

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dirléia Fanfa Sarmiento

A Teoria Histórico-Cultural de L.S Vygotsky no Brasil:
Uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986 a 2001.

Porto Alegre

2006

Dirléia Fanfa Sarmento

A Teoria Histórico-Cultural de L.S Vygotsky:

Uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986 a 2001.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Hugo Otto Beyer

Orientadora:

Profa. Dra. Beatriz Vargas Dorneles

Porto Alegre

2006

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S246t Sarmento, Dirléia Fanfa

A teoria histórico-cultural de L.S Vygotsky / Dirléia Fanfa Sarmento. Porto Alegre :
UFRGS, 2006.
f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006, Porto Alegre,
BR-RS. Orientador: Hugo Otto Beyer, Orientadora : Beatriz Vargas Dorneles.

1. Teoria histórico-cultural. 2. Produção científica – Educação – Psicologia.
3. Imprensa pedagógica – Produção do conhecimento – Análise de conteúdo.
4. Vygotsky, Lev Semiovich. I. Beyer, Hugo Otto, orient. II. Dorneles,
Beatriz Vargas, orient. III. Título.

CDU : 159.955.652

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

Dirléia Fanfa Sarmiento

A Teoria Histórico-Cultural de L.S Vygotsky:

Uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986 a 2001.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Hugo Otto Beyer

Orientadora:

Profa. Dra. Beatriz Vargas Dorneles

Aprovada em 16 de novembro de 2006.

Prof. Dr. Hugo Otto Beyer - Orientador

Prof. Dra. Beatriz Vargas Dorneles - (Professora da FACED)

Prof. Dr. Euclides Redin - (Professor visitante)

Prof. Dr. Claus Stobäus - (Professor visitante)

Dedico este trabalho

Ao meu esposo, João Manoel, e a nossa filha Yasmin.

Com eles, tudo em minha vida passou a ter mais sentido...

Ao Prof. Dr. Hugo Otto Beyer (in memoriam):

Por ter me acolhido como orientanda e acreditado em meu potencial.

Sem seu apoio, a concretização desse sonho não seria possível...

Querido professor!

O senhor, durante toda essa trajetória, preparou-me para enfrentar desafios...No entanto, jamais pensei que o maior deles seria lhe dizer adeus!

A forma trágica, repentina e inesperada com que nos deixou nunca será esquecida...e, sua ausência, jamais preenchida!

Agradeço...

...a Deus, pelo dom da vida e por todas as bênçãos que me concede;

...aos meus pais, Celomar e Daicy (*in memoriam*), pelo exemplo de vida, de luta e de dignidade;

... à minha irmã, Sílvia Barcelos, por ter possibilitado a realização de meus estudos no início de minha formação no magistério, pela presença constante e por ser irmã-mãe e amiga;

...ao meu esposo, João Manoel, por ter percorrido esta trajetória de mãos dadas comigo;

...à pequena Yasmin que, ainda em meu ventre, foi partícipe na construção deste estudo. Durante seu primeiro ano de vida, envolta numa *montanha* de dissertações, teses, artigos e livros, tornamo-nos *companheiras de estudos* nas madrugadas, intercalando-os com troca de fraldas, mamadeiras, cantorias e brincadeiras;

...ao Centro Universitário La Salle de Ensino Superior, pelo incentivo oferecido aos profissionais que realizam Doutorado, em especial, à Pró-Reitoria Acadêmica;

...ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela excelente equipe de professores, funcionários e estrutura de apoio a nós disponibilizada;

...ao Prof. Dr. Hugo Otto Beyer, orientador desta tese, por ter respeitado minha trajetória, pela paciência, pelo companheirismo e pela competência profissional;

...aos professores Dr. Carlos Skliar (UFRGS), Dr. Euclides Redin (UNISINOS) e Dra. Tânia Sperb (UFRGS), pela participação na Banca de Qualificação do Projeto. Suas contribuições foram decisivas para o delineamento final deste trabalho;

...ao Prof. Dr. Euclides Redin (UNISINOS), ao qual tenho a mais profunda admiração e respeito desde meus estudos no Mestrado, devido a sua simplicidade, competência e profissionalismo, mas acima de tudo pela pessoa maravilhosa e sensível que é;

...ao Prof. Dr. Claus Stobaus, pelo exemplo de dignidade e rigor acadêmico, como também pelo seu espírito de solidariedade, dedicação e empreendimento;

... à Profa. Dra. Beatriz Vargas Dorneles, pela disponibilidade e gentileza em aceitar o convite para integrar a Banca de Avaliação desta Tese;

...aos Professores Dr. Augusto Triviños e Dr. Henrique Justo, constantes interlocutores no delineamento e desenvolvimento metodológico desta pesquisa. Além disso, pelo acolhimento e pelas lições de vida que não constam nos livros, mas são provenientes da sabedoria daqueles

que constroem sua trajetória com equilíbrio, fé, esperança e certeza de que a vida é o valor maior;

...ao Prof. Me. Mauro Lech, pelas incansáveis contribuições nas dimensões estatísticas deste estudo;

...às minhas amigas Vera Lúcia Ramirez , Vera Castro, Berta Moelecke e Gilca Kortmann pelo apoio e presenças constantes;

...aos meus colegas do Centro Universitário La Salle de Ensino Superior, em especial os do Curso de Pedagogia; e

...aos Irmãos Lassalistas que se fizeram presentes de uma forma ou de outra nessa trajetória.

RESUMO

Esta pesquisa de cunho bibliográfico, tem como problema de investigação a questão: Como as temáticas pertinentes à Teoria Histórico-Cultural de L.S. Vygotsky, abordadas em artigos, dissertações e teses, produzidas no período de 1986 a 2001, no Brasil, são interpretadas pelos seus autores? O *corpus* da pesquisa foi composto por artigos, dissertações e teses selecionados a partir dos seguintes critérios: espaço temporal, definição paradigmática e áreas de concentração. Ainda, no caso das dissertações e teses, foi considerado o local de defesa. Para a análise das temáticas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (1988). O estudo foi conduzido à luz da Teoria Histórico-Cultural, estabelecendo-se uma interlocução com os autores que fazem parte da escola psicológica sócio-cultural, principalmente Luria (1990, 1992, 1998) e Leontiev (1978a,b,1988); autores estrangeiros que estudam os pressupostos vygotskyanos, tais como Blanck (1996, 1998, 2000), Kozulin (1990), Rivière (1987), Van der Veer e Valsiner (1996) e Wertsch (1988); autoras brasileiras, como Oliveira (1992, 1993) e Rego (1994,1999) e os autores das produções analisadas. A análise dos dados nos possibilitou concluir que: a) a PUCSP, a UFSC, a UNICAMP e a USP podem ser consideradas pólos de difusão da abordagem vygotskyana, pois juntas totalizam 64,3% das dissertações e teses que se definem por esse referencial; b) as áreas da Educação e Psicologia concentram 81,1% das dissertações e teses defendidas; c) os periódicos que possuem o maior número de artigos que se definem pelo referencial vygotskyano, são: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Educação e Sociedade, Psicologia em Estudo e Psicologia: Teoria e Pesquisa. Encontramos, em cada um desses periódicos, quatro artigos (11,43%), sendo que, juntos, os periódicos citados concentram dezesseis artigos dos trinta e cinco do cômputo geral (45,72%); d) a tendência das investigações realizadas direciona-se para a averiguação da aplicabilidade de pressupostos da Teoria Histórico-Cultural em diversos campos empíricos (principalmente nos contextos que envolvem as áreas já mencionadas); e) as pesquisas de cunho bibliográfico são em número reduzido; f) as temáticas mais pesquisadas são as relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem (incluindo-se, nessa, a função do brinquedo no desenvolvimento infantil) e à interação social e suas interfaces no contexto educativo. Acreditamos que os dados obtidos nesta investigação poderão auxiliar outros pesquisadores no que se refere ao estado da produção acadêmica e científica que faz menção às postulações vygotskyanas no período pesquisado e situar as temáticas e as discussões acerca da referida teoria.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural, Lev. S. Vygotsky, produção acadêmica e científica

ABSTRACT

This research, which is of bibliographical character, has as problem of investigation the following: How themes concerning L.S. Vygotsky's Historical-Cultural Theory, referred to in articles, dissertations and thesis, produced during the period 1986 to 2001 in Brazil, are interpreted by their authors? The *corpus* of the research was made up of selected articles, dissertations and thesis based on the following criteria: temporal space, paradigmatic definition, and areas of concentration. Still, in relation to dissertations and thesis, the place where the defense of thesis happened was taken into consideration. For the analysis of the themes we used the technique of content analysis, according to Bardin (1988). The study was conducted in light of the Historical-Cultural Theory establishing interlocution with the authors that are part of the social-cultural school of psychology, mainly Luria (1990, 1992, 1998) and Leontiev (1978 a,b. 1988); foreign authors who study Vygotskyan's conjectures, such as Blanck (1996, 1998, 2000), Kozulin (1990), Rivière (1987), Van der Veer and Valsiner (1996) and Wertsch (1988); Brazilian authors, such as Oliveira (1992, 1993) and Rego (1994, 1999), and the authors of the works analyzed. The analysis of the data has made possible reach the conclusion that: a) PUCSP, UFSC, UNICAMP and USP can be considered main regions of dissemination of the Vygotskyan approach, for together they make up 64.3% of the dissertations and thesis that define themselves based on this referential; b) in the areas of education and psychology there is a concentration of 81.1% of the dissertations and thesis supported; c) the journals that have the largest number of articles which are defined to as of the Vygotskyan referential are: *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Educação e Sociedade, Psicologia em Estudo* and *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. We found in each one of these journals four articles (11.43%), altogether there is a concentration of sixteen articles in the mentioned journals from a total sum of thirty-five (45.72%); d) the tendency of the investigations conducted is directed towards examining the applicability of the Historical-Cultural Theory conjectures in various empirical fields (mainly in the contexts that involve the areas already mentioned; e) there is very little research based on bibliography; and f) the themes most investigated are those related to development and learning (including the purpose of toys in the development of children) and social interaction with its interfaces in the educational context. We believe the data obtained in this investigation can help other researchers as to the ways of academic and scientific production which mention the Vygotskyan postulations within the period investigated and establish basis for the themes and discussions on the referred theory.

Key Words: Historical-Cultural Theory, Lev.S. Vygotsky, scientific academic production

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Diagrama com as etapas de realização do estudo.....	51
Gráfico 1:	Dissertações e teses defendidas no período de 1986 a 2001.....	40
Gráfico 2:	Dissertações e teses que fazem referência a Vygotsky.....	41
Gráfico 3:	Áreas de concentração das dissertações e teses.....	42
Gráfico 4:	Áreas de concentração das dissertações e teses que se definem pelo referencial vygotskyano.....	42
Gráfico 5:	Dissertações e teses defendidas nas universidades brasileiras.....	43
Gráfico 6:	Regiões onde foram defendidas as dissertações e teses.....	44
Gráfico 7:	Dissertações e teses defendidas: comparativo entre as universidades selecionadas e as demais instituições.....	44
Gráfico 8:	Local de defesa das dissertações e teses nas áreas da Educação e Psicologia que se definem pelo referencial vygotskyano.....	45
Gráfico 9:	Nível e áreas de concentração das pesquisas.....	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Periódicos nas áreas da Educação e da Psicologia.....	47
Quadro 2:	Número de artigos que citam os pressupostos teóricos de Vygotsky e artigos que se definem pelo referencial vygotskyano.....	48
Quadro 3:	Temáticas centrais dos artigos dos periódicos.....	53
Quadro 4:	Temáticas que se constituíram em foco investigativo das dissertações e teses.....	54
Quadro 5:	Autores das dissertações e teses e foco temático.....	54
Quadro 6:	Temáticas identificadas no <i>corpus</i> investigativo.....	55

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico
FCC	Fundação Carlos Chagas
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GPPL	Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal Rio Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Ano de defesa das dissertações e teses.....	40
Tabela 2:	Ano de publicação dos artigos.....	49
Tabela 3:	Modalidade dos textos.....	50

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	A TRAJETÓRIA PERCORRIDA PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	17
1.2	FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS.....	24
2	TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NAS DÉCADAS DE OITENTA E NOVENTA E O ESTUDO DA TEORIA VYGOTSKYANA.....	26
3	PERCURSO METODOLÓGICO E PRIMEIROS RESULTADOS.....	38
3.1	CARACTERIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	38
3.2	CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E DELIMITAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS MATERIAIS.....	38
3.2.1	Contexto e justificativa dos critérios de seleção da amostra.....	39
3.2.2	Dados referentes às dissertações e teses que compõem o <i>corpus</i> investigativo.....	45
3.2.3	Dados referentes aos artigos que compõem o <i>corpus</i> investigativo.....	49
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS TEMÁTICAS EXTRAÍDAS DA PRODUÇÃO.....	50
3.3.1	Fase de pré-análise.....	52
3.3.2	Fase de exploração.....	52
3.3.3	Fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação.....	55
4	ANÁLISE TEMÁTICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E CIENTÍFICA: FOCALIZANDO AS PRODUÇÕES QUE SE DEFINEM PELO REFERENCIAL VYGOTSKYANO.....	56
4.1	TEMÁTICA 1: BIOGRAFIA DE VYGOTSKY.....	57
4.2	TEMÁTICA 2: CONTEXTO DO SURGIMENTO DA TEORIA.....	60
4.3	TEMÁTICA 3: DENOMINAÇÃO DA TEORIA.....	67
4.4	TEMÁTICA 4: AUTORIA.....	72
4.5	TEMÁTICA 5: FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES.....	74
4.6	TEMÁTICA 6: LINGUAGEM – ORALIDADE, ESCRITA E DESENHO... ..	78
4.7	TEMÁTICA 7: A INTERNALIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO.....	89
4.8	TEMÁTICA 8: DESENVOLVIMENTO HUMANO – CONCEPÇÃO E LINHAS DE DESENVOLVIMENTO.....	97
4.9	TEMÁTICA 9: NÍVEIS E ZONA DE DESENVOLVIMENTO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	101
4.10	TEMÁTICA 10: FUNÇÃO DO BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	108

4.11	TEMÁTICA 11: A INTERAÇÃO SOCIAL E SUAS INTERFACES NO CONTEXTO EDUCATIVO	120
4.12	TEMÁTICA 12: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO CONTEXTO ESCOLAR.....	131
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	151
6.1	ARTIGOS.....	151
6.2	DISSERTAÇÕES E TESES.....	155
6.3	LIVROS.....	157
7	ANEXOS.....	162
7.1	ANEXO A- DISSERTAÇÕES E TESES, NAS ÁREAS DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA, DEFENDIDAS NO PERÍODO DE 1986 A 2001: REFERENCIAL VYGOTSKYANO.....	162
7.2	ANEXO B- DISSERTAÇÕES E TESES, EM OUTRAS ÁREAS, DEFENDIDAS NO PERÍODO DE 1986 A 2001: REFERENCIAL VYGOTSKYANO.....	167
7.3	ANEXO C- DISSERTAÇÕES E TESES, NAS ÁREAS DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA, DEFENDIDAS NO PERÍODO DE 1986 A 2001: REFERÊNCIA A VYGOTSKY E OUTROS AUTORES.....	169
7.4	ANEXO D- DISSERTAÇÕES E TESES, EM OUTRAS ÁREAS, DEFENDIDAS NO PERÍODO DE 1986 A 2001: REFERÊNCIA A VYGOTSKY E OUTROS AUTORES.....	186
7.5	ANEXO E - ARTIGOS DE PERIÓDICOS.....	196

1 INTRODUÇÃO

1.1 A TRAJETÓRIA PERCORRIDA PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Explicitar a trajetória percorrida na elaboração desta pesquisa parece-nos importante, principalmente por dois aspectos: possibilita situar o caminho realizado, as inquietações e a metodologia de trabalho, e viabiliza, também, revisitar o próprio processo em que estamos inseridos. O nosso interesse em fazer uma imersão na teoria vygotskyana surgiu em decorrência de basicamente quatro fatores.

O primeiro está relacionado com a nossa admiração pelo percurso realizado por Vygotsky¹ até a construção de sua teoria. Apesar das adversidades por ele enfrentadas (decorrentes do seu estado de saúde e das intempéries das revoluções, que trouxeram implicações para o contexto social e também para o desenvolvimento científico de sua época), persistiu com o objetivo proposto: elaborar uma nova psicologia que compreendesse o ser humano através da articulação entre sua condição biológica e seu contexto histórico-cultural (VIGOTSKI, 1991b). Esta teorização foi gestada no seio de uma sociedade que passava por um processo de reestruturação, no caso, a sociedade russa pós-revolucionária.

Talvez o magnetismo de suas idéias se encontra no fato de que, em seus pressupostos teóricos, ao invés de encontrarmos respostas a todas as nossas questões, deparamo-nos com uma série de questionamentos. Concordamos com Oliveira (1993), quando a autora salienta que o arcabouço teórico desenvolvido por Vygotsky se apresenta de forma aberta, ou seja, algumas dimensões presentes em sua obra foram por ele levantadas, mas não chegaram a ser exploradas e, ainda hoje, apontam para várias possibilidades de investigação. Inclusive, devido à *abertura e ao caráter inacabado* de sua obra, autores tais como Oliveira (1993), Rego (1994,1999), Molon (1995) e Pereira (1996) ponderam se o conjunto de suas idéias se configura ou não como uma teoria. No entanto, conforme pontua Lima (2000), “(:) Este

¹ Nas leituras realizadas nos deparamos com o nome de Vygotsky grafado de diferentes formas. Optamos neste trabalho por empregar a grafia *Vygotsky*, preservando nas citações bibliográficas as grafias adotadas por seus autores.

ponto, por si só, geraria uma longa e polêmica discussão, em que há os que defendem que Vygotsky não propôs uma teoria organizada a partir de pressupostos e postulados bem definidos. Isto nos parece questionável” (LIMA, 2000, p. 221).

O segundo fator diz respeito a nossa formação inicial e continuada e também ao nosso campo de atuação profissional. Na ação educativa direcionada à formação de professores, tanto em nível de graduação e em cursos de especialização, quanto à docência na disciplina de Psicologia da Educação, cada vez mais refletimos e nos questionamos sobre as contribuições da Psicologia para a formação dos professores e de que modo essa disciplina pode oferecer subsídios para a compreensão e intervenção nos processos e práticas educativas.

No Brasil, a relação entre a Psicologia e o campo pedagógico sempre foi estreita, principalmente a partir da década de vinte, quando novas demandas emergiam em decorrência das transformações sociais. Conforme salienta Carvalho (2000), a Psicologia interfere nas práticas escolares através de sua análise e posições de *como* devemos ensinar. A autora entende que essa influência é perceptível através do

[...] discurso pedagógico escolar, na produção acadêmica e nas reformas curriculares recentes que se mostram extremamente marcadas pelo debate entre diferentes teorias psicológicas e seus desdobramentos em subsídios aplicáveis às questões educacionais (CARVALHO, 2000, p. 17).

Pensamos serem pertinentes as reflexões de Vygotsky acerca das relações entre a pedagogia e a psicologia (mais precisamente a psicologia pedagógica). Para ele, o surgimento desse ramo da psicologia *despertou grandes esperanças*, pois se considerava que, através de suas prescrições, “[...] o processo educativo poderia ser tão preciso quanto a técnica” (VIGOTSKI, 2003, p. 41). Para Vygotsky, essa é uma visão equivocada, pois “[...] a ciência nunca dirige diretamente a prática” (Ibid., p.41). Desse modo,

[...] a psicologia não pode fornecer diretamente nenhum tipo de conclusão pedagógica. Mas como o processo de educação é um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia ajuda, naturalmente a realizar essa tarefa de forma científica (VIGOTSKI, 2003, p. 41).

Em consonância com o posicionamento de William James, Vygotsky cita a crítica realizada pelo referido autor:

A psicologia é uma ciência, e o ensino é uma arte; mas as ciências nunca produzem as artes de forma direta [...]. A pedagogia e a psicologia andam com o mesmo passo, mas a primeira não nasceu da segunda. Ambas são equivalentes e nenhuma está subordinada à outra. Por isso, o ensino e a psicologia sempre devem estar *coordenados*, porém isso não significa que qualquer forma coordenada de ensino seja a única, pois muitos modos de ensino podem concordar com as leis da psicologia. Saber psicologia não garante de forma alguma que seremos bons professores (JAMES, 1899, apud VYGOTSKY, 2003, p. 41) [grifo do autor].

Vygotsky problematiza a idéia de neutralidade dessa ciência. No seu entender, “[..] a psicologia pedagógica também pode estar orientada para qualquer sistema de educação. Pode indicar como se deve educar para formar um escravo ou um homem livre, um arrivista ou um revolucionário” (VIGOTSKI, 2003, p. 42). Para Vygotsky, cabe à pedagogia, enquanto ciência da educação,

[...] estabelecer com precisão e clareza como deve ser organizada essa influência, que forma ela pode assumir, que procedimentos utiliza e qual deve ser sua orientação. A outra tarefa consiste em elucidar quais são as leis às quais se subordina o próprio desenvolvimento do organismo a ser influenciado. Ao depender de todos esses fatores, a pedagogia abrange vários âmbitos totalmente diferentes do conhecimento (VIGOTSKI, 2003, p. 37).

Burgess (1999), ao abordar a importância da psicologia para o campo educacional, explicita a importância *das psicologias* para aqueles que atuam na educação. Conforme o autor,

As psicologias inserem no debate educacional a aprendizagem, a identidade, o desenvolvimento, as crianças e nós, como professores. Ocupam, potencialmente, um lugar entre as crianças, as escolas e os governos. Carregam em si o questionamento dos mecanismos de controle, das interpretações enganosas do corpo e da mente, da dominação de idéias e segmentos hegemônicos (BURGESS, 1999, p. 64).

Destacamos tal idéia por considerarmos que o termo *as psicologias* é apropriado, ou seja, as diversas teorias desenvolvidas até então dentro das escolas psicológicas podem nos oferecer pistas muito importantes para a compreensão do fenômeno educativo e suas implicações no desenvolvimento do ser humano. Não estamos fazendo a apologia de um ecletismo teórico, mas defendendo a idéia da possibilidade de estabelecermos um diálogo entre concepções teóricas por vezes consideradas antagônicas.

No decorrer de nossa formação inicial e também continuada, deparamo-nos com posicionamentos diferenciados sobre os pressupostos vygotksyanos. Um desses pressupostos, que geralmente é foco de discussão, se refere à ênfase de Vygotsky na cultura como fator importante no desenvolvimento dos processos mentais superiores. Essa ênfase é interpretada como pendendo para um determinismo cultural (OLIVEIRA, 1992). Daniels (1999) critica essa visão, pois o argumento de Vygotsky de que

[...] culturas diferentes criaram padrões de significação diferentes, que funcionam como organizadores diferenciais dentro dessas culturas [...] não significa que estivesse desenvolvendo uma teoria de determinação cultural total, sem lugar para a ação do sujeito individual (DANIELS, 1999, p.24).

Oliveira (1992) foi a primeira autora brasileira a escrever um artigo, cuja preocupação central era a de alertar para alguns equívocos na interpretação da obra de Vygotsky, sendo a questão do determinismo cultural um de seus focos de discussão.

Não podemos negar e tampouco temer afirmar que o estágio inicial do pensamento de Vygotsky foi influenciado pela reflexologia (Pavlov), pela reatologia (Kornilov) e pelo comportamentalismo (Watson). Basta analisarmos algumas palavras por ele utilizadas no decorrer de seus escritos, conforme salienta Blanck (2003), que são oriundas dessas escolas psicológicas.

No entanto, seu pensamento foi evoluindo e, conforme destaca Blanck (2003, p. 56), “[...] ele nunca chegou a ser um reflexólogo, um reatólogo ou um comportamentalista[...]”, o que se confirma quando, dentre outros textos, analisamos as críticas realizadas por Vygotsky às escolas psicológicas vigentes em sua época. Com base nisso, é plausível afirmar que Vygotsky se contrapôs a tais escolas e desenvolveu uma teoria sob uma nova perspectiva, superando, através de uma síntese, as visões predominantes em sua época: a psicologia enquanto ciência natural e a psicologia como ciência mental (OLIVEIRA, 1993). É relevante destacar que a *síntese*, em Vygotsky, configura-se dialeticamente, conforme explica Oliveira (1993, p. 23):

A síntese de dois elementos não é a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo *novo*, anteriormente inexistente. Esse componente novo não estava presente nos elementos iniciais: foi tornado possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos. Assim, a abordagem que busca uma síntese para a psicologia integral, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico. [grifo da autora]

Isso reforça a necessidade da leitura em profundidade do conjunto das produções de Vygotsky como um dos caminhos que viabiliza situar o seu pensamento, ou seja, uma leitura descontextualizada pode ser uma das origens de interpretações equivocadas por parte daqueles que, no nosso entender, não fizeram uma análise acurada da obra vygotskyana.

Outro exemplo da diversidade de interpretações diz respeito à variedade de denominações que sua teoria recebe. Observamos, também, uma tendência à comparação entre as teorias de Piaget e a de Vygotsky, estabelecendo-se, em alguns casos, julgamentos valorativos acerca de uma e de outra, com o intuito de se *provar e definir* quem está com a *verdade*, como se fosse possível e houvesse uma verdade única e universal que dê conta da totalidade e complexidade humana.

Ressaltamos que não estamos desconsiderando a relevância de estudos que se direcionam para o estabelecimento de aproximações e/ou distanciamentos entre ambos, pois

os autores que estabelecem o debate Piaget/Vygotsky, tais como Carvalho (1996); Castorina (1998); La Taille, Dantas e Oliveira (1991,1992); Delizoicov (1996); Delval (2001); Jobim e Souza e Kramer (1991); Ribas Júnior (1993); Lier-de Vitto (1998); Medeiros (1998); Montoya (1995) e Mosquera e Isaia (1987) dentre outros, trazem, no nosso entender, elementos significativos e nos levam a cada vez mais aprofundarmos e problematizarmos, conforme o caso em questão, o pensamento vygotskyano.

Queremos, com tal análise, enfatizar a necessidade de se situar o contexto, foco de investigação, pressupostos, tendências e perspectivas de cada um deles, a fim de salvaguardar suas especificidades e contribuições, principalmente para as áreas da Educação e da Psicologia².

Nesta trajetória, consideramos importante ressaltar também a relevância dos Seminários realizados no decorrer do Doutorado, os quais tiveram um papel fundamental no delineamento deste estudo, principalmente os realizados sob a orientação dos professores Hugo Beyer, Augusto Triviños, Tânia Sperb e Fernando Becker.

Nos Seminários coordenados pelo Prof. Dr. Hugo Beyer, tivemos a oportunidade de problematizar várias dimensões do pensamento vygotskyano e de seus colaboradores. As discussões feitas sob a orientação do Prof. Dr. Augusto Triviños nos auxiliaram no delineamento metodológico de nosso projeto de investigação. Os estudos com a Profa. Dra. Tânia Sperb nos conduziram à reflexão, principalmente, acerca da dimensão da cultura no pensamento vygotskyano. Por fim, no Seminário com o Prof. Dr. Fernando Becker, realizamos uma ampla discussão sobre diferentes perspectivas teóricas que focalizam a aprendizagem. Nesses encontros, tivemos a oportunidade de problematizar alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural. A pertinência das observações³ desse professor e as questões que foram sendo suscitadas pelo grupo aguçaram ainda mais nosso desejo de fazer uma imersão nas obras de Vygotsky.

O terceiro fator diz respeito à revisão de literatura. Numa revisão de literatura, realizada em periódicos nacionais, dissertações, teses e livros, encontramos um número reduzido de estudos que focalizam a difusão das idéias de Vygotsky. Dentre os autores que discutem essa questão, destacamos Oliveira (1992), Duarte (1996, 1999), Freitas (1998), Mainardes (1998) e Mainardes e Pino (2000).

² Destacamos essas áreas, porque as produções vinculadas a elas constituíram o *corpus* de nossa investigação e também porque é na área da Educação que exerço minha atuação profissional. No entanto, isso não significa que as contribuições da teoria vygotskyana estejam restritas a tais áreas. Exemplo disso são as pesquisas realizadas em outras áreas do conhecimento que fazem menção à Teoria de Vygotsky em seus referenciais teóricos.

³ Consideramos importante evidenciar que este professor segue uma linha piagetiana, o que não foi empecilho para termos um diálogo fundado no respeito e no rigor intelectual.

O quarto e último fator, oriundo do terceiro, refere-se à importância da realização de estudos que se direcionem para a investigação da difusão de teorias. As diferentes leituras e interpretações se traduzem, muitas vezes, em múltiplas práticas pedagógicas⁴. Nesse sentido, muitos educadores com práticas explicitamente contraditórias ainda assim as classificam como consoantes com um mesmo postulado teórico. Oliveira (1992), no artigo *Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento*, problematiza a interpretação que vem sendo realizada sobre alguns pressupostos vygotskyanos, tais como a ênfase na dimensão social e cultural no desenvolvimento humano, a relação desenvolvimento e aprendizagem e a relação pensamento e linguagem. A autora, no início da década de noventa, já alertava para a necessidade da proposição de investigações que se direcionassem para a análise dos postulados vygotskyanos. Conforme Oliveira (1992):

O momento é de aprofundamento, interpretação e desenvolvimento da contribuição de Vygotsky no interior de nosso próprio processo de produção de conhecimento. Esse processo não se dá, obviamente, em situações de palestras, conferências e exposições orais (importantes momentos de síntese e divulgação), mas no âmbito dos estudos e pesquisas, cuidadosos e de longo prazo (OLIVEIRA, 1992, p. 67).

Assim, o conjunto dos fatores já elencados foram decisivos para a proposição dessa investigação, sendo que, no nosso entender, os dois últimos fatores são os que apontam elementos substanciais para justificar a relevância do estudo em questão. A opção em realizar uma pesquisa bibliográfica foi problematizada e ponderada várias vezes com o professor orientador desta Tese, com o objetivo de termos uma clareza acerca da sua abrangência da mesma e das contribuições que um estudo nesta modalidade poderia trazer para o âmbito acadêmico e educacional. Concluímos que, além dos aspectos já mencionados, a realização deste estudo é imprescindível, considerando que:

- a) um aprofundamento na Teoria Histórico-Cultural contribuirá para a formação e a ação docente, particularmente para aqueles que atuam em cursos de formação de professores;
- b) não encontramos, na revisão de literatura, um estudo que realizasse um mapeamento exaustivo da produção acadêmica e científica desenvolvida no período de 1986 a 2001 no Brasil;

⁴ Apesar de não ser o foco de nossa discussão, vale ilustrar a experiência que tivemos com o Construtivismo e, ainda, com a Psicogênese da Língua Escrita.

- c) não localizamos estudos que buscassem analisar a forma como vêm sendo compreendidas algumas temáticas atinentes à teoria vygotskyana, de acordo com o recorte que propomos;
- d) os dados obtidos nesta investigação poderão auxiliar outros pesquisadores, principalmente no que concerne ao estado da produção acadêmica e científica que faz menção às postulações vygotskyanas no período delineado;
- e) a interlocução que pretendemos realizar entre a interpretação que os autores da produção acadêmica e científica fazem das temáticas identificadas em seus trabalhos com as fontes primárias e a própria produção vigente poderá significar um avanço nas reflexões até então realizadas acerca da referida teoria.

Destacamos igualmente que, para a concretização desse estudo, enfrentamos dois grandes desafios, sendo um de caráter teórico e o outro, prático. O desafio teórico se refere à necessidade de termos uma visão ampla, isto é, refletir sobre a teoria vygotskyana pressupõe transitar em várias áreas de conhecimento. Para dirimirmos tal dificuldade, realizamos Seminários que nos possibilitaram a construção de um referencial teórico que viabilizou o desenvolvimento das análises e considerações ora apresentadas. No entanto, devido à abrangência do ideário vygotskyano, não é nosso intuito realizar e/ou esgotar a discussão da totalidade da obra de Vygotsky; até mesmo porque dominá-la em sua totalidade demandaria muito mais tempo de aprofundamento e investigação e requereria também um domínio exacerbado de várias áreas do conhecimento para concretizar tal projeto. Além disso, necessitaríamos ter uma trajetória muito maior em pesquisa. Neste estudo, priorizamos o aprofundamento das temáticas abordadas na produção selecionada para esta pesquisa.

O desafio de ordem prática direcionou-se para a reunião e acesso ao conteúdo, na íntegra, dos materiais que compõem o *corpus*⁵ da pesquisa, considerando que tratando-se especialmente de dissertações e teses, seus resumos são formados por diferentes modalidades de apresentação e não oferecem subsídios suficientes para uma análise acurada. O caminho encontrado foi a aquisição dessas dissertações e teses como forma de viabilizar a realização dessa investigação, pois não tínhamos condições de usar os exemplares disponíveis nas bibliotecas, até mesmo porque grande parte dessa produção foi desenvolvida em universidades situadas no Estado de São Paulo.

⁵ Bardin (1988, p. 96) assinala que “(:) O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Sua constituição implica a observação de regras, tais como: regra da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência.

Pensamos ser imprescindível, ainda, situar qual é o ponto de partida para as discussões que realizamos nesse estudo. Assim, são as produções de Vygotsky e, principalmente, os trabalhos realizados por pesquisadores estrangeiros, tais como Guillermo Blanck, René Van der Ver, Jaan Valsiner e James Wertsch que servem como *âncora* para o debate suscitado. Destacamos que nossa opção em escolhermos os pesquisadores supracitados decorre do fato de que Blanck “[...] é reconhecido como um dos maiores especialistas mundiais da biografia de Vygotsky” (CARRETERO, 2003, p. 11) e, especialmente, Van der Ver, “[...] a máxima autoridade mundial em Vigotski” (BLANCK, 2003, p. 29).

Em relação aos autores brasileiros, temos como principal referência as produções de autores tais como Marta Kohl de Oliveira e Teresa Cristina Rego. A partir da leitura flutuante do material analisado, foi possível identificar, nas referências bibliográficas dos trabalhos, a incidência da citação das obras dessas autoras. Deste modo, inferimos serem esses os principais representantes do pensamento vygotskyano no Brasil, haja vista suas publicações que analisam a abordagem vygotskyana. Esclarecemos, no entanto, que, ao utilizar os referidos autores como referência para o *debate*, não significa minimizar as contribuições daqueles que também realizaram ou continuam empreendendo esforços para desvelar o *universo teórico* de Vygotsky.

Outra ressalva importante para fins de sistematização é que, no decorrer do texto, utilizamos a denominação *Teoria Histórico-Cultural* para nos referirmos à teoria desenvolvida por L.S. Vygotsky (como sendo o principal autor, pois temos ciência das contribuições de outros colaboradores, principalmente Luria) e *Escola Sócio-histórica* ou *Psicologia Sócio-histórica* para nos referirmos à corrente de pensamento que deu origem e congregou outras teorias, as quais são conhecidas dentro do que os autores caracterizam como pertencendo à Psicologia Soviética.

1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS

O problema de investigação está formulado do seguinte modo: Como as temáticas pertinentes à Teoria Histórico-Cultural de L.S. Vygotsky, abordadas em artigos, dissertações e teses, produzidas no período de 1986 a 2001, no Brasil, são interpretadas pelos seus autores?

A partir deste problema de investigação, delineamos como objetivo geral da pesquisa analisar as temáticas extraídas de artigos, dissertações e teses, a partir de uma interlocução com as fontes primárias e com a própria produção nacional e internacional existente,

desvelando as interpretações que os autores nacionais fazem sobre as referidas temáticas. Em relação aos objetivos específicos, os mesmos são assim formulados:

- a) Realizar um mapeamento da produção acadêmica e científica que se define pelo referencial vygotskyano, no período de 1986 a 2001, que aborde temáticas atinentes à Teoria Histórico-Cultural de L.S. Vygotsky.
- b) Identificar quais são as temáticas atinentes à teoria vygotskyana focalizadas na produção e de que modo as mesmas são interpretadas pelos autores das produções consultadas.

Tendo como eixo norteador o problema de pesquisa e os objetivos delineados, realizamos este estudo, assumindo a posição de *mediadora* dentro de um círculo de discussões. Nessa função, procuramos organizar, articular e problematizar o diálogo entre os autores (de dissertações, teses, artigos de periódicos e livros) e o referencial vygotskyano (recorrendo-se a outros autores situados na Escola de Vygotsky, quando relevantes).

Feitas tais considerações, destacamos que este trabalho está estruturado em cinco capítulos.

No primeiro, introduzimos a temática investigativa através de uma contextualização dos fatores que impulsionaram a realização do estudo, assim como apresentamos o problema e os objetivos de investigação.

No segundo, *Tendências Pedagógicas nas décadas de oitenta e noventa e estudo da teoria vygotskyana*, buscamos contextualizar o cenário educativo, assim como suas relações com o cenário sócio-cultural nestas décadas, em nosso país, considerando que foi nesse contexto que ocorreu a entrada das idéias de Vygotsky no Brasil.

No terceiro, *Percurso metodológico*, caracterizamos a pesquisa e explicitamos a metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo, bem como apresentamos um mapeamento acerca da produção que faz referência à teoria de Vygotsky.

No quarto, *Análise temática da produção acadêmica e científica: Focalizando as produções que se definem pelo referencial vygotskyano*, realizamos uma discussão sobre as temáticas extraídas da produção analisada.

No quinto e último capítulo, *Considerações finais*, realizamos o fechamento do trabalho, tecendo ponderações e refletindo sobre os pontos mais significativos do estudo.

2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NAS DÉCADAS DE OITENTA E NOVENTA E O ESTUDO DA TEORIA VYGOTSKYANA

A inserção, neste estudo, de um capítulo que se direcione para uma breve análise das tendências e perspectivas presentes no cenário educativo nas décadas de oitenta e noventa se justifica pelo fato de que foi nesse contexto que a teoria vygotskyana começou a ser problematizada em nosso país. Precisamos considerar que, tanto a produção e desenvolvimento de uma teoria quanto a sua propagação, ocorrem dentro de um determinado contexto sócio-histórico. O próprio Vygotsky enfatizava a idéia de que qualquer fenômeno somente pode ser analisado considerando-se o contexto no qual ele se desenvolve.

Nesse sentido, Lima salienta que “(:) Se analisarmos uma teoria de forma descontextualizada, somos privados de compreendê-la em sua totalidade, pois ela será desprovida de um dos seus substratos mais importantes: a história e o contexto” (LIMA, p. 222, 2000).

Sendo assim, qual era a configuração no Brasil, em termos educacionais, no período entre os anos oitenta e noventa? Para contextualizar as tendências pedagógicas presentes nesse cenário educativo, pensamos ser necessário nos remeter a períodos antecedentes, de forma a contextualizar as transformações que foram ocorrendo no decorrer de tais períodos e de que forma tais transformações trouxeram implicações para as décadas em questão. Por isso, de modo amplo, apresentamos um panorama geral sobre os paradigmas educacionais vigentes no período entre os anos vinte e setenta, para situar os paradigmas educacionais nas décadas de oitenta e noventa.

No período entre os anos vinte até os cinqüenta, observamos, no contexto brasileiro, o acento no movimento escolanovista. Tal movimento, intimamente ligado ao pensamento liberal democrático, teve como principal defesa a escola pública. São considerados seus principais representantes e difusores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Em seus princípios balizadores, o escolanovismo se opunha à escola tradicional. Vale observar que, quando tratamos da escola tradicional e juntamente com ela a pedagogia tradicional, temos presente a escola que se organiza tendo como centro a figura do professor, elemento responsável pela instrução e transmissão de conhecimentos (SAVIANI, 1995; CORREIA, LIMA, ARAÚJO, 2001).

A Escola Nova postulava a “[...] educação integral (intelectual, moral, física); educação ativa; educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; co-educação; ensino individualizado” (ARANHA, 1996, p. 172). Unidos a esses princípios, enfatizavam-se os processos de construção do conhecimento. O aluno passava a ocupar o lugar central, ocasionando um *significativo deslocamento* na relação professor-aluno (SEMINÉRIO, 1990), sendo os interesses do educando e as características de seu desenvolvimento psicológico o ponto de partida para a ação educativa.

Aranha (1996) pondera que talvez a observância exacerbada desses princípios ou até mesmo uma leitura equivocada dos mesmos possa ter provocado: a) o surgimento de uma posição não-diretivistista no ensino, neutralizando a ação do professor; b) um acento exagerado no individualismo, decorrente da preocupação exacerbada com a condição psicológica da criança; c) o negligenciamento do conteúdo, devido ao acento no processo; d) a ausência de disciplina, a partir da crítica contundente ao autoritarismo da escola tradicional (ARANHA, 1996).

Saviani (1995) problematiza a concepção escolanovista. Para o autor, ela deslocou

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivism; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1995, p. 20-21)

Saviani (1995) continua esclarecendo que esses postulados exigem uma organização escolar na qual: a) os interesses dos alunos são o ponto de referência para a ação educativa; b) o professor é o estimulador e orientador da aprendizagem; c) a aprendizagem se configura num ato espontâneo, que se efetiva a partir das condições favoráveis em termos de ambiente e relações entre o professor e os alunos; c) prioriza-se o trabalho com grupos pequenos para favorecer as relações interpessoais; d) são disponibilizados diversos subsídios materiais para enriquecer o processo de aprendizagem. De acordo com o autor, essa estrutura de escola

implicava altos investimentos financeiros e, contraditoriamente, aquilo que era uma de suas defesas - a luta pela escola pública - não se efetivou e, ainda, fortaleceu o ensino dos mais favorecidos. Saviani destaca ainda que o escolanovismo influenciou a proposição de várias reformas pedagógicas em âmbito estadual e também, de certo modo, influenciou a promulgação de decretos, os quais objetivavam uma organização educacional nacional.

Segundo Aranha (1996), é na década de trinta (era Vargas) que a educação começa a receber maior atenção por parte dos diferentes segmentos sociais devido às exigências do modelo nacional-desenvolvimentista, o qual requeria uma melhor escolarização. É nesse ano que ocorre a criação do Ministério da Educação e Saúde.

A década de sessenta é marcada pela instalação do governo militar, o que trará implicações e redirecionamentos em todos os segmentos sociais, inclusive a escola. Prepondera nesse cenário o cerceamento da liberdade (baseado em Atos Institucionais) em diferentes níveis e segmentos sociais. Conforme salienta Rosa (1999, p. 289):

Neste período, ocorre um aumento da repressão política em toda região, conseqüência da estratégia adotada pelas grandes potências ocidentais (Estados Unidos e seus aliados europeus) na sua disputa de poder com o bloco socialista (ex - URSS, e as repúblicas aliadas do leste europeu, e China). O Brasil, em particular, como esfera de influência, sofreu uma grande pressão no sentido de abortar qualquer tipo de reforma do estado em direção a posições identificadas como de esquerda [...].

No âmbito educativo, vai predominar a tendência tecnicista, também denominada de pedagogia tecnicista, ou seja, passa-se a aplicar na escola um modelo empresarial. De acordo com Saviani (1995, p. 23), essa pedagogia trabalha

[...] a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

As decorrências dessa visão são a minimização da interferência da subjetividade, racionalização dos objetivos e mecanização do processo de ensino-aprendizagem, priorizando-se o produto. O enfoque passa a ser a formação do *capital humano*, o desenvolvimento e aplicação de técnicas e tecnologias educacionais e a excessiva burocratização, objetivando-se uma escola que atenda às exigências e demandas da sociedade industrial e tecnológica. Tal visão é reforçada, especialmente, pela influência da psicologia comportamentalista. O professor é visto como um *engenheiro comportamental*, executor de tarefas e modelador de comportamentos desejáveis.

Saviani (1995, p. 55), ao analisar os três tipos de pedagogia, conclui que:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova

a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Desse modo, “[...] se privilegiam os processos de *obtenção* dos conhecimentos, enquanto que lá, nos métodos tradicionais, privilegiam-se os métodos de *transmissão* dos conhecimentos já obtidos” (SAVIANI, 1995, p. 57) [grifo do autor].

Em meados da década de setenta, passados os *anos de fogo* do regime militar, filósofos e pedagogos, tais como Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, Guiomar Namó de Mello, dentre outros, passam a publicar suas teses pedagógicas com base em teorias pedagógicas, como a histórico-crítica, a crítico-social dos conteúdos ou mesmo da dialética.

Com base nestas e outras reflexões, surgem e se organizam os movimentos sociais, os quais começam a reivindicar a abertura política, instaurando um clima efervescente que irá desembocar nas campanhas pelas *diretas já*, cujo principal objetivo era garantir ao povo o direito de escolher seus governantes.

A perspectiva construtivista se torna referência para as propostas educacionais, em termos de organização do ensino e dos currículos (SILVA, 1989), como uma forma de contraposição às tendências comportamentalista e tecnicista, tão influentes no sistema educacional até o final da década de setenta. Vale ressaltar que tais tendências eram congruentes com o sistema político vigente na década de setenta, fortemente marcado pelo regime e ditadura militar.

Apesar do cunho investigativo de Piaget ser o desenvolvimento ontogenético do conhecimento, é na educação que seus pressupostos teóricos vão ser referidos e servem de base para algumas propostas pedagógicas, uma vez que sua teoria sofre distorções decorrentes, muitas vezes, de interpretações reducionistas e equivocadas (CORREIA, LIMA, ARAÚJO, 2001).

Na época, muitos professores assumiram um discurso construtivista ingênuo, já que ouviam falar da Escola Nova, do construtivismo piagetiano e dos pressupostos de autores humanistas (como Rogers, por exemplo) e, num ecletismo teórico, desenvolviam suas práticas pedagógicas. No final da década de 70, essa tendência começou a fazer parte do ideário das escolas, inclusive via discursos oficiais. Conforme salienta Bassan (1997, p. 80), muitos desses profissionais

[...] sequer questionaram-se sobre o porquê, a partir de um certo momento, “temos que formar cidadãos críticos”, conseqüentemente poucos são os que, com consciência do que isto significa, saberiam dimensionar quais as implicações deste novo ideário na práxis pedagógica e sobre as transformações, em termos das relações entre a educação e a sociedade, que decorrem desse posicionamento político-pedagógico: formar cidadãos críticos – por que e para quê? [grifo da autora].

Apesar do término do governo militar em 1985, o contexto nacional ainda sofria com a herança da ditadura nos âmbitos político, econômico, social e cultural. O cenário educacional começa a se configurar a partir da problematização sobre o papel da escola, buscando-se superar tanto a visão utópica da escola como redentora da sociedade quanto do negativismo reprodutivista, cujo cerne era a consideração da escola como aparelho ideológico do estado. Assim, a agenda das discussões passa a contemplar as relações e as interferências dos fatores sócio-políticos, econômicos e culturais nas políticas e práticas escolares, bem como no perfil de escola e de aluno que se queria construir para atender as demandas de uma sociedade em transformação. A ênfase na formação de um cidadão crítico e reflexivo, ciente de sua responsabilidade social, tornou-se preponderante no ideário formativo e escolar. Tais discussões acontecem no bojo da luta pela democratização do país e da busca pela superação das desigualdades sociais.

Acentua-se todo um movimento de reflexão acerca das concepções tradicional e tecnicista de educação, ou seja, não se concebe mais uma prática educativa pautada na visão do professor como *doador* do conhecimento para alunos que, supostamente, chegavam ao contexto escolar *vazios* de qualquer saber.

Tendo presente o panorama geral apresentado e considerando-se todas as transformações emergentes, a Teoria de Vygotsky vai encontrar um solo fecundo dentro dos discursos efervescentes da mudança veiculados na década de oitenta. Tais discursos, associados à idéia de sua teoria ser “[...] um esteio da libertação dos povos [...]” (DEMO, 2001) possibilitaram a germinação de seus postulados, principalmente, na área educacional.

Conforme salienta Burgess (1999, p. 44) “[...] nesse contexto surgem padrões característicos de defesa, crítica, oposição e síntese” das postulações vygotskyanas. Segundo Machado (1999, p. 87),

[...] à medida que os estudos sobre a teoria de Vygotski foram avançando, em nosso país, as diferenças entre as formulações desse autor das de outros teóricos do desenvolvimento infantil foram sendo mais e mais explicitadas no que diz respeito ao peso dos fatores sociais e biológicos na gênese e no desenvolvimento do pensamento infantil.

Os pressupostos vygotskyanos são difundidos principalmente por meio do acesso a duas de suas obras traduzidas para o português -A Formação Social da Mente e Pensamento e

Linguagem- , despertando o interesse de profissionais ligados a diferentes áreas de conhecimento (especialmente os da área educacional), suscitando a proposição e desenvolvimento de pesquisas fundamentadas em seu referencial ou de forma complementar a outros referenciais. Os princípios balizadores da referida teoria oferecem um referencial explicativo e condizente com os anseios sociais, reafirmando a dinamicidade da realidade e da própria história. Conforme Paini et al. (1997, p. 157), a perspectiva vygotskyana

[...] surge como algo curiosamente novo e em perfeita consonância com questões que são objeto do debate contemporâneo, quais sejam: compreensão do homem como ser histórico-cultural; análise das relações entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento; implicações educacionais a partir desta perspectiva, etc.

Bernstein (1999, p. 21) argumenta que a atração provocada pela Teoria de Vygotsky decorre do fato de que:

A perspectiva é sociocentrada; aponta para a construção reflexiva de significado no desenvolvimento; pode ser entendida como promessa de um espaço pedagógico onde os que ensinam e os que adquirem são atores em um cenário pedagógico revitalizado por roteiros e textos claramente negociados. De grande importância é a ligação com as macroestruturas e seus discursos. A perspectiva vygotskyana, com um empurrãozinho, também pode ser relacionada a posições pós-modernas. A ambigüidade que pode ser lida na posição ideológica de Vygotsky (e de Bakhtin) permite recontextualizações de acordo com uma variedade de relevâncias contemporâneas. Assim, é possível ver que Vygotsky atrai grupos diferentes por razões diferentes. Essas especulações motivam-nos a considerar, ao menos brevemente, por que o campo educacional [...] é tão inclinado a importar figuras exemplares em volta das quais os grupos interessados se posicionam (BERNSTEIN, 1999, p. 21).

A ênfase na constituição histórico-cultural do ser humano e a influência do contexto social nesse processo constitutivo vão servir como argumento de defesa para a assunção dessa teoria e para a sua contraposição em relação à Teoria de Piaget. Como tal debate não é foco de nossa investigação, limitar-nos-emos a expressar que, com base em nossas leituras sobre a última teoria citada, muitos dos contrapontos apresentados são oriundos; e, de certo modo, denotam um posicionamento simplista decorrente de uma leitura fragmentada e reducionista, que não considera o ponto de partida e especificidade de cada autor.

Freitas (1998), em seu livro *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*, fez uma análise de como as idéias de Vygotsky e Bakhtin chegaram ao contexto brasileiro e de que modo tais idéias passaram a influenciar o ideário pedagógico nacional. A autora comenta a contribuição significativa dos grupos de pesquisa que se formaram na Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP e na Universidade de São Paulo – USP, nos anos oitenta, dos quais faziam parte profissionais interessados em discutir a Teoria Sócio-Histórica, e por

profissionais que retornavam ao Brasil com formação de doutorado ou pós-doutorado no exterior, onde tiveram contato com as obras vygotskianas e de seus colaboradores. Além disso, salienta que o surgimento desses grupos de pesquisa foi motivado pelas reflexões que pautavam as agendas em termos educacionais em decorrência da abertura política. No seu entender, grande parte dos pesquisadores se sentia insatisfeito com os resultados das interpretações e práticas pautadas na Teoria de Piaget e procuravam uma teoria que corroborasse suas inquietações acerca dos fatores sócio-culturais e suas implicações na educação.

Em seu estudo, Freitas entrevistou educadores brasileiros, com o intuito de “[...] mapear e construir a história da chegada e difusão dos postulados sócio-históricos no Brasil” (FREITAS, 1998, p. 16). Foram entrevistados vinte e quatro professores universitários dos estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, que tivessem uma prática pedagógica e produção baseadas nos referidos autores. Esses educadores eram oriundos de diferentes áreas, tais como: Educação, Psicologia, Letras e Neurologia. Freitas procurou estabelecer um diálogo com as falas destes professores e suas respectivas produções. A autora concluiu que, apesar de alguns desses professores estudarem outros autores da corrente sócio-histórica (Leontiev, Luria e Rubenstein), havia uma preferência por Vygotsky e Bakhtin. Em relação a Vygotsky, constatou que os livros *Pensamento e Linguagem* e *Formação Social da Mente* desempenharam um papel fundamental na difusão desse autor no cenário brasileiro (FREITAS, 1998).

Freitas salienta o compromisso que a universidade brasileira, enquanto *locus* privilegiado e por excelência responsável pela (re/des)construção do conhecimento, possui com relação à divulgação da Teoria Sócio-Histórica. Consideramos acrescentar ainda que, conforme a opinião dos professores entrevistados pela autora, através dessa teoria é possível transpor perspectivas psicológicas que fragmentam o ser humano e desconsideram as influências dos meios social e cultural na constituição de sua humanidade.

Duarte (1996, 1999), apresenta hipóteses que, no seu entender, se constituem em “[...] instrumentos para uma leitura pedagógica da Escola de Vigotski” (DUARTE, 1999, p. 75). O autor parte do princípio que é *problemática* a difusão do pensamento de Vygotsky entre os educadores brasileiros, pois há a predominância da utilização, como referência, das suas duas obras traduzidas para o português, *Formação Social da Mente* e *Pensamento e Linguagem*. A partir disso, pontua cinco tópicos que constituem o conteúdo de suas hipóteses e o eixo de sua reflexão: a) enfatiza a necessidade de um aprofundamento dos pressupostos marxistas na obra

vygotskyana; b) defende a idéia de que a Psicologia Histórico-Cultural precisa ser analisada, considerando-se um todo maior, isto é, abranger também os estudos realizados por Luria, Leontiev, Elkonin, entre outros; c) analisa a variedade de denominações que estão sendo utilizadas para caracterizar a teoria vygotskyana; d) faz uma crítica a uma leitura escolanovista do ideário vygotskyano; e) finaliza salientando seu desejo em “[...] somar esforços com todos os que buscam nesse autor contribuições para a continuidade da construção de uma pedagogia crítica e historicizadora” (DUARTE, 1999, p. 106).

Retomando a constatação de Duarte (1996,1999) acerca da problemática na difusão da teoria vygotskyana no cenário brasileiro, acreditamos que Burgess (1999) pontua com propriedade a origem de algumas dificuldades em termos de leitura e interpretação:

Um dos interesses da psicologia vygotskyana está na impossibilidade de se manter uma estratégia a-histórica [...] Às vezes, a questão pode estar velada, exatamente por causa das circunstâncias especiais do trabalho de Vygotsky. Só é possível acercarmo-nos dos objetos em estudo enumerando essas circunstâncias como razões que tornam tal leitura especialmente difícil, mas não impossível. Os textos são, em si mesmos, imprecisos. Há problemas de tradução. Há dúvidas sobre o que foi escrito para publicação e sobre que forma de publicação tinha-se em mente e com que objetivos. Há vazios entre os textos, que precisam ser transpostos, e vazios entre os textos, o programa de pesquisa, o trabalho de Vygotsky e o de seus colaboradores (BURGESS, 1999, p. 47).

Mainardes (1998), em seu artigo *Análise da produção brasileira na perspectiva vygotskyana*, apresenta dados relativos a um levantamento bibliográfico acerca da produção fundamentada na teoria vygotskyana. O autor tinha como objetivos analisar as contribuições destas produções para a compreensão do trabalho pedagógico; mostrar como o pensamento de Vygotsky foi evoluindo no Brasil e discutir a forma como os pesquisadores foram dele se apropriando e refinando os processos de investigação. Seu interesse em realizar esse estudo foi decorrente da sua participação nas atividades do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem - GPPL, durante a realização de seu Curso de Mestrado, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Inicialmente, Mainardes realizou uma catalogação das produções vinculadas ao GPPL e, na seqüência, as produções brasileiras de forma mais abrangente. Um dos dados que o autor considera mais relevante, relacionado ao GPPL, foi em termos de metodologia de pesquisa, isto é, “[...] o refinamento [...] na investigação de processos de aprendizagem e constituição de conhecimentos em diferentes áreas [...]”, tais como alfabetização, leitura e escrita; desenho; brinquedo; interações sociais e memória, dentre outras. O autor destaca ainda que, “(:) Apesar do esforço permanente em reunir o maior número possível de

referências da produção e publicação, reconhece-se que dificilmente este levantamento contempla a totalidade dessa produção” (MAINARDES, 1998, p. 55).

Mainardes e Pino (2000), no artigo *Publicações brasileiras na perspectiva vygotskiana*, ampliam o levantamento anterior realizado por Mainardes (1998). Os autores atualizaram este levantamento com o intuito de partilhar com os participantes da II Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural (realizada em Campinas, no ano de 2000) a variedade de trabalhos brasileiros que abordam a temática vygotskiana. Nesse artigo, os autores reafirmam a idéia da incompletude de seu levantamento.

Burgess (1999) e Alzamora (2000) destacam a coexistência de duas leituras diferenciadas no contexto internacional (que acreditamos também estarem permeando o contexto educacional brasileiro), acerca dos pressupostos vygotskyanos.

A primeira leitura enfatiza a função simbólica e, neste sentido, o objeto de análise é o sujeito enquanto tal. Focaliza prioritariamente a aprendizagem, desenvolvimento e a relação pensamento e linguagem. Os estudos decorrentes desta leitura, segundo Burgess (1999, p. 35):

Dão mais ênfase à interação do que à sociedade; mais à natureza elaborada das instituições do que às limitações institucionais ou à qualidade discutível do bom senso. Consideram a cultura e a história como importantes, mas mantêm-nas principalmente como pano de fundo de suas interpretações e tendem a explicar a cultura sem menção a poder ou conflito. Seu interesse está nos processos e nas práticas, na ação dos atores humanos e nas dimensões éticas da aprendizagem e da educação. Os pontos enfatizados são: a aprendizagem é interacional e a cultura, socialmente construída.

A segunda enfatiza a ideologia e a cultura e não mais o sujeito. O objeto de análise, segundo Bugess (1999, p. 37), focaliza “[...] a natureza política da cultura e estão interessados nas formas como essa natureza política é, com freqüência, disfarçada [...] insistem sobre a importância dos planos político e cultural como lugares de onde se alcança a mudança [...]”.

A questão que nos parece ser importante analisar neste contexto não é por qual das duas leituras devemos optar, mas sim que tanto uma quanto a outra, tomadas isoladamente, refletem um entendimento parcial, fragmentado da teoria vygotskyana. Poderíamos considerar que a difusão das idéias de Vygotsky decorrentes de uma ou de outra tendência refletiria o pensamento original dele? Acrescentamos que não defendemos a idéia de se ter uma única visão ou leitura da obra de Vygotsky, o que também seria reducionista, até mesmo porque isso não é algo possível, considerando que leituras e modos de interpretação são processos em constante desenvolvimento e transformação. As leituras e interpretações de qualquer obra estão sujeitas às influências daquele que lê, do contexto e do momento sócio-histórico no qual o leitor está inserido.

Daniels (1999), ao se referir aos modos de interpretação da Teoria de Vygotsky, conclui que “(:) *Epistemologias e pedagogias* diferentes surgem da mesma base teórica” (DANIELS, 1999, p. 26) [grifo do autor].

Bernstein (1999) considera que Vygotsky desenvolveu uma teoria visando a uma prática pedagógica, haja vista o lugar privilegiado que ele delega ao ensino no processo de desenvolvimento infantil. No entanto, Bernstein questiona que prática pedagógica é essa. Para o autor:

A teoria de Vygotsky não é a única a criar essa possibilidade para os educadores. Divisões ideológicas no campo desses profissionais selecionam quais teorias são apropriadas e como uma teoria é usada. As teorias, em geral, não construídas por educadores, mas recontextualizadas por eles, fundamentam posições de poder, manejam alocações de recursos, constroem carreiras e assim por diante (BERNSTEIN, 1999, p. 13).

Continua Bernstein, “(:)Sua perspectiva pode ser vinculada a outras, por causa de sua orientação e de seu projeto total. Vygotsky, aqui, é mais um catalisador do que um fornecedor de uma teoria acabada, o que obviamente não é, nem nunca aspirou a ser” (BERNSTEIN, 1999, p.21).

Os estudos de Vygotsky envolveram a revisão e reconstrução de várias idéias situadas em diversas áreas de conhecimento. Desse modo, também a interpretação das idéias de Vygotsky, sob a análise de áreas distintas, acarretará posições e aplicações diferenciadas. (DANIELS, 1999). Concordamos com Daniels (2002, p. 4) quando o autor destaca que:

Os “Vygotskys” que estão sendo criados nos anos 1990 no Ocidente bem como na Rússia pós-soviética são diferentes e têm de ser vistos dentro de seu próprio contexto cultural. De caráter político, social e histórico, essa filtragem, seleção, transformação e assimilação dos textos originais poderiam ser usadas com a justificativa para uma revivescência de certa forma de fundamentalismo vygotskyano em busca do verdadeiro sentido e mensagem do autor). [grifo do autor].

Assim, não é nosso objetivo fazer uma tentativa de desvelar *o verdadeiro Vygotsky e sua teoria*, mas sim demonstrar como estão sendo propagados seus pressupostos teóricos na produção vigente. Conforme conclui Bernstein (1999, p. 15), “(:) De certa forma, alcançamos Vygotsky. Não é tanto uma idéia encontrando seu tempo, mas um tempo selecionando sua idéia”. Ou seja, é importante termos ciência de que toda leitura também é afetada pelo contexto histórico e pelas ideologias vigentes nesse contexto e, sendo assim, os significados também podem assumir conotações diferentes, dependendo dos interesses e dos objetivos daquele que lê e interpreta. A necessidade de ser revista a concepção de *fidelidade de interpretação*, discutida por Burgess (1999), remete-nos a cada vez mais contextualizar: Quem é o leitor? Quais são os seus objetivos e motivações para realizar a leitura de uma

determinada teoria? Quais são seus conhecimentos prévios em relação ao que está sendo lido? Em que contexto esse leitor está inserido? Por fim, sempre devemos lembrar de nos perguntar: “(:)Fidelidade por quem, para quem, quando e para quê?” (BURGESS, 1999, p. 40).

No nosso entender, o que importa não é haver uma única visão, até mesmo porque esta uniformidade não é possível. Somos seres humanos e, enquanto tal, somos complexos. Complexidade esta que se deriva de nossa constituição biológica e sócio-cultural. Possuímos desejos, motivações, experiências, interesses e necessidades diferenciadas que interferem no nosso modo de ser, pensar e agir. Um olhar, um entendimento, uma interpretação.... sempre será uma entre tantas outras. Para o próprio Vygotsky, as palavras, enquanto construções históricas, não possuem um significado eterno. O que parece fundamental de ser preservado nisso tudo é o movimento que se faz em busca de se reconstituir sua vida e obra, o que a torna cada vez mais rica e fecunda.

A pergunta que fica é: tendo-se presente o ocorrido com outras perspectivas teóricas que adentraram no universo educacional, será que também a teoria vygotskyana se tornará mais um exemplo dos *modismos na educação*? Trazemos à tona tal questão porque percebemos que, quando se levanta a *bandeira* de defesa por determinada teoria, formam-se *guetos científicos* onde determinadas teorias são endeusadas e, seguindo uma concepção monoteísta, grupos inseridos em tais guetos não conseguem vislumbrar novos horizontes e, muito menos, abrir espaços para interlocuções e/ou descobertas do que outros teóricos possam trazer. Em decorrência disso, determinadas teorias são validadas e legitimadas em detrimento de outras que, por vezes, dependendo do espaço acadêmico, são refutadas. Na área da educação, esse parece ser um procedimento comum. Ora temos a ascendência de uma determinada teoria, ora de outra. Conforme a teoria em voga, assim serão os delineamentos, em termos de propostas educativas, e isso se agrava mais ainda, quando, além dos *modismos*, interferem também interesses político-partidários. Para que isso não ocorra, vale a reflexão trazida por Paini et al. (1997), quando salientam que a teoria vygotskyana é uma

[...] teoria contemporânea que pode incrementar a prática pedagógica: no entanto, não deve ser vista como instrumento metodológico de aplicação imediata, mas sim como possibilidade de fornecer elementos que auxiliem na reflexão educacional, subsidiando os educadores a fundamentar sua práxis; uma práxis dinâmica, que se rearticula constantemente no contexto histórico-cultural (PAINI et al, 1997, p. 157).

As reflexões de Burgess acerca de leituras e interpretações sobre determinada teoria são muito pertinentes e nos auxiliam a ampliar nossa visão, superando uma perspectiva excludente. Ou seja, o autor nos incita à reflexão sobre a possibilidade de convivência, num mesmo cenário, de versões que, por vezes, até podem ser consideradas contraditórias, pois

[...] a leitura é histórica. No entanto, aceitar esse fato é apenas o começo. [...] Pode haver leituras de leituras assim como leituras, simplesmente. E interpretações de interpretações podem ser resistentes e críticas em relação a interpretações que são, por si mesmas, resistentes e críticas. E assim por diante. Nada disso importa se estivermos preparados para conviver com discussão e consciência mais do que com certezas. Nem as possibilidades de significado são infinitas. Vivemos no tempo e na história (BURGESS, 1999, p. 39).

Na seqüência, Burgess aponta para a característica dinâmica das leituras e interpretações, sendo que essas estão situadas dentro de um determinado tempo e espaço e, portanto, se transformam. Nesse processo de transformação, o que importa é “[...] manter os significados em funcionamento, explorá-los, sem querer afastar constantemente aqueles alternativos” (BURGESS, 1999, p. 39).

Partindo do alerta de vários autores acerca do estudo da teoria vygotskyana no contexto brasileiro, é possível constatar uma tendência para a indicação da necessidade da realização de estudos que aprofundem o conjunto da abordagem de Vygotsky (OLIVEIRA, 1992; PAINI et al., 1997; MELLO, 1999; DUARTE, 1999).

Finalmente, gostaríamos de encerrar esse capítulo com a resposta de Carretero (2003) em relação à seguinte questão: Como é possível que um autor marxista seja tão lido em um momento como o atual, em que posições desse tipo estão tão desprestigiadas? Para Carretero,

[...] a forma criativa e antidogmática como Vigotski conseguiu aplicar as idéias marxistas básicas para facilitar a compreensão dos fenômenos educativos e da aprendizagem não só é de pertinência em nível internacional, mas mostrar ao mesmo tempo o esgotamento de fórmulas clássicas na psicologia educativa, que tem considerado tradicionalmente que a aprendizagem é um fenômeno solitário que ocorre *somente na cabeça do aprendiz*. Em nossa opinião, a capacidade visionária de Vigotski ao vislumbrar que a aprendizagem se produz em um contexto microssocial e interativo – *em que o olhar do outro se constitui em fazedor de nós mesmos* –, sem o qual não se pode entender cabalmente os fenômenos da aquisição de conhecimento, é uma das principais razões de sua atual aceitação (CARRETERO, 2003, p. 12) [grifo do autor].

3 PERCURSO METODOLÓGICO E PRIMEIROS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, assim como situamos, através dos dados apresentados, a origem dos critérios que serviram como referência para a seleção do *corpus* que compôs o estudo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, analisa de que forma as temáticas pertinentes à Teoria Histórico-Cultural de L.S. Vygotsky, abordadas em artigos, dissertações e teses, produzidas no período de 1986 a 2001, no Brasil, são interpretadas pelos autores dessas produções. O estudo foi conduzido à luz da Teoria Histórico-Cultural e através do entrecruzamento entre as produções de autores brasileiros, tais como Oliveira (1992, 1993) e Rego (1994, 1999), de autores estrangeiros que estudam os pressupostos vygotksyanos, tais como Blanck (1996, 1998, 2000), Kozulin (1990), Rivière (1987), Van der Veer e Valsiner (1996) e Wertsch (1988), dentre outros, e os autores das produções mapeadas.

3.2 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA E DELIMITAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS MATERIAIS

O *corpus* da pesquisa foi composto por trinta e cinco artigos de periódicos nacionais e por vinte e uma dissertações e teses. Os critérios para a seleção da amostra foram os que seguem: a) espaço temporal: 1986 a 2001; b) definição pelo referencial vygotksyano; e c) áreas de concentração: Educação e Psicologia.

No que se refere especificamente às dissertações e teses, observamos também o critério *local de defesa*, sendo que foram selecionadas as seguintes instituições: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de Santa Catarina

(UFSC). Ressaltamos que a delimitação desses critérios somente foi possível após a realização da leitura flutuante dos materiais em sua totalidade, pois, no caso das dissertações e teses, os resumos geralmente não são elaborados de forma que fique claro o referencial teórico de base.

Devido ao fato de estarmos trabalhando com dois tipos de materiais (artigos, dissertações e teses), optamos em ter como eixo condutor para o estabelecimento dos critérios de seleção desses materiais as dissertações e teses.

Para o levantamento das dissertações e teses⁶, utilizamos como fontes de referências o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os Catálogos de Dissertações e Teses da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Para a consulta no Banco de Dados da CAPES, foram utilizados os seguintes descritores: Teoria Histórico-Cultural, Teoria Sócio-Histórica, Teoria Sócio-Cultural e Vygotsky (em diferentes grafias). Obtivemos resultados de trabalhos cadastrados somente com o descritor Vygotsky.

3.2.1 Contexto e justificativa dos critérios de seleção da amostra

A seguir, apresentamos dados ilustrativos que justificam a opção pelos critérios delineados para a seleção do material.

a) Espaço temporal: 1986 a 2001

Quanto ao período escolhido, estipulamos o de 1986 a 2001. O ano inicial foi delimitado em 1986, porque foi nesse ano que encontramos a primeira investigação realizada num Programa de Pós-Graduação no Brasil, a qual mencionou aspectos atinentes à Teoria Histórico-Cultural. O ano final foi demarcado em 2001, porque, até a data da defesa do Projeto dessa Tese, ainda não havia sido disponibilizado, no Banco de Dados da CAPES e nos Catálogos da ANPED, dados atinentes às dissertações e teses defendidas a partir do ano de 2002. Destacamos que, no Banco de Dados da CAPES, somente aparecem os primeiros trabalhos defendidos que fazem referência a Vygotsky no ano de 1990.

No entanto, através da leitura dos resumos de dissertações e teses nos catálogos da ANPED, constatamos a existência de dissertações e teses defendidas no período antecedente aos anos noventa. A primeira defesa de uma pesquisa, a qual fez referência a Vygotsky, situa-se no ano de 1986, e tem como autor Maurílio Nogueira da Silva. Esse estudo, de cunho

⁶ Utilizamos duas fontes de consulta com o intuito de nos assegurarmos de que nenhum trabalho fosse desconsiderado. Nos anexos A, B, C e D apresentamos o levantamento das dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 2001.

bibliográfico, foi uma Dissertação de Mestrado na área da Educação, defendida na Universidade Estadual de Campinas. O foco do estudo direcionou-se para a compreensão da produção da consciência dentro da perspectiva histórica, sendo que a base teórica orientadora foi a Teoria da Atividade, de Leontiev. Conforme ilustra a tabela 1, observamos um crescimento gradativo das produções ao longo do período de 1986 a 2001. Essa produção atinge seu ápice nos anos de 2000 e 2001, quando ocorre a defesa de cento e vinte e seis dissertações e teses, perfazendo um total de 34,42% da produção geral desenvolvida no período citado.

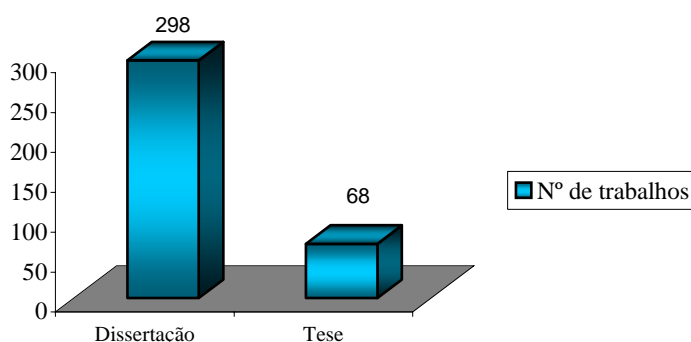
Tabela 1: Ano de defesa das dissertações e teses

ANO	Nº DISSERTAÇÕES E TESES	%
1986	1	0,27
1987	0	-
1988	1	0,27
1989	2	0,55
1990	3	0,82
1991	10	2,73
1992	13	3,55
1993	13	3,55
1994	21	5,74
1995	27	7,38
1996	32	8,74
1997	37	10,11
1998	41	11,20
1999	39	10,66
2000	63	17,21
2001	63	17,21
TOTAL	366	100%

FONTE: Pesquisa direta

As pesquisas produzidas no período delimitado totalizam trezentos e sessenta e seis trabalhos. Desse total, duzentas e noventa e oito (81,42%) são dissertações de mestrado e sessenta e oito (18,58%) teses de doutorado, conforme demonstra o gráfico 1.

Gráfico 1: Dissertações e teses defendidas no período de 1986 a 2001

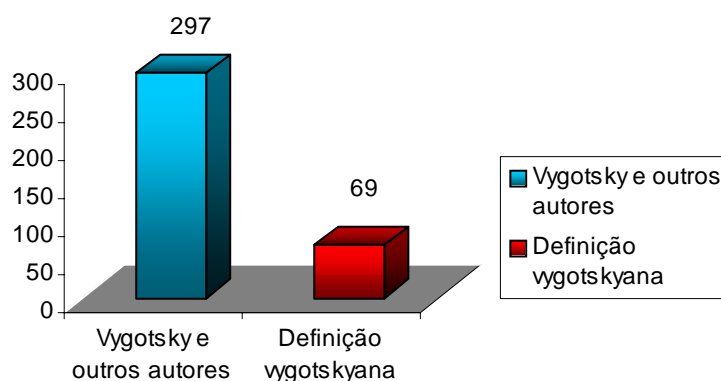


FONTE: Pesquisa direta

b) Definição pelo referencial vygotskyano

No que concerne à definição pelo referencial vygotskyano, optamos por este critério, porque observamos que, do montante dos trezentos e sessenta e seis trabalhos, duzentos e noventa e sete (81,15%) utilizam as premissas vygotskyanas de forma complementar aos pressupostos de outros teóricos e sessenta e nove (18,85%) se definem pelo referencial vygotskyano, segundo ilustra o gráfico 2.

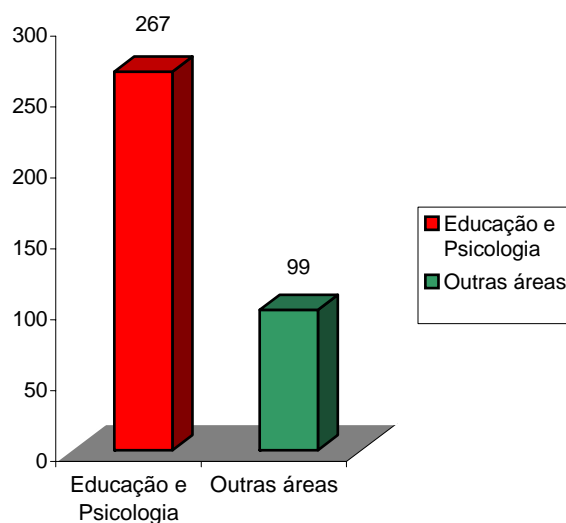
Gráfico 2: Dissertações e teses que fazem referência a Vygotsky



FONTE: Pesquisa direta

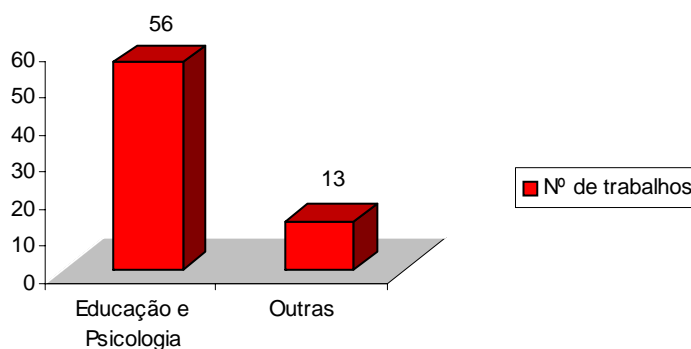
c) Áreas de concentração: Educação e Psicologia

De acordo com o gráfico 3, podemos identificar maior incidência de produções nas áreas da Educação e da Psicologia, as quais, juntas, totalizam duzentos e sessenta e sete trabalhos (72,95%) que fazem referência a Vygotsky. As dissertações e teses realizadas em outras áreas do conhecimento totalizam noventa e nove trabalhos (27,05%). Esse dado foi determinante no critério de seleção das dissertações e teses a serem analisadas. Assim, a opção em focalizar as áreas da Educação e da Psicologia decorreu da representatividade dessas áreas em termos de pesquisas realizadas.

Gráfico 3: Áreas de concentração das dissertações e teses

FONTE: Pesquisa direta

No que se refere às dissertações e teses que se definem pelo referencial vygotkskyano, encontramos o número total de sessenta e nove trabalhos. Desse montante geral, cinquenta e seis dissertações e teses (81,15%) são nas áreas da Educação e da Psicologia e treze (18,85 %) em outras áreas, conforme ilustra o gráfico 4.

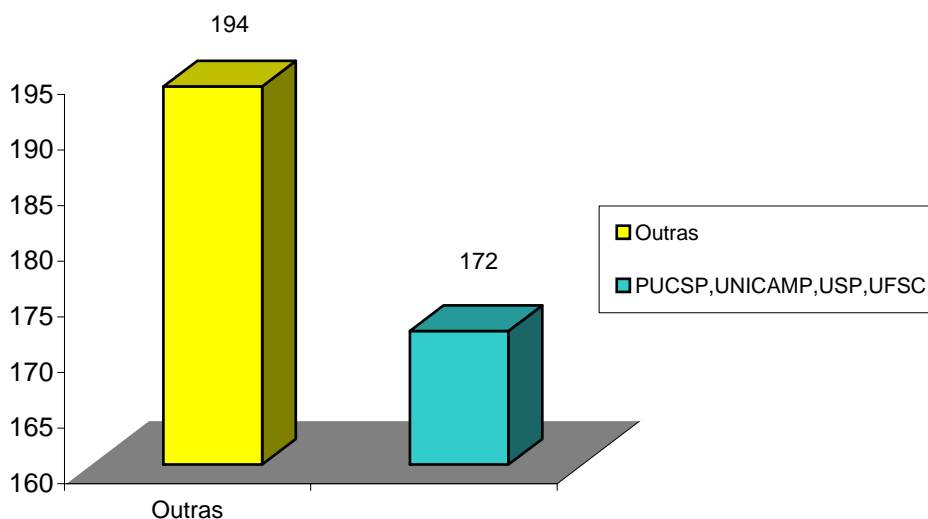
Gráfico 4: Dissertações e teses que se definem pelo referencial vygotkskyano

FONTE: Pesquisa direta

d) Local de defesa: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

As dissertações e teses, que fazem referência a Vygotsky, foram defendidas de forma distribuída em quarenta e seis universidades brasileiras. No entanto, podemos considerar como pólos difusores da teoria vygotskyana as seguintes universidades: PUCSP, UFSC, UNICAMP e USP onde encontramos o maior número de trabalhos defendidos, entre aqueles que mencionam Vygotsky. Isto é, essas quatro universidades congregam o número de cento e setenta e dois trabalhos (47%) do montante geral, enquanto as quarenta e duas universidades restantes totalizam cento e noventa e quatro trabalhos (53%) defendidos, conforme demonstra o gráfico 5.

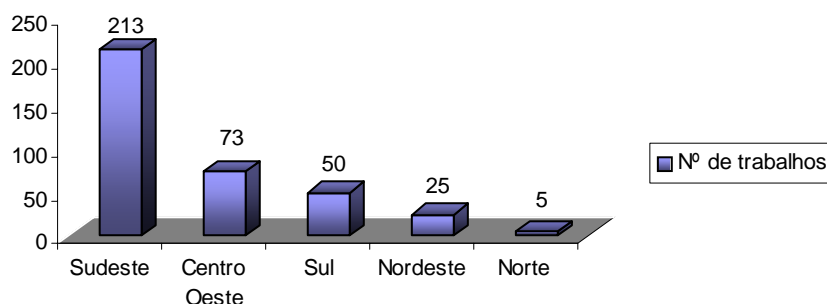
Gráfico 5: Dissertações e teses defendidas nas universidades brasileiras



FONTE: Pesquisa direta

As regiões Sudeste e Sul, conforme demonstra o gráfico 6, são as regiões que concentram o maior número de dissertações e teses defendidas. Destacamos, outrossim, que é nessas regiões que existe o maior número de Programas de Pós-Graduação.

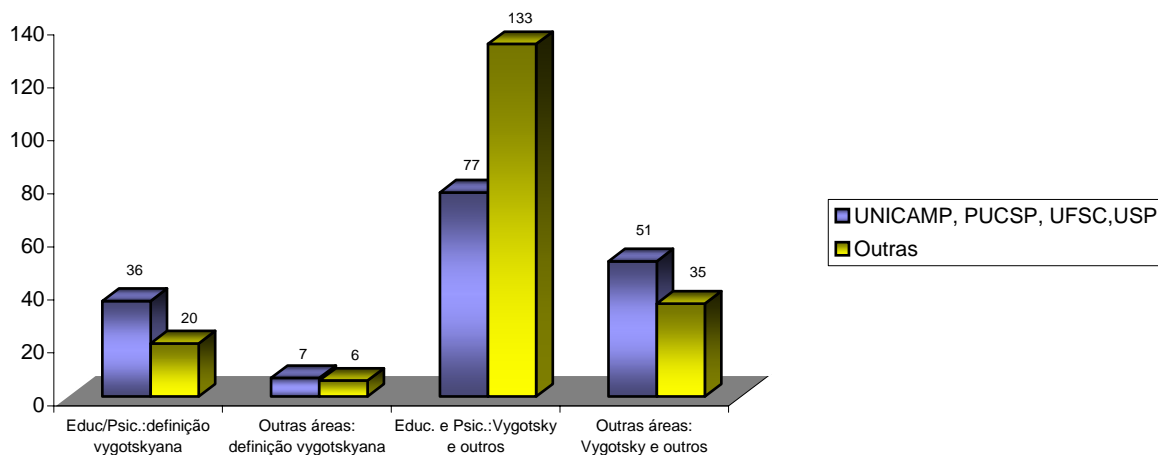
Gráfico 6: Regiões onde foram defendidas as dissertações e teses



FONTE: Pesquisa direta

Os dados apresentados no gráfico 7 nos possibilitam estabelecer um comparativo entre o número de dissertações e teses defendidas nas quatro universidades (PUCSP, UNICAMP, UFSC e USP), e o das defendidas no restante das universidades. Do cômputo geral, na PUCSP, foram defendidas sessenta e seis dissertações e teses (18,03%); na UNICAMP, quarenta e nove (13,4%); na USP, trinta e três (9,02 %) e, na UFSC, vinte e três (6,28%).

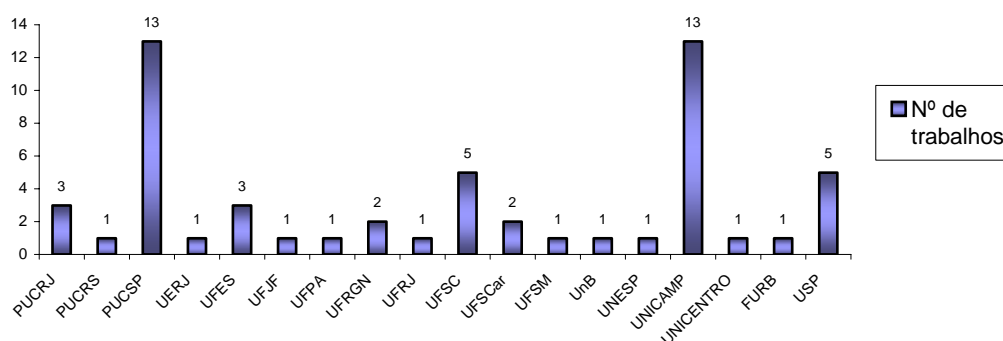
Gráfico 7: Dissertações e teses defendidas: comparativo entre as universidades selecionadas e as demais instituições



FONTE: Pesquisa direta

Os trabalhos nas áreas da Educação e da Psicologia, que se definem pelo referencial vygotskyano, foram defendidos em dezenove universidades, conforme ilustra o gráfico 8. De acordo com esse gráfico, constatamos que a PUCSP é a universidade que possui dissertações e teses defendidas em ambas as áreas, totalizando treze trabalhos (23,21 %) do montante geral. Em relação à área da Educação, destacam-se a UNICAMP, com treze trabalhos (23,21 %), a UFSC e a USP, ambas com cinco dissertações e teses cada (8,93%). No total, as quatro universidades evidenciadas somam trinta e seis trabalhos (64,3%) das dissertações e teses defendidas, sendo que as vinte (35,70%) restantes foram defendidas de forma distribuída nas demais quinze universidades.

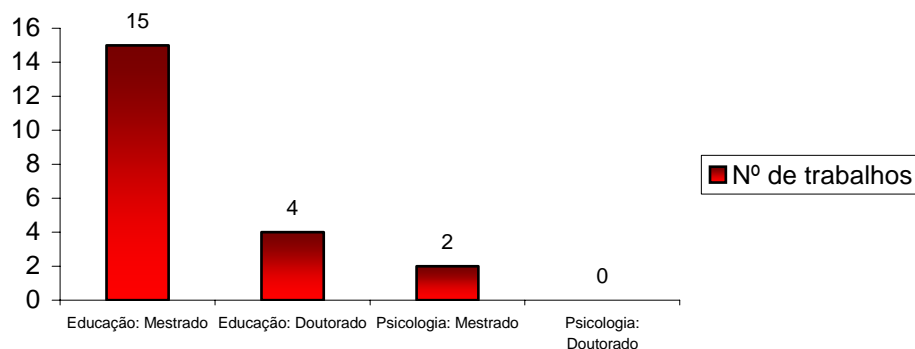
Gráfico 8: Local de defesa das dissertações e teses nas áreas da Educação e Psicologia que se definem pelo referencial vygotskyano



FONTE: Pesquisa direta

3.2.2 Dados referentes às dissertações e teses que compõem o *corpus* investigativo

Conforme mencionado no caput dessa sessão, a amostra foi composta por vinte e uma dissertações e teses (58,33%), do montante geral de trinta e seis trabalhos das universidades selecionadas. Para selecionar as vinte e uma dissertações e teses, utilizamos como critério de seleção a diversidade das temáticas. Dos vinte e um trabalhos selecionados, dezessete (80,96 %) são dissertações de mestrado, sendo, dessas, quinze (71,43%) na área da Educação e duas (9,53%) na área da Psicologia. Os quatro trabalhos restantes (19,05%) são teses de doutorado em Educação, conforme ilustra o gráfico 9.

Gráfico 9: Nível e área de concentração das pesquisas

FONTE: Pesquisa direta

Feitas tais considerações, podemos expor resumidamente que as universidades PUCSP, UNICAMP, UFSC e USP concentram, juntas, trinta e seis (64,30 %) das dissertações e teses que se definem pelo referencial vygotskyano. Desse universo, a amostra por nós selecionada (vinte e uma dissertações e teses) equivale a 58,30 % do montante de trabalhos defendidos nessas intuições e a 37,50% do cômputo geral dos cinquenta e seis trabalhos que se definem pelo referencial vygotskyano nas áreas da Educação e da Psicologia.

A partir do exposto, justificamos a origem dos nossos critérios de seleção do *corpus* investigativo referente às dissertações e teses. A seguir, discorreremos sobre a origem dos critérios de seleção dos periódicos nacionais.

Após termos definido as áreas da Educação e da Psicologia, procedemos à seleção dos periódicos pertencentes a essas áreas. Utilizamos, como critério de seleção dos periódicos, documentos relativos à avaliação de periódicos científicos das áreas de Educação e da Psicologia⁷, tais como o Relatório da Avaliação dos Periódicos Brasileiros de Educação (2001)⁸. Foram selecionados os periódicos que obtiveram a classificação “A” (de circulação nacional e internacional), escritos na Língua Portuguesa. Assim, foram selecionados trinta e quatro periódicos das áreas da Educação e da Psicologia. Os periódicos selecionados nas respectivas áreas são apresentados no quadro 1.

⁷ Foram elencados os periódicos nacionais que constam na relação da Avaliação dos Periódicos em Psicologia – 2000 e 2001 (Periódicos Nacionais da Área da Psicologia), disponível em <http://www.anpepp.org.br/AvaliacaoPeriodico.htm> e os periódicos que obtiveram conceito A na Avaliação dos Periódicos Científicos Brasileiros em Psicologia (base de avaliação 2001).

⁸ Realizada em 2001. Os levantamentos e estudos relativos aos periódicos da área educacional vêm ocorrendo desde a década de 1980, por iniciativa do CNPq e do INEP, com o objetivo de analisar o direcionamento das publicações.

Quadro 1: Periódicos nas áreas da Educação e da Psicologia

Periódico	Área
Agora: Estudos em Teoria Psicanalítica	Psicologia
Arquivos Brasileiros de Psicologia	Psicologia
Avaliação (RAIES) – UNICAMP	Educação
Caderno Brasileiro de Ensino de Física – UFSC	Educação
Cadernos de Educação – UFPel	Educação
Cadernos de Pesquisa – FCC	Educação
Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP	Educação
Educação & Realidade – UFRGS	Educação
Educação e Sociedade – CEDES	Educação
Educação PUC-RS	Educação
Educar em Revista – UFPR	Educação
Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação – Fundação Cesgranrio	Educação
Estilos da Clínica – USP	Psicologia
Estudos Feministas	Psicologia
Estudos de Psicologia (PUCCAMP)	Psicologia
Estudos de Psicologia (UFRN)	Psicologia
Interações: Estudo e Pesquisa em Psicologia	Psicologia
Paidéia	Psicologia
Perspectiva – UFSC	Educação
Pro-posições – UNICAMP	Educação
Psico PUCRS	Psicologia
Psico USF	Psicologia
Psicologia – Ciência e Profissão	Psicologia
Psychê	Psicologia
Psicologia em Estudo	Psicologia
Psicologia: Reflexão e Crítica	Psicologia
Psicologia Revista	Psicologia
Pulsional: Revista de Psicanálise	Psicologia
Psicologia: Teoria e Pesquisa	Psicologia
Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano	Psicologia
Revista Brasileira de Educação – ANPED	Educação
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Educação
Revista do Departamento de Psicologia da UFF	Psicologia
Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental	Psicologia

FONTE: Avaliação dos Periódicos Científicos Brasileiros em Psicologia e Relatório da Avaliação dos Periódicos Brasileiros de Educação.

A partir do elenco de periódicos nacionais, realizamos uma consulta direta a eles, a fim de identificar os artigos que faziam menção à teoria vygotskyana. O critério utilizado para a seleção dos artigos foi a menção de fontes primárias nas referências bibliográficas dos mesmos. Foram excluídos da análise os artigos que faziam menção à teoria vygotskyana no corpo do texto, mas não citavam na bibliografia a fonte utilizada e vice-versa, aqueles que faziam menção das obras de Vygotsky nas referências bibliográficas, mas não citavam, no corpo do texto, pressupostos vygotskyanos. Posteriormente, a essa seleção prévia, procedemos à leitura dos artigos com o objetivo de identificar quais desses artigos utilizavam

como referência central a abordagem vygotskyana. O quadro 2 apresenta os dados referentes aos artigos que somente fazem menção aos pressupostos teóricos de Vygotsky e os artigos que se definem pelo referencial vygotskyano:

**Quadro 2: Número de artigos que citam os pressupostos teóricos de Vygotsky
E artigos que se definem pelo referencial vygotskyano**

Periódico	Nº total Artigos que citam Vygotsky	%	Nº de artigos Que se definem pelo referencial vygotskyano	%
Arquivos Brasileiros de Psicologia	15	5,92	00	00
Caderno Brasileiro de Ensino de Física – UFSC	10	3,95	02	5,71
Cadernos de Educação – UFPel	09	3,55	02	5,71
Cadernos de Pesquisa – FCC	35	13,83	04	11,43
Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP	07	2,76	00	00
Educação & Realidade – UFRGS	01	0,40	00	00
Educação e Sociedade	13	5,13	04	11,43
Educação PUCRS	32	12,64	03	8,56
Educar em Revista – UFPR	04	1,58	00	00
Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação – Fundação Cesgranrio	05	1,97	00	00
Estudos de Psicologia (PUCCAMP)	05	1,97	00	00
Estudos de Psicologia (UFRN)	03	1,18	01	2,86
Interações: Estudo e Pesquisa em Psicologia	05	1,97	01	2,86
Perspectiva – UFSC	12	4,74	02	5,71
Pro-posições – UNICAMP	08	3,16	01	2,86
Psico PUCRS	11	4,34	01	2,86
Psicologia: Reflexão e Crítica	19	7,50	01	2,86
Psicologia em Estudo	07	2,76	04	11,43
Psicologia: Teoria e Pesquisa	25	9,88	04	11,43
Psicologia: Ciência e Profissão	02	0,79	00	00
Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano	08	3,16	02	5,71
Revista Brasileira de Educação – ANPED	02	0,79	01	2,86
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	09	3,55	01	2,86
Revista do Departamento de Psicologia da UFF	06	2,37	01	2,86
TOTAL	253	100%	35	100%

FONTE: Pesquisa direta.

Dentre os trinta e quatro periódicos consultados, abrangendo as áreas de Educação e da Psicologia, vinte e quatro periódicos (70,59%) possuem artigos publicados que fazem referência a Vygotsky. Dos duzentos e cinquenta e três artigos localizados, os *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas* concentram o maior número de publicações, trinta e cinco artigos (13,83%) que citam pressupostos vygotskyanos nesses dezesseis anos pesquisados. A seguir, a revista *Educação da PUCRS*, com trinta e dois artigos (12,65%) e a

revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, com vinte e cinco artigos (9,88%). Juntos, esses três periódicos totalizam 36,36% do cômputo geral.

Os periódicos que possuem o maior número de artigos que se definem pelo referencial vygotskyano, são: *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Educação e Sociedade, Psicologia em Estudo e Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Encontramos em cada um desses periódicos o número total de quatro artigos (11,43%), sendo que, juntos, os periódicos citados concentram dezesseis artigos dos trinta e cinco do cômputo geral (45,72%).

Destacamos que não encontramos, no período delimitado, artigos que referem os pressupostos de Vygotsky nos seguintes periódicos: *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica, Avaliação (RAIES), Estilos da Clínica (USP), Estudos Feministas, Paidéia, Psico (USF), Psicologia Revista, Psychê, Pulsional: Revista de Psicanálise e Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental*.

3.2.3 Dados referentes aos artigos que compõem o *corpus* investigativo

Para compor o *corpus* investigativo desse estudo, realizamos a análise da totalidade dos artigos encontrados que atendiam aos critérios pré-estabelecidos: espaço temporal, definição pelo referencial vygotskyano e área de concentração (Educação e Psicologia). A tabela 2 apresenta dados referentes ao ano em que esses artigos foram publicados. A análise dos dados apresentados na referida tabela aponta para a ocorrência de uma produtividade mais expressiva a partir do ano de 1992. Esse aumento na produção de artigos, no nosso entender, é decorrente do fato de que algumas obras de Vygotsky, no contexto brasileiro, tornam-se mais acessíveis, principalmente, a partir do início da década de noventa.

Tabela 2: Ano de publicação dos artigos

Ano	Nº artigos	%
1986	00	00
1987	00	00
1988	00	00
1989	01	2,86
1990	00	00
1991	00	00
1992	04	11,43
1993	03	8,56
1994	01	2,86
1995	03	8,56
1996	03	8,56
1997	02	5,71
1998	04	11,43
1999	03	8,56
2000	10	28,57
2001	01	2,86
TOTAL	35	100%

FONTE: Pesquisa direta

No que se refere à modalidade dos textos, estabelecemos três categorias: relato de pesquisas, ensaios e relato de experiências. Conforme demonstra a tabela 3, o número de artigos classificados na modalidade de *ensaios* predomina sobre as demais modalidades, pois representam 60 % dos artigos.

Tabela 3: Modalidade dos textos

Modalidade	Nº art.	%
Relato de pesquisa	10	28,57
Ensaio	21	60,00
Relato de experiência	04	11,43
TOTAL	35	100

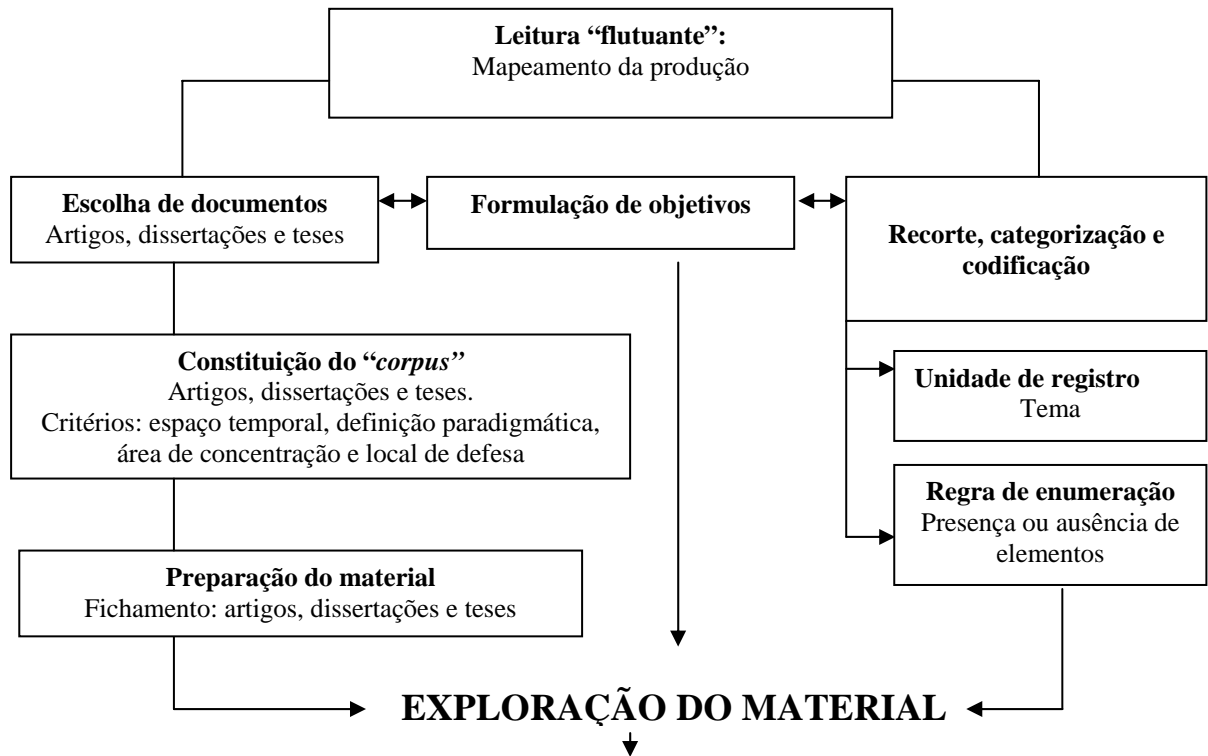
FONTE: Pesquisa direta

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS TEMÁTICAS EXTRAÍDAS DA PRODUÇÃO

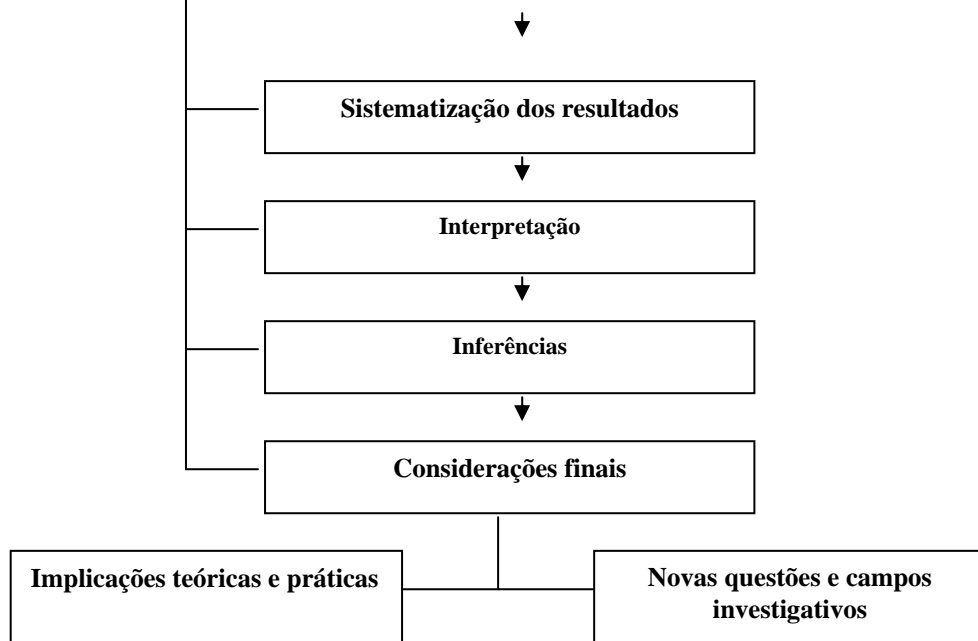
Para a análise das temáticas extraídas do material selecionado, utilizamos a técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (1988). A análise de conteúdo configura-se num conjunto de técnicas que possibilita, através de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 1988). Em relação ao processo da análise de conteúdo, Bardin apresenta três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e a interpretação. A figura 1 demonstra, em forma de diagrama⁹, a proposta de estruturação destas etapas para a realização deste estudo.

⁹ Adaptação a partir de Bardin (1988, p. 102).

PRÉ-ANÁLISE



TRATAMENTO DOS RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES



3.3.1 Fase de pré-análise

Na fase de pré-análise, realizamos o que Bardin (1988, p. 96) denomina como sendo *leitura flutuante*, ou seja, escolhemos os materiais que compõem o *corpus* da pesquisa (artigos, dissertações, teses e livros). Essa escolha foi realizada com base nas seguintes regras, apontadas pelo autor como de grande importância:

1º exaustividade: incluímos todo o material que apresentava características consoantes com nossos objetivos de investigação;

2º representatividade: a partir do mapeamento da produção, estabelecemos os critérios de seleção da amostra já apresentados, os quais, segundo o nosso entender, asseguram a representatividade do material;

3º homogeneidade: os materiais selecionados para a constituição da amostra foram escolhidos com base no mesmo tema e na utilização da mesma técnica;

4º pertinência: os materiais selecionados foram adequados, em termos de informação, correspondendo aos objetivos traçados.

Assim, nessa fase, procedemos ao fichamento do material com dados variáveis condizentes com as especificidades de cada segmento da produção:

4.3.2 Fase de exploração

Na fase de exploração do material, procedemos à codificação, à classificação e ao estabelecimento das unidades de registro. Para Bardin (1988, p. 103),

A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...] [grifo do autor].

Desse modo, optamos por utilizar como unidade de registro (unidade base ou segmento de conteúdo a ser codificado) o tema (ou temáticas). Estes temas foram identificados no decorrer da análise do material, observando-se as mesmas normas seguidas na fase de pré-análise, isto é, a regra da exaustividade, da representatividade, homogeneidade e pertinência. Em relação à regra de enumeração, foram consideradas a presença ou a ausência de elementos essenciais pertinentes às temáticas identificadas nos artigos, dissertações e teses. Optamos por esta regra por ser ela a mais condizente com a análise qualitativa que desejamos realizar neste trabalho. Segundo Bardin (1988, p. 114), “[...] a utilização deste tipo de indicador pode possibilitar uma maior inferência do que outras regras que geralmente são mais utilizadas em abordagens quantitativas”.

Assim, apresentamos no quadro 3 as temáticas que se constituíram em foco central dos artigos, como também os autores que abordaram as mesmas.

Quadro 3: Temáticas centrais dos artigos dos periódicos

Temáticas	Autores
• Internalização e constituição do ser humano	Aguiar (2000);Góes (1992); Pino (1992).
• Linguagem: oralidade, escrita e desenho	Coelho (1993); Breuckmann e Lins (1997); Gaspar (1992); Maluf e Mozzer (2000); Rodriguero (2000); Souza e Alves (2000).
• Níveis e zona de desenvolvimento e o processo de aprendizagem	Lewin (1993).
• Função do brinquedo no desenvolvimento infantil	Da Ros (1994); Boiko e Zamberlan (2001); Jorge e Vasconcellos (2000).
• Interação social e suas interfaces no contexto educativo	Davis, Silva e Espósito (1989);Lordelo (1998); Ribas e Moura (1999); Santos; Alves (2000).
• Implicações da Teoria Histórico-Cultural no contexto escolar	Camargo (1995); Isaia (1998); Gabbardo (1993); Goulart, Machado; Nicolau (2000); Lima (2000); Linhares (1995); Mello (1999); Oliveira (1997); Pains et al. (1997); Zanella e Cord (1999).

FONTE: Pesquisa direta.

Constatamos, na análise de alguns artigos, que os autores não possuem como foco específico uma temática, mas, sim, realizam uma análise geral envolvendo várias dimensões da Teoria Histórico-Cultural. Dentre aqueles, destacamos as produções de Oliveira (1992), Zanella (1995), Bronckart et al. (1996); Duarte (1996), Facci e Silva (1998), Ferreira (1998); Mainardes e Pino (2000) e Pino (2000). Estes autores, apesar de fazerem parte deste estudo, não foram referidos no quadro acima. No entanto, as idéias significativas apresentadas em seus textos serão discutidas, perpassando as diversas temáticas elencadas.

As temáticas que se constituíram em foco investigativo das dissertações e teses são as apresentadas no quadro 4.

Quadro 4: Temáticas que se constituíram em foco investigativo das dissertações e teses

Temática/Subtemática	Nível				Nº de trab.	%	Universidade
	Educação		Psicologia				
	Mest.	Dout.	Mest.	Dout.			
• Internalização e constituição do ser humano	-	01	-	-	01		PUCSP
	-	-	01	-	01		PUCSP
	01	-	-	-	01		USP
• Linguagem: oralidade, escrita e desenho	01	-	-	-	01		UFSC
	02	-	-	-	02		UNICAMP
• Níveis e zona de desenvolvimento e o processo de aprendizagem	01	-	-	-	01		UFSC
	01	-	-	-	01		PUCSP
	-	01	-	-	01		UNICAMP
• Função do brinquedo no desenvolvimento infantil	03	-	-	-	03		UNICAMP
	-	01	-	-	01		USP
• Interação social e suas interfaces no contexto educativo	01	-	-	-	01		PUCSP
	-	-	01	-	01		PUCSP
	02	-	-	-	02		UNICAMP
• Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para os processos e práticas educativas	-	01	-	-	01		PUCSP
	03	-	-	-	03		UFSC
TOTAL	15	04	02	0	21	100%	

FONTE: Pesquisa direta.

O quadro 5 apresenta os autores das dissertações e teses e o foco temático que se constitui em problema investigativo nas respectivas pesquisas.

Quadro 5: Autores das dissertações e teses e foco temático

Temáticas	Autores
• Internalização e constituição do ser humano	Molon (1995); Rego (1994); Schindwein (1999).
• Linguagem: oralidade, desenho e escrita	Aguiar (1998); Ferreira (1996); Lacerda (1992).
• Níveis e zona de desenvolvimento e o processo de aprendizagem	Freitas (2001); Pereira (1996); Pontes(1997).
• Função do brinquedo no desenvolvimento infantil	Bassan (1997); Prado (1991); Rocha (1994); Victor (2000).
• Interação social e suas interfaces no contexto educativo	Chakur (1994); Cordeiro (1995); Garutti (1995); Tassoni (2000).
• Implicações da Teoria Histórico-Cultural no contexto escolar	Carvalho (2000); Mews (1998); Oliveira (1996); Santos (1998).

FONTE: Pesquisa direta.

Consideramos necessário mencionar que, assim como aconteceu em alguns artigos, nas dissertações e teses também identificamos dimensões da teoria vygotskyana sendo problematizadas, sem que elas fossem o centro da investigação. Com a preocupação de contemplar todas essas temáticas, a partir do desvelado, elencamos as temáticas que se

fizeram presentes nas dissertações e teses, tanto como foco central das produções quanto aquelas que foram sendo abordadas de forma a complementar as discussões dos autores. Assim, a sistematização final das temáticas de análise, integradas às temáticas desveladas nas dissertações, teses e artigos, foi delineada conforme o expresso no quadro 6.

Quadro 6: Temáticas identificadas no *corpus* investigativo

Temática 1:	Biografia de Vygotsky
Temática 2:	Contexto do surgimento da teoria
Temática 3:	Denominação da teoria
Temática 4:	Autoria
Temática 5:	Funções psicológicas superiores
Temática 6:	Linguagem – oralidade, escrita e desenho
Temática 7:	A internalização e a constituição do ser humano
Temática 8:	Desenvolvimento humano – concepção e linhas de desenvolvimento
Temática 9:	Níveis e zona de desenvolvimento e o processo de aprendizagem
Temática 10:	Função do brinquedo no desenvolvimento infantil
Temática 11:	A interação social e suas interfaces no contexto educativo
Temática 12:	Implicações da Teoria Histórico-Cultural no contexto escolar

FONTE: Pesquisa direta

3.4.3 Fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação

No tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as temáticas foram submetidas a operações de decomposição de cada foco destacado nas produções. A partir das temáticas captadas na análise do material, procedemos à interpretação dos dados, procurando não perder a visão de conjunto, considerando elementos contextuais relevantes e identificando possíveis lacunas, contradições ou avanços. Utilizamos como balizadores de análise os referenciais teóricos já mencionados. Essa fase será descrita no próximo capítulo, o qual denominamos *Análise temática*: focalizando as produções que se definem pelo referencial vygotskyano.

4 ANÁLISE TEMÁTICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E CIENTÍFICA: FOCALIZANDO AS PRODUÇÕES QUE SE DEFINEM PELO REFERENCIAL VYGOTSKYANO

Após a leitura flutuante dos materiais que compõem o *corpus* desta pesquisa (artigos, dissertações e teses), procedemos à fase de exploração do material em que realizamos o processo de codificação e classificação das temáticas. Ressaltamos que, na análise das temáticas elencadas, foram contempladas tanto as produções que tiveram como foco central de investigação a temática em questão quanto aquelas que a problematizaram de alguma forma (mesmo sem ser o seu foco central) no decorrer de seus estudos. Destacamos também que, para sermos condizentes com a metodologia por nós adotada, as temáticas foram trabalhadas de forma separada, mas os conceitos que as integram se encontram inter-relacionados dentro da teoria vygotskyana.

Consideramos oportuno fazer tal ressalva, porque a utilização da técnica por nós adotada pressupõe a observação de regras (as quais já foram explicitadas em nossa metodologia). Desse modo, pode transparecer, na organização das temáticas, uma certa linearidade, sendo que, no conjunto da teoria vygotskyana, os conceitos são trabalhados de forma inter-relacionada.

Esclarecemos também que a sistemática de análise foi estruturada, buscando-se contemplar os seguintes pontos: a) apresentação das principais idéias relativas à temática em questão, presentes nos artigos, dissertações e teses, mencionando os autores que fazem referência a tais idéias; b) contextualização do foco investigativo dos autores das dissertações e teses de modo a situar o cenário onde as temáticas foram problematizadas;¹⁰ c) discussão dos aspectos pontuais, em termos de consensos ou dissensos, desvelados no decorrer da abordagem das produções.

Por fim, ressaltamos que nossa análise se deteve na discussão conceitual e, portanto, não adentramos na problematização da metodologia ou dos resultados obtidos pelos autores

¹⁰ Quando a temática em questão não tiver sido foco de investigação de dissertação ou tese, passamos diretamente para a pontuação das principais idéias identificadas e à discussão dos aspectos pontuais.

em suas pesquisas. Feitas tais considerações, apresentamos, na seqüência, a análise das temáticas identificadas nos artigos, dissertações e teses.

4.1 TEMÁTICA 1: BIOGRAFIA DE VYGOTSKY

Nas produções analisadas no contexto brasileiro, de modo geral, encontramos duas formas de abordagem da biografia de Vygotsky:

- a) autores tais como Camargo (1995), Cordeiro (1995), Garuti (1995), Oliveira (1996), Pereira (1996), Aguiar (1998), Ferreira (1998), Santos (1998), Schlindwein (1999) e Rodriguero (2000), os quais fazem menção a ela de forma sucinta, mencionando alguns aspectos atinentes às dimensões pessoais, formação e ou áreas de atuação, como forma de apresentar Vygotsky; e
- b) autores que concentram esforços em extrapolar esses dados e apresentam, além dos aspectos já mencionados, dimensões relativas aos contextos sócio-cultural e econômico, as influências e tendências teóricas vigentes, assim como os momentos significativos que contribuíram para que Vygotsky desenvolvesse sua teorização. Nesse grupo, situam-se as produções de Oliveira (1993), Rego (1994), Molon (1995) e Aguiar (1998).

No entanto, uma incursão exaustiva sobre a dimensão em pauta somente foi possível identificar nas produções dos autores estrangeiros que utilizamos como interlocutores nesse estudo, especialmente Kozulin (1990), Blanck (1996, 2000), Van der Veer e Valsiner (1996) e Wertsch (1988). Inclusive, Blanck (1996, 2000) salienta que a biografia de Vygotsky é um *quebra-cabeça*, cuja montagem está ocorrendo de forma paulatina por aqueles pesquisadores que têm direcionado esforços para tal tarefa.

Os autores estrangeiros mencionados salientam que uma das dificuldades para elaborar uma biografia completa de Vygotsky refere-se ao extravio de vários documentos sobre Vygotsky, principalmente com a invasão alemã na cidade de Gomel, durante a guerra. Nesse sentido, Blanck (2000, p.15) enfatiza:

Há 25 anos se sabia muito pouco da primeira etapa da vida de Vigotski. Hoje já sabemos o suficiente. As fontes mais importantes são da história oral de seu amigo de infância e juventude Semión Filípovich Dobkin e as recordações de seus familiares, hoje concentrados em Guita L. Vigódskaia. Também já contamos com bastante documentação, fontes de 1ª e 2ª ordem reunida nos arquivos da família, de colegas, de investigadores e de instituições. Tive acesso a vários arquivos. Duas arqueólogas e detetives de arquivos são as psicólogas Tâmara M. Lifánova e nossa compatriota Marta Shuare, que desde décadas reside em Moscou. Estudos como os de René Van der Veer e André Puziriéi e muitos outros materiais me permitiram quase completar o quebra-cabeça da biografia de Vigotsky, já não só de seu primeiro período, senão de sua vida inteira. Também tive muita correspondência com pessoas da URSS desde 1983 e conversas pessoais em Moscou com quase todos os protagonistas importantes desta história que estavam vivos na década de 80. Consegui cópias das cartas de Vigotsky que compilou Andrei Puziriéi – ainda

inéditas -, de livros de apontamentos de Vigotski, fotografias inéditas e outros documentos. Com Van der Veer, outro infatigável detetive, temos trocado muitos materiais.

Entre os consensos identificados, destacamos: a menção feita pelo conjunto dos autores brasileiros citados sobre a importância de se abordar a biografia de Vygotsky, por ser esse um dos elementos que viabiliza o entendimento do contexto em que suas idéias foram sendo gestadas. Dito de outra forma, a idéia base que perpassa os argumentos dos autores supracitados é que a biografia traz elementos significativos para a compreensão da Teoria de Vygotsky, sendo que ambas, biografia e teoria, precisam ser problematizadas, considerando-se o contexto histórico, político e social de uma sociedade que estava num processo de transformação (no caso, a sociedade russa pós-revolucionária) e o conjunto de teorias e idéias predominantes em sua época. A partir disso, defendem os referidos autores, poderemos compreender as influências de tais contextos no desenvolvimento das idéias e da obra de Vygotsky. Destacamos que esse é um ponto consoante com as próprias postulações de Vygotsky, as quais sinalizam que, para se analisar qualquer fenômeno, é imprescindível situá-lo em seu contexto de origem, pois o ser humano se constitui no seio de sua cultura e esta influencia seu desenvolvimento. Assim, qualquer processo de desenvolvimento somente pode ser estudado a partir do conhecimento de sua gênese e história.

Outro ponto comum entre os autores brasileiros são as fontes bibliográficas utilizadas pelos mesmos para fundamentar suas explicações a respeito da vida e obra de Vygotsky. É possível observar uma recorrência maior nas produções dos autores estrangeiros Van der Veer e Valsiner (1996) e Wertsch (1988) e na obra da autora nacional Oliveira (1993).

Os aspectos pontuados que aparecem mais incidentes nas produções atinentes à trajetória pessoal e profissional de Vygotsky, podem ser resumidos nos seguintes tópicos:

- a) os dados de nascimento, a origem judaica, a situação sócio-econômica favorável da família de Vygotsky e o clima intelectual que permeava tanto o contexto familiar de Vygotsky quanto nos grupos por ele freqüentados;
- b) as dificuldades encontradas devido ao fato de ser judeu e as implicações decorrentes disso em sua formação e exercício profissional;
- c) a ampla formação de Vygotsky, a qual viabilizou que ele pudesse transitar por várias áreas de conhecimento, o que explica a amplitude científica de seu ideário. Seus trabalhos abrangem questões de metodologia e história da psicologia, psicologia geral, educacional e do desenvolvimento, psicologia da arte, desenvolvimento *anormal*, entre outros;
- d) as atividades profissionais desenvolvidas;

- e) a influência das idéias marxistas em sua teorização;
- f) o interesse nas questões pedagógicas e a sua articulação a uma dimensão teórica e investigativa, buscando estabelecer uma interface entre a psicologia e a educação; e
- g) a prematuridade da morte de Vygotsky, causada pela tuberculose como um dos fatores que influenciou no desenvolvimento de sua teorização.

A partir da análise do exposto, especialmente pelos autores estrangeiros a respeito da vida de Vygotsky, constatamos a existência de muitas dificuldades em sua trajetória, o que nem sempre fica explicitado em alguns textos brasileiros que fazem alusão à teoria vygotskyana. Observamos que o comum é destacar, no início de sua biografia, que sua família era muito bem posicionada economicamente. Este destaque passa a impressão de que sua vida toda tenha sido muito confortável e propícia ao desenvolvimento de sua obra, o que conforme já exposto, não reflete a realidade vivida por Vygotsky. A situação econômica de sua família sofreu estremecimentos devido aos fatos já mencionados, referentes ao período antecedente à opção de Vygotsky por residir em Moscou. Lá a situação não foi muito diferente. Van der Veer e Valsiner (1996) explicitam algumas das dificuldades encontradas por Vygotsky na década final de sua vida. Dentre elas, destacam que:

- a) o local onde ele residia com sua família (esposa e duas filhas) era um quarto minúsculo;
- b) para sobreviver, tinha de assumir vários trabalhos e, por isso, transitava seguidamente entre Moscou, Leningrado e Kharkov;
- c) constantemente necessitava ser internado em hospitais e sanatórios, em decorrência do agravamento de sua doença, sendo muitas vezes submetido a tratamentos que lhe causavam desgaste e dor;
- d) a questão vida-morte foi uma constante. Seguidamente os médicos anunciavam sua morte;
- e) sua teoria começou a sofrer fortes críticas por volta de 1931, gerando a desintegração de seu grupo de colaboradores.

Constatamos que muitas foram as adversidades enfrentadas por Vygotsky que, de certo modo, interferiram no desenvolvimento de sua produção. Então, a causa de sua produção não ser tão extensa decorre não somente do fato de ter falecido precocemente, mas também de um conjunto de fatores relacionados a sua vida pessoal e ao próprio contexto histórico, político, econômico e social em que ele estava inserido.

Fazendo uma análise do que foi exposto até então, frente a tantas leituras, críticas e lacunas, fica uma pergunta: Temos possibilidade de afirmar que *este e não aquele é o verdadeiro Vygotsky*? Ainda, que *este ou aquele* seja o seu pensamento original?

Talvez este seja um dos elementos que instiga e aguça a curiosidade de todos aqueles que realizam pesquisas baseando-se em Vygotsky e nos incita a estar sempre atentos a tudo aquilo que se produz a seu respeito. Como num filme, cuja trama se desenvolve lentamente, passo a passo, as peças vão se encaixando, até que, num determinado momento, tem o ápice. No entanto, nem sempre, nesse desfecho, tudo fica esclarecido, o que dá margem a nossa imaginação e abre múltiplas possibilidades de interpretações e entendimentos.

4.2 TEMÁTICA 2: CONTEXTO DO SURGIMENTO DA TEORIA

A participação de Vygotsky no Segundo Congresso de Psiconeurologia, como o seu marco de entrada na psicologia institucional, é uma versão que transparece no contexto brasileiro através de autores, tais como Molon (1995), Pereira (1996), Oliveira (1996) e Aguiar (1998). Tal versão está em consonância com autores estrangeiros tais como Baquero (1998), Rivière (1987), Davydov e Zinchenko (1999), dentre outros.

Davydov e Zinchenko (1999, p. 152) afirmam que Vygotsky “[...] era um jovem desconhecido[...]” no ambiente científico. Segundo Rivière (1987), antes de 1924, Vygotsky não havia publicado nenhum trabalho de psicologia. Para o autor ele era

[...] um completo desconhecido nos círculos psicológicos soviéticos [...] não era proveniente da Psicologia, senão de fora dela: não era um psicólogo profissional, senão [...] um semiólogo, um crítico (RIVIÈRE, 1987, p. 21).

Rivière destaca que as afirmações de Vygotsky indicavam que ele tinha uma posição diferente das que imperavam até então; e isso o situava no mesmo projeto de Kornilov e seu grupo no que se referia à construção de uma nova psicologia.

No entanto, esta visão que descreve a *descoberta de Vygotsky* somente neste congresso, isto é, que este seria o momento em que Vygotsky teria se tornado conhecido no cenário científico, não é consenso entre os autores estrangeiros. Críticas sobre esta versão aparecem em Van der Ver e Valsiner (1996) e Blanck (2000, 2003).

Van der Ver e Valsiner fazem uma crítica a tal versão, porque ela poderia sugerir que Vygotsky fosse um professor escolar desconhecido no círculo científico e cultural, o que seria improvável devido às várias posições por ele ocupadas na vida cultural de Gomel, no período que antecedeu à realização deste congresso. No entender dos autores, “(;)Gomel marca a origem do pensamento de Vygotsky” (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 24).

Além disso, destacam os autores, é importante considerar que Vygotsky estudou em Moscou e provavelmente tenha construído relações de amizade dentro e fora do ambiente científico. Tal fato pode ter contribuído para que ele fosse convidado a realizar uma palestra num evento dominado por “[...] psicólogos, fisiologistas e médicos profissionais de várias orientações [...] e que atraía poucos professores e pedagogos” (Ibidem, p. 24). Os autores argumentam também que o convite recebido por Vygotsky para trabalhar no Instituto de Kornilov foi em decorrência de que “[...]suas críticas à reflexologia de Pavlov e Bekhterev demonstravam um espírito reactológico, korniloviano” (Ibidem, p. 52).

Blanck, ao se referir a tal versão, salienta que ela é decorrente de uma visão legendária e não histórica. Nesta versão legendária, explica o autor, pouca menção se faz à atuação anterior de Vygotsky no período antecedente a esta data, como se sua carreira tivesse iniciado *do dia para a noite* (BLANCK, 2000, 2003).

Para Blanck (2003, p. 17), “(;)A verdadeira história de Vigotski não precisa de lendas, pois é suficientemente interessante para abrir mão delas”. O autor questiona: O que pode ser dito sobre Vygotsky até a sua participação no congresso?

Em primeiro lugar, que Vigotski não era nenhum desconhecido. Muitos conspícuos intelectuais e cientistas moscovitas o conheciam desde seus anos de universidade. É muito provável que vários deles o tenham convidado para apresentar uma palestra no congresso de Petrogrado, pois surge aqui uma pergunta que ninguém respondeu: como é que um professor de ensino fundamental de uma remota cidade chega ao II Congresso Nacional de Psiconeurologia, o evento acadêmico mais importante da disciplina? Essa é uma resposta que não temos, porque a lenda nunca explicou nada a respeito (BLANCK, 2003, p. 17).

Blanck (2003) continua sua argumentação, destacando que o livro *Psicologia Pedagógica*, escrito por Vygotsky, é o elemento que faltava para confirmar que os caminhos de Vygotsky até a psicologia “[...] tinham sido tanto os problemas da psicologia da arte quanto os suscitados pela atividade pedagógica e psicopedagógica, mas que estes tinham sido mais importantes” (BLANCK, 2003, p. 19).

Outra dimensão defendida por autores brasileiros, tais como Camargo (1995), Molon (1995), Isaia (1998) e Aguiar (1998), é que a fala de Vygotsky no Congresso encontrou um *solo fértil*, pois veio ao encontro dos interesses de Kornilov, no que se referia à construção de uma psicologia dialética. No entanto, Vygotsky discordava das três posições anteriores, porque considerava que as mesmas ofereciam explicações reducionistas acerca dos processos psicológicos. Segundo Vygotsky:

Creemos que o sistema de análise psicológica adequado para desenvolver uma teoria deve partir da teoria histórica das funções psíquicas superiores, que por sua vez se apóia em uma teoria que responde à organização sistemática e ao significado da consciência no homem. Essa doutrina atribui um significado primordial à: a)

variabilidade das conexões e relações interfuncionais; b) formação de sistemas dinâmicos complexos, integrantes de toda uma série de funções elementares; e c) reflexão generalizada da realidade na consciência (VIGOTSKI, 2004, p. 193).

Após a realização do Congresso, Vygotsky foi convidado por Kornilov para compor o grupo de trabalho no Instituto. Ele passou a residir, com sua esposa, no andar térreo deste instituto, em uma peça muito pequena, durante um ano, permanecendo nesse local até o nascimento de sua primeira filha. O valor que recebia era irrisório, fato este que o levou a assumir vários trabalhos simultaneamente, para assegurar a manutenção econômica de sua família.

A psicologia, no entender de Vygotsky, estava passando por uma crise (VYGOTSKY, 1995; VIGOTSKI, 2004). Segundo Vygotsky (1995)

A diferença da ‘velha’ psicologia para a qual o processo de estruturação das formas complexas de comportamento era um processo de soma de elementos isolados; a nova psicologia centra seu estudo no todo e naquelas propriedades suas que não podem deduzir-se da soma das partes. [...] Para o pensamento dialético não é nada nova a tese que o todo não se origina mecanicamente pela soma de partes isoladas, senão que possui propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não podem deduzir-se do simples agrupamento de qualidades particulares [...] (VYGOTSKY, 1995, p. 121) [grifo do autor] (tradução nossa).

Essa crise na psicologia é mencionada nas produções de Oliveira (1996), Pereira (1996), Pains et al. (1997), Santos (1998) e Facci e Silva (1998). Observamos consensos nas exposições apresentadas pelos autores citados. Tais autores discorrem sobre o *panorama da psicologia*, destacando que ocorreram mudanças significativas na ciência psicológica, em decorrência da implantação do novo modelo político-econômico na Rússia. Os autores mencionados salientam ainda que, em todas as áreas do conhecimento, buscava-se uma base materialista para a explicação dos fenômenos, a qual fosse condizente com a filosofia social que estava sendo implantada.

Neste contexto, dominavam no cenário da Psicologia duas linhas de pensamento: uma representada pelos trabalhos de Pavlov, Bekhterev e Watson, adeptos do comportamentalismo, que defendiam a observação objetiva e externa e, outra, de Chelpanov, que se opunha ao comportamentalismo e era adepto da psicologia introspectiva de Wundt. Chelpanov defendia o método da introspecção. Acreditava que o marxismo poderia somente contribuir para a explicação da organização social da consciência, mas não de suas propriedades individuais.

No entanto, nenhuma dessas duas concepções era condizente com aquilo que se desejava naquele momento, que era criar uma psicologia que substituísse essas concepções que vigoravam até então (MOLON, 1995; OLIVEIRA, 1996, PAINI et al., 1997). A *nova*

psicologia deveria ter como referência “[...] a filosofia do materialismo dialético e histórico, havia de se converter numa psicologia marxista” (LEONTIEV, 1982, p. 41). Leontiev (1982) considera que esse empreendimento não foi reconhecido por muitos psicólogos da época, principalmente os partidários de Chelpanov.

Kornilov (discípulo de Chelpanov), na tentativa de desenvolver uma psicologia coerente com as novas tendências, fazia uma crítica às duas vertentes anteriores. Assim, passaram a permear o contexto russo concepções provenientes de três grupos. O primeiro, sob a liderança de Chelpanov, focalizava a consciência como objeto de pesquisa da psicologia, mas a partir de uma perspectiva subjetivista. No segundo, Pavlov e Bekhterev direcionavam-se para o estudo do comportamento, negando o fenômeno subjetivo. O terceiro, com Kornilov, procurava uma síntese entre essas duas perspectivas, propondo um novo enfoque para estudar objetivamente as reações humanas no ambiente social, isto é, uma teoria psicológica comportamental marxista. Esse enfoque foi denominado por Kornilov como *reactologia*. Desse modo, havia uma polêmica instaurada entre os subjetivistas e os objetivistas, que se acentuaria ainda mais a partir da realização do I Congresso de Psiconeurologia.

No I Congresso Nacional de Psiconeurologia, realizado em Moscou, no ano de 1923, Kornilov abordou o tema *A psicologia e o marxismo*. Em sua exposição, destacou alguns pressupostos do marxismo que se relacionavam com a psicologia, fazendo críticas severas às teorias introspectivas da psicologia. Segundo Leontiev (1982), “(:) Para muitos psicólogos de então, educados segundo o espírito idealista, estas concepções não só não eram evidentes, senão que resultavam francamente paradoxas” (LEONTIEV, 1982, p. 421) (tradução nossa).

Após esse congresso, desencadeou-se uma luta entre os psicólogos marxistas (sob a liderança de Kornilov) e os idealistas (sob a liderança de Chelpanov). Conforme explica Leontiev (1982, p. 421), “(:) A grande maioria dos cientistas reconheceu logo a razão de Kornilov em sua luta pelo conselho científico estatal de destituir a Chelpanov do cargo de Diretor do Instituto de Psicologia e nomear em seu lugar a Kornilov”. Assim, Chelpanov deixou o Instituto (criado por sua iniciativa em 1912) e Kornilov assumiu sua direção em 1924.

Para Wertsch (1988), esta mudança de direção no instituto ocorreu porque “Kornilov era considerado um ‘materialista’ dedicado ao desenvolvimento da psicologia enquanto que Chelpanov havia sido rotulado como ‘idealista’ “ (WERTSCH, 1988, p.28) [grifo do autor] (tradução nossa). No entanto, conforme destaca Paini et al. (1997),

Kornilov propunha uma psicologia baseada nos princípios marxistas. Porém, segundo críticos, ele não conseguiu superar as correntes anteriores. Vygotsky distanciou-se de Kornilov e se propôs a formular uma síntese das concepções antagônicas num novo modelo teórico (PAINI et al., 1997, p. 54).

Com Kornilov à frente da direção, a abordagem objetiva e reatológica passou a ser dominante no instituto (LURIA, 1992). Este começou a ser reorganizado por Kornilov que, inclusive, criou um novo grupo de trabalho no qual se inseriram novos colaboradores. (RIVIÈRE, 1987). Dentre eles, passaram a integrar o grupo os *novos cientistas* Luria e Leontiev (LEONTIEV, 1982). Apesar do grupo ser heterogêneo em relação às abordagens focalizadas, havia confluência de posições quanto à necessidade da construção de uma psicologia marxista. No entanto, para Leontiev (1982):

Os caminhos concretos da estruturação da psicologia marxista não estavam [...] claros naquele período. Essa tarefa totalmente nova, não tinha análogos da história da psicologia mundial. [...] a maioria dos psicólogos não eram de formação marxista: [...] Que papel teria que outorgar na futura psicologia marxista a tais ou quais correntes psicológicas concretas existentes durante os anos 20 (a reflexologia, a reatologia, o freudismo, o behaviorismo, etc)? Deve a psicologia marxista estudar os métodos da introspecção? A psicologia marxista deve ser, em realidade, a síntese da psicologia empírico-subjetiva ('tese') e a psicologia do comportamento, da psicologia objetiva ('antítese')? Como resolver a questão do condicionamento social da psique do indivíduo e que lugar lhe corresponde a psicologia social dentro do sistema da psicologia marxista? (LEONTIEV, 1982, p. 422) [grifo do autor] (tradução nossa).

Com o ingresso de Vygotsky no grupo de trabalho do Instituto, em 1924, todas essas questões começariam a ser respondidas. Para Luria (1991), o foco da Psicologia deveria direcionar-se para a

[...] análise das formas complexas de representação da realidade, que se constituíram ao longo da história da sociedade e são realizadas pelo cérebro humano. Ela deve substituir a anterior descrição subjetiva das formas complexas de atividades conscientes por uma análise científica objetiva dessas formas, sem substituir essa tarefa pelo estudo dos processos fisiológicos que lhes servem de base nem limitar-se à descrição exterior dos mesmos. É essa tarefa da ciência psicológica, que deve estabelecer as leis da sensação e percepção humana, regular os processos de atenção e memorização, de realização do pensamento lógico, formação das necessidades complexas e da personalidade, considerando todos esses fenômenos como produto da história social e sem separar esse estudo da análise dos mecanismos fisiológicos que lhes servem de base (LURIA, 1991, p. 7).

Percebemos, desse modo, um entendimento do ser humano enquanto sujeito na construção de sua história individual e também na participação da história coletiva. O comportamento humano, nessa perspectiva, é visto como

[...] 'complexidades' comportamentais, sociais, lingüísticas, mentais e, portanto, seu estudo científico implica o dever de se indagar sobre as relações genealógicas que existem entre essas dimensões diferentes, particularmente o papel que a construção social e a produção lingüística desempenham nessa interação (BRONCKART et al. 1996, p. 66) [grifo do autor].

Segundo Luria (1992, 1998), o projeto do grupo era ambicioso, o que refletia as características daquele momento histórico na Rússia, que era criar uma nova sociedade fundada em princípios socialistas. Portanto, eles começaram seu trabalho fazendo

[...] uma revisão crítica da história e do *status* da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nossa meta [...] era a criação de uma nova abordagem abrangente dos processos psicológicos humanos (LURIA, 1992, p. 44-45) [grifo do autor].

Ou seja, tinham como meta fundar uma psicologia com bases marxistas (CORDEIRO, 1995; MOLON, 1995; OLIVEIRA, 1996; SCHLINDWEIN, 1999; DUARTE, 1996; FACCI, SILVA, 1998; FERREIRA, 1998; REGO, 1999; PEREIRA, 1996), que estabelecesse uma ligação entre a produção científica e o regime social recém implantado. Mas, para Vygotsky (2004), a construção dessa nova psicologia não deveria ter como instrumento metodológico o *método das citações*, isto é, a simples compilação de “[...] coletâneas de citações de Marx e Engels sobre os diversos aspectos da psicologia humana” (REGO, 1999, p. 99). Vygotsky desenvolveu o método genético-experimental como forma de compreender o desenvolvimento humano enquanto parte do desenvolvimento histórico (AGUIAR, 1998, REGO, 1999). Os eixos centrais desse método são: a análise do processo em movimento e a análise explicativa dos fenômenos, expondo as relações entre os diversos elementos que compõem tal fenômeno (VIGOTSKI, 2004).

Kozulin (1990) supõe que Vygotsky tenha aderido ao novo regime soviético, porque ele representava uma esperança para a dissolução das formas de discriminação que imperavam e que ele próprio sofrera. De acordo com Facci e Silva (1998):

Havia a necessidade de uma nova compreensão da sociedade e, conseqüentemente, de estudar a natureza e o desenvolvimento psíquico numa abordagem histórica. O auge revolucionário e as próprias condições da realidade não poderiam deixar de prescindir de uma nova interpretação do psiquismo humano, buscando a superação das Psicologias Tradicionais (FACCI e SILVA, 1998, p. 121).

Luria (1992) destaca que o grupo tinha clareza que as correntes psicológicas objetivista e a introspectivista não apresentavam um modelo satisfatório da psicologia humana, pois “(;) Era necessária uma nova síntese das verdades parciais existentes até então. Vygotsky foi o primeiro a antever o esboço desta nova síntese” (LURIA, 1992, p.45). Quanto à perspectiva marxista, Luria (1992) destaca que

A filosofia marxista, um dos sistemas de pensamento mais complexos do mundo, foi assimilada lentamente pelos eruditos soviéticos, entre os quais me incluo. Para falar a verdade, nunca cheguei a dominar o Marxismo tanto quanto desejava. Ainda considero esta uma das maiores falhas de minha educação. Não deve surpreender, portanto, que embora naquela época muitas discussões evocassem o Marxismo, elas não se davam num terreno lá muito sólido (LURIA, 1992, p. 35).

Conforme Luria (1992), Vygotsky era do grupo o integrante que possuía o maior conhecimento sobre o marxismo. Em suas mãos, “[...] os métodos de Marx desempenharam papel vital na formação da nossa trajetória” (LURIA, 1992, p. 47). Camargo (1995) esclarece que

Vygotsky enxergava nos métodos marxistas a possibilidade de reconstruir a gênese e o curso do desenvolvimento da consciência e do comportamento. Todo fenômeno, material ou psíquico, tem uma história não linear, mas antes fundada em mudanças quantitativas e qualitativas. Assim, é possível explicar a transformação de processos psicológicos elementares e processos complexos (CAMARGO, 1995, p. 102).

Rivière (1987) menciona que Luria, sendo o secretário científico do Instituto de Psicologia, era bem mais conhecido do que Vygotsky. No entanto, mesmo que Vygotsky nunca tenha ocupado o cargo de diretor do Instituto, era ele quem possuía uma posição privilegiada perante o grupo. Ele era considerado o *líder intelectual*, pois possuía uma formação filosófica que lhe possibilitava fazer uma análise das tendências psicológicas que estavam vigorando naquele contexto.

A visão de Vygotsky sobre o marxismo era proveniente das leituras dos textos de Hegel, Marx e Engels (BLANCK, 1998). Segundo Rivière (1987), Vygotsky tinha no marxismo “[...] uma ferramenta do seu pensamento próprio [...] foi um pensador marxista, não dera nunca mostras de submissão ao marxismo como *ideologia* [...] era uma atitude intelectual profunda” (RIVIÈRE, 1987, p.16) [grifo do autor] (tradução nossa). Assim, continua o autor, para Vygotsky

[...] a dialética não era um catecismo nem um dogma, senão simplesmente a estrutura mesma de seu modo de pensar [...] Compreender um problema era para ele, situá-lo em sua gênese dialética (RIVIÈRE, 1987, p. 16) (tradução nossa).

Iaroshevski e Gurguenidze (1991) reconhecem que a força das concepções vygotskyanas é decorrente “[...] de sua base e orientações metodológicas (pois Vygotsky) dominava, como nenhum dos psicólogos soviéticos de sua época, os princípios metodológicos do marxismo e sua aplicação aos problemas de uma das ciências concretas” (IAROSHEVSKI; GURGUENIDZE, 1991, p. 477) (tradução nossa).

Conforme Davydov e Zinchenko (1999), Vygotsky “(:) Envolveu-se com a ciência na agitação de suas transformações pós-revolucionárias e contribuiu muito para a criação de uma psicologia marxista[...]”(DAVYDOV e ZINCHENKO, 1999, p. 151). Assim, a influência do materialismo dialético no desenvolvimento teórico de Vygotsky se reflete tanto nas dimensões metodológicas quanto nas bases que alicerçam sua teoria (RIVIÈRE, 1987; GARUTI, 1995;

MOLON, 1995; ZANELLA, 1995; OLIVEIRA, 1996; FERREIRA, 1998; SANTOS, 1998; MEWS, 1998; REGO, 1994,1999; WERTSCH, 1988). Dentre tais bases, destacamos a concepção do desenvolvimento como sendo resultante de transformações qualitativas e quantitativas que vão ocorrendo ao longo das interações que o sujeito estabelece com o meio circundante, o qual também se constrói através dos movimentos resultantes dos processos históricos e sociais (ZANELLA, 1995).

4.3 TEMÁTICA 3: DENOMINAÇÃO DA TEORIA

No que se refere à denominação da teoria desenvolvida por L.S. Vygotsky, constatamos, dentre aquelas produções que fazem menção a tal dimensão, mais diversidade do que unidade entre os autores analisados. Isto é, observamos existir uma variedade nas formas de caracterização da referida teoria.

Dentre as denominações encontradas, destacamos: *Histórico-Cultural* (FERREIRA, 1996; DE CARLO, 1997; MEWS, 1998; OLIVEIRA, 1996; MELLO, 1999; PAINI et al., 1997; AGUIAR, 1998; ISAIA, 1998; SANTOS, 1998; MELLO, 1999; CARVALHO, 2000; VICTOR, 2000; FREITAS, 2001); *Sócio-Histórica ou Sócio-Cultural*, utilizadas como sinônimos (MOLON, 1995; MORTIMER; CARVALHO,1996; BASSAN, 1997; AGUIAR, 2000; MALUF E MOZZER, 2000); *Sócio-Construtivismo* (LINHARES, 1995; BOIKO E ZAMBERLAN, 2001;) e *Sócio-Interacionismo* (CHAKUR, 1994; CORDEIRO, 1995; GARUTTI, 1995) como sendo a teoria desenvolvida por Vygotsky ou com seus seguidores.

Mello (1999) também utiliza o termo *Escola de Vygotsky* ou *Psicologia Histórico-Cultural* e Gabbardo (1993), *Psicologia Soviética*, para se referirem aos pressupostos teóricos vygotskyanos, inserindo nessa linha os trabalhos realizados pelos seus colaboradores. Rego (1999) explica que possivelmente a denominação Sócio-Interacionista seja decorrente da

[...] premissa de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de *sócio-interacionista* (REGO,1999, p. 93) [grifo da autora].

Boiko e Zamberlan (2001, p. 2001) explicam que

[...] o sócio-construtivismo é uma teoria que vem se desenvolvendo com base nos estudos de Vygotsky e seus seguidores, sobre o efeito da interação social, da linguagem e da cultura na origem e na evolução do psiquismo humano.

Paini et al. (1997), apesar de se definirem pela denominação Histórico-Cultural, citam as diferentes denominações que a referida teoria vem recebendo e enfatizam que “(:) As

diferentes denominações em nada alteram sua relevância e respeitabilidade, à medida que compreendem o homem como um sujeito da história” (PAINI et al., 1997, p.146).

Questionamos tal posicionamento, pois entendemos, assim como Duarte (1999, 2000), que a denominação de uma teoria é o que a identifica. Segundo o autor, a diversidade de denominações é um problema em relação à difusão da teoria de Vygotsky. Por que utilizar esta multiplicidade de denominações para caracterizar a Teoria de Vygotsky quando o próprio autor definiu sua abordagem com clareza? Qual seria a origem desta gama de denominações, se elas não aparecem em nenhuma obra de Vygotsky? Como os autores das produções analisadas argumentam (quando o fazem) as denominações que utilizam? Associada a essa gama de denominações, aparece a questão da autoria da Teoria Histórico-Cultural, a qual nem sempre está delegada somente a Vygotsky. Problematicamos a seguir tais aspectos.

Vygotsky (1991b) empreendeu seus esforços na elaboração de um sistema psicológico relacionado com a história e com a cultura. De acordo com Luria (1992), este sistema foi caracterizado por Vygotsky como sendo uma abordagem de caráter *cultural, instrumental e histórico*. Cultural, porque analisa “[...] os modos socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza as tarefas que são propostas à criança, e com as ferramentas, físicas e mentais, que são oferecidas à criança para que domine essas tarefas”. (LURIA, 1992, p. 49). Instrumental, porque a relação homem-mundo é mediada por elementos que se interpõem entre o homem e seu contexto. Histórico, porque os instrumentos utilizados pelo ser humano para transformar o seu entorno são, por ele mesmo, criados e aperfeiçoados ao longo da história (LURIA, 1992). Além disso, continua o autor, “(:) Cada um destes termos [...] enfatizava uma das facetas do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividades que distinguem o homem de outros animais” (LURIA, 1992, p. 48).

Luria (1992) salienta que essas dimensões que caracterizam a teoria estão presentes no desenvolvimento infantil. Os processos interativos que ocorrem entre o recém-nascido e os adultos que o rodeiam vão tornando possível a internalização gradativa dos significados e comportamentos que circundam num determinado contexto cultural. À medida que a criança vai se desenvolvendo, os processos condicionados pela dimensão biológica vão cedendo lugar a processos mais complexos, nos quais a utilização de instrumentos mediadores se amplia. Conforme Vygotsky (1991b)

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e dessa até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento

profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1991b, p. 33).

Ainda no que se refere à caracterização da teoria, Luria explica que, no início do trabalho, essa perspectiva teórica “[...] encontrou pouca compreensão ou entusiasmo” (LURIA, 1992, p. 52). Continua o autor:

Pessoas perguntariam: Por que psicologia cultural? Todo processo é uma amálgama de influências naturais e culturais. Por que psicologia histórica? Pode-se lidar com os fatos psicológicos sem se interessar pela história do comportamento dos povos primitivos. Por que psicologia instrumental? Todos nós já usamos instrumentos em nossas experiências. Uma das muitas características do trabalho de Vygotsky...era sua ênfase em que a pesquisa nunca se limitasse à especulação sofisticada ou a modelos de laboratórios divorciados do mundo real (LURIA, 1992, p. 56-57).

Essa afirmação de Luria rompe com uma idéia presente em algumas produções, as quais sinalizam que a teoria vygotskyana foi muito bem aceita em sua época.

Davydov e Zinchenko (1999, p. 151) consideram Vygotsky “[...] um dos maiores psicólogos da primeira metade do século XX. [...] sendo um dos líderes teóricos da grande escola dos psicólogos soviéticos e exerceu considerável influência na psicologia mundial”.

Van der Veer e Valsiner (1996, p. 204) discordam da visão apresentada por Davydov e Zinchenko em relação a Vygotsky ter sido considerado “[...] um psicólogo de destaque por seus contemporâneos”. Os autores consideram também que nem a Teoria Histórico-Cultural foi uma das que mais se sobressaiu em sua época, sendo essa visão uma *distorção*. De acordo com os autores:

Muitos outros psicólogos, alguns deles totalmente esquecidos até agora, eram mais famosos na época e considerados mais eminentes do que o fundador da teoria histórico-cultural. [...] Além disso, a teoria histórico-cultural como tal não foi aceita por muitos cientistas quando começou a ser desenvolvida e enfrentou críticas desde o princípio. Na verdade, a crescente oposição (ideológica) provocou uma situação em que Vygotsky acabou ficando com muito poucos colegas simpáticos à sua teoria e teve que contar em grande escala com o trabalho feito por um pequeno círculo de jovens alunos devotados (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 204).

Por que a defesa pela denominação *Histórico-Cultural*? Entendemos que a presença de tais dimensões na denominação da teoria já sinaliza para aquilo que se constitui o cerne dos postulados teóricos vygotskyanos, ou seja, a influência da história e da cultura no processo de humanização e desenvolvimento do ser humano. Acreditamos também ser necessário discutir sobre o entendimento de história e cultura dentro da perspectiva vygotskyana. Encontramos tal discussão, de forma pontual, em Oliveira (1993), Rego (1995) e Pino (2000).

Pino (2000), ao comentar a dimensão histórica na obra vygotskyana, considera essa dimensão “[...] a matriz que constitui o contexto do pensamento de Vygotsky” (PINO, 2000, p. 48). Para o autor, é esse o fator que distingue a teoria de Vygotsky de outras correntes

teóricas. No que se refere ao entendimento de cultura, Pino (2000, p. 53) explica que essa é definida como sendo

[...] “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”. Ao distinguir entre produto da “vida social” e produto da “atividade social”, levando-se em conta a matriz teórica em que o autor se situa, podemos pensar no primeiro caso a cultura entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade e no segundo caso como produto do trabalho social, nos termos em que falam Marx e Engels. Se assim for, para Vigotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem [grifo do autor].

Nessa mesma linha de reflexão, Oliveira (1993) e Rego (1995) enfatizam a dimensão do grupo cultural e do contexto onde são (re)construídos e partilhados significados, valores, normas, crenças e tradições. Portanto, para as autoras, a cultura na perspectiva vygotskyana constitui-se e é constituída pelas e nas relações e práticas sociais que são desenvolvidas num determinado contexto que também é histórico.

A posição de tais autores nos possibilita inferir a existência de um ser humano construtor de sua história individual, a qual é gestada a partir de uma coletividade, na qual as condições materiais e práticas sociais são fundamentais para o desenvolvimento tanto individual quanto coletivo. De modo geral, há consenso entre os autores supracitados e os demais que utilizam o referencial vygotskyano sobre o exposto anteriormente. No entanto, percebemos no decorrer da leitura das diversas produções a ausência de uma problematização maior que focalizasse as condições materiais e o desenvolvimento dos sujeitos. Dito de outra forma, não identificamos uma discussão contundente sobre as diferenças sócio-econômicas e culturais existentes entre as pessoas e suas implicações no processo de apropriação da própria cultura e dos conhecimentos circundantes.

Fazemos tal ressalva por entendermos que, no âmbito educacional, essa discussão é imprescindível, pois senão correremos o risco de termos a visão ingênua de que todos os alunos possuem as mesmas condições de se desenvolver. Ou seja, é possível afirmarmos que todos possuem um potencial de desenvolvimento, mas a efetivação de tal potencial está condicionada também às condições materiais desse sujeito. Não podemos nos eximir da tarefa de discutir as diferenças sociais, econômicas e culturais presentes em nossa realidade brasileira e de que forma tais diferenças se refletem no sistema educacional. Ainda é oportuno sinalizar para as condições materiais do próprio educador. Quantas vezes os alunos possuem melhores condições de acesso aos conhecimentos do que os seus professores? Não é nosso intuito esgotar tais questões, mas sim apontar para a necessidade de refletirmos sobre elas.

Retomando a discussão sobre a denominação e surgimento da Teoria Histórico-cultural, Rocha (2000, p. 20) destaca que a mesma surgiu como um

[...] contraponto às outras matrizes do pensamento psicológico e sua construção se dá a partir da “desconstrução” dos pressupostos sobre os quais os sistemas psicológicos atuais erigiram; não se edifica isoladamente das outras psicologias; ao contrário, estabelece com elas constante diálogo, normalmente marcado por profundas discordâncias (ROCHA, 2000, p. 20) [grifo do autor].

Se Vygotsky deixou claro o enfoque e a denominação de sua abordagem, por que permeiam em nosso contexto educacional outras denominações? Isso nos remete a questionarmos a origem dessa necessidade em (re)nomear algo que já foi definido pelo autor da teoria. Nas produções analisadas, consideramos importante ressaltar que um dos únicos autores brasileiros que questiona a diversidade de denominações que a teoria vygotskyana recebe é Duarte (1999) e, no âmbito internacional, tal discussão aparece de forma recorrente em Blanck (2000).

Conforme Blanck (2000), o primeiro *rebatismo* ocorrido com a teoria foi de *Histórico-Cultural* para *Histórico-Social*. O autor explica que, quando as obras de Vygotsky voltaram a ser reeditadas,

A psicologia *histórico-cultural* de Vigotski, tão castigada em seu momento, foi rebatizada como ‘sócio-histórica’, denominação que recém apareceu e que terminou abarcando toda a psicologia soviética – incluindo a escola “histórico-cultural” de Vigotski e a “teoria da atividade” de Léontiev, nascida em 1940. Hoje já se fala internacionalmente de ‘psicologia cultural’ e, dentro dela, são muitos os que consideram que a de Vigotski é a mais importante (BLANCK, 2000, p. 30) [grifo do autor] [tradução nossa].

Acreditamos que a explicação de Blanck acerca do rebatismo da teoria de Vygotsky coloca um *divisor de águas* entre uma produção que é *essencialmente* vygotskyana, a Psicologia Histórico-Cultural; e o que vem a ser denominado posteriormente como Histórico-Social, que abrange várias outras teorias que foram sendo desenvolvidas com inspiração no pensamento vygotskyano e que caracteriza a psicologia soviética enquanto tal.

Assim, a posição de Blanck (2000) rompe com a idéia de que a Psicologia Histórico-Cultural tenha sido decorrente da consonância de idéias e do fruto do trabalho de Vygotsky, Luria e Leontiev, conforme o que comumente se apresenta. No entanto, essa explicação é pouco difundida, considerando que as obras de Blanck são raramente referidas nas obras analisadas.

Através das reflexões e posições apresentadas, é possível constatar que a questão da denominação da teoria vygotskyana não é um ponto de consenso entre os outros, o que de

certo modo também se repetirá no que se refere à autoria dessa teoria. Essa análise é apresentada na próxima temática.

4.4 TEMÁTICA 4: AUTORIA

A autoria da Teoria Histórico-Cultural aparece sob versões diferenciadas na produção vigente. Foi possível constatar que alguns autores das produções analisadas fazem menção, além de Vygotsky, a alguns de seus colaboradores. Exemplificamos tal constatação com alguns desses autores. Bassan (1997) apresenta como principais autores da *Corrente Histórico-Cultural*, Vygotsky, Leontiev e Elkonin. Rocha (2000, p. 20) se refere a Vygotsky, Leontiev e Luria como sendo “[...] fundadores e principais representantes da matriz do pensamento psicológico na teoria histórico-cultural [...]”. Prado (1991) apresenta como autores do sócio-interacionismo Vygotsky, Leontiev e Elkonin, e cita Leontiev como principal colaborador. Ao referir-se a Leontiev, Prado (1991) salienta que:

Tendo construído uma respeitável obra psicológica, tornou-se uma autoridade das mais notáveis de nosso século, embora não muito conhecida, no que se refere à teoria do desenvolvimento do psiquismo humano (PRADO, 1991, p.7).

No nosso entender, essa diversidade em termos de autoria pode ter sua origem na forma como foi divulgado o início do trabalho de Vygotsky, quando ele começou a fazer parte do Instituto de Psicologia. Uma dessas formas explica a constituição de um grupo de trabalho composto por Luria, Leontiev e Vygotsky, que passariam a ser conhecidos como a *troika* (CAMARGO, 1995; MOLON, 1995; OLIVEIRA, 1993). Esta versão de um grupo coeso, unido a um mesmo objetivo, estilo *os três mosqueteiros* (BLANCK, 2000) está bastante presente nas produções analisadas. De acordo com o relato de Luria (1992), a constituição do grupo iniciou da seguinte forma:

[...] Vygotsky chegou ao Instituto e iniciamos então uma colaboração que duraria até sua morte [...] Quando Vygotsky chegou em Moscou, eu ainda estava realizando experimentos com o método motor combinado junto com Leontiev, um antigo aluno de Chelpanov com quem estou associado desde então. Reconhecendo suas raras habilidades, Leontiev e eu nos regozijamos quando conseguimos incluí-lo em nosso grupo de estudo, que chamávamos a “troika” (LURIA, 1992, p. 44) [grifo do autor].

Posteriormente, estudantes, tais como Alexandre Zaporozhets, Gal’perin, Liya Slavina, Lidia Bozhovich, Natália Morozova, Zinchenko, El’konin e Rosa Levina foram se unindo a Vygotsky, Luria e Leontiev (DAVYDOV, ZINCHENKO, 1999; RIVIÈRE, 1987).

Luria (1992) afirma que ele criou um grupo de estudos com estudantes e colegas de Vygotsky para discutir suas idéias. Cada um “[...] tomou para si a tarefa de inventar modelos

experimentais do comportamento instrumental” (LURIA, 1992, p. 50). Leontiev dedicou-se ao estudo da memória, Morozova focalizou o desenvolvimento das escolhas complexas em crianças pequenas, Levina estudou a função planejadora da fala, Zaporozhets deteve-se na reestruturação do comportamento motor (LURIA, 1992).

Van Der Veer e Valsiner (1996, p. 204) criticam a versão da *troika*, considerando-a “[...] uma reconstrução romântica promovida por Leontiev e Luria [...]”. Tal visão, segundo os autores, serviu para disfarçar as divergências existentes entre eles, principalmente entre Leontiev e Vygotsky.

Costuma-se considerar que a teoria histórico-cultural tenha sido a realização da *troika* formada por Vygotsky, Leontiev e Luria. Devemos ser cautelosos neste ponto para não projetar nossas avaliações atuais da teoria histórico-cultural, de seus autores e de seu valor na tela da vida cultural e científica confusa e diversa da época. Historicamente falando, a princípio não havia nenhuma *troika*. Existiam grandes diferenças de opinião e atitude entre Vygotsky e Luria e, a partir de 1924, levou quatro ou cinco anos até que eles realmente comessem a trabalhar em cooperação e co-autoria de uma maneira produtiva (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 204) [grifo dos autores].

Os autores salientam as diferenças existentes entre Luria, “[...] cientista típico, que expunha suas idéias de forma clara e didática, fazendo referência fiel e meticulosa a suas fontes[...]”, e Vygotsky, “[...] humanista brilhante que sugeria mudanças radicais em várias áreas e que, tipicamente, não fazia referência a suas fontes ou o fazia com suprema despreocupação [...]” (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 204).

Em relação à entrada de Leontiev no grupo, Van der Veer e Valsiner (1996) destacam que ela foi mais tardia que a de Luria, sendo o seu papel *bem mais modesto*. Apesar de seu sucesso na realização de experimentos com base nas idéias de Vygotsky, ele não apareceu na co-autoria de nenhuma obra de Vygotsky. Inclusive, quando começou a ocorrer resistência à Teoria Histórico- Cultural, os ataques direcionavam-se a Vygotsky e a Luria.

Blanck (2000) situa a origem da difusão da *troika* numa legenda difundida na década de 50, principalmente por Leontiev, com o intuito de acobertar o que fez para Vygotsky no passado; e, de certo modo, para se beneficiar do prestígio proveniente do reconhecimento de Vygotsky, quando suas obras voltam a ser reeditadas e lidas. O autor enfatiza ainda que Luria aparece como *figura secundária* nesta visão legendária da *troika*. Em relação a isso, Blanck faz uma crítica contundente

Vigotski, Luria e Leontiev trabalharam juntos, mas não *formavam um trio na acepção que lhe dá a legenda*, que lhes assemelha aos três mosqueteiros de Dumas – “um por todos, todos por um” [...] A colaboração com Luria não começou tão imediatamente. E, quanto à participação de Leontiev, foi seguramente mais tarde e no marco de uma relação menos próxima. Vigotski e Luria foram co-autores de vários artigos, capítulos, livros e inclusive de um trabalho de campo que durou dois

anos no coração da Ásia. Não se conhece nenhum trabalho de Vigotski em colaboração com Leontiev, salvo a investigação que fez sobre a memória, de concepção completamente vigotskiana (BLANCK 2000, p.24) [grifo do autor] (tradução nossa).

Blanck (2000), baseado no depoimento de Guita, filha de Vygotsky, explicita o rompimento ocorrido entre Vygotsky e Leontiev, ao final do ano de 1933, sendo que ambos não se encontrariam mais.

A ruptura deveu-se ao fato de que Leontiév disse a Luria, numa carta, que as idéias de Vigotski pertenciam ao passado, que ele se distanciava de Vigotski e começasse a trabalhar com ele – tenho a impressão que isto não é muito próximo dos três mosqueteiros-. Luria inicialmente aceitou a proposta – não sabemos o porquê – mas se arrependeu de seu impulso rapidamente; contou o episódio a Vigotski e lhe mostrou a carta que Leontiev havia lhe enviado. Vigotski reagiu enviando uma carta a Leontiev duríssima, sua relação com Luria também mudou perceptivelmente. É improvável que Vigotski, no momento mais difícil de sua vida [...], não tenha se sentido traído pessoalmente por aqueles que haviam sido seus primeiros discípulos e colaboradores, por mais que compreendesse que também existissem motivos de ‘história interna’ [...] Seguramente sua família também interpretou da mesma maneira (BLANCK, 2000, p. 28-29) [grifo do autor].

4.5 TEMÁTICA 5: FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

O objeto de estudo de Vygotsky foi a gênese e o desenvolvimento dos processos mentais superiores ou *funções psicológicas superiores*. Tais processos, segundo Vygotsky (1991b, 1995), são processos intencionais e envolvem consciência, vontade, ações voluntárias e intencionais, linguagem e o pensamento lógico. Conforme explica Vygotsky (1991b), “[...] podemos usar o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” (VYGOTSKY, 1991b, p. 63) [grifo do autor].

A crítica de Vygotsky (1995) aos estudos que focalizavam funções superiores tais como linguagem, desenho infantil, leitura e escrita, dentre outras, era que tais estudos analisavam essas funções complexas a partir de uma perspectiva maturacionista regulada pelo aparato biológico. Conforme Vygotsky (1995), “(;)Estudam a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores *no abstracto*, à margem de seu meio social e cultural [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 23) [grifo do autor].

Na produção analisada, não foi possível identificar, nessa temática, pontos de divergência entre os autores. Podemos destacar, como ponto mais recorrente entre os autores brasileiros Coelho (1993), Isaia (1993), Camargo (1995), Oliveira (1992, 1993), Pereira (1996), Paini et al. (1997), Rego (1994, 1999), Aguiar (1998), Facci e Silva (1998), Ferreira, 1998; Lewin (2000), Lima (2000), Rodriguero (2000), Lima (2000), Maluf e Mozzer (2000), e os autores estrangeiros Baquero (1988), Wertsch (1988), Kozulin (1990), Van der Veer e

Valsiner (1996) e Daniels (2000), a idéia do arcabouço teórico que fundamenta a visão de Vygotsky sobre as funções psicológicas superiores. Resumindo a concepção dos autores supracitados, a visão de Vygotsky alicerça-se nos seguintes pressupostos:

- a) as funções psicológicas superiores originam-se e se desenvolvem na cultura. Possuem como base as funções psicológicas elementares, cuja origem encontra-se na constituição biológica do ser humano;
- b) o ser humano não *nasce pronto* e também não é mero resultado das interferências do meio. Ele se humaniza através das relações sociais que estabelece com seus semelhantes dentro de um contexto sócio-cultural;
- c) a relação do ser humano com seu entorno é mediada pelas ferramentas (ou instrumentos) de trabalho e pelos signos, sendo a linguagem o principal sistema simbólico.

Ao problematizar as funções psicológicas, Vygotsky (1995, 2000) descreve a existência de dois tipos de funções: as inferiores (ou elementares) e as superiores. As funções inferiores estão presentes no ser humano desde o começo do seu desenvolvimento, ou seja, são determinadas fundamentalmente pela dimensão biológica. Já as superiores, que representam uma forma de conduta mais complexa, “ [...] são subordinadas às regularidades históricas[...] ” (VYGOTSKY, 2000, p. 23), pois “ [...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano no desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1995, p. 35).

Segundo Vygotsky, o conceito de *desenvolvimento das funções psicológicas superiores* abrange dois grupos de fenômenos:

(:) Em primeiro lugar, os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo e o desenho, e, em segundo, dos processos de desenvolvimento [...] que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc (VYGOTSKY, 1995, p. 29) (tradução nossa).

Vygotsky (1998a) salienta a influência do contexto social, histórico e cultural no desenvolvimento dos processos mentais superiores. Considera que o modo de pensar e agir do sujeito desenvolve-se a partir das interações sociais e culturais que ele estabelece com o meio circundante. No seu entender,

[...] as funções psicológicas superiores da criança, seus atributos superiores especificamente humanos, se manifestam originariamente como formas de comportamento coletivo da criança, como uma forma de cooperação com outras pessoas, e somente depois se convertem nas funções individuais da própria criança (VYGOTSKI, 1998 a, p. 35) [grifo do autor] (tradução nossa).

Desse modo, o componente sócio-cultural prepondera sobre o biológico-natural (FACCI e SILVA, 1998). Conforme destaca Isaia (1998, p. 53), “[...] na medida em que o homem age sobre a natureza, transformando-a, cria a cultura que, por sua vez, provoca alterações no sistema cognitivo do ser humano, permitindo que ele seja visto simultaneamente como *produtor e produto* da cultura” [grifo do autor].

Vygotsky (1991b, 1995, 1998b) defende a idéia de que a relação homem-mundo não é uma relação direta (de estímulo-resposta, como se pregava no comportamentalismo), mas sim é uma relação mediada principalmente por ferramentas (instrumentos) e signos, que se constituem em ferramentas auxiliares de sua atividade. Oliveira (1993) define o conceito de mediação da seguinte forma: “(;)Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser *direta* e passa a ser *mediada* por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p. 26) [grifo da autora]. A mediação, segundo Kozulin (1990), viabiliza a transformação de uma conduta imediata numa conduta *instrumental*, a qual se caracteriza pela utilização de ferramentas materiais e/ou simbólicas. A utilização de tais ferramentas desencadeia um processo de transformação nas próprias funções psicológicas, sendo que isto não é inato, mas sim representa um salto em seu desenvolvimento.

Os atos mediadores ocorrem no cerne da cultura, na forma de diferentes instrumentalizações materiais e psicológicas. Assim, ferramentas, signos (em especial a linguagem), técnicas culturais desempenham funções de mediação, além, evidentemente, da ação humana específica (COELHO, 1993; REGO, 1999; DANIELS, 2000; KOZULIN, 1990).

Os elementos mediadores, para Vygotsky (1991b), são os instrumentos e signos. Rego (1999) explica que o signo, na compreensão vygotskyana, pode ser caracterizado como sendo “[...] aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, idéias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana” (REGO, 1999, p. 50). Posto isso, o signo se constitui num meio de relação sobre os outros e se transforma, gradativamente, num meio de influência sobre a própria pessoa, regulando as ações sobre os objetos e alterando a estrutura das funções psicológicas (WERTSCH, 1988).

Para Vygotsky (1991b), a utilização de signos amplia a capacidade humana de reter informações. Enquanto a memória natural é decorrente das impressões provenientes de experiências reais, a memória mediada por recursos mnemônicos amplia as dimensões biológicas, proporcionando uma mudança na estrutura psicológica. Conforme destacam Maluf e Mozzer (2000),

O primeiro tipo, designado como *memória natural*, manifesta-se sob a forma de impressões não-mediatizadas dos objetos, ou seja, de retenção de experiências reais, como traços mnemônicos. Outras manifestações de memória revestem-se de características diferentes e coexistem com a memória natural. São indicadores de sua presença os vários tipos de *recursos mnemônicos* [...] Tais operações introduzem uma mudança na estrutura psicológica e são produtos de condições específicas do desenvolvimento social (MALUF; MOZZER, 2000, p. 63) [grifo dos autores].

Nesse sentido, a utilização de signos caracteriza formas de comportamentos diferenciados, os quais irão contribuir para o surgimento de processos psicológicos cuja origem é cultural (MOLON, 1995; REGO, 1994; MALUF; MOZER, 2000).

O instrumento de trabalho é criado pelo ser humano para ampliar sua possibilidade de transformação e de adaptação à natureza. Segundo Freitas (2001):

A função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; orientado externamente, ele permite levar a mudanças nos objetos. Já o signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo. Neste caso, o signo é orientado internamente, ou, considerando-se seu papel mais amplamente, está orientado para os sujeitos e não para os objetos (FREITAS, 2001, p. 16).

A transformação provocada pelo instrumento acontece, principalmente, através do trabalho, pois é

[...] o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas. No trabalho desenvolvem-se, por um lado, atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e por outro, a criação e utilização de instrumentos (OLIVEIRA, 1993, p. 28-29).

Trabalho, na conotação vygotskyana, é entendido como toda a atividade que viabiliza essa transformação. Vale ressaltar que a transformação que o ser humano realiza na natureza acaba por desencadear também transformações nele próprio. Vygotsky (1991b, 1996) salienta que os animais também utilizam instrumentos, no entanto o fator diferencial entre a utilização dos instrumentos por animais e seres humanos encontra-se no fato de que os primeiros não possuem a capacidade criadora e transformadora. Esta é exclusiva da espécie humana. Além disso, conforme explica Rego (1999),

[...] os homens não só produzem seus instrumentos para a realização de tarefas específicas, como também são capazes de conservá-los para uso posterior, de preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, de aperfeiçoar antigos instrumentos e criar novos (REGO, 1999, p. 52).

Na criança pequena, podemos observar essa mesma forma de utilização de instrumentos, o que caracteriza um momento inicial de seu desenvolvimento. Isso é denominado por Vygotsky como sendo inteligência prática, a qual está associada à fase pré-

verbal do pensamento (independente da fala). Nessa fase pré-verbal, a criança emite sons, gestos e expressões faciais com o intuito de se comunicar. É aproximadamente por volta dos dois anos de idade que esses processos – inteligência prática e a fala - integram-se, originando o pensamento verbal e a linguagem racional. Para Vygotsky, a atividade simbólica provoca novas formas de comportamento na criança. Desse modo, o instrumento auxilia o sujeito no controle e transformação da natureza, e os signos, no controle do próprio sujeito.

4.6 TEMÁTICA 6: LINGUAGEM – ORALIDADE, ESCRITA E DESENHO

Questões referentes à dimensão da linguagem estão presentes nas produções de Gaspar (1992), Oliveira (1992, 1993), Gabbardo (1993), Rego (1994, 1999), Camargo (1995), Cordeiro (1995), Garuti (1995), Breuckmann e Lins (1997), Aguiar (1998), Mews (1998), Schlindwein (1999), Lima (2000) Rodriguero (2000), Souza e Alves (2000) e se constituem em foco de investigação nas pesquisas de Aguiar (1998), Ferreira (1996) e Lacerda (1992).

Aguiar (1998), na Dissertação *A relevância da linguagem para o desenvolvimento humano: Contribuições da perspectiva vygotskyana para a educação*, realiza um estudo bibliográfico, abordando a dimensão da linguagem dentro da obra vygotskyana, visando a compreender sua importância para o processo de desenvolvimento humano. O referencial teórico do autor se constitui, prioritariamente, a partir dos textos de Vygotsky .

Ferreira (1996), em sua Dissertação *Figuração e imaginação: Um estudo de caso da constituição social do desenho infantil*, analisa o desenvolvimento da figuração e a significação do desenho infantil em crianças inseridas no contexto da pré-escola. Ferreira (1996) salienta o cuidado que devemos ter no processo interpretativo das figurações infantis, pois nem sempre aquele que produz e o que interpreta o fazem sob o mesmo universo significativo. A autora finaliza seu estudo, destacando a importância da linguagem como elemento imprescindível no processo de exteriorização do significado do desenho. Somente através dessa exteriorização, poderemos adentrar no mundo de significados expressos através dessa forma de representação simbólica.

Lacerda (1992), na Dissertação *Relações do processo de escrita com esferas da atividade simbólica em crianças submetidas ao ensino especial*, realiza um estudo com duas crianças situadas na faixa etária de nove anos de idade. Essas crianças estavam inseridas no contexto de uma Clínica Escola, a qual atende crianças com dificuldades na aprendizagem. A equipe era composta por profissionais de diversas áreas, os quais compõem uma equipe interdisciplinar de apoio e acompanhamento a cada professor. As crianças selecionadas pela autora apresentavam dificuldades na oralidade e na escrita. Ambas apresentavam um quadro

de deficiência mental. A coleta de dados foi realizada através de observações, registros em áudio e vídeo. A autora focalizou as situações que envolviam a oralidade, a escrita e o desenho. Lacerda salienta, em suas conclusões, a importância de serem consideradas no desenvolvimento das diversas esferas da atividade simbólica, de que forma as mediações e processos interativos contribuem ou não para a potencialização dessas esferas. Além disso, o autor ressalta que “[...] compreender o desenvolvimento de crianças, deficientes ou não, implica levar em conta não só sua oralidade, escrita e aspectos emocionais, mas, sobretudo, as inter-relações entre eles e as implicações que daí advenham” (LACERDA, 1992, p. 142).

Os argumentos mais recorrentes e que, de certo modo, refletem o consenso entre os autores das produções analisadas, podem ser sintetizados nos seguintes tópicos:

- a) o entendimento da linguagem como principal elemento mediador, sendo o meio simbólico por excelência utilizado pelo ser humano para se comunicar e interagir com os outros sujeitos, isto é, a linguagem é o nosso principal canal de comunicação com os demais;
- b) as funções comunicativa e generalizante da linguagem;
- c) a dimensão do significado na função comunicativa e representacional da linguagem, enquanto um processo de construção coletiva;
- d) a linguagem entendida como instrumento imprescindível para a ação e regulação do comportamento.

É importante referirmos que (consoante com a amplitude do entendimento de signo em Vygotsky) entendemos a linguagem numa dimensão ampla, a qual contempla as múltiplas formas de expressão utilizadas pelo ser humano para expressar suas idéias e sentimentos, assim como para registrar os acontecimentos. Além da dimensão da comunicação, a linguagem auxilia na ação e regulação do pensamento, viabilizando que o ser humano transforme e organize sua atividade prática através de instrumentos, controlando seu próprio comportamento e agindo e transformando o ambiente que o cerca (CORDEIRO, 1995; AGUIAR, 1998, GARUTI, 1995; LACERDA, 1992; OLIVEIRA, 1992, 1993; SCHLINDWEIN, 1999). Essa função generalizante da linguagem é que vai nos permitir categorizar e ordenar o real e, sendo assim, ela se constitui num instrumento de pensamento. Em síntese, “[...] a generalização e a abstração só se dão pela linguagem” (OLIVEIRA, 1993, p. 51).

Para Mews (1998)

[...] a linguagem reorganiza substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção, mudando essencialmente os processos de atuação, assim como os de memória do homem. No homem, o processo da memória é apoiado nos processos de discursos; a linguagem torna-se, pela primeira vez, atividade mnemônica consciente, na qual o homem coloca fins especiais de

lembrar, organiza o material a ser lembrado e tem condições de não apenas ampliar o volume de informações que mantém na memória, como ainda voltar-se para o passado, selecionando nele o processo de memorização (MEWS, 1998, p. 41).

A criança, desde a mais tenra idade, busca, dentro de suas possibilidades, diferentes formas e meios para se comunicar com os outros, incluindo-se nessas formas desde o choro, o riso, as expressões corporais, até formas mais sofisticadas como a própria oralidade, a escrita e o desenho. Vygotsky (1993) situa no choro, no balbucio e até na emissão das primeiras palavras as *raízes pré-intelectuais* da fala, manifestações essas que, segundo o autor, foram consideradas por vários estudiosos de sua época como sendo de caráter eminentemente emocional, cuja função seria a descarga das emoções. Para Vygotsky (1993), mesmo que essas manifestações possam ser consideradas como estágios do desenvolvimento da fala, elas “[...] não têm nenhuma relação com a evolução do pensamento” (VYGOTSKY, 1993, p. 37).

Vygotsky retoma estudos realizados que apontam que essas manifestações infantis já denotam uma tentativa de comunicação social. O autor evidencia que, num determinado momento, (aproximadamente no segundo ano de vida), “[...] as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento” (ibidem). Nesse novo comportamento, continua Vygotsky, “[...] a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados” (VYGOTSKY, 1993, p. 37). Em decorrência disso, a criança passa a sentir cada vez mais a necessidade de fazer uso da palavra, de ampliar seu vocabulário, de conhecer os significados e, assim, “[...] parece ter descoberto a função simbólica das palavras” (VYGOTSKY, 1993, p. 38). De forma resumida, Vygotsky conclui que:

1. No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes.
2. Podemos, com certeza, estabelecer, no desenvolvimento da fala da criança, um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-lingüístico.
3. A uma certa altura, essas linhas se encontram; conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional (VYGOTSKY, 1993, p.38).

A dimensão do significado da palavra é imprescindível, pois sem ele torna-se vazia (OLIVEIRA, 1992,1993). Tais significados são construções históricas e, portanto, são dinâmicos e podem sofrer transformações no decorrer de um determinado tempo e/ou contexto. Conforme destaca Smolka (1992), em Vygotsky

[...] fala e funcionamento mental se encontram articulados no “significado da palavra” [...] que é ao mesmo tempo, material, internalizado e recurso/fonte de mediação”. No seu esforço teórico, Vygotsky estabelece distinções metodológicas entre as esferas inter e intrapsicológicas; entre instrumentos orientados

externamente e instrumentos orientados internamente; entre fala externa (comunicativa) e fala interna (reguladora); entre o aspecto externo da fala (som/fonética) e o aspecto interno da fala (significado/semântica). Trabalhando dialeticamente com tais categorias, ele enfatiza a (trans) formação da fala externa/prática social para a fala interna/pensamento verbal (SMOLKA, 1992, p. 328) [grifo da autora].

Vygotsky (1993) sustenta a idéia de que “[...] a verdadeira comunicação requer significado – isto é - generalização – tanto quanto signos”. Continua o autor

[...] a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constituiu um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis, porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada. É por isso que certos pensamentos não podem ser comunicados às crianças, mesmo que elas estejam familiarizadas com as palavras necessárias. Pode ainda estar faltando o conceito adequadamente generalizado [...] (VYGOTSKY, 1993, p.5).

É oportuno salientar a diferença entre *significado* e *sentido* na concepção vygotskyana, pois “[...] o significado[...] refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra [...] compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido [...] refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo[...]” (OLIVEIRA, 1993,p. 50). É na infância que inicia o processo de formação de conceitos, sendo estes entendidos como um sistema de relações e generalização contidas nas palavras (REGO, 1999). Enquanto uma atividade complexa, o processo de formação de conceitos “[...] não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência [...] Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavras, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais [...]” (VYGOTSKY, 1993, p. 50). Conforme destaca Ferreira (1996),

[...] falar em conceito implica falar em palavra. A *realidade conceitualizada* da criança só é possível pela palavra e é por essa que a criança toma consciência daquela [...] Isso significa que as palavras são generalizações (FERREIRA, 1996, p. 24) [grifo da autora].

É necessário, portanto, desde cedo instigar a criança, através de situações desafiadoras, para que ela, paulatinamente, desenvolva seu raciocínio, ampliando-o a estágios mais elevados.

Ao estudar o processo de formação de conceitos, Vygotsky (1993) identificou diferentes fases até o surgimento dos conceitos propriamente ditos. Quando a criança atinge a fase dos conceitos, observamos que ela desenvolve a capacidade de (des)ordenar, isolar e abstrair sem precisar recorrer, necessariamente, ao concreto e real.

Os autores que possuem o processo de formação de conceitos como temática central de suas produções são Breuckmann e Lins (1997), Gaspar (1992) e Souza e Alves (2000).

Apesar de esses autores terem como foco o processo de formação de conceitos, não aprofundam tal dimensão no que se refere a uma análise detalhada. Restringem suas reflexões aos conceitos cotidianos e científicos e a algumas implicações educacionais.

Autores tais como Cordeiro (1995), Pereira (1996), Rodriguero (2000) e Lima (2000) mencionam a formação de conceitos de forma complementar a outros conceitos e/ou idéias discutidas ao longo de suas produções. No entanto, é possível constatar que em Rodriguero (2000) e Lima (2000), mesmo abordando de passagem, a forma como fazem a discussão transparece um nível de aprofundamento maior do que o daqueles autores que tinham tal dimensão em pauta como foco central.

Apesar de tal processo ser trabalhado em níveis diferenciados pelos autores supracitados, não foi possível identificar posições e/ou explicações que se contrapõem. Há consonância entre as idéias apresentadas pelos autores. De modo geral, as pontuações mais freqüentes são: a) a importância dos conceitos cotidianos se constituírem em ponto de partida para o desenvolvimento dos conceitos científicos, pois os primeiros favorecem o desenvolvimento dos segundos; b) a necessidade de a escola considerar os conhecimentos anteriores dos alunos, os quais são construídos no cotidiano.

Os conceitos cotidianos são provenientes da experimentação direta da criança sobre o mundo real, ou seja, são construídos a partir de suas experiências cotidianas. Já os conceitos científicos decorrem de conhecimentos sistematizados, não sendo passíveis de serem construídos simplesmente através da ação direta. Ressaltamos, porém, que, apesar de suas especificidades, a compreensão dos conceitos científicos pressupõe a consolidação dos conceitos cotidianos, pois estes últimos se configuram em suporte dos primeiros (LIMA, 2000, p. 225). Nessa relação, os conceitos cotidianos favorecem o desenvolvimento dos conceitos científicos, relacionando-os com o dia-a-dia.

Os conceitos científicos, por sua vez, dão abrangência e maior poder de generalização, aos conceitos cotidianos. Sendo assim, ambos são imprescindíveis e complementares para o processo de desenvolvimento dos conceitos, em primeira instância, e da própria inteligência, em uma análise mais aprofundada. Isso nos conduz a uma importante reflexão: a escola é uma instituição imprescindível, pois o contato com o conhecimento científico e sua sistematização desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das funções mentais superiores (OLIVEIRA, 1992, 1993; REGO, 1999). Portanto, a escola possui um papel fundamental no processo de formação conceitual.

No entanto, torna-se necessário destacar que esse processo de construção implica o desenvolvimento de operações mentais complexas e, sendo assim, “[...] não é aprendido por

meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno” (REGO, 1999, p. 78).

Conforme destaca Lima (2000, p. 225):

[...] percebemos que a escola freqüentemente descontextualiza os conceitos por ela trabalhados, não levando em consideração que o aluno tem um acervo de experiências e conhecimentos anteriores – desenvolvidos no cotidiano escolar e extra-escolar - que deveria servir como suporte para a construção de novos conhecimentos.

Ao abordar o processo de formação de conceitos em pré-escolares, Souza e Alves (2000) criticam a forma como a escola tradicional opera em relação a esse processo.

Conforme os autores:

[...] a transmissão de conceitos prontos para as crianças, que não sejam (re)construídos a partir de seus conhecimentos prévios, resulta em uma repetição mecânica de palavras que não contêm qualquer conteúdo, são simplesmente termos vazios de significado. Por outro lado, se os conhecimentos prévios das crianças não forem sistematizados na escola, elas não se capacitarão a refletir sobre seus próprios atos de pensamento e a usar conceitos de forma deliberada. Em ambos os casos, os conceitos não serão ferramentas úteis para suas vidas (SOUZA; ALVES, 2000, p. 93).

Breuckmann e Lins (1997) e Gaspar (1992) salientam que uma das dificuldades enfrentadas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e até mesmo do Ensino Médio na área das Ciências encontra-se na dimensão conceitual. Desse modo, os autores defendem a necessidade de se trabalhar de forma inter-relacionada, ou seja, partir dos conceitos cotidianos que os alunos possuem, como forma de possibilitar a construção dos conceitos científicos. Enquanto construções culturais, a linguagem e os conceitos precisam ser construídos pelas crianças. Isso ocorre através das interações que a criança estabelece com outras pessoas e com o mundo circundante (OLIVEIRA, 1996). Ou seja, a criança se apropria e (re)significa a linguagem, interagindo com esta. Para Bassan (1997, p. 58),

[...] quando se fala em interações, evidencia-se a natureza social do homem que se constitui e se desenvolve enquanto sujeito na relação com outro, numa atividade prática comum e que tem a linguagem enquanto elemento central. Enfim, de que a constituição das funções intrapsicológicas se dá a partir da inserção do sujeito na cultura e numa prática social.

Lacerda (1992) salienta a idéia da apropriação da linguagem por intermédio das e nas interações sociais. Para a autora,

Os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com outros construindo seus conhecimentos nestas relações: o sujeito é social, constituído pela linguagem que é produto de um processo sócio-histórico. Não se pode falar de sujeitos prontos, pois eles vão se completando e se constituindo em suas falas. As interações não são aleatórias, dando-se num certo contexto, sofrendo suas interferências e interferindo sobre ele, modificando-o (LACERDA, 1992, p. 54).

Aguiar (1998) também destaca a importância da mediação dos outros no processo de desenvolvimento da linguagem, pois esse processo não acontece em decorrência somente da maturação biológica, mas sim através da “[...] intervenção de falantes/escritas da língua [...]” (AGUIAR, 1998, p. 7). Sendo o desenvolvimento humano constituído pelas e nas relações interpessoais, os instrumentos simbólicos ganham relevância, pois são eles que viabilizam a comunicação, a abstração, a generalização, a partilha de nossas experiências, pensamentos e emoções, enfim, a capacidade de agir mentalmente sobre o meio físico e social (FREITAS, 2001; COELHO, 1993; MEWS, 1998; OLIVEIRA, 1993).

No entanto, não é simplesmente porque falamos com os outros que desenvolveremos o pensamento verbal. Essa forma de pensamento pressupõe o desenvolvimento do *discurso interior*, o qual se direciona ao próprio sujeito, para a organização de seu pensamento. A trajetória dessa forma de discurso tem sua origem na fala socializada, externa, a qual, via processo de internalização, origina a denominada fala interior.

Na história da humanidade, a criação e o emprego dos signos foi o fator preponderante no processo de diferenciação entre o ser humano e os animais. No caso da escrita, sua importância reside no fato de que a sua utilização viabiliza a ampliação da capacidade humana de memorizar, recordar e registrar ideais, sentimentos, fatos e acontecimentos. Enfim, ela possibilita o registro da própria história e a sua transmissão às gerações futuras. Por isso, a escrita interfere nos modos de pensar e agir humanos, instaurando novas formas de compreender o entorno. Conforme salienta Oliveira (1996)

A escrita seria uma espécie de ferramenta externa, que estende a potencialidade do ser humano para fora de seu corpo: da mesma forma que ampliamos o alcance do braço com o uso de uma vara, com a escrita ampliamos nossa capacidade de registro, de memória e de comunicação (OLIVEIRA, 1996, p. 63).

O processo de evolução da escrita e o ensino da mesma para a criança foi também foco de preocupação de Vygotsky (1991b). Oliveira (1993, 1996) destaca a contemporaneidade das idéias vygotskianas sobre esse tema, sendo que suas idéias (associadas aos estudos experimentais realizados por Luria na década de trinta) possuem pontos de convergência com as pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro, na década de setenta.

As críticas de Vygotsky direcionavam-se para o ensino da língua e o modo como a escola tratava esse sistema de símbolos. No seu entender, tal sistema era trabalhado de forma mecânica e sem sentido, focalizando apenas a caligrafia e ortografia. Para o autor,

desconsiderava-se a relevância dessa função superior no processo de desenvolvimento infantil e, em decorrência disso, tinha-se o entendimento de que a aquisição dessa linguagem se reduzia a uma mera habilidade motora e, desse modo, seu ensino se reduzia a um ato mecânico e sem sentido.

Essa visão, acerca do ensino do ler e escrever, se traduziu e continua de certa forma presente em muitas práticas alfabetizadoras, haja vista a ênfase que alguns professores ainda concedem ao denominado *período preparatório* e o tipo de situações de aprendizagem que são propostas no decorrer do processo de alfabetização, desprovidas de sentido para as crianças. É necessário, pois, superar a concepção reducionista de alfabetização como mero processo de decodificação, visto a partir de uma perspectiva associacionista entre unidades desprovidas de significado. Há, também, de se superar a idéia de prontidão para a alfabetização e que essa seja meramente fruto do desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras. Por isso, urge a necessidade de se tratar essa forma de linguagem, compreendendo que “[...] o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas” (VYGOTSKY, 1991b, p. 120).

Vygotsky (1991b, p. 120) sustenta a idéia de que a linguagem escrita é, inicialmente, um simbolismo de segunda ordem, isto é,

[...] a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Para que isso ocorra, torna-se necessário que a criança passe por um longo processo de desenvolvimento, o qual não será potencializado via métodos mecânicos e descontextualizados. Portanto, não podemos esperar que a aprendizagem da escrita ocorra de forma linear, conforme preconizam as práticas pedagógicas tradicionais (LACERDA, 1992), as quais seqüencializam o processo de escrever, tendo como ponto de partida a apresentação de letras, sílabas, palavras, frases e textos. Nesse contexto, a escrita é descontextualizada do mundo social da criança. Contrapondo-se a uma visão tradicional do ensino da escrita, Garuti (1995, p. 24) salienta que existe um processo de construção da escrita e ele vai se desenvolvendo

[...] no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, pelas funções e pelas experiências sociais da linguagem. Logo, pedagogicamente, são fundamentais, no

processo de construção da escrita, as situações e as condições em que se produz tal conhecimento.

Gabbardo (1993, p. 54) defende a idéia do processo de alfabetização se constituir num “ [...] processo discursivo, no qual a atividade da criança, ao utilizar a língua, esteja orientada para a compreensão e produção de significados lingüísticos”. No entanto, para que isso se efetive, “ [...] a função significativa da linguagem deve ser desvelada à criança, permitindo-lhe reconhecê-la como elemento mediador das relações sociais, como meio, expressão e forma de incorporação no mundo”(GABBARDO, 1993, p. 58).

Sabemos que a linguagem escrita e a leitura são objetos culturais imprescindíveis nas sociedades letradas. Grande parte das informações, reflexões e discussões sobre a realidade histórico-social são veiculadas através da escrita. O domínio da leitura e da escrita possibilita ao ser humano libertar-se do imediato e projetar-se no seu passado e/ou futuro. Desse modo, ler e escrever se constituem num instrumento de poder numa sociedade letrada: poder conhecer, intervir, projetar, superar, contrapor e registrar. De acordo com Oliveira (1996):

A escrita favorece o pensamento descontextualizado e independente da experiência do sujeito ao separar o produto escrito de seu autor e do tempo e local de sua criação e as separar signo de significado. Favorece também a consciência metalingüística, ao fornecer material para a reflexão sobre a própria língua, e a consciência metacognitiva, ao permitir o exame repetido e crítico de fatos, idéias e argumentos armazenados sob forma de registro gráfico. Fornece ainda, ao seu usuário, inúmeros recursos que podem auxiliar na utilização de procedimentos de controle cognitivo (OLIVEIRA, 1996, p. 99).

Se pensarmos na leitura e escrita nos âmbitos familiar e escolar, muitas são as crianças que, desde a mais tenra idade, demonstram um desejo para aprender a ler e a escrever, principalmente aquelas que possuem acesso a materiais escritos e interagem de forma mais efetiva com eles. Quando a criança ingressa em instituições educativas, já é uma falante nativa de sua língua, pois já dispõe de um amplo vocabulário que lhe viabiliza expressar suas idéias, sentimentos, interesses, desejos e necessidades. Além disso, em seus enunciados, explicita seu conhecimento acerca da estrutura básica que rege seu idioma. Desse modo, a aprendizagem da língua não pode ser reduzida à mera aquisição de vocabulário e de um conjunto de regras, mas sim abranger a dimensão da compreensão sobre a própria língua. Assim, a utilização da linguagem possibilitará a criação de espaços de negociação e de diferentes maneiras de perceber e falar sobre o mundo (AGUIAR, 1998; LACERDA, 1992; SANTOS, 1998).

A criança, desde a Educação Infantil, precisa ter mediadores que criem um ambiente alfabetizador que lhe possibilite interagir e refletir sobre a função da escrita. Conforme salienta Vygotsky (1991b),

[...] a escrita deve ter significado para as crianças[...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (VYGOTSKY, 1991b, p. 133).

Ao enfatizarmos a idéia de ambiente alfabetizador, concordamos com Garuti (1995) que uma das funções da Educação Infantil é propor situações de aprendizagem para que as crianças possam vivenciar as *diversas linguagens* “ [...] como objeto de ação, comunicação, socialização e como instrumento indispensável à vida em sociedade” (GARUTI, 1995, p. 26).

Tendo-se presente o conceito de zona de desenvolvimento proximal, é importante resgatar o papel do professor no processo de significação e apropriação da escrita. Além disso, as situações de aprendizagem precisam ser pensadas de forma que viabilizem a criança apreender o caráter simbólico da escrita e sua função social. Os espaços precisam garantir a interação entre os alunos de modo que eles possam compartilhar suas hipóteses sobre a escrita.

Entendemos também ser um equívoco pensar que ler e escrever são dificuldades enfrentadas somente pelo aluno. Se fizermos um levantamento entre os professores, que deveriam ser os mediadores no processo de ensino da leitura e da escrita, talvez nos surpreendamos com os resultados, pois são muitos os que não possuem o hábito de ler e produzir textos. Nesse sentido, a formação do leitor e do escritor é um problema que atinge tanto os alunos quanto os professores. Questionamos: como pode um professor fazer a mediação da importância do ato de ler e escrever, significar a leitura e a escrita, incentivar a formação de leitores e escritores se ele próprio, muitas vezes, é alguém que não lê e não escreve? E isso vale para qualquer etapa do ensino da leitura e da escrita.

Na seqüência dos argumentos apresentados por Vygotsky (1991b), o autor refere ser necessário nos reportarmos à história do desenvolvimento dos signos nas crianças, ou seja, “[...] o que se passa com a criança antes de ser submetida a processos deliberados de alfabetização” (OLIVEIRA, 1993, p. 68). Para ele, *a pré-história da linguagem escrita* começa com o gesto, pois “[...] é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança” (VYGOTSKY, 1991b, p. 121). A criança utiliza os gestos como uma forma de representação, a qual irá se ampliando e abrangerá também a representação através de desenhos.

Vygotsky (1991b) evidencia a importância do desenho, afirmando que o desenvolvimento da escrita ocorre pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. Para ele, desenhar e brincar devem ser considerados atividades essenciais para o desenvolvimento da escrita, pois essas atividades envolvem dimensões representativas (FERREIRA, 1996; LACERDA, 1992; OLIVEIRA, 1993).

Em relação à oralidade, a utilização do desenho já se constitui num nível representativo superior, pois permite à criança representar o real através do simbólico. É possível estabelecer uma relação entre o desenvolvimento da oralidade infantil e o surgimento do desenho, ou seja, a criança começa a desenhar quando já se encontra num nível mais desenvolvido em sua linguagem oral (LACERDA, 1992). Assim como acontece com as demais funções, o desenho também passa por um processo de desenvolvimento. A criança, ao desenhar, expressa o significado que atribui aos fatos, experiências e objetos. Além do prazer, o desenho se configura numa possibilidade a mais de expressão simbólica. Sendo o desenho composto de “[...] figuração e imaginação, é uma atividade mental que reflete significações e, portanto, é dependente da palavra” (FERREIRA, 1996, p. 24). Desse modo, “[...] a realidade contida no desenho é a realidade significativa: a realidade que tem significado e sentido para a criança; a realidade que é constituída pela palavra” (FERREIRA, 1996, p. 25).

A partir disso, torna-se necessário questionarmos a questão da interpretação do desenho infantil. Sendo essa forma de registro imbricada e permeada de significados que são atribuídos por aquele que o produz, não há outro caminho de desvelamento desses significados que não seja o diálogo. Diálogo esse a ser estabelecido entre aquele que produz o desenho e aquele que intenciona interpretá-lo, no caso escolar, o professor. O significado atribuído por ambos ao mesmo desenho pode ser convergente ou divergente. A leitura interpretativa implica uma atividade intertextual. Por isso, é imprescindível considerar

[...] a característica de que cada um de nós é constituído por uma rede textual própria de uma determinada cultura, é uma conexão entre o texto que constitui o autor e o texto que constitui o leitor[...] Portanto, interpretar o desenho da criança significa elaborar tentativas de apreensão de significados que o(a) autor(a) atribui às figurações (FERREIRA, 1996, p. 118).

Nesse processo interpretativo, as interlocuções a serem realizadas com a criança precisam considerar o universo de significados que permeia o mundo infantil, especialmente o da criança em questão. Só teremos acesso a esse mundo de significações se a escuta se fizer presente. Escuta essa que considere as múltiplas possibilidades de leituras de uma mesma figuração.

4.7 TEMÁTICA 7: A INTERNALIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO

A temática *internalização e a constituição do ser humano* é foco central de investigação nas pesquisas realizadas por Rego (1994), Molon (1995) e Schlindwein (1999), nos artigos de Góes (1992) e Pino (1992), e abordada de forma complementar a outros conceitos nas produções de Lacerda (1992), Isaia (1993), Oliveira (1993), Camargo (1995), Garutti (1995), Pereira (1996), Facci e Silva (1998), Zanella e Cord, (1999), Aguiar (2000), Chaves (2000), Lewin (2000), Zanella (2000) e Pereira (1996).

Schlindwein (1999), em sua Tese intitulada *O processo de internalização: investigando adultos em um contexto escolar*, realizou sua pesquisa com dez professores que atuavam nas séries finais do Ensino Fundamental, numa escola da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Esses professores eram participantes de um programa de capacitação em serviço. O problema de investigação delineado pela autora foi “(:) Os espaços interpsicológicos criados intencionalmente envolvendo sujeitos culturalmente experientes levam - de que forma e em que medida - a transformações no plano intrapsicológico?” (SCHLINDWEIN, 1999, p. 17). Para tanto, a autora utilizou a noção de *tolerância* como parâmetro investigativo para a averiguação do processo de internalização. Esse tema foi trabalhado com o grupo de professores em cinco reuniões sistemáticas. Os dados foram extraídos das produções realizadas pelos professores no primeiro e no último encontro e através das transcrições extraídas de reuniões realizadas com os mesmos. A autora concluiu que

A inclusão de novos significados no universo cognitivo de um professor só poderá [...] ser considerada internalização efetiva na medida em que promova uma revisão, pelo indivíduo, de todos os vetores envolvidos em sua postura pedagógica presente (ou seja, os aspectos cognitivos, motivacionais e afetivo-volitivos, e o seu sistema de valores), à luz do novo material apreendido. Isso envolve um movimento específico em relação à docência, em um curso de capacitação, que pressupõe atenção, por parte do coordenador, sobre a maneira pela qual o novo conceito se confronta com os vetores da postura pedagógica dos professores – participantes; pressupõe ainda - e principalmente - a criação de condições para que o novo conceito seja questionado e avaliado criticamente na sua relação com a organização atitudinal (cognitiva/afetiva/motivacional e valorativa) destes professores (SCHLINDWEIN, 1999, p. 14).

A leitura do trabalho de Schlindwein nos conduziu à reflexão sobre a articulação entre teoria e prática, tão discutida especialmente por aqueles que se encontram inseridos em processos e práticas de formação docente. Talvez uma das contribuições de seu trabalho esteja no fato de que a autora sinaliza o conceito de internalização dentro da teoria vygotskyana como sendo um dos elementos a serem discutidos nesses processos e práticas formativas. Ou seja, é possível inferir que, um dos fatores implicados nesse distanciamento

entre o discurso efetivo e a prática propriamente dita, esteja relacionado ao modo de (não)internalização de determinados pressupostos teóricos seguido do processo de apropriação e tradução em ações concretas.

No entanto, conforme destaca a autora na citação referida acima, esse processo requer uma revisão que abrange dimensões que extrapolam a esfera cognitiva e que, de certo modo, só se efetivam se os conteúdos forem significativos para os sujeitos. Se tais conteúdos mobilizam o sujeito e são condizentes com suas concepções, possivelmente haverá uma apropriação dos mesmos. O passo seguinte, em nosso entender, é a tradução daquilo de que o sujeito se apropriou para o âmbito das práticas. Novamente, mais um desafio surge, pois são vários os fatores que podem interferir nessa transposição, desde a motivação do próprio sujeito até as questões macroestruturais.

Molon (1995) e Rego (1994) focalizaram, em suas Dissertações, a constituição do ser humano. Molon (1995), na pesquisa *A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky*, realizou um estudo tendo por objetivo “ [...] explicitar alguns aspectos relevantes e processos significativos para a compreensão da constituição do sujeito e da subjetividade nas reflexões da obra de Vygotsky no cenário da Psicologia Social” (MOLON, 1995, p. 9). Tal estudo fundamentou-se prioritariamente nas obras vygotksyanas, sendo o entendimento dos pressupostos presentes nelas intermediado pela compreensão de especialistas na abordagem sócio-histórica, integrantes de grupos de pesquisa. A interlocução com estes especialistas ocorreu através de entrevistas (Bader Sawaia, Marta Kohl de Oliveira, Miriam Warde, Silvia Lane, Angel Pino Sirgado, Jaan Valsiner e Mário Golder), e da participação em seminários propostos pelos mesmos (Cláudia Davis, Ana L. Smolka, Maria Cecília Góes, e Angel Pino Sirgado), com o intuito de delinear as interpretações vigentes sobre as temáticas pesquisadas (MOLON, 1995).

Entendemos que as contribuições do estudo de Molon podem ser sintetizadas nas seguintes idéias conclusivas da autora: a) a constatação de que Vygotsky não faz referência ao termo subjetividade em seus textos, mas sim utiliza os termos *psique*, *estados subjetivos e fenômenos subjetivos* (como sendo sinônimos) para referir-se à interioridade humana; b) a influência da dimensão sócio-histórica na construção do sujeito e de sua interioridade; c) as relações sociais e os processos mediadores como elementos fundamentais na constituição humana; d) a interioridade e a singularidade humanas como decorrentes de um processo permanente de constituição do sujeito pelo reconhecimento do outro. Por fim, nas palavras da própria autora, o ser humano

[...] adquire “singularidade na relação com o outro, em relação ao outro e na relação do outro”, sendo o outro uma complexidade que se apresenta e se representa de diferentes possibilidades, quais sejam, o outro corporificado, o outro imaginário, o outro difuso, o outro simbólico, o outro anônimo, o outro generalizado, o outro oculto, o outro outro e o outro eu. Assim, “ser reconhecido pelo outro é ser constituído em sujeito pelo outro, na medida em que o outro reconhece o sujeito como diferente e o sujeito reconhece o outro como diferente. Eu me torno o outro de mim e me constituo a partir do outro” (MOLON, 1995, p. 165) [grifo da autora].

Destacamos também que, talvez devido ao fato de que Molon tenha tido a oportunidade de entrevistar pesquisadores que possuem um conhecimento amplo sobre a teoria vygotskyana, a autora pudesse avançar nas discussões sobre a perspectiva da construção da interioridade humana. No entanto, seu estudo parece ter se situado mais no desvelamento das concepções de Vygotsky do que numa problematização de tais concepções propriamente ditas.

Rego (1994), em sua pesquisa *A origem da singularidade do ser humano: análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Vygotsky*, realizou um estudo com cento e setenta e dois sujeitos (professores, coordenadores, diretores e estudantes do curso de magistério, das redes pública e estadual) com o objetivo de desvelar as concepções desses sujeitos sobre a natureza humana, identificando as teorias e processos presentes em tais concepções. A autora propôs que as pessoas envolvidas no estudo escrevessem uma redação expressando suas concepções acerca da origem das diferenças individuais. A partir do exposto pelos sujeitos participantes, Rego identificou três diferentes concepções sobre a origem da constituição e da singularidade humana: a) fatores inatos; b) meio externo; c) resultante das influências dos fatores internos e externos. Essa última concepção foi a preponderante no grupo.

No entanto, conforme destaca Rego, não basta considerar a constituição e a singularidade humana como sendo decorrentes da confluência de forças internas e externas. Para que essa concepção possa ser totalmente identificada com os postulados vygotskyanos, é necessário entender o “[...] o homem como sujeito histórico-social, que se constitui na sua *interação* com o meio, que transforma e é transformado nas relações sociais produzidas em uma determinada cultura” (REGO, 1994, p. 238) (grifo da autora).

Destacamos que essa pesquisa realizada por Teresa C. Rego, publicada no ano de 1999 no formato de livro, sob o título *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* e o livro de Marta Kohl de Oliveira, *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*, constitui-se, no nosso entender, num marco de referência no cenário brasileiro no que se refere à abordagem geral da teoria vygotskyana. Isto é, através da revisão de

literatura por nós realizada, somente encontramos essas duas obras que apresentam, de forma pontual, a vida e uma visão geral da obra de Vygotsky. No entanto, constatamos que o livro de Oliveira é mais referido nas produções brasileiras do que o de Rego. Inferimos que isso seja decorrente do fato de que: a) a primeira edição do livro de Oliveira foi realizada no ano de 1993, podendo ser este considerado também o primeiro livro que versou sobre vida e obra de Vygotsky; b) Oliveira foi a primeira autora a sinalizar para os equívocos da interpretação do pensamento vygostyano no Brasil (conforme já explicitamos na introdução de nossa pesquisa); c) a autora continua realizando publicações problematizando a referida teoria.

A análise da produção nos permite afirmar a existência de consensos entre os autores em relação às idéias por eles apresentadas. As idéias centrais difundidas pelos autores já citados, são:

- a) a centralidade do conceito *internalização* na Teoria Histórico-Cultural, estando este conceito relacionado a outros construtos teóricos, tais como o de funções psicológicas superiores, mediação simbólica e os níveis de desenvolvimento (ISAIA,1993; LACERDA, 1992; REGO, 1994, 1995; MOLON, 1995; SCHLINDWEIN, 1999; LEWIN ,2000);
- b) o processo de internalização enquanto um processo ativo de reconstrução, no nível interno de uma operação externa ao sujeito (LACERDA, 1992; REGO, 1994; GARUTI, 1995; MOLON, 1995; SCHLINDWEIN, 1999; OLIVEIRA, 1993);
- c) as funções no desenvolvimento dos sujeitos aparecem, primeiro, no nível social, e, depois, no individual (CAMARGO,1995; GARUTI, 1995; CORDEIRO, 1995; PEREIRA,1996; SCHLINDWEIN, 1999);
- d) o processo de internalização abrange a atribuição de significados dos conteúdos culturais. Tal significação ocorre do plano social para o individual, isto é, os significados atribuídos socialmente se transformarão em significados internos os quais retornarão para o social transformados (GARUTI, 1995; MOLON, 1995; SCHLINDWEIN, 1999);
- e) a constituição da consciência e do sujeito humano são resultantes das relações que os seres humanos estabelecem entre si, das condições histórico-sociais e materiais desses sujeitos, da utilização de instrumentos e signos e do processo de significação dos conteúdos culturais internalizados (PINO, 1992; REGO, 1994, 1995; CORDEIRO, 1995; MOLON, 1995; PEREIRA, 1996; FACCI; SILVA, 1998; AGUIAR, 2000; CHAVES, 2000; ZANELLA e CORD, 1999; ZANELLA, 2000).

O processo de internalização é entendido pelos autores já referidos como um processo ativo de reconstruir, em nível interno, uma operação externa ao sujeito. Recorremos à explicação de Vygotsky (1991b) sobre tal reconstrução e constatamos que no seu entender

ela implica uma série de transformações na criança, gerando um processo *absolutamente único*:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 1988, p. 114) [grifo do autor].

Esse processo de reconstrução, segundo Rivière (1995, p. 43), envolve a “[...] reorganização das atividades psicológicas sobre a base das operações com signos e supõe a incorporação da cultura do sujeito, ao mesmo tempo, que a configuração do próprio sujeito e a reestruturação das atividades refletidas no organismo”.

Através do exemplo do apontar, Vygotsky (1991b) apresenta as transformações que acontecem no decorrer do processo de internalização:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...]*
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...]*
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. [...] (VYGOTSKY, 1991b, p. 64) [grifo do autor].*

Wertsch (1988) explica que a base da concepção de Vygotsky sobre a internalização pode ser sintetizada em quatro aspectos:

- 1) a internalização não é um processo de cópia da realidade externa em um plano interno preexistente, é sim, um processo em que se forma um plano interno de consciência; 2) a realidade externa em questão é de natureza interacional social; 3) o mecanismo específico de funcionamento é o domínio das formas semióticas externas; 4) o plano interno da consciência, devido a suas origens, é de natureza “quase-social” (WERTSCH, 1988, p. 83) [grifo do autor].

A consideração desses quatro pontos nos possibilita inferir a existência de uma relação dialética entre os planos individual e social, acenando para o papel ativo do sujeito no processo de (re) construção do contexto social como no de seu desenvolvimento individual.

Conforme destaca Wertsch (1988, p. 78),

[...] Vygotsky definia a atividade externa em termos de processos sociais mediados semioticamente e argumentava que as propriedades desses processos proporcionam a chave para entender o surgimento do funcionamento interno.

O autor chama a atenção que, se a ênfase dada por Vygotsky às atividades externas como fator primordial no funcionamento intrapsíquico for tomada de forma descontextualizada, pode conduzir a interpretação de que sua proposição aponta para um “[...] ‘modelo transferencial de internalização’ em que as propriedades dos processos sociais são

simplesmente transferidas desde o plano interpsicológico, externo, ao plano intrapsicológico, interno” (idem, p. 80) [grifo do autor].

Schlindwein (1999) e Freitas (2001) salientam que o processo de internalização abrange os processos de significação, apropriação e diferentes modos de participação, por parte do sujeito, nas interações que vai estabelecendo. Em tais processos, há de se considerar “[...] a estrutura de valores que o indivíduo já constituiu, ao longo de sua trajetória de vida, e que está presente, envolvida na significação do material e no contexto onde o material cultural surge” (SCHLINDWEIN, 1999, p. 46). Por isso, “(:)Nessa compreensão, a apropriação não se define como questão de posse ou de domínio individualmente alcançado, mas explica-se como uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais” (FREITAS, 2001, p. 15).

Nesse sentido, assim como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontecem no bojo da cultura, das práticas sociais, também o psiquismo humano se constrói a partir das relações sociais que o ser humano vai estabelecendo no decorrer de sua vida (REGO, 1994; MOLON, 1995; PEREIRA, 1996). Desse modo, conforme explica Rego (1995, p. 41),

[...] não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações [grifo da autora].

Apesar do esforço dos autores em definir o processo de internalização, ainda nos sentimos inquietados com tal conceito. Observamos uma lacuna na explicitação de tal processo e entendemos ser necessária uma explicação mais pormenorizada sobre os mecanismos envolvidos no ciclo processual da internalização, os quais também não nos parecem esclarecidos pelo próprio Vygotsky. Se, entre aqueles que estudam com mais profundidade a teoria de Vygotsky, tal lacuna causa certo impacto e desconforto, como será que isso é interpretado entre aqueles que simplesmente discorrem sobre as idéias do autor tendo como base algumas obras secundárias? Parece-nos que a ausência desse questionamento pode veicular a idéia de um processo mágico ou de um ato mecânico fundado numa relação de causa e efeito, isto é, o sujeito, através de suas interações, vai internalizando sua cultura, e conseqüentemente, vai se desenvolvendo. Visto desse modo, poderíamos supor então ser possível explicar tal processo através de uma operação matemática, na qual interações estabelecidas mais conteúdo cultural resulta em internalização a qual por sua vez implica apropriação e desenvolvimento. Se compreendido desse modo, essa concepção é

muito frágil e não se sustenta. Contudo, acreditamos serem necessárias maiores investigações que viabilizem o desvelamento e uma explicitação mais sólida do processo de internalização, de forma que possamos ter argumentos contundentes para solidificar o papel da atividade do sujeito nesse contexto.

Autores tais como Rego (1994, 1995), Cordeiro (1995), Molon, (1995), Pereira (1996), Facci e Silva (1998), Aguiar (2000), Chaves (2000) e Zanella (2000) convergem na idéia de que a constituição da consciência e do sujeito humano são resultantes das relações que os seres humanos estabelecem entre si, das condições histórico-sociais e materiais desses sujeitos, da utilização de instrumentos e signos e do processo de significação dos conteúdos culturais internalizados. Nessa afirmação, existem ainda dois elementos que merecem maior atenção, a saber: a definição de consciência na perspectiva vygotskyana e o entendimento sobre as condições histórico-sociais e materiais.

No que se refere à compreensão de Vygotsky (1993) sobre o termo consciência, o autor observa que

[...] o termo *consciência*, no sentido em que o empregamos ao falar das funções não-conscientes “que se tornam conscientes”. (Empregamos o termo não-*consciente* para distinguir o que ainda não é consciente do “inconsciente freudiano”, resultante da repressão, que é um desenvolvimento posterior, um efeito de uma diferenciação relativamente elevada da consciência.) A atividade da consciência pode seguir rumos diferentes; pode explicar apenas alguns aspectos de um pensamento ou de um ato. Acabei de dar um nó – fiz isso conscientemente, mas não sei explicar como o fiz, porque minha consciência estava concentrada mais no nó do que nos meus próprios movimentos, o *como* de minha ação. Quando este último torna-se objeto de minha consciência, já terei me tornado plenamente consciente. Utilizamos a palavra *consciência* para indicar a percepção da atividade da mente - a consciência de estar consciente (VYGOTSKY, 1993, p. 78) [grifo do autor].

Molon (1995) explica que essa visão de Vygotsky denota sua compreensão sobre a capacidade humana de refletir sobre sua própria capacidade, sendo possível que o próprio sujeito torne-se objeto de reflexão. Quanto à importância da dimensão semiótica no processo constitutivo do ser humano e de sua consciência, Molon (1995) enfatiza que tal concepção

[...] não ignora a individualidade nem a singularidade, mas atribui novos significados, quais sejam, a individualidade como um processo e socialmente construída, a singularidade como uma conjugação que envolve elementos de convergência e divergência, semelhanças e diferenças, aproximação e afastamento em relação ao outro [...] (MOLON, 1995, p.90).

Sendo assim, a singularidade do sujeito e contexto social se constituem e são constituídos através das relações sociais, pela ação do trabalho e pelos elementos semióticos.

Para Vygotsky (2000), as estruturas intrapsíquicas, endógenas da criança são afetadas e se constroem a partir das relações que ela estabelece com os outros. Quando nasce, a criança é inserida dentro de um grupo social e cultural. Seu comportamento é influenciado pelas interações que realiza com os outros e com seu entorno. Nesse processo, a criança vai gradativamente internalizando as normas, costumes, crenças, valores e significados que permeiam seu contexto e regulando seus processos cognitivos a partir do auxílio dos adultos (CAMARGO, 1995). Por isso, Vygotsky (2000) afirma que

[...] qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos - primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois - dentro da criança [...] Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas (VYGOTSKY, 2000, p. 26).

Góes (1992) salienta ser necessário compreendermos que os conceitos *eu e outro* devem ser entendidos como “[...] conceitos relacionais e não conceitos referentes a entidades que se formam separadamente e entram em contato” (GOÉS, 1992, p. 338). Nesse processo relacional, precisam ser consideradas “[...] dimensões tais como reciprocidade, complementaridade e reversibilidade[...].” (GÓES, 1992, p. 339), as quais se encontram presentes no âmbito das relações. A autora propõe a idéia de inter-regulação como base para a auto-regulação, como forma de compreendermos a influência da realidade social no processo de constituição do sujeito. Nesse sentido,

[...] a realidade social é vista como participando na criação do funcionamento do sujeito, e não como um fator externo. O sujeito é parte (ou participa) da realidade social. O que quer que aconteça se dá entre sujeitos, em seus papéis complementares, posições reversíveis e regulações recíprocas (GOÉS, 1992, p. 340).

Vygotsky (2000) preocupa-se em entender - e isto constitui o núcleo de suas propostas de método e pesquisa - como as trocas sociais estabelecidas pela criança com seu mundo cultural e também afetivo causam um impacto ontogênico. Mais do que estudar os processos de interação da criança com o ambiente e as repercussões destas trocas no desenvolvimento cognitivo, é a análise sócio-genética que complementará vitalmente a compreensão dos rumos tomados pela ontogenia infantil. Assim, Vygotsky menciona que

[...] geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semipronta, ou embrionária - no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeira constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, - depois se constitui como função psicológica da personalidade (VYGOTSKY, 2000, p 28).

É a atividade humana que viabiliza esse papel transformador, de si mesmo e do entorno físico e social. Nesse sentido, conforme destaca Aguiar (2000), o ser humano

[...] constrói sua existência a partir de uma ação sobre a realidade, com o objetivo de satisfazer suas necessidades. É, pois, por meio da ação significada no mundo que o homem vai não só transformar a realidade objetiva em realidade humana como também criar suas próprias condições de existência, transformando-se a si próprio. Homem e sociedade vivem, portanto, uma relação de mediação, em que cada pólo expressa e contém o outro, sem que nenhum deles se dilua no outro ou perca sua singularidade (AGUIAR, 2000, p. 125).

4.8 TEMÁTICA 8: DESENVOLVIMENTO HUMANO – CONCEPÇÃO E LINHAS DE DESENVOLVIMENTO

A concepção de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano é abordada nas produções de Gabbardo (1993), Chakur (1994), Rego (1994), Cordeiro (1995), Lewin (2000), Aguiar (1998), Freitas (2001), Rodriguero (2000), Zanella (2000), Freitas (2001) e Pereira (1996).

A idéia base presente em todas as produções é a de que o desenvolvimento humano, entendido numa perspectiva histórico-cultural, compreende um processo dialético marcado por mudanças qualitativas e quantitativas que vão ocorrendo de forma gradual, articulando fatores internos e externos e progredindo para níveis cada vez mais complexos. Nesse processo progressivo, as estruturas elementares (de ordem biológica) oferecem sustentação para o desenvolvimento de estruturas superiores (de ordem cultural).

Vygotsky e Luria (1996) salientam que a compreensão do comportamento do homem cultural adulto pressupõe a consideração de dimensões, tais como:

[...] a evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido [...]É por isso que, ao estudar o homem cultural adulto, devemos, além da evolução do comportamento do animal e do homem primitivo, estudar também o desenvolvimento do comportamento da criança (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 151).

Rego (1999) salienta que “[...] a preocupação principal de Vygotsky não era de elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral [...]” (REGO, 1999, p. 25). Ao abordar aspectos atinentes ao desenvolvimento do ser humano, Vygotsky (1995) refuta a concepção evolucionista e esclarece que no desenvolvimento da criança estão presentes duas linhas de desenvolvimento: o desenvolvimento biológico (ou natural) e o desenvolvimento cultural. Relacionadas a essas linhas de desenvolvimento, encontram-se as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores.

A linha de desenvolvimento cultural refere-se “[...] ao processo que corresponde ao desenvolvimento psíquico que se produz ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade” (VYGOTSKI, 1995, p. 35), isto é, “[...] o desenvolvimento cultural consiste no domínio de métodos de comportamento que se baseiam na utilização de signos como meios para realizar uma operação psíquica particular” (VIGOTSKI, 1998b, p.32). É através desta linha de desenvolvimento que ocorre “[...] a construção de novos métodos de raciocínio, o domínio dos métodos culturais da conduta”(VYGOTSKY, 1998b, p. 31).

A posição de Vygotsky (1998 a,c) sobre o papel do ambiente no desenvolvimento da criança, rompe com a idéia acerca da determinação do primeiro sobre o segundo. Numa das conferências realizadas no Instituto pedagógico Estatal Herzen, de Leningrado, ele salienta ser imprescindível à compreensão que o ambiente não é determinante no desenvolvimento infantil. Para entender sua influência, é necessário compreendermos as relações que se estabelecem entre a criança e o ambiente. Tais relações não são estáticas, ou seja, estão num constante processo de mudança, pois o ambiente e a criança se transformam e se influenciam mutuamente. Vygotsky (1998^a, p.25) explica que:

[...] não é somente a criança que se transforma, já que a relação entre ela e o ambiente também mudam, e esse mesmo ambiente começa a ter uma influência diferente sobre a criança. *Esta interpretação dinâmica e relativa do ambiente é a fonte de informação mais importante [...] quando o ambiente está em discussão [grifo do autor] (tradução nossa).*

Além disso, a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra e suas experiências emocionais¹¹ vão interferir na forma como a mesma se depara com as situações. Assim, as mesmas condições ambientais - em crianças diferentes e em diferentes fases de desenvolvimento - podem exercer diferentes tipos de influências, assim como provocar diferentes atitudes, dependendo também do significado que cada criança atribui às situações vivenciadas e do nível de consciência que ela possui em relação aos acontecimentos. Enfim, cada criança interpreta, vivencia e se relaciona com as situações de forma particular (VYGOTSKI, 1998 a).

Vygotsky enfatiza que “[...] na idade do bebê se encontram as raízes genéticas de duas formas culturais básicas de comportamento: o emprego de ferramentas e a linguagem humana” e, por isso, é essa idade “[...] o centro da pré-história do desenvolvimento cultural” (VYGOTSKI, 1995, p. 18). O entrecruzamento das linhas de desenvolvimento natural e cultural ocorre na ontogênese, gerando “[...] uma linha de formação sócio-biológica [...]”

¹¹ Blanck explica que a expressão *experiência emocional* é traduzida do termo russo *perezhivania* o qual se refere tanto à vivência emocional de uma determinada situação, quanto à interpretação cognitiva sobre a mesma. (BLANCK, 1998a).

(WERTSCH, 1988, p. 60) (tradução nossa). Assim, para ser possível um entendimento do funcionamento mental, é imprescindível a consideração dos níveis evolutivo, histórico e ontogenético (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Relacionado ao desenvolvimento cultural, Vygotsky desenvolve o conceito de *primitivismo cultural*. Conforme explica Kozulin (1990), na época de Vygotsky eram freqüentes os casos de crianças e adolescentes que perambulavam pelas ruas das cidades russas, órfãos de pai e mãe, cujas famílias tinham sido dizimadas pela guerra civil. Tais pessoas desenvolviam atrasos severos, tanto em nível cognitivo como lingüístico. Vygotsky entendia que esses exemplos, somados aos de pessoas com atrasos similares, resultantes de quadros patológicos (deficiência mental, doença mental, síndromes variadas, etc.), confirmavam suas premissas referentes às duas linhas básicas sustentadoras da evolução filogenética e ontogenética, ou seja, a biológica e a histórico-cultural, sendo que esta última constituiria a base da primeira. Assim,

[...] uma criança primitiva é uma criança que não teve um desenvolvimento cultural ou o teve num nível muito baixo. [...] O primitivismo da criança, isto é, o atraso em seu desenvolvimento cultural, deve-se fundamentalmente ao fato de que, por alguma causa externa ou interna, não conseguiu dominar os meios culturais de comportamento, especialmente a linguagem (VIGOTSKI, 1998b, p.32) (tradução nossa).

Vygotsky (1998b) considera relevante, entretanto, estabelecer uma diferenciação entre o *primitivismo cultural* e a debilidade mental. Para ele, primitivismo e debilidade mental são *fenômenos qualitativamente diferentes*, cujas origens são distintas.

[...] a debilidade mental é um atraso do desenvolvimento natural ou orgânico, que tem sua origem num defeito cerebral. O outro é um atraso no desenvolvimento cultural do comportamento, que tem sua causa no domínio insuficiente dos métodos culturais de raciocínio (VYGOTSKY, 1998b, p. 32-33) (tradução nossa).

Pessoas com danos em nível biológico apresentavam características de atraso no pensamento e na linguagem, similares às características de atraso que pessoas com danos ou privações no âmbito cultural também apresentavam. Isso oferecia, na ótica de Vygotsky, indícios para fundamentar seu postulado básico de que o desenvolvimento humano se assenta sobre as duas linhas de desenvolvimento, as quais se encontraram dialeticamente integradas. A partir dessas constatações, temos pistas para compreender por que crianças, adolescentes e até mesmo adultos, cujas histórias de vida demonstram circunstâncias massivas de privação das mais variadas, demonstram atrasos intelectuais comparados aos de pessoas com deficiência mental.

Para Wertsch (1988), a visão de Vygotsky, sobre o entrecruzamento das linhas de desenvolvimento, traz contribuições significativas, porque rompe com as visões reducionistas que postulam se a análise dos processos de desenvolvimento restringe o mesmo ao plano biológico (reduccionismo biológico) ou ao plano cultural (reduccionismo cultural). No entanto, o autor salienta a existência de críticas a Vygotsky no que tange a sua compreensão acerca do desenvolvimento natural, a qual é tida como *superficial*. Tais críticas estão alicerçadas em dois aspectos:

[...] a) a noção mesma de ‘natural’ não está exposta claramente na obra de Vygotsky; e b) sua ênfase demasiada sobre o desenvolvimento social dá lugar a um sistema explicativo em que, na realidade, os princípios referentes ao desenvolvimento natural não desempenha nenhum papel (WERTSCH, 1988, p.62) [grifo do autor] (tradução nossa).

Wertsch reconhece haver dificuldades numa definição precisa sobre as idéias de Vygotsky acerca do plano natural, haja vista que, no seu entender, houve aprofundamento mais dos aspectos relativos à dimensão cultural. Ele esclarece que ao tratar do plano natural de desenvolvimento, Vygotsky refere-se ora a transformações nos processos neurofisiológicos, ora a comportamentos e atividades naturais. Isso, segundo o autor, fortalece a crítica de que Vygotsky

[...] esquece de dar conta do desenvolvimento de processos naturais que surgem da experiência do organismo com o mundo físico externo. Este desenvolvimento [...] não está baseado nem na maturação neurofisiológica nem nos fatores sociais[...]. Esta revisão não alteraria drasticamente a linha fundamental de raciocínio de Vygotsky sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas transformaria algumas de suas idéias sobre as primeiras fases desse processo (WERTSCH, 1988, p.63) (tradução nossa).

Na seqüência das críticas, Wertsch acrescenta o pressuposto de que Vygotsky “[...] concebia o pensamento como produto exclusivo dos fatores sociais” (WERTSCH, 1988, p. 64). Tais críticas são desconstruídas quando consideramos o destaque de Vygotsky nos processos de mediação e interação na apropriação da cultura pelo sujeito, as quais, no seu entender, originam o surgimento de funções superiores. Para Vygotsky (1995), o desenvolvimento é decorrente das relações entre as dimensões naturais e culturais e seu foco investigativo teve como referência a gênese sócio-cultural do ser humano. Portanto, questionamos se Vygotsky deveria dar conta ou não da linha de desenvolvimento natural no curso de seus estudos. No entanto, parece relevante a posição de Wertsch, quando o mesmo considera que faltam ainda maiores esclarecimentos na Teoria de Vygotsky sobre o que “[...] é transformado, como o que atua como elemento de transformação[...].” nessa relação de transformação do natural em cultural (WERTSCH, 1988, p. 64-65) (tradução nossa).

4.9 TEMÁTICA 9: NÍVEIS E ZONA DE DESENVOLVIMENTO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem aparece na produção analisada de duas formas: autores que mencionam de passagem a concepção de Vygotsky sobre esta relação e explicitam a definição dos níveis de desenvolvimento e autores que focalizam tal temática como objeto de investigação. No primeiro grupo situam-se autores tais como Isaia (1993), Lewin (1993), Camargo (1995), Cordeiro (1995), Garuti (1995), Paini et al (1997), Aguiar (1998), Lordelo (1998), Mews (1998), Goulart, Machado e Nicolau (2000), Lima (2000); Rodriguero (2000), Santos e Alves (2000) e Boiko e Zamberlan (2001) e no segundo, Freitas (2001), Pereira (1996) e Pontes (1997).

Freitas (2001), em sua Tese *Zona de desenvolvimento proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso*, busca

[...] verificar como as interferências de um adulto provocam (ou não) o desenvolvimento[...] refletir sobre o ‘*desenvolvimento futuro*’ que subjaz o conceito de ZDP, em especial, quando se trata de indivíduos que apresentam singularidades em seu processo de desenvolvimento (FREITAS, 2001, p. 65) [grifo do autor].

O estudo de caso foi realizado com um menino de 11 anos de idade, o qual realizava acompanhamento numa clínica de fonoaudiologia localizada na cidade de Campinas. O menino apresentava dificuldades nos aspectos lingüísticos e cognitivos, os quais interferiam no seu relacionamento social. Foram analisados os episódios gravados, as observações e os registros (no transcorrer de três anos) referentes às atividades que envolviam a linguagem (narrativa oral, brincadeira e escrita). O autor, com base nas análises realizadas, concluiu que:

[...] constatar a ocorrência ou não de transformações nas capacidades como reflexo de interação eficaz ou ineficaz nos conduz a uma noção circular pouco útil: se o sujeito aprendeu dizemos que o outro atuou na ZDP; se não aprendeu, a atuação foi inócua (ou, em alguns casos, prejudicial). Mais importante que isso, os efeitos dessa atuação como possibilidade de criar ou avançar na ZDP do sujeito nem sempre ocorrem de maneira especular e temporalmente próxima. Algumas vezes, o efeito da interferência é visto de imediato, outras vezes isso não ocorre. Portanto, julgar a qualidade dos modos de mediação, em momentos específicos do presente, não nos garante configurar o desenvolvimento de funções emergentes (FREITAS, 2001, p. 121).

Pereira (1996), na Dissertação *Concepção da relação aprendizagem e desenvolvimento subjacente à prática dos professores em ensino de Ciências nas séries iniciais do 1º grau*, teve como objetivo “[...] compreender e analisar a visão dos professores que atuam nas séries iniciais [...] a respeito da influência da escolaridade [...] no processo de desenvolvimento intelectual” (PEREIRA, 1996, p. 9). Participaram de seu estudo cinquenta e nove professores que atuavam nas séries iniciais, pertencentes às redes públicas municipais e

estaduais no Balneário Camboriú (SC) e oito professores que lecionavam no curso Magistério. Os dados foram coletados a partir de questionários, entrevistas e observações em sala de aula. Pereira (1996) salienta a presença de contradições entre os discursos e as práticas dos professores. Mesmo que nas falas dos sujeitos transpareça uma visão diferenciada sobre a importância da escola no processo de desenvolvimento dos alunos, é nas práticas educativas que se revelam uma visão estática e imutável acerca do processo de ensino-aprendizagem, a ausência de um referencial teórico, o sufocamento dos diálogos e a desconsideração das condições materiais dos alunos, dentre outros.

Pontes (1997), em sua *Dissertação Aprendizagem e desenvolvimento: concepção de fisioterapeutas que lidam com a aquisição da marcha em crianças portadoras de paralisia cerebral*, focaliza a concepção que os fisioterapeutas possuem sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. O estudo foi realizado com seis profissionais da área, na faixa etária entre trinta e um anos e sessenta anos de idade, cuja experiência profissional situa-se entre nove e trinta e cinco anos de atuação. Em seu estudo, Pontes observou que a concepção dos fisioterapeutas é pautada pelos aspectos maturacionais. Quando questionados acerca das disciplinas mais significativas para a sua formação, apenas um dos entrevistados referiu à importância da Psicologia, justificando que ela lhe ofereceu subsídios para compreender o processo de desenvolvimento. No entanto, no rol dos autores citados, não houve menção aos pressupostos vygotskyanos. O autor destaca que, ao se tratar de desenvolvimento, os fisioterapeutas estabelecem uma dissociação entre *o motor e o global*, “[...] como se o desenvolvimento global não incluísse o motor” (PONTES, 1997, p. 89) e, desse modo, denotam uma visão reducionista do desenvolvimento humano. No que tange à questão da aprendizagem, ela é compreendida como sendo decorrente principalmente, do treino e da repetição.

Consideramos oportuno destacar que, no decorrer da análise realizada sobre o estudo efetuado por Pontes, sentimos a ausência de uma problematização acerca da questão da deficiência a partir de Vygotsky, haja vista que seu trabalho direcionava-se para a concepção de profissionais que atendiam crianças com paralisia cerebral. A autora, apesar de ter explicitado que seu referencial era vygotskyano, pouco utilizou a teoria como eixo orientador de sua pesquisa. A ênfase maior foi dada para autores trabalhados na área da Fisioterapia, os quais, por sua vez, possuem uma postura mais clínica e biológica do que pedagógica e social.

Para Vygotsky (1995), todos os processos de desenvolvimento e aprendizagem¹² dinamizam-se no mundo social e cultural da criança. O autor discorda do pensamento fragmentador e redutor das teorias associacionistas (reflexologia russa e behaviorismo norte-americano) e da teoria estrutural alemã (teoria da Gestalt ou da Forma). Sua perspectiva é longitudinal sobre o lento e progressivo desenvolvimento infantil, na confluência marcante de duas fontes geradoras de tal desenvolvimento, isto é, a biológica e a cultural. Os avanços no desenvolvimento infantil não decorrem simplesmente de processos maturativo-biológicos. As variáveis sócio-culturais constituem o cerne de sua linha investigativa do desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 1991b, 1995). Assim, as estruturas intrapsíquicas, endógenas, da criança são afetadas e elaboram-se qualitativamente em decorrência das condições nas suas relações interpsicológicas, ou seja, as estruturas intrapsíquicas elaboram-se no bojo das relações interpsicológicas individuais.

O alcance ou horizonte cognitivo da criança não se circunscreve às interações que decorrem da gênese psicológica individual, porém se amplia no contexto psicológico social. O desenvolvimento da criança seria constituído, assim, pelo contínuo movimento de competências desenvolvidas e em processos de desenvolvimento, num contínuo processo dialético entre as condições de amadurecimento e interação do organismo humano e as relações psicológicas social e culturalmente estabelecidas pela criança.

Ao discutir as concepções existentes em sua época sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky (1988,1991a, 1991b) as classifica em três grupos: a) aprendizagem e desenvolvimento são processos independentes; b) aprendizagem é desenvolvimento; c) relação entre aprendizado e desenvolvimento.

Na primeira, *o processo de desenvolvimento é independente dos processos de aprendizagem*; Vygotsky salienta que a aprendizagem é entendida como algo externo e desse modo, seguiria o percurso do desenvolvimento da criança. Há, com isso, um afastamento da possibilidade da aprendizagem ter uma participação no processo de desenvolvimento. Conseqüentemente, a maturação e o desenvolvimento da criança se constituem em pré-requisito para que ocorra a aprendizagem, pois “O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. *A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento*” (VIGOTSKII, 1988, p. 104) [grifo do autor].

¹² É comum encontrar o termo aprendizado (VYGOTSKY, 1991b).

A segunda concepção, *aprendizagem é desenvolvimento*, parte do pressuposto de que aprendizagem é formação de hábitos, e através deles ocorrem mudanças nas respostas inatas, gerando formas mais complexas. Ao analisar essas duas concepções, Vygotsky destaca que,

[...] os adeptos da primeira teoria afirmam que o curso de desenvolvimento precede o da aprendizagem, que a maturação precede a aprendizagem, que o processo educativo pode apenas limitar-se a seguir a formação mental. A segunda teoria considera, em contrapartida, que existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento. [...] O desenvolvimento e a aprendizagem, sobrepõem-se constantemente, como duas figuras geométricas perfeitamente iguais. O problema de saber qual é o processo que precede e qual é o que segue carece de significado para esta teoria (VIGOTSKII, 1988, p. 105).

Na terceira, busca-se a combinação entre as duas posições anteriores, ou seja,

Por um lado, o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do de aprendizagem, mas por outro lado, esta mesma aprendizagem - no decurso da qual a criança adquire toda uma nova série de formas de comportamento - considera-se coincidente com o desenvolvimento (VIGOTSKII, 1988, p. 105-106).

Para Vygotsky (1988), essa visão apresenta novidades em relação às precedentes, pois: há consonância entre duas visões tidas como contraditórias; estabelece-se uma relação de interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo que esse último é decorrente da interação entre ambos; delega-se um papel à aprendizagem no processo de desenvolvimento infantil (VIGOTSKII, 1988).

Dando continuidade às suas reflexões, Vygotsky rejeita as três posições teóricas analisadas e sustenta a idéia de que o “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1991b, p. 95) e “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero” (VIGOTSKII, 1988, p. 109) [grifo do autor]. Essa aprendizagem que ocorre antes da criança ingressar na escola é diferente daquela que acontece no contexto escolar, mas não menos importante.

Davydov e Zinchenko (1999, p. 160) consideram que, para Vygotsky, “[...] as práticas educativas, formais e informais, são meios sociais para organizar uma situação de vida que promova o desenvolvimento mental da criança”.

Na seqüência, Vygotsky discute a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, tecendo considerações sobre aquilo que ele denomina como sendo “[...] a teoria da área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII, 1988, p. 111). Ele não descarta a idéia de que a aprendizagem precisa considerar o nível de desenvolvimento que a criança apresenta, pois é “[...] incontestável que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a

capacidade potencial de aprendizagem” (VIGOTSKII, 1988, p. 111). No seu entender, para compreendermos essa relação, é necessário “[...] se determinar pelo menos *dois níveis de desenvolvimento* de uma criança” (VIGOTSKII, 1988, p. 111) [grifo do autor]: um nível de desenvolvimento efetivo e uma área (ou zona) de desenvolvimento potencial. Como Vygotsky explica a área ou zona de desenvolvimento potencial?

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKII, 1988, p. 111-112).

É interessante destacarmos que, no livro *A formação Social da Mente*, no qual Vygotsky realiza essa mesma discussão, aparece a idéia de dois níveis e uma zona de desenvolvimento, a saber: nível de desenvolvimento real, nível de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal. Nesse livro, esses conceitos são explicados da seguinte forma:

[...] *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados* (VYGOTSKY, 1991b, p. 95) [grifo do autor].

[...] *a zona de desenvolvimento proximal* [...] *é a distância dentre 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* (VYGOTSKY, 1991b, p. 97) [grifo do autor].

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação; funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1991b, p. 97) [grifo do autor].

[...] a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 1991b, p. 98).

De acordo com Lewin (1993), o conceito de zona de desenvolvimento proximal adquire relevância dentro do contexto geral na Teoria de Vygotsky, porque:

[...] foi em conexão com este conceito que Vygotsky desenvolveu algumas de suas idéias mais concretas acerca da relação entre funcionamento interpsicológico e

intrapicológico; segundo, porque a noção fornece um referencial teórico muito consistente para lidar com as áreas de avaliação das habilidades intelectuais da criança e avaliação das práticas instrucionais. O conceito resgata para um primeiro plano o papel das interações sociais na solução de problemas práticos da psicologia educacional (LEWIN, 1993, p. 388).

Freitas (2001), com base nas discussões realizadas por Valsiner & Van der Veer (1991), discorre sobre o contexto de surgimento do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Conforme o autor, tal conceito remonta aos trabalhos realizados por Vygotsky em Moscou, no ano de 1931, cujo objetivo era encontrar algumas respostas às dificuldades enfrentadas no campo da avaliação das capacidades intelectuais das crianças no contexto educativo. Vygotsky evidenciava que tais avaliações desconsideravam o desenvolvimento prospectivo dessas crianças. A reflexão sobre esse desenvolvimento prospectivo é que conduziu Vygotsky a aprofundar, nos anos posteriores (1932-33), o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. De acordo com Freitas:

(:) A primeira menção documentada de ZDP diz respeito a uma conferência em Moscou, no Instituto Experimental de defectologia, em 17 de março de 1933. O título da versão publicada daquela comunicação oral – ‘A análise paedológica de processos pedagógicos’ – reflete o contexto no qual o uso daquele conceito foi introduzido (FREITAS, 2001, p. 30) [grifo do autor].

Conforme apreciação de Freitas, as exposições de Vygotsky em relação ao conceito supracitado não incidem no mesmo ponto. A autora argumenta sua afirmação, trazendo os seguintes elementos:

Em primeiro lugar, a ZDP é explicada como tendo ‘resultados diferentes’ entre as tarefas realizadas com ajuda e individualmente. Segundo, a explicação do conceito é dada pela diferença entre a capacidade da criança em realizar tarefas em circunstâncias socialmente assistidas e naquelas circunstâncias autônomas. A terceira linha direciona o conceito pra fora da situação social imediata. Em uma de suas palestras no Instituto de Leningrado, voltada para a questão do brincar, Vygotsky considerou a brincadeira como tendo um *status* similar ao do ensino e da aprendizagem na interdependência com desenvolvimento. Explicitamente, ele argumentou que a brincadeira cria a ZDP da infância (FREITAS, 2001, p. 31) [grifo do autor].

Uma idéia forte presente no cenário brasileiro é a aceitação da existência de dois níveis e uma zona de desenvolvimento, a saber: nível de desenvolvimento real, nível potencial e zona proximal. Tal idéia aparece explicitada nos artigos de Gabbardo (1993), Paini et al. (1997), Rodriguero (2000), Lordelo (1998). Lima (2000), Lewin (1993), Isaia (1993), Goulart, Machado e Nicolau (2000), Boiko e Zamberlan (2001), nas dissertações de Aguiar (1998), Cordeiro (1995), Garuti (1995), Pereira (1996), Pontes (1997), Mews (1998), na teses de Freitas (2001) e nos livros de Oliveira (1993) e Rego (1999).

Os únicos autores no contexto brasileiro que temos conhecimento, os quais estão problematizando tal classificação, são Duarte (1999) e o orientador dessa tese, Prof. Dr. Hugo Otto Beyer. Duarte (1999) preserva o termo *zona de desenvolvimento próximo* e o nível real por considerar que esses são mais fiéis à idéia de Vygotsky. Beyer¹³, através de suas leituras e participação em eventos internacionais, os quais têm reunido pesquisadores da teoria vygotskyana, alerta para a menção equivocada de dois níveis e uma zona de desenvolvimento. No entender desse autor, a origem de tal equívoco encontra-se na leitura de fontes cujas traduções são questionáveis devido à supressão de algumas idéias presentes na versão original.

No contexto internacional, parece-nos oportuno sinalizar para as ponderações de Wertsch (1988). No entender desse autor, seria mais adequado utilizarmos o termo Zona de Desenvolvimento Próximo. Segundo o autor, a tradução literal deste termo do idioma russo para o espanhol seria Zona de Desenvolvimento mais próximo ou mais imediato. O autor, no entanto, utiliza o termo Zona de Desenvolvimento Próximo, assim como aparece nas traduções em espanhol das Obras Escolhidas. De acordo com o autor, esse conceito surge dentro do contexto das problematizações relacionadas “[...] à avaliação das capacidades intelectuais das crianças e à avaliação das práticas de instrução” (WERTSCH, 1988, p. 83) [tradução nossa].

Precisamos discutir os termos e suas definições, pois a diversidade de terminologias pode gerar interpretações diferenciadas e, em decorrência, o surgimento de equívocos conceituais. Dependendo da fonte consultada, teremos interpretações diversificadas. Exemplificamos tal fato, comparando as explicações presentes nas duas obras de Vygotsky, traduzidas para o português.

Esse conceito traz também a idéia de que o processo de desenvolvimento é coletivo (Santos; Alves, 2000) e, portanto, pressupõe a participação do outro no processo de aprendizado dos indivíduos (FREITAS, 2001). Nesse contexto de participação do outro no processo de aprendizagem, é preciso considerar o papel da imitação. Na perspectiva vygotskyana, a imitação pressupõe uma constante recriação por parte daquele que imita, e não simplesmente a reprodução de situações vivenciadas. Através da imitação, a criança age além do seu nível de desenvolvimento real (VYGOTSKI, 1993).

¹³ Anotações de exposições orais em seminários realizados no decorrer do Doutorado.

O conceito *Zona de Desenvolvimento Proximal* rompe com a idéia tradicional no âmbito da educação de que o ensino deve se direcionar exclusivamente para o nível de desenvolvimento da criança. Segundo Vygotsky,

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKII, 1988, p. 114) [grifo do autor].

A partir desta compreensão, Vygotsky destaca que é fundamental, em termos educacionais, garantir e propor situações de aprendizagem para a criança que se direcionem para sua área de desenvolvimento potencial. Ainda, no que tange à aprendizagem, Vygotsky salienta que ela, por si só, não é desenvolvimento, mas, se ela for organizada corretamente, poderá conduzir ao mesmo, pois ela coloca em ação vários processos de desenvolvimento, os quais não poderiam ocorrer e se desenvolver sozinhos. Pereira (1996) retoma tal idéia e salienta então que

[...] a finalidade da aprendizagem escolar desempenha um amplo papel – o de permitir a apropriação e interiorização dos conhecimentos históricos e socialmente acumulados e o de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que dêem condições ao indivíduo de constituir-se enquanto sujeito, capaz de pensar e transformar a realidade por ele vivenciada (PEREIRA, 1996, p. 79).

Além do ensino, Vygotsky também salienta a influência do brinquedo na criação de zonas de desenvolvimento proximal. Bernstein (1999) entende que Vygotsky, ao delegar ao ensino (e em decorrência à prática pedagógica) um lugar privilegiado na criação da zona de desenvolvimento, ocorre uma *pedagogização* do desenvolvimento. Esse processo inclui adultos e crianças em contextos de desenvolvimento. O autor nos incita a discutirmos: “[...] que tipo de adulto, que tipo de relação, que tipo de conhecimento, que tipo de contexto, que critérios de desenvolvimento?” (BERNSTEIN, 1999, p. 11). Ora, poderíamos dizer que as respostas para tais questões estão explicitadas nos pressupostos teóricos vygotskyanos, quando esse autor discorre sobre sua concepção de desenvolvimento e suas inter-relações com os diversos contextos, o papel das interações sociais e o *ideal* de educação e de professor, dentre outros.

4.10 TEMÁTICA 10: FUNÇÃO DO BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Nas dissertações e teses, a importância do brinquedo no desenvolvimento infantil foi problematizada sob duas perspectivas: pesquisas de cunho bibliográfico (PRADO, 1991) e

pesquisas de campo, cujos sujeitos analisados foram crianças *normais* (ROCHA, 1994; BASSAN, 1997) e com necessidades educativas especiais (Victor, 2000) inseridas no contexto da Educação Infantil.

Prado (1991), em sua dissertação intitulada *Des-cobrimdo o lúdico: a vivência lúdica infantil na sociedade moderna*, busca compreender a importância da atividade lúdica no desenvolvimento infantil, tecendo considerações sobre essa atividade enquanto recurso educacional e terapêutico ocupacional. Suas reflexões são construídas, tendo como referência suas lembranças da prática como terapeuta ocupacional, num projeto de educação popular direcionado para crianças. A principal crítica de Prado direciona-se para a *instrumentalização técnica* das atividades e ao ativismo e *produtivismo pedagógico*, os quais inviabilizam as crianças vivências lúdicas. Prado considera que as ações pedagógica e terapêutica (enquanto processos formativos) devem priorizar as experiências pessoal e grupal dos sujeitos em detrimento aos métodos e técnicas. A instrumentalização técnica das atividades compromete o caráter e a vivência lúdica, situando-as no mesmo patamar de qualquer outra atividade e/ou prática produtiva. A autora retoma a idéia de que o esforço para que a escola e os serviços terapêuticos sejam qualificados implica também a problematização das práticas sociais que permeiam determinado contexto. Assim, as ações educativa e terapêutica não terão um caráter *neutro ou apolítico*. Nessa perspectiva,

Tanto o processo pedagógico (no âmbito da prática educacional, tendo o educador como mediador) como o processo terapêutico ocupacional (no âmbito das práticas de atenção à saúde, tendo o terapeuta ocupacional como mediador) se definem não dentro dos limites de uma sala de aula ou de Terapia Ocupacional, mas, sim, nas relações e práticas sociais. É a própria realidade complexa vivida pela população atendida o indicador que deve orientar a organização política e técnica da escola e do sistema de saúde que lhe interessam (PRADO, 1991, p. 99).

Por fim, o autor acredita que suas reflexões podem oferecer *pistas* para os processos de intervenção terapêutica e pedagógica mais condizente com o contexto de desenvolvimento dos sujeitos e que salvaguardem espaços para a vivência de experiências lúdicas.

Rocha (1994), na dissertação: *A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico*, desenvolveu seu estudo, observando vinte e seis crianças (situadas na faixa etária entre seis anos e seis anos e meio) de uma turma de pré-primário, pertencente à rede municipal de ensino, na cidade de Campinas (São Paulo), provenientes de famílias de camadas populares. O período de acompanhamento da rotina de trabalho ocorreu em regime semanal, nos meses de maio a agosto de 1992. As atividades foram filmadas, transcritas e posteriormente analisadas por modalidade de jogos (regras e faz-de-conta). Rocha (2000) salienta que é possível inferir, a partir das análises realizadas e com

base nos resultados das pesquisas que “[...] o jogo de faz-de-conta ou é ignorado, ou é normatizado, ou serve como suporte e pretextos para se trabalhar conteúdos [...]” (ROCHA, 2000, p. 161). Além disso, destaca o autor que:

[...] possíveis avanços no jogo de faz-de-conta não são qualificados como importantes dentro das competências necessárias dos indivíduos. De uma maneira geral, se a criança alcançou patamares mais elevados em termos de desenvolvimento da estrutura de sua atividade lúdica, isto não parece ser objeto de análise por parte da professora. O fato de poder representar o mundo, os homens e suas relações de poder, neste processo, reorganizar estes elementos, não parece importante dentro da sala de aula (ROCHA, 2000, p. 162).

Bassan (1997), em sua dissertação de mestrado *A constituição social do brincar: um estudo sobre o jogo de papéis*, examina a atividade lúdica como elemento necessário para o desenvolvimento infantil, focalizando as formas de organização dos jogos de papéis em crianças situadas na faixa etária entre 3 e 4 anos de idade, inseridas numa creche pública, em Piracicaba. As atividades lúdicas foram filmadas e transcritas. O autor apresenta como principal elemento no desenvolvimento das crianças os processos de significação no decorrer das atividades lúdicas que envolvem o jogo de papéis. Conforme Bassan, é através das ações lúdicas que a criança vai desenvolvendo sua capacidade imaginativa, ampliando, desse modo, suas possibilidades de agir além do limites imediatos.

Victor (2000), em sua tese *Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com Síndrome de Down* teve como questões norteadoras de seu estudo:

1. Como a criança reconstrói a realidade objetiva dos objetos e das relações sociais e de trabalho entre os homens?
2. E qual dessas vertentes influencia mais nesta reconstrução, caracterizando-se como mediadora entre o real e o faz-de-conta? (VICTOR, 2000, p. 1)

Victor observou três meninas e um menino (com idades entre 8 e 11 anos de idade), com Síndrome de Down, que freqüentavam duas classes especiais destinadas à educação de crianças com deficiência mental, de uma escola pertencente à Rede Estadual de Ensino de São Paulo. A autora realizou sua coleta de dados no decorrer do ano letivo de 1988, utilizando observações e filmagem de episódios, envolvendo as brincadeiras de faz-de-conta. A análise desses episódios possibilitou à autora concluir que tais brincadeiras estavam mais ligadas às dimensões reais cotidianas dessas crianças do que propriamente a “[...] atos lúdicos mediados pelas representações de elementos do fantástico como fadas, bruxas, super-heróis e personagens de desenhos da TV” (VICTOR, 2000, p. 76). Assim, as atividades

[...] estão muito mais próximas da realidade objetiva do que da realidade subjetiva – da fantasia e da imaginação – e que por isso as relações sociais e de trabalho entre os homens e suas relações com os objetos sociais servem-lhes mais freqüentemente de mediadores para os seus jogos (VICTOR, 2000, p. 126).

O autor salienta a importância de estudos que se direcionem para a questão da deficiência mental e o jogo infantil, pois

[...] a literatura apresenta escassez de trabalhos [...] Em geral, as investigações estão mais voltadas para a relação entre a criança com deficiência mental e o ensino de habilidades, como a escrita e a leitura, e os conceitos básicos e matemáticos. Diversas vezes, quando o jogo está presente nessa relação, ele se encontra voltado para servir de suporte às atividades didáticas e, geralmente, perde sua especificidade (VICTOR, 2000, p. 127).

Essa observação de Victor é passível de confirmação, pois, no mapeamento de dissertações e teses no período delimitado, o trabalho de Victor foi o único encontrado que tem como preocupação central a relação entre o brincar e a questão da deficiência.

Um ponto de consenso entre os autores das produções mencionadas diz respeito às fontes de referência utilizadas para a discussão dos elementos que compõem a temática em questão. Isto é, a discussão sobre o brincar aparece fundamentada nos pressupostos teóricos de Vygotsky, Leontiev e Elkonin¹⁴.

Bassan (1997, p.21), ao se referir a esses autores, salienta a relevância de seus estudos, pois, “[...] apesar dos trabalhos serem desenvolvidos há mais de meio século, ainda hoje podem ser considerados como revolucionários na Psicologia”. Destaca ainda que os referidos autores procuram superar a visão naturalista dominante em sua época acerca do brincar, que

[...] enfatizam a busca do prazer e do aperfeiçoamento cognitivo como forças motivadoras do brincar e que seriam consideradas como suficientes para explicar o seu aparecimento e desenvolvimento. Segundo estas concepções, a motivação para brincar faria parte da própria natureza infantil, sendo, portanto, essencialmente individual e determinada basicamente por fatores internos (instintos biológicos, inatos); neste sentido, concebem a atividade lúdica como algo natural e universal no homem, que aparece e se desenvolve independente do contexto histórico-cultural em que o mesmo vive (BASSAN, 1997, p. 21).

Nos estudos mencionados, foram problematizados conceitos, tais como brinquedo, jogo, jogo de faz-de-conta, brincadeira de faz-de-conta, jogo protagonizado, jogo de papéis e jogo de regras; atividade lúdica, elementos lúdicos e situação imaginária. Ressaltamos que não encontramos nenhum trabalho que abordasse somente a perspectiva de Vygotsky. Desse modo, nessa temática, aprofundamos os pressupostos vygotskyanos presentes em tais estudos, abordando de forma ampla a discussão de Leontiev e Elkonin como forma de nos mantermos dentro do foco proposto para essa investigação. Provavelmente, a preponderância dos estudos

¹⁴¹⁴ “Dentre os três autores citados, Elkonin foi quem, de forma mais sistematizada, desenvolveu seus pressupostos sobre o jogo ou, mais especificamente, sobre o jogo de papéis. [...] Suas hipóteses foram discutidas com inúmeros colaboradores, dentre os quais, Leontiev, com base nas idéias de L.S. Vygotsky” (BASSAN, 1997, p. 22).

focalizando a Educação Infantil seja decorrente do fato de que Vygotsky, Elkonin e Leontiev tenham realizado seus estudos, tendo como ponto de partida crianças da fase pré-escolar e, também, das várias discussões desencadeadas nas últimas décadas acerca da especificidade, função e proposta pedagógica para esse nível de ensino.

Prado (1991), na introdução de seu trabalho, faz uma crítica, destacando que “[...] na bibliografia consultada existe certa confusão ou indistinção entre as concepções de ‘lúdico’, de ‘atividade lúdica’ (o jogo, a brincadeira) e de ‘objeto lúdico’ (o brinquedo)” (PRADO, 1991, p.2) [grifo do autor]. Ao analisar o conjunto de seu trabalho, não fica claro se a autora está fazendo referência à literatura em geral ou está direcionando sua crítica para os estudos de Vygotsky, Leontiev e Elkonin, os quais utilizam como referencial teórico. No decorrer de seu trabalho, a autora apresenta, de forma extremamente sucinta, alguns dados biográficos atinentes a cada um dos autores referidos, apresentando de forma ampla seus focos de investigação (com pouca ênfase no específico - ou seja- a dimensão lúdica). Ao discorrer sobre o lúdico, atividade lúdica e desenvolvimento infantil, faz referência a Vygotsky, Leontiev e Elkonin, mas não situa os conceitos que cada um desenvolve, como se não houvesse especificidades relativas ao pensamento de cada um desses autores.

Fazemos tal ressalva em relação ao trabalho de Prado por considerarmos imprescindível a apresentação do foco de cada um desses autores como forma de salvaguardar aquilo que é comum aos três, assim como as especificidades de cada um deles. Para o desenvolvimento de seus estudos, Elkonin e Leontiev tiveram como ponto de partida alguns pressupostos vygotkianos. Existe, portanto, entre esses autores *pontos de intersecção*, mas também especificidades que caracterizam o rumo de trabalho de cada um deles. Isso aparece de forma clara nos trabalhos realizados por Rocha (1994, 2000) e Victor (2000). Victor esclarece, inclusive, que, devido à diversidade de termos, “[...] na medida em que estivermos nos referindo a uma determinada teoria sobre o jogo, manteremos a nomenclatura usada pelo autor” (VICTOR, 2000, p. 3).

Em relação aos *pontos de intersecção* entre esses autores, Rocha (1994, 2000) destaca os que seguem: a influência da cultura no processo de desenvolvimento humano; a consideração de uma natureza universal do ser humano (a histórica) como sendo um empecilho para o avanço da pesquisa psicológica; desenvolvem seus estudos afastando-se de posições naturalistas tradicionais em Psicologia; discordam que a busca do prazer, a satisfação das necessidades e o aperfeiçoamento intelectual sejam as características essenciais do brinquedo. Partem do princípio de que, para se compreender o brinquedo, é necessário descobrir o que faz a criança se envolver numa atividade lúdica, ou seja, quais são os motivos

que impelem sua ação. No que tange às especificidades, apresentamos a seguir algumas considerações sobre cada um dos autores.

O trabalho de Elkonin se desenvolve a partir do que o autor considera como sendo a origem dos equívocos nas interpretações teóricas vigentes acerca do jogo (o qual o autor denomina como sendo jogo protagonizado). Suas idéias sobre o jogo protagonizado são sistematizadas em seu livro *Psicologia do Jogo* (1998). Prado, ao referir-se a Elkonin, explica que “[...] após a morte de Vygotsky, seu trabalho científico se ligou estreitamente ao de Leontiev e seu grupo, procurando elaborar uma teoria psicológica do jogo infantil e investigar sua relação com o desenvolvimento do psiquismo” (PRADO, 1991, p.7).

No entender de Elkonin (1998), é necessário haver uma mudança nos procedimentos metodológicos utilizados nos trabalhos. Assim, alicerçado nos estudos antropológicos, busca analisar o jogo em culturas diferenciadas com modos de organização social diversificados, focalizando as transformações na atividade e nos instrumentos de trabalho, assim como nas relações vigentes entre aqueles que compõem cada grupo. Com isso, pretende explicar as relações existentes entre as mudanças sócio-culturais e históricas com a origem e transformações da atividade lúdica. Elkonin discorda da idéia de que o jogo se desenvolve em níveis cujas progressões são automáticas até atingirem um nível mais complexo. Em termos metodológicos, Elkonin utiliza (com base nas contribuições de Vygotsky) a metodologia genético-experimental. Para o autor, somente desse modo é possível compreender o jogo enquanto um processo. Ele também tem por base os estudos desenvolvidos por pesquisadores, tais como Fradkina, Slavina, Mijailenko, Sokolova, Obuja e Basilova (ELKONIN, 1998).

Da Ros (1994), fundamentada em Elkonin, problematiza a dimensão metodológica nos estudos que buscam o significado social do brincar. Para a autora, o desvelamento dos significados não acontece de forma imediata, pois é necessário “[...] apropriar-se do movimento de produção daquilo que é estudado; apoderar-se do deslocamento das sínteses qualitativas, o que significa captar as relações pelas quais se processou essa dinâmica” (DA ROS, 1994, p. 139). Disso depreende-se a idéia de que mais importante do que analisar o brincar (mais especificamente, na teorização de Elkonin, o jogo de papéis) sob forma de habilidades e capacidades, ou até mesmo simplesmente listar a forma de evolução do fenômeno, torna-se necessário focalizar, desvendar e problematizar as relações sociais que se estabelecem nesse contexto e os significados histórico-culturais que vão permeando as mesmas. Afinal, conforme aponta Leontiev, o lugar que a criança ocupa nessas relações se constitui num elemento motivador para o desenvolvimento infantil (LEONTIEV, 1978b).

Por fim, Leontiev (1978 a,b) tem como foco compreender o desenvolvimento da consciência humana. Para tanto, o jogo é analisado juntamente com outras atividades humanas (cujos componentes são as ações e operações), buscando elucidar de que modo a utilização de instrumentos opera nas transformações do psiquismo. Conforme Leontiev (1978b), o exame da consciência exige o exame da atividade e é desse modo que ele analisa o brinquedo, como uma atividade essencialmente humana. O autor tem como ponto de partida os trabalhos de Elkonin, Fradikna e Lukov. Suas reflexões em torno de tal temática estão contidas em seu livro *O desenvolvimento do psiquismo* (1978a) e em *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar* (1988).

O interesse de Vygotsky no brinquedo (1982, 1991b, 1996) está relacionado ao desenvolvimento infantil, à Psicologia da Arte e se desenvolve no decorrer das discussões acerca da etiologia das funções psicológicas superiores, assim como o papel da linguagem nesse processo (ROCHA, 1994, 2000). Os termos mais recorrentes por ele utilizados são brinquedo e jogo - como sinônimos, no sentido de brincadeira ou jogo de faz-de-conta, ou seja, “[...] num sentido amplo, se refere principalmente à atividade, ao ato de brincar” (Rego, 1999) - e jogo de regras. Suas formulações teóricas são decorrentes de suas próprias observações e experimentos, assim como da discussão que realiza acerca das produções de autores, tais como Sully, Lewin, Hetzer e Koffka (VYGOTSKY, 1991b).

Vygotsky inicia suas reflexões sobre o brinquedo, discutindo algumas visões correntes em sua época, as quais consideravam que os elementos definidores do brinquedo seriam o prazer, a satisfação de desejos não realizáveis, o simbolismo e a presença de regras. Para Vygotsky (1991b), caracterizar o prazer como sendo o elemento que define o brinquedo é errôneo, porque a criança realiza outras ações que lhe proporcionam muito mais satisfações, por exemplo, chupar bico. Além disso, quando a criança se envolve em determinados jogos, cujo ápice pressupõe a existência de vencedores e perdedores, e o resultado obtido pela criança é negativo, geralmente isso é motivo de desprazer.

No que tange à satisfação das necessidades, Vygotsky considera que o brinquedo “[...] preenche as necessidades da criança[...].” (Vygotsky, 1991b, p.105) e, para ser possível compreender a “[...]singularidade do brinquedo como uma forma de atividade, [...]” torna-se imprescindível o entendimento dessas necessidades, “[...]entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação” (Ibidem, p. 106). Ignorar tais necessidades e restringir a importância do brinquedo somente ao desenvolvimento de funções intelectuais, seria, segundo o autor, uma “[...] intelectualização pedante da atividade de brincar[...]”. (Ibidem, p.105). Os desejos não realizáveis de imediato (cujo surgimento

acontece durante a idade pré-escolar) são fatores importantes de serem considerados, pois, segundo Vygotsky, sem eles

[...] não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis [...] No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (VYGOTSKY, 1991b, p. 106).

Concluindo sua reflexão, Vygotsky esclarece ainda que o simbólico não define o brinquedo (apesar de se encontrar presente nele), pois aquele aparece também em outras atividades que os seres humanos realizam. Então, o que seria, segundo Vygotsky, o caráter definidor do brinquedo? Para ele, é a criação de uma situação imaginária, o que no seu entender é inovador em relação às visões correntes, já que, apesar de algumas reconhecerem a existência das mesmas, nenhuma a considerou como “[...] característica definidora [...] mas como um atributo de subcategorias específicas[...]” (VYGOTSKY, 1991, p. 107).

Na situação imaginária, a criança atribui novos significados aos objetos e norteia sua ação não mais a partir do percebido, mas sim do imaginado. Tal ação exige e possibilita à criança o controle voluntário de suas ações e o desenvolvimento do pensamento abstrato (SANTOS, ALVES, 2000). Conforme salientam Vygotsky e Luria (1996):

Qualquer um pode ver uma criança pequena dando de comer a um toco de pau, lutando contra inimigos invisíveis ou brincando com amigos inventados. Nenhum ator é capaz de “representar” de maneira tão convincente quanto uma criança. De fato, a criança olha para o toco de pau, mas vê uma boneca, a criança atribui aos objetos mais primitivas qualidades que são ditadas por seus desejos, suas experiências e suas fantasias. Para a criança, o quadro primitivo do mundo, é sem dúvida alguma, um quadro em que se apagam as fronteiras entre a percepção real e a fantasia; será preciso muito tempo até que essas duas coisas se tornem diferenciadas e não se confundam. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.160) [grifo dos autores].

Numa situação imaginária, encontram-se presentes o *papel lúdico* e o *sentido lúdico*. Conforme Prado (1991):

O primeiro é a ação reproduzida pela criança na qual ela se atribui um papel ou função social generalizada do adulto; as crianças assumem papéis com os quais desenvolvem temas, ambos influenciados pela sua realidade de vida. Ao assumir o papel do adulto, a criança vive o real ao modo imaginário e atua com objetos que substituem os objetos reais (os objetos adquirem significações determinadas pelas funções que cumprem na ação lúdica). O papel que a criança assume no jogo determina o conjunto de ações que ela realiza na situação imaginária. É assim que, através de uma situação imaginária, a criança vai penetrando a realidade objetiva e internalizando os modelos sócio-culturais que vão definir as funções sociais, as estruturas do psiquismo e os padrões de comportamento (PRADO, 1991, p. 48-49).

O papel e a situação imaginária são fundamentais na atividade lúdica, pois através deles ocorre uma reestruturação radical das ações da criança e dos significados com os quais ela atua e também porque proporcionam novo sentido aos objetos e às ações da criança e um caráter afetivo à atividade lúdica. Relacionada à criação de uma situação imaginária, Vygotsky acrescenta a presença de regras. Para ele, “[...] não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori[...]” (VIGOTSKY, 1991b, p.108). Oliveira (1993), ao comentar a importância das regras no brinquedo, destaca que são elas que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade.

Ainda, discutindo a questão das regras, Vygotsky questiona:

O que restaria se o brinquedo fosse estruturado de tal maneira que não houvesse situações imaginárias? Restariam as regras. Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. [...] a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. [...]. O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto (se o objeto tem seu significado modificado) originar-se-ão sempre das regras [...] Da mesma forma que numa situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária (VIGOTSKY, 1991b, p.108-109).

Percebemos, assim, uma evolução no brinquedo, do faz-de-conta (situação imaginária explícita e regras ocultas) aos jogos com regras (regras explícitas e situação imaginária oculta). Em relação à imaginação, Vygotsky esclarece que

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação. (VYGOTSKY, 1991b, p. 106).

Se o pressuposto fundamental da Teoria Histórico-Cultural é a influência da cultura no desenvolvimento do ser humano, como se opera então essa relação entre o processo imaginativo, o brincar e as construções sócio-históricas?

Vygotsky (1982, p.37-38), ao referir-se à atividade criadora, esclarece que “(:) Todo inventor, por mais genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente[...]. Nenhum descobrimento ou invenção científica aparece antes que se criem as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento”.

Para Rocha (2000), a capacidade imaginária e a atividade lúdica não podem ser vistos como processos naturais, pois ambas são decorrentes das condições concretas de vida do sujeito. Assim, torna-se imprescindível que sejam criadas as condições necessárias para que a criança possa desenvolvê-las. Prado (1991, p.8) parte do princípio de que:

[...] a criança é um ser histórico, cujo desenvolvimento está em profunda relação com o contexto sócio-cultural em que vive, e de que a atividade lúdica não é um universo fantástico vivido de forma desligada da realidade concreta. É preciso observar, inclusive, que a interação entre os mundos interno e externo, “real e imaginário”, pode estar comprometida no caso daquelas crianças que estão em estados psicopatológicos caracterizados pelo aleamento do mundo exterior, mas estes não diminuem sua historicidade [grifo da autora].

Consideramos relevante destacar que, ao lado do brincar, torna-se necessário refletirmos sobre as transformações que foram ocorrendo em relação às diferentes representações sociais da infância, tendo-se presente que tais noções foram se constituindo e se configuram em consonância com o contexto sócio-cultural, político e econômico vigentes em determinada sociedade. Relacionada à concepção de infância, emerge a forma de se pensar o brincar e o papel por ele ocupado no desenvolvimento infantil.

No que se refere à existência de uma *essência lúdica* natural no ser humano, vista como imutável temporalmente, Prado (1991), em consonância com a perspectiva histórico-cultural, enfatiza que as interações da criança com o mundo circundante ocorrem principalmente via atividades lúdicas. Tais atividades sofrem a influência do contexto sócio-cultural, pois a criança, desde seu nascimento, encontra-se imersa nesse contexto. Assim, conforme a autora,

[...] as atividades qualificadas como “lúdicas” são caminhos pelos quais as crianças penetram a realidade exterior, pois o “real” e o “imaginário” estão em íntima relação, para irem constituindo seu psiquismo, alcançando níveis mais elevados de desenvolvimento físico e mental e para que possam transformar criativamente a “realidade”(PRADO, 1991,p. 4) [grifo da autora].

Baquero (1998) salienta a idéia de que o brinquedo se constitui numa das formas da criança penetrar em seu universo cultural, sendo que, na vida adulta, o brinquedo será substituído pelo trabalho. Desse modo, o brinquedo se torna também uma atividade cultural, sofrendo regulações provenientes da própria cultura. Explica Baquero (1998, p.101):

Isto não esgota os sentidos possíveis e a variedade de formas da atividade de brinquedo da criança, apenas pretende estabelecer em quais desses sentidos ou variedades o brinquedo protagoniza um papel central no desenvolvimento da criança, em que condições ou quais de seus processos implicam a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal.

Observamos haver um consenso entre os autores analisados no que tange à importância do brincar no desenvolvimento infantil. Para eles, a problematização dessa dimensão é central para o desvelamento do universo infantil e para a proposição de propostas pedagógicas direcionadas à infância (assim como todos os outros aspectos para viabilizar tais propostas, como por exemplo: formação do professor, organização do espaço e ambiente pedagógico, etc...).

Então, qual é o efeito do brinquedo no desenvolvimento infantil? Conforme Vygotsky (1991b), “(:)É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Os objetos, continua o autor, “[...] perdem sua força determinadora. *A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê*”(VYGOTSKY, 1991b, p. 110) [grifo do autor]. Ou seja, a ação no brinquedo é distinta da ação na vida real porque “ (:)No brinquedo, a ação está subordinada ao significado; já, na vida real, obviamente a ação domina o significado. Portanto, é absolutamente incorreto considerar o brinquedo como protótipo e forma predominante da atividade do dia-a-dia da criança” (VYGOTSKY, 1991b, p. 116).

Vygotsky afirma que “[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. [...]a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; [...]é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1991b, p. 117). Nesse sentido, Da Ros (1994) salienta que

[...] as ações imaginadas estão subordinadas a determinados significados, cujas regras são impraticáveis na vida real pela criança. Por isso o brinquedo cria um mundo de possíveis ações que o dia-a-dia não permite exercitar e que estão além das possibilidades habituais da criança (DA ROS, 1994, p. 143).

Para Baquero (1998, p. 102.), “[...] nem toda atividade lúdica gera ZDP (do mesmo modo que nem toda a aprendizagem nem ensino o fazem)”. O autor afirma que

Deve-se insistir no fato de que não é a natureza espontânea da atividade lúdica que dá força motriz ou características de vanguarda ao desenvolvimento, mas o duplo jogo de: 1) exercitar, no plano imaginativo, capacidades de planejar, imaginar situações, representar papéis e situações quotidianas; e 2) o caráter social das situações lúdicas, seus conteúdos e, ao que parece, os procedimentos e estratégias que sugere o desenvolvimento do próprio brinquedo enquanto se trata de um ‘ater-se a regras’ socialmente elaboradas. Tanto as regras como as instâncias de adequação às mesmas são de natureza social’. Vale a pena destacar na citação feita seu apelo ao desenvolvimento de *mecanismos subjetivos* relativos à formulação de planos, o desenvolvimento de formas voluntárias de comportamento e de graus crescentes de consciência em relação às situações e o ‘domínio de si’. Quer dizer, como no caso da aprendizagem escolar, o desenvolvimento não passa pela imitação externa de modelos de comportamento ou de ações adequadas, mas pelo desenvolvimento interno de capacidades de controle cada vez mais complexas dos

próprios comportamentos. Tal complexidade implica a consciência, sujeição e/ou observância de legalidades sociais que regulam os cenários possíveis. Tal legalidade social, reiteremos, alude também ao tipo de procedimentos e estratégias socialmente valorados, ou meramente existentes, para a regulação do próprio comportamento (BAQUERO, 1998, p. 103) [grifo do autor].

Nesse sentido, esclarece Vygotsky:

Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1991b, p. 117).

Leontiev explica que a criança busca ter uma ação semelhante a do adulto, porque está num processo de desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, isto é, busca estabelecer uma “relação ativa” com aquilo que lhe é acessível, assim como com “o mundo mais amplo” (LEONTIEV, 1988, p. 121). Continua o autor:

Em uma atividade infantil, isto é, em sua real forma interna, essa contradição surge entre o rápido desenvolvimento de sua necessidade de agir com os objetos, de um lado, e o desenvolvimento das operações que realizam essas ações (isto é, os modos de ação), de outro. A criança quer ela mesma guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente, porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada (LEONTIEV, 1988, p. 121).

Tanto Vygotsky quanto Leontiev reconhecem a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. Vygotsky alerta, entretanto, que “[...] ele não é o aspecto predominante da infância [...]” (VYGOTSKY, 1991 b, p.115). No entender de Leontiev, o brinquedo se constitui na *atividade principal* da criança (LEONTIEV, 1978a, 1988). O que seria então esta atividade principal?

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Esclarece o autor: “(:) Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação” (LEONTIEV, 1988, p. 122). Assim, o que importa no brinquedo é o processo e não o resultado da ação. No caso dos jogos, o que

interessa é a participação da criança, e quando tais jogos passam a ter como objetivo a vitória, eles deixam de ser brincadeira.

4.11 TEMÁTICA 11: INTERAÇÃO SOCIAL E INTERFACES COM O CONTEXTO EDUCATIVO

As dissertações, cujo problema está direcionado para a temática em questão, podem ser divididas em dois grupos de acordo com o enfoque investigativo: a) interação professor-aluno: Cordeiro (1995), Garuti (1995) e Tassoni (2000); e b) interação entre pares infantis: Chakur (1994). No que se refere aos artigos, a temática foi abordada de forma central nos textos de Davis; Silva; Espósito (1989); Lordelo (1998), Ribas e Moura (1999) e Santos e Alves (2000).

Em relação às demais produções que não tiveram a temática como foco central, mas mencionam a mesma no decorrer do texto, vale salientar as contribuições dos seguintes autores: Prado (1991), Schindwen (1999), Goulart, Machado e Nicolau (2000) e Rodriguero (2000).

Cordeiro (1995), na Dissertação *Interação professor-aluno: concepções de professores e alunos de 7^{as} séries*, problematiza “(:) Como professores e alunos das 7^{as} séries concebem a interação professor-aluno em sala de aula e o papel dessa interação no processo de ensino-aprendizagem”(CORDEIRO, 1995, p. 13). Seu estudo foi realizado numa escola da rede estadual, localizada em São Paulo. O autor observou seis aulas de cada uma das duas turmas que constituíram sua amostra. Foram aplicados questionários com questões abertas para os professores e alunos. Dentre os aspectos desvelados pela autora no decorrer da análise dos dados que interferem (de forma positiva ou negativa) nos processos de interação entre professor-aluno, destacamos: a) o humor do professor; b) a postura pedagógica; c) a metodologia de ensino; d) a autoridade do professor; e) as (im)possibilidades de diálogo; f) o auxílio mútuo; g) clima de trabalho em sala de aula; h) a (in)disciplina; i) as *profecias* do professor; j) o domínio de conhecimentos.

Garuti (1995), em sua Dissertação de Mestrado *Interações criança-criança e criança-adulto: negociações na construção da linguagem escrita*, analisa “[...] as negociações na construção da linguagem escrita que emergem das interações sociais entre as díades: criança-criança e destas com a professora, com o objetivo de se investigar a importância que tais interações assumem no processo de alfabetização” (GARUTI, 1995, p. 11). Sua pesquisa foi realizada com díades pertencentes a uma turma pré-escolar, inseridas numa escola de classe média, situada na zona sul de São Paulo. A autora menciona que nessa etapa o processo de

alfabetização é o ponto central. A rotina escolar abrangia, além das questões relativas à alfabetização, atividades nas áreas da Matemática, Ciências, Ensino Religioso, Educação Física e Educação Musical. As três díades foram constituídas, mantendo-se um elemento fixo. As sessões foram filmadas e transcritas posteriormente. A análise foi realizada a partir de dois grupos de categorias: as relativas ao professor e as relativas aos alunos. As categorias referentes à ação do professor são:

1. Orientação (esclarecimento): orienta e esclarece, encaminha as hipóteses dos alunos na alfabetização.
2. Correção de rotas (direcionamento): reafirma os conceitos corretos dos alunos, não reafirma o que não vai na direção do assunto, trabalha na construção da direção das hipóteses sobre o assunto, não entrando nas dispersões dos alunos.
3. Exploração (abertura): abre espaço para o conjunto de hipóteses dos alunos, abre espaço de troca entre as crianças durante a construção da escrita.
4. Atitude: valoriza a fala do aluno, aceitando suas hipóteses, apresenta entusiasmo frente à colocação do aluno (GARUTI, 1995, p. 43-44).

As categorias de análise utilizadas pelo autor, referentes aos alunos, foram:

1. Hipóteses: levanta hipóteses sobre o assunto, parceiro complementa hipótese.
2. Negociação com parceiro: confronta suas idéias com o parceiro, negocia as regras a serem adotadas.
3. Alfabetização (escrita): levanta dúvidas de escrita, parceiro auxilia na dúvida com regras de escrita, levanta hipóteses sobre a escrita (GARUTI, 1995, p. 44).

Dentre as várias considerações apresentadas por Garuti (1995) no decorrer da análise das interações, inferimos como aspectos relevantes a serem considerados pelo professor no processo interativo (e que de certo modo, apontam-nos pistas para caracterizar uma ação que pretenda ser interativa no sentido vygotskyano) os que seguem:

- a) sua intervenção, enquanto parceiro mais experiente, precisa contemplar a escuta das hipóteses dos alunos, assim como ocorrer no sentido de auxiliar no direcionamento dos objetivos das atividades;
- b) atenção às necessidades e características dos alunos, estando disponível para as solicitações feitas pelos mesmos e, até, identificar quando eles necessitam de auxílio e não o pedem;
- c) perspicácia para fazer com que os alunos cheguem às suas próprias conclusões, evitando fornecer as respostas;
- d) dinamicidade na condução das atividades, contemplando as hipóteses dos alunos, assegurando a concretização dos objetivos delineados;
- e) promoção contínua de debates, suscitando a cooperação no processo de resolução de problemas.

Essas atitudes e postura do professor refletem nas atitudes e postura dos alunos no contexto da sala de aula, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do sentimento

de cooperação. Isso desencadeia um processo participativo que contempla a figura de ambos, professor e aluno. Garuti (1995) enfatiza que o fato de cada um sentir-se livre para expressar suas hipóteses, colabora para um clima interativo e para o trabalho partilhado. O autor salienta também que as interações, mesmo sendo entre pares, não acontecem de forma linear e simétrica. O consenso é decorrente de intensas negociações nas quais as regras se tornam fundamentais (independentemente se estas são oriundas da orientação do professor ou dos contratos estabelecidos entre os parceiros).

Garuti (1995, p. 98) conclui destacando que:

[...] podemos dizer que esses alunos estão descobrindo o mundo da escrita através do levantamento de hipóteses, da investigação, do questionamento, da experimentação, das informações que o adulto e outras crianças oferecem, enfim, das trocas com o outro, as quais irão permitir que haja a sistematização dos conceitos adquiridos. Como verificamos teoricamente, a apropriação da escrita está acontecendo no jogo das representações sociais, constituindo-se num instrumento de interdiscursividade, assumindo um caráter dialógico e não monológico.

Tassoni (2000) analisa as interações entre professor-aluno em três classes de alfabetização (Infantil 4), buscando “[...] identificar os aspectos da mediação professor-aluno considerados afetivos e que influenciam a relação aluno-escrita” (TASSONI, 2000, p.43). Com base nos dados coletados, Tassoni categoriza os comportamentos das professoras em dois grupos, sendo que cada um deles possui subcategorias. O primeiro grupo, *posturas das professoras*, entendido como “[...] comportamentos relacionados à maneira como a professora coloca-se corporalmente diante do aluno[...] diz respeito à ação e expressão corporal, incluindo as alterações faciais” (TASSONI, 2000, p.61). Esta categoria subdivide-se em *proximidade* (aproximação física da professora); *receptividade* (aproximação física com postura atenciosa em relação ao aluno, acolhimento); *atenção* (posturas atenciosas da professora com o aluno sem a solicitação do aluno); *contato físico* (toque físico e gestos de carinho) e *expressão facial* (movimentos e alterações faciais relativos à manifestação de sentimentos). O segundo grupo focalizou os *conteúdos verbais*, compondo esta categoria as seguintes subcategorias: *incentivo* (verbalizações direcionadas à motivação do aluno); *elogio* (verbalizações que valorizam o comportamento do aluno); *apoio* (verbalizações que focalizavam o fornecimento de *pistas ou dicas* para o aluno); *instrução* (verbalizações direcionadas para o esclarecimento da atividade); *correção* (verbalizações voltadas para a revisão das atividades realizadas); *interesse* (verbalizações que expressavam o interesse da professora pelo aluno) e *cooperação* (verbalizações que denotaram o auxílio da professora na realização das atividades). A autora conclui em seu trabalho que “[...] a mediação feita pelas

professoras constitui-se um fator fundamental para determinar a natureza da relação aluno-escrita” (TASSONI, 2000, p. 149).

As categorias identificadas e analisadas por Tassoni (2000) e Garuti (1995) são, no nosso entender, fundamentais por que sinalizam para ações que o professor poderá contemplar em sua ação mediadora. Tal sinalização constitui-se num ponto de partida para a identificação e sistematização de outras categorias que poderão ser incluídas no repertório de ações do professor, viabilizando assim, o estabelecimento de um perfil do professor mediador.

Chakur (1994), na Dissertação *Interações e construção do conhecimento no deficiente mental: um estudo na pré-escola de ensino regular*, tem como objetivo de investigação “[...] problematizar aspectos pertinentes à educação de portadores de deficiência mental e apontar, através de uma análise de dados empíricos, possíveis alternativas educacionais para o deficiente” (CHAKUR, 1994, p. 25). A autora realizou observações e filmagens do cotidiano escolar de uma criança, com 5 anos de idade, inserida no contexto de uma pré-escola de uma escola regular da rede municipal. A partir de seu estudo, Chakur evidencia as tensões presentes nos processos interativos. Tais tensões, segundo a autora, tornam-se explícitas “[...] não só no confronto entre episódios, mas podemos encontrá-las no interior de um mesmo evento, no qual atitudes opostas como rejeição e colaboração se misturam” (CHAKUR, 1994, p. 93). A partir dessa constatação, a autora concluiu que:

A inserção da criança portadora de deficiência no ensino regular só pode ser feita tendo-se conhecimento de que, se as contradições são inerentes às relações humanas, é dentro delas que devemos trabalhar. Existe a rejeição e existe o acolhimento. O olhar teórico, com relação às noções de desenvolvimento, de deficiência, de ensino, de prática social, etc., leva à priorização de um ou outro pólo e a conseqüente argumentação contra ou a favor da inserção do deficiente mental na classe regular (CHAKUR, 1994, p. 93-94).

Chakur (1994) defende a idéia da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, porque acredita que as trocas entre parceiros com diferentes características e níveis de desenvolvimento são fatores positivos para o desenvolvimento. Tratando-se de crianças com necessidades educativas especiais,

[...] as diferenças podem ser utilizadas em prol do desenvolvimento do sujeito, uma vez que o relevo especial no plano social está em considerar que o indivíduo se constrói a partir das trocas que ele estabelece com o outro. [...] Estes pressupostos nos levam a crer que do contato entre deficientes/não deficientes, podemos encontrar novos caminhos na tentativa de minimizar a discriminação e segregação, na medida em que estes contatos são vistos como favoráveis ao processo de desenvolvimento e aprendizagem (CHAKUR, 1994, p. 25).

A autora salienta ainda que a escola, por possuir uma “[...] inabilidade em trabalhar com a diferença e com a falta de conhecimento de determinadas crianças, acaba imputando a elas a qualidade de incapazes” (CHAKUR, 1994, p. 24).

A temática investigada por Chakur há doze anos ainda é relevante em nossa atualidade, considerando as discussões efervescentes que se travam em relação à inclusão dos sujeitos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Na época em que sua pesquisa foi realizada, tais discussões ganhavam centralidade no cenário brasileiro, principalmente em decorrência dos movimentos favoráveis à inclusão e ao respeito à diversidade no cenário mundial, os quais defendiam a proposta de uma educação inclusiva. Tal proposta se fortificou a partir das discussões realizadas na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (1990) e da *Declaração de Salamanca* (1994), em que se defendeu a democratização da educação para todos, isto é, sem restrições ou impedimentos devido a particularidades ou especificidades que os educandos possam apresentar.

Tecemos tais considerações por considerar que a autora poderia ter explorado de forma mais contundente uma idéia-chave de Vygotsky que é a *produção social da deficiência*, e na seqüência apontar as contribuições do autor para se pensar os processos e práticas educativas que pretendam viabilizar a inclusão.

Para Vygotsky (1989), as ditas *deficiências* não são de caráter somente biológico, mas se constroem e se consolidam nas relações sociais. Ou seja, existe uma *produção social da deficiência*, pois são as atitudes de rejeição que criam as barreiras físicas, sociais, políticas, econômicas e culturais (VYGOTSKI, 1983). As reflexões apresentadas por Vygotsky (2003) contemplam também os processos educativos daqueles considerados como *anormais*. O autor questiona o próprio conceito de normalidade, considerando ser esse um dos conceitos *mais difíceis e indeterminados*, pois na sua concepção são “[...] sutis os limites que separam o normal do anormal[...]” (VIGOTSKI, 2003, p. 257). Por isso, Vygotsky salienta que uma das conseqüências da ênfase na normalidade, no caso de sujeitos com alguma deficiência, está na “[...] consciência de seu déficit, que segregará a criança de todo o corpo social e a colocará em uma posição menos favorável que as demais crianças” (Ibidem, p. 257). Sendo assim, o autor evidencia a importância da educação no desenvolvimento de mecanismos compensatórios e já em sua época defendia a inclusão de crianças com alguma deficiência no *ensino comum*.

No entanto, Vygotsky (1991b) faz uma crítica às práticas pedagógicas que se fundamentam somente no trabalho concreto, pois, no seu entender,

[...] as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato[...] a escola deveria fazer todo o esforço

para empurrá-las nessa direção, para desenvolver o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991b, p. 100).

A partir das postulações vygotskyanas a respeito da normalidade e da deficiência, entendemos que a inclusão não pode ser vista simplesmente como um processo de incorporar fisicamente os sujeitos que se encontram numa situação de segregação. Isto não é o bastante para assegurar o rompimento das práticas segregacionistas. É preciso repensar os processos e as práticas educativas e até a própria formação do educador para a questão da diversidade. Problematizar a questão da deficiência e dos processos de inclusão e exclusão parece-nos constituir o cerne da análise que deveria perpassar o contexto geral de uma educação que pretenda ser inclusiva. Uma educação, que pretende incluir as diferenças, precisa: pautar-se no entendimento do processo educativo como elemento constituinte de um processo e de um projeto que abrange uma dimensão mais ampla que a escola, pois trata-se de entender tais projetos e processos de inclusão social também num âmbito social; estruturar o espaço, os processos e as práticas educativas de forma que os mesmos viabilizem o acolhimento das diferenças, a possibilidade do desenvolvimento e fortalecimento das identidades pessoais e o rompimento das tendências homogeneizantes que, por vezes, se sobressaem e se fortalecem nos espaços educativos; o abandono das práticas segregacionistas que, ao longo da história, marginalizaram e estigmatizaram pessoas e grupos culturais.

Desse modo, a educação inclusiva precisa ser entendida como uma educação sem as restrições impostas pela beneficência e a caridade, sem a obsessão curativa da medicina, evitando toda generalização que pretenda discutir a educação somente a partir dos e para os ditos *sujeitos normais*.

Ribas e Moura (1999) apresentam dados atinentes a uma pesquisa realizada, focalizando as interações numa díade mãe-bebê. Os autores destacam a dimensão da reciprocidade no ato interativo, ou seja, a interação provoca transformações em ambos os sujeitos envolvidos no processo, no caso em questão, na mãe e no bebê. Tal transformação, no entanto, manifesta-se de forma diferenciada. A mãe passa a ter posturas diferenciadas em relação ao bebê em decorrência das ações que ele vai desenvolvendo a partir do processo interativo que se estabelece entre ambos, o que, num caráter de sucessões, vai ampliando também suas possibilidades de ação. Em síntese, as ações do bebê fazem com que a mãe vá agindo de forma diferenciada, o que, por sua vez, vai implicando novos comportamentos do bebê. A relevância desse estudo está no fato de que nos orienta para o início dos processos de apropriação e internalização dos instrumentos. Conforme Ribas e Moura (1999):

[...] a gênese de processos característicos do desenvolvimento cognitivo, tais como conhecer o mundo, seus objetos e eventos, conhecer o outro, aprender a interagir, aprender a regular comportamentos, aprender a dar significado às situações, se dá nas interações mãe-bebê, desde fases precoces do desenvolvimento (RIBAS; MOURA, 1999, p. 274).

Temos, desse modo, uma visão de que a atividade está presente nas diferentes faixas etárias e, sendo assim, “(:) Não se pensa num bebê que apenas é estimulado pelas ações dos adultos, mas em trocas de parceiros de capacidades distintas” (RIBAS;MOURA, 1999,p. 275). Desse modo, “[...] as atividades dos parceiros não devem ser consideradas apenas enquanto atividades individuais isoladas, e sim com as atividades que ocorrem na presença do outro e cuja ocorrência está sintonizada, vinculada nos comportamentos do parceiro” (RIBAS; MOURA, 1999, p. 281).

Lordelo (1998) discute estudos que têm como foco investigativo a interação entre pares e entre adulto e criança, tendo em vista a questão da promoção do desenvolvimento, em especial, a interferência na Zona de Desenvolvimento Proximal. Lordelo (1998) concluiu que

[...] há boas razões para acreditar que tanto os adultos quanto os pares de idade são parceiros essenciais no desenvolvimento da criança, ainda que não se saiba com certeza os limites em que um dos parceiros diminui seu papel em detrimento dos outros. Os estudos que atestam a superioridade do desempenho da criança ora com o adulto, ora com outra criança, não têm que ser visto como incompatíveis, tanto em função das diferentes dimensões em que podem ser feitas as comparações, como também em função de focalizarem um aspecto recortado do comportamento total da criança (LORDELO, 1998, p. 30).

No entender do autor, diferentes tipos de aprendizagem podem acontecer através de diferentes tipos de interação, não sendo apropriado estabelecer comparações entre os resultados obtidos, decorrente das interações adulto-criança ou entre pares. Logo, ambas as formas podem ser encaradas de maneira complementar.

Entendemos que o processo de interação, de cunho essencialmente social, precisa ser compreendido dentro de uma dinâmica entre os sujeitos, na qual os significados emergem em decorrência de uma ação conjunta, resultante dos (des)encontros de diferentes níveis de conhecimento. O desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos vão sendo potencializados pelas divergências, pela comparação e defesa de hipóteses e por (des)acordos (GARUTI, 1995). Portanto, é necessário assegurar que os espaços e as práticas educativas viabilizem a interação entre parceiros com diferentes níveis de experiências. Isso rompe com a idéia de turmas homogêneas e aponta para a heterogeneidade como mecanismo propulsor de desenvolvimento.

Chakur (1994), Garuti (1995), Davis, Silva e Espósito (1989), Santos e Alves (2000) salientam que os processos interativos não são isentos de situações conflituosas, assim como

as formas de participação também não são igualitárias nesses processos, ou seja, existem diferentes modos participativos, os quais irão proporcionar (ou não) a cooperação e partilha de experiências.

No contexto educacional, fazem-se presentes as diversas contradições que são encontradas em outros contextos nos quais existem relações interpessoais, independente se tais interações envolvem somente crianças *normais* ou também se fazem presentes crianças com algum tipo de *deficiência* (CHAKUR, 1994). É possível observar “[...] momentos de brigas, reconciliações, momentos em que se aceita a cooperação de colegas e professora, outros de recusa [...]” (CHAKUR, 1994, p. 48). Continua a autora:

Toda e qualquer interação é permeada por situações confortáveis e desconfortáveis, pelo acolhimento e pela rejeição, etc. Situações pelas quais qualquer ser humano passa em um ou outro momento da vida. [...] A interação, enquanto instância constitutiva do indivíduo, está presente em todos os âmbitos sociais e como tal é constitutiva tanto para o bem como para o mal. [...] o tratamento individual e especializado não é mais a única estratégia viável para que o deficiente se desenvolva. Agora, as interações que ele estabelece com o outro assumem um papel de destaque em seu desenvolvimento e em seu processo de aprendizagem. A segregação do deficiente para prepará-lo para o convívio social mostra-se uma prática insustentável, quando se recorre a um referencial teórico cujas premissas enfatizam que não pode haver desenvolvimento fora da interação e comunicação entre os homens (CHAKUR, 1994, p. 20).

Chakur (1994) critica as propostas educativas que se pautam no princípio da *homogeneidade patológica* e do trabalho individual, pois, no seu entender, isso não favorece o processo de desenvolvimento do sujeito deficiente. Para a autora:

O olhar sobre o qual, num primeiro momento, o aprendizado do deficiente mental e da criança “normal” parece ser encarado como uma “disputa” onde somente um ou outro pode se beneficiar, é deslocado para que uma outra possibilidade apareça: a possibilidade da cooperação entre as crianças, de modo que uns possam auxiliar e compreender as dificuldades dos outros, ao mesmo tempo que implementa novas realizações (CHAKUR, 1994, p. 5) [grifo da autora].

Com base no referencial vygotskyano, o processo de interação pressupõe a existência de uma ação partilhada entre os sujeitos na qual ambos se constituem em sujeitos ativos neste processo. No entanto, conforme salienta Garuti (1995),

[...] valorizar a utilização das interações entre criança-criança e destas com a professora no ambiente escolar não significa apenas colocar os alunos para executarem uma tarefa em conjunto, mas criar condições – planejadas e mediadas – para que a tarefa possibilite trocas e construções de conhecimento (GARUTI, 1995, p. 103).

Nesse sentido, o professor possui um papel primordial. A idéia do professor mediador implica concebê-lo como alguém que possui a função de organizar, selecionar, planejar e propor situações de aprendizagem, as quais instiguem a interlocução e a partilha de

experiências e conhecimentos (GOULART; MACHADO; NICOLAU, 2000). Essas situações precisam ser organizadas de tal forma que mobilizem diferentes dimensões, não se restringindo somente à dimensão cognitiva. Para tanto, é necessário que a metodologia do professor esteja adequada tanto aos interesses e necessidades dos alunos (CORDEIRO, 1995) quanto ao nível de desenvolvimento real de cada um deles (REGO, 1994, 1999).

Consideramos oportuno discutir, também, o caráter interventivo na ação educativa. O professor, enquanto parceiro mais experiente e que domina os saberes historicamente construídos, tem a tarefa de intervir no processo de aprendizagem do sujeito para que ela viabilize processos de construção e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Não podemos esquecer que o professor precisa se constituir numa autoridade e não deve, desse modo, eximir-se de sua responsabilidade nos processos de apropriação do conhecimento (CORDEIRO, 1995). Assim, segundo Garuti (1995, p.102),

[...] o valor das intervenções do professor, pois ficou evidenciado que sua participação no processo interativo é fundamental para que as interações sejam frutíferas como estratégias pedagógicas. Na tentativa de promover a construção do conjunto do conhecimento, é o professor que terá o papel de propiciar interações entre os alunos, mediando-as sempre que necessário, garantindo a cada parceiro a possibilidade de contribuir para o trabalho que está sendo partilhado.

Schlindwen (1999) enfatiza que as intervenções do professor e o exercício de sua autoridade são um componente essencial na formação dos alunos e, nessas condições, as relações imperantes serão de assimetria, pois é tarefa do professor instituir os limites. No entanto, o emprego dessa autoridade “[...] não impede que se mantenha uma relação fraterna, de ternura, na qual a diversidade de opiniões e de interesses seja efetivamente garantida” (SCHLINDWEIN, 1999, p. 15).

Entendemos que essa idéia do exercício da autoridade, salientada por Schlindwen (1999), precisa ser resgatada. No decorrer de nossa atuação profissional em cursos de formação de professores, cada vez mais temos presenciado a incidência de uma postura que identifica a autoridade do professor com diretivismo. O primeiro equívoco está no fato de haver uma confusão entre autoritarismo e autoridade; o segundo, a relação de autoridade com diretivismo. Não podemos negar a função do professor ou relegá-la a um segundo plano, pois, sendo ele o membro mais experiente do grupo, não pode eximir-se de ser um parceiro da criança em seu processo constitutivo. Assim, cabe ao professor programar e viabilizar espaços para que as interações ocorram.

Davis, Silva e Espósito (1989) fazem uma crítica aos argumentos de que numa escola, cuja ação educativa é balizada pelos parâmetros de uma abordagem tradicional, a interação não está presente. As autoras defendem a existência de um processo interativo entre

professor-aluno. Concordamos com as autoras supracitadas que há um processo interativo entre professor-aluno num ensino que se pauta pelos princípios de uma abordagem tradicional. No entanto, consideramos que o fator limitante nessa visão é a idéia de que as trocas efetivadas entre professor-aluno são o caminho determinante para o sucesso na aprendizagem. Ou seja, na abordagem tradicional, o centro da interação é o professor e não o aluno. É o professor o ponto de referência, o princípio e o fim dentro do fenômeno educativo. Ele é o agente transmissor de conhecimentos e o aluno um mero receptor desta transmissão. As situações interativas que, por ventura ocorram dentro desse contexto, entre pares, são entendidas, muitas vezes, como perturbadoras da ordem e indesejáveis para o rendimento escolar. Por isso, o ensino tradicional prioriza os trabalhos individuais e focaliza a relação professor-aluno. Reiteramos a interação no contexto escolar entre professor-aluno e a que ocorre entre pares como um momento ímpar para o desenvolvimento dos sujeitos. Este é um dos fatores diferenciais da perspectiva vygotskyana em relação à abordagem tradicional de ensino.

Salientamos, igualmente, que a ênfase nos processos interativos, sejam eles entre professor-aluno e ou entre pares, não significa negar a dimensão da individualidade. Ou seja, entendemos ser necessário conjugar a coletividade e a individualidade, salvaguardando espaços para resolução de problemas e atendimento individual ao aluno.

É importante retomarmos a idéia de que, quando falamos em interação no contexto escolar, temos presente, além da relação professor-aluno, também a que ocorre entre pares como um momento ímpar para o desenvolvimento dos sujeitos. Interação essa que compreende um processo cooperativo entre os sujeitos envolvidos numa situação comum. Entretanto, é necessário rompermos com uma visão simplista de que todas as interações provocam ou desencadeiam processos de desenvolvimento, ou até mesmo possuem um valor formativo, conforme apontam Davis, Silva e Espósito (1989), independentemente se essas acontecem no contexto escolar ou no contexto social mais amplo. Os autores lembram que

[...] se as interações representam o tecido mesmo do social, deve ficar claro que elas se prestam a diversos fins, tanto positivos como negativos: interações sociais podem ser fontes de informações verdadeiras ou preconceituosas, de independência ou de dominação, de alienação ou/e tomada de consciência. Na verdade, trata-se de uma impossibilidade lógica a formar que as interações sociais possuem sempre um valor formativo: a atividade partilhada - que se constitui na própria interação social - acaba por adquirir diferentes significados, a depender da forma como se desenvolve a história individual de cada parceiro no seio da estrutura social. Em outras palavras, a interação social só pode ser compreendida no campo das relações que se estabelecem entre indivíduos reais e concretos, numa determinada sociedade (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989, p. 52).

Desse modo, é necessário que no contexto escolar se assegurem a existência de trocas interativas, pois “[...] nada garante que elas surjam de forma espontânea ou natural, no cotidiano da instituição. A questão a ser explorada, então, refere-se à modalidade de interação social que se quer nas escolas” (DAVIS, SILVA e ESPÓSITO, 1989, p. 52). As crianças são diferentes e possuem também diferentes conhecimentos e processos diferenciados para resolver problemas. Isso é o que contribui tornando ricas as interações sociais. Para tanto, entendemos ser necessária uma reflexão acerca do perfil de sujeito e sociedade que desejamos.

Há de se atentar também que para que as interações entre pares sejam frutíferas, faz-se necessário um conhecimento acerca das características dos sujeitos, pois, dependendo disso, “[...] os parceiros poderão ocupar uma posição tanto ativa como passiva, criadora ou imitativa nas relações” (PRADO, 1991, p. 55).

Tendo presente a abordagem que realizamos das produções, é possível observar haver consenso entre os autores no que se refere à discussão sobre a importância das *interações sociais*. Suas idéias, de modo geral, são convergentes com o pensamento vygotskyano, o qual postula que “[...] *sem interação social nunca poderia se desenvolver nenhum dos atributos e características que se desenvolveram como resultado da evolução histórica de toda a humanidade*” (VIGOTSKI, 1998 a, p. 33) [grifo do autor] (tradução nossa).

Assim, à guisa de conclusão, os pontos consensuais podem ser sintetizados nas seguintes idéias:

- a) a interação social constitui-se num dos pilares do pensamento vygotskyano, sendo que o papel ocupado pelo referido conceito em sua teoria é decorrente de sua concepção sobre o caráter eminentemente social do ser humano. Ou seja, o ser humano constrói sua humanidade e se desenvolve (re)construindo e apropriando-se dos conhecimentos, através das trocas estabelecidas com o meio físico e social (CORDEIRO, 1995; DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989; OLIVEIRA, 1993; REGO, 1994,1999; LORDELO, 1998; RIBAS; MOURA, 1999; SANTOS; ALVES, 2000; AGUIAR, 2000; TASSONI, 2000);
- b) o principal instrumento mediador nos processos interativos é a linguagem (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989; OLIVEIRA, 1993; CHAKUR, 1994; CORDEIRO, 1995; GARUTI, 1995; REGO, 1994,1999; TASSONI, 2000; RODRIGUERO, 2000);
- c) a defesa das trocas estabelecidas entre os sujeitos representa uma mudança de foco ao deslocar o elemento central desencadeador do processo de desenvolvimento para o social ao invés de focalizá-lo no individual. Tal mudança representa, no entender dos mesmos, o fator

que diferencia a teoria vygotskyana de outras abordagens. (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989; OLIVEIRA, 1993; REGO, 1994,1999);

Quanto às interfaces das interações sociais no contexto educativo, os autores que discutem essa dimensão enfatizam, basicamente, três idéias: a) a necessidade de o contexto educativo propiciar espaços e situações de aprendizagem que viabilizem as interações sociais (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989; CHAKUR, 1994; CORDEIRO, 1995; GARUTI, 1995, REGO, 1994,1999; TASSONI, 2000; SANTOS; ALVES, 2000); e

b) a relevância das interações entre adulto-criança e entre pares como elemento mobilizador do desenvolvimento infantil (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989; CHAKUR, 1994; CORDEIRO, 1995; GARUTI, 1995, REGO, 1994,1999; TASSONI, 2000); e

c) a função do professor na organização do processo educativo (GARUTI, 1995; GOULART; MACHADO; NICOLAU, 2000).

A partir do exposto no decorrer da análise dessa temática, defendemos a necessidade da realização de um maior aprofundamento no que se refere à forma como os processos interativos desencadeiam processos de desenvolvimento, principalmente quando a ênfase se direciona para o contexto escolar. Talvez a continuidade nas reflexões apresentadas, especialmente por Davis, Silva e Espósito(1989), Garuti (1995) e Tassoni (2000), assim como uma incursão mais reflexiva sobre os processos interativos e suas implicações na promoção do desenvolvimento dos sujeitos com necessidades educativas especiais pudessem trazer contribuições significativas para as ações educativas no âmbito escolar.

4.12 TEMÁTICA 12: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO CONTEXTO ESCOLAR

As contribuições da teoria Histórico-Cultural no âmbito educativo foram investigadas, focalizando as seguintes dimensões: a) a prática docente (MEWS, 1998); b) a relação entre prática docente e as teorias psicológicas (CARVALHO, 2000); e c) a metodologia no processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 1996) e o processo de avaliação (SANTOS, 1998). De modo geral, tais implicações acabam por perpassar também as demais produções analisadas, por vezes, de forma explícita e outras, implicitamente.

Mews (1998), em sua Dissertação *A Teoria Histórico-Cultural nas séries iniciais: Da teoria à prática – um estudo de caso*, fez uma análise das práticas docentes de dez professores que atuavam com as séries iniciais do Ensino Fundamental, numa escola pública. O objetivo de Mews era instrumentalizar esses professores teoricamente, para que os mesmos pudessem qualificar suas práticas educativas. Desse número de professores, cinco possuíam formação

somente em nível de Ensino Médio. A coleta de dados foi realizada no decorrer de quatorze sessões de estudos que o grupo realizava para discutir os fundamentos da Psicologia Histórico-cultural e também através da realização de avaliações com os alunos desses professores. Vale ressaltar que essa escola estava passando pelo processo de construção de seu Projeto Político Pedagógico. Apesar de o processo ter representatividade de pessoas pertencentes aos vários segmentos da escola, o contexto educativo refletia a centralização e autoritarismo por parte de seus dirigentes.

Os estudos sob a liderança de Mews geraram um clima de desestabilização no corpo docente, mas a autora, constatou que

[...] a comunicação e a linguagem utilizadas pelo pesquisador, pouco tinham a ver com a percepção de mundo e com o pensamento do professor que, ao invés de discutir e analisar a realidade da aula, realmente esperava uma receita mágica vinda de algum dos gênios da educação mundial e que pudesse ser aplicada no inteiro da sala de aula (MEWS, 1998, p. 24).

Mews concluiu que “[...] os professores trabalham na sala de aula, a partir de seus próprios princípios, sem seguir linha pedagógica clara ou definida e que o cotidiano do aluno raramente é levado em conta [...]” (MEWS, 1998, p. 86). Apesar dos resultados não coincidirem com as expectativas prévias da autora, Mews salienta a importância dos espaços de estudos coletivos enquanto espaços que viabilizam a formação continuada dos professores.

Carvalho (2000), em sua Tese de Doutorado *A relação entre Psicologia e Alfabetização sob a óptica dos professores*, investiga “[...] como o professor alfabetizador opera, decodifica e recria, na sua prática pedagógica, as teorias psicológicas que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita” (CARVALHO, 2000, p. 81). Participaram de seu estudo vinte e quatro professoras, situadas na faixa etária entre 30 e 61 anos de idade, as quais atuavam na primeira série do Ensino Fundamental da rede de ensino estadual de São Paulo. A metade do grupo de professoras possuía formação superior. A coleta de dados foi realizada através de um questionário, contendo questões relativas à “[...] formação, situação funcional, atualização profissional e conhecimento sobre a Psicologia” (idem, p. 93). A entrevista direcionou-se para a “[...] compreensão sobre a educação e o processo de alfabetização, o modo como elaboram o planejamento didático, como executam o trabalho em sala de aula e seu conhecimento sobre o desenvolvimento infantil” (Ibidem, p.93). O autor conclui que a alfabetização é compreendida por esse grupo de professoras como uma “aquisição cognitiva e pessoal da criança” (Ibidem p. 212), havendo a desconsideração da dimensão social e cultural e das transformações que ocorrem no

psiquismo infantil, quando a criança se apropria desse sistema de signos. Desse modo, Carvalho enfatiza as divergências existentes entre os discursos e as práticas educativas.

Oliveira (1996), na Dissertação intitulada *Interação dialética entre a metodologia de ensino e a aprendizagem*, questiona a seguinte possibilidade: “[...] através de mudanças na metodologia de ensino, é possível envolver os alunos nas atividades de Ciências/Química em nível de 1º e 2º graus, levando-os a uma maior capacidade de raciocínio frente a novas situações, provocando com isso uma melhoria na aprendizagem?” (OLIVEIRA, 1996, p. 14). A autora observou turmas de alunos de 1º e 2º graus¹⁵, de três escolas localizadas em Florianópolis, nos ambientes da sala de aula e laboratório de Ciências/Química. Além da observação, Oliviera utilizou uma atividade denominada previsão, observação e explicação (POE), mapas conceituais, jogos e provas, com o objetivo de acompanhar a aprendizagem individual e coletiva dos alunos. A autora evidenciou, em sua conclusão,

[...] que a etapa coletiva, ou etapa social, na qual os alunos trocaram suas experiências [...] e onde o professor funcionou como um mediador do processo ensino-aprendizagem, exerceu uma influência substancial no aumento da aprendizagem (OLIVEIRA, 1996, p. 101).

Santos (1998), na Dissertação *Avaliação no processo ensino-aprendizagem: uma abordagem Histórico-Cultural*, teve como objetivo “ [...] evidenciar as manifestações avaliativas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, presentes nas atividades propostas pelo professor” (SANTOS, 1998, p. 76). Os quatro professores que participaram da amostra atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (uma em cada série) de um Colégio de aplicação afeto à Universidade do Extremo Sul Catarinense. Os dados foram coletados através da observação das aulas dessas professoras. A autora destaca que esse Colégio definia-se pela base teórica sócio-construtivista. As avaliações eram expressas em pareceres descritivos, os quais eram elaborados a partir de objetivos (alcançados ou não). Em decorrência, “ [...] a dinâmica das aulas é desenvolvida a partir do objetivo proposto pelo professor e comunicado ao aluno, juntamente com o conteúdo a ser trabalhado em classe” (idem, p. 90). Santos concluiu que há um distanciamento entre os discursos dos professores e suas práticas pedagógicas no que concerne à questão da avaliação. Isto é, nesses discursos são externalizadas concepções perceptivelmente consoantes com a perspectiva histórico-cultural. Contudo, os espaços de avaliação são pensados de forma estanque e fragmentada, denotando a ausência de uma ação processual.

¹⁵ Denominação ainda utilizada na época da realização do trabalho.

Consoante com as posições de Mews (1998) e Rego (1999), entendemos que a articulação teoria-prática é complexa e, por vezes, até problemática. Há uma tendência na área educacional que se direciona para a busca de “[...] soluções práticas ou instrumentos metodológicos de imediata aplicação na prática educativa cotidiana” (REGO, 1999, p. 103). Tal tendência é perceptível através do desejo manifesto por atividades, *aulinhas prontas* ou até mesmo um livro didático, que servirá como guia para a ação do professor (MEWS, 1998). Essa visão é totalmente contrária aos postulados de Vygotsky, o qual prima para que o ponto de partida do processo de ensino sejam os conhecimentos cotidianos dos alunos.

Mews (1998) salienta ainda que, muitas vezes, “[...] a escola insiste em separar o ato de produzir conhecimentos do ato de produzir objetos (teoria e prática), colocando em cheque toda a cadeia de trabalhos envolvidos no ato pedagógico” (MEWS, 1998, p. 29). Nesse contexto, Oliveira (1996b) esclarece que os pressupostos teóricos vygotskyanos não oferecem respostas prontas aos diversos problemas inerentes às práticas pedagógicas, mas as suas contribuições fornecem pistas para o delineamento de possibilidades que auxiliem na *superação de alguns impasses*.

Feitas tais considerações, pontuamos, a seguir, alguns tópicos gerais contemplados nas produções analisadas, a saber: a função da educação e o papel da escola, a formação e a prática docente e algumas reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação.

a) Função da educação e o papel da escola

A ênfase dada por Vygotsky (1988, 1991a, 1991b, 2003) aos processos educativos desencadeados no âmbito escolar transparece em várias partes de seus escritos, mas é principalmente no livro *Psicologia Pedagógica* que tais processos ganham centralidade nas reflexões do autor. Van der Ver (2003), ao fazer a apresentação dessa obra numa edição comentada, chama a atenção para a evolução do pensamento de Vygotsky entre os anos 20 e 30, em relação ao papel da educação no processo de desenvolvimento. O autor esclarece que:

Na década de 20 [...] ele sugere que o professor tem de criar as circunstâncias e as condições ideais mais propícias para que a aprendizagem se realize; porém, em última instância, a criança é que deve aprender com suas próprias atividades. De alguma maneira fundamental, as crianças educam-se a si mesmas. [...] Na década de 30, Vigotski formulou a noção de que a educação conduzia ao desenvolvimento e introduziu a categoria denominada “zona de desenvolvimento proximal”. [...] Tal noção sugere que a atividade conjunta com colegas mais capazes é essencial para o desenvolvimento cognitivo [...] O Vigotski dos anos 30 parece dar mais importância à cooperação que o dos anos 20 (VAN DER VEER, 2003, p.5) [grifo do autor].

No entanto, Van der Veer (2003) entende que essas duas visões podem ser compreendidas de forma complementar, apesar de denotarem ênfases diferenciadas: ora na própria criança e ora nos processos interativos. Vygotsky (2003, p.76) esclarece que no processo de desenvolvimento, há uma consonância entre as forças biológicas e sociais, sendo que essas últimas são “[...] a alavanca do processo educativo”. Assim, para Vygotsky “[...] toda educação tem inevitavelmente um caráter social (Idem, p. 76) “e se desenvolve num meio que também é social, o qual por ele é definido” “[...] como o conjunto das relações humanas” (VIGOTSKI, 2003, p.79). Consoante com essa linha de pensamento, Isaia (1998, p. 56) salienta que é

[...] nesse contexto mais amplo, de *geração e apropriação* de saberes socialmente constituídos, que a *educação* instaura-se como mecanismo social por excelência, responsável pela mediação necessária à dinâmica geração/apropriação da produção humana ao longo de sua história. [...] a educação é responsável pela construção de *sujeitos culturais* [...] [grifo da autora].

Pereira (1996) entende que a educação, numa perspectiva histórico-cultural, precisa ser vista enquanto uma possibilidade de diálogo entre o mundo concreto e as relações que nele se operam com os saberes acumulados ao longo das gerações. No entanto, conforme destaca o autor, na maioria das escolas parece imperar o monólogo e, desse modo, ao se cercear a possibilidade de diálogo, “[...] ignoramos a vida e ignorando-se a vida não enxergamos o aluno real. Continuaremos falando sozinhos e incapazes de estabelecer a inter-relação e realizar o fazer pedagógico partilhado” (PEREIRA, 1996, p. 73).

Nessa linha de reflexão, Boiko e Zamberlan (2001, p. 55) salientam que, na perspectiva vygotskyana, a concepção de escola aponta para um espaço onde

[...] as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Em que haja espaços para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o próprio processo de construção de conhecimento e ter acesso a novas informações.

Vygotsky (2003) tece críticas ao ensino que se fundamenta nos moldes tradicionais. Dentre tais críticas, as mais veementes se direcionam para a passividade do aluno, a desconsideração de suas experiências prévias e o ensino verbalista. Boiko e Zamberlan (2001, p. 55) enfatizam a importância da consideração dos conhecimentos que a criança possui ao chegar à escola, porque

[...] muito antes de uma criança frequentar uma escola, a partir do contato social dela com seus pais e com o meio em que está inserida, uma série de aprendizados vão se estabelecendo sobre o mundo que a cerca. Ela já entrou em contato com conceitos, valores, idéias e concepções. Já experimentou, observou, imitou, fez perguntas, obteve respostas. Portanto qualquer situação de aprendizado escolar já tem a sua história prévia.

No entender de Vygotsky (2003, p. 78), a ênfase dada ao papel do aluno não exclui a função do professor. Desse modo, para Vygotsky,

[...] o processo educativo não deve ser concebido como algo unilateralmente ativo, nem devemos atribuir tudo à atividade do ambiente, anulando a do próprio aluno, a do professor e tudo o que entra em contato com a educação. Pelo contrário, na educação não há nada passivo ou inativo.

A partir disso, constatamos que sua visão acerca da educação compreende o fenômeno educativo num constante movimento, o qual é permeado pelos contextos sócio-cultural, político e econômico, influenciando e sofrendo influências dos mesmos (BOIKO; ZAMBERLAN, 2001).

Vygotsky (2003) defende a existência de um meio educativo especial, por considerar que o aspecto diferencial das aprendizagens que acontecem dentro da escola daquelas que se desenvolvem no cotidiano está no fato de que na primeira as situações de aprendizagem são configuradas de forma sistemática e intencional. Para o autor,

Se corretamente organizada, a educação permitirá à criança desenvolver-se intelectualmente e criará toda uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem a educação. A educação revela-se, portanto, um aspecto internamente necessário e universal do processo de desenvolvimento, na criança, das características históricas do homem, e não de suas características naturais (VYGOTSKY, 1956, apud DAVYDOV e ZINCHENKO, 1999, p. 161).

Consoante com o pensamento vygotskyano, Carvalho (2000, p. 57) defende que

A inserção do homem em um meio social e cultural é, nessa perspectiva, fator constituinte de seu psiquismo. Desse modo, a passagem da criança pelo processo de escolarização modifica seu próprio desenvolvimento [...] passar pelo sistema escolar faz com que o indivíduo classifique, conceitue e compreenda o mundo de modo diferente, porque aprende a lidar com conceitos teóricos que permitem formas de abstração e generalização mais complexas e independentes da experiência prática e direta da realidade.

Vygotsky (2003) alerta sobre a necessidade da atenção quanto aos objetivos da educação, pois esses sempre irão refletir questões que perpassam um determinado momento histórico e sua organização social. Sendo assim, é preciso refletir se esses objetivos são consoantes com o ideal de sociedade que é desejado num determinado contexto. Nessa linha de pensamento, Oliveira (1997, p. 98) salienta que

[...] a escola não é uma instituição universal, mas uma realização cultural das sociedades letradas e marcadas por uma determinada modalidade de desenvolvimento científico e tecnológico, as quais, na atualidade, apresentam também clara presença de processos de urbanização, industrialização, burocratização e dos meios de comunicação de massa. A reflexão sobre o papel da escola será, assim, necessariamente marcada pela inserção histórica da escola num determinado tipo de formação cultural.

Ao refletirem sobre a influência da escolarização no desenvolvimento, Rego (1999) e Oliveira (1997) salientam a ingenuidade da concepção de que basta as crianças frequentarem a escola, que terão garantido o acesso e a apropriação do saber sistematizado. Segundo os autores, nessa apropriação do saber, temos que considerar os elementos sócio-culturais, econômicos e políticos e a própria qualidade de ensino, os quais podem se constituir em facilitadores ou entraves para esse processo. E ainda, para que a escolarização realmente potencialize o desenvolvimento, é imprescindível que a escola direcione o seu fazer pedagógico para a formação de “[..]sujeitos que saibam lidar com idéias, sejam capazes de refletir sobre os objetos de conhecimento e os processos de construção do conhecimento como um bem cultural valioso” (OLIVEIRA, 1997, p. 100). Para que isso se efetive, é preciso discutir sobre os agentes educativos, pois conforme discute Mews (1998, p. 41),

Contrasenso ou não a escola pode ser composta por analfabetos políticos, analfabetos de pensamento, analfabetos de linguagem, analfabetos de consciência, analfabetos do coletivo, e de outros tipos possíveis. Não se exigem provas de que as pessoas são capazes de refletir a prática e sim somente se exige capacidade de reproduzi-la.

Mello (1999) salienta que os estudos desenvolvidos sob a luz da psicologia histórico-cultural trazem contribuições significativas para se repensar os processos educativos (principalmente na Educação Infantil, foco de discussão da autora), pois seus pressupostos diferem de uma perspectiva tradicional principalmente no que tange à concepção de ser humano, processos de desenvolvimento e função da escola e do educador. Esse referencial continua a autora, rompe com as concepções que o ser humano nasce pronto ou que ele é meramente fruto do meio. A humanidade se constrói a partir das relações sociais estabelecidas dentro de um contexto sócio-histórico em que se desencadeiam os mecanismos de apropriação da própria cultura pelo ser humano. Essa apropriação, pelo ser humano, não se reduz a uma mera cópia da realidade externa, mas pressupõe um constante processo de reconstrução e transformação dessa realidade o qual se origina e acontece “[...] nas condições concretas de vida e educação, do acesso que a sociedade lhe permite à cultura acumulada” (MELLO, 1999, p. 18). Este seria, essencialmente, no entender da autora, o papel da educação: “[...] possibilitar o acesso dessas novas gerações à cultura historicamente acumulada” (MELLO, 1999, p. 19).

b) Formação e prática docente

Mews (1998), Pereira (1996), Schlindwein (1999) salientam a precariedade da fundamentação teórica em alguns professores como um dos impedimentos para um olhar

reflexivo sobre a construção do conhecimento e sobre a própria formação e prática educativa. Mews (1998) nos remete a discutir as relações entre a trajetória histórica da formação docente e a formação individual de cada professor, as quais, no seu entender, refletem um *processo de atrofia*, cuja ênfase situa-se no

[...] repassar, reproduzir, ensinar o medo no expressar-se e o medo de lutar para mudar sua história. [...] Pede-se que se ensine a pensar, a falar, a escrever, a ler, a participar, para um grupo de professores que, por falta de tempo ou de condições, não consegue executar essas tarefas que parecem tão simples, mas que verdadeiramente são dotadas de uma complexidade [...] (MEWS, 1998, p. 34).

Pereira (1996) considera que, nos processos formativos, deveria ser dada maior atenção aos fatores psicológicos e sócio-culturais e de que forma tais fatores interferem tanto na formação do professor quanto em suas concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem. Na mesma linha de reflexão, Schlindwein (1999) salienta a necessidade de se investigar, nesse processo formativo, de que forma se operam as transformações e apropriações conceituais dos professores. Caso contrário, de acordo com Schlindwein, teremos novamente discursos e práticas educativas que se dizem inovadoras, mas que, no entanto, meramente se constituem e se traduzem num novo linguajar o qual acoberta uma *roupagem velha* (SCHLINDWEIN, 1999).

Ainda no que tange ao professor, ele também precisa se constituir num sujeito que investiga sua própria prática cotidiana, haja vista que também está inserido no contexto educativo. Zanella e Cord (1999) salientam que o educador não é um ser isolado, pois ele faz parte de um sistema complexo que interfere no seu meio circundante e sofre influências dele. Nesse sentido, a partir dos pressupostos vygotskyanos, num processo de formação docente é preciso considerar o educador enquanto um sujeito individual, mas também como um ser coletivo. A dimensão individual da formação é uma das vertentes a ser considerada nas experiências cotidianas do saber-fazer que contribui para o aprimoramento de novas experiências e vivências. As posturas e escolhas inerentes à rotina do ambiente escolar, as características e particularidades presentes em um certo modo de perceber a realidade e de interagir na sociedade e na cultura mostram a forma de conceber o mundo e de entender o fenômeno educativo. Há educadores que se fecham em suas salas sem se relacionar com os demais e sem compartilhar suas linhas pedagógicas. A falta de projetos definidos dá lugar a uma falta de coerência e continuidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos ao longo de sua educação (ZANELLA; CORD, 1999).

De acordo com Zanella e Cord (1999) os professores precisam investigar a realidade dos alunos e da própria escola, serem capazes de interagir com seus pares trabalhando em equipe e partilhando experiências. Conforme as autoras,

[...] possibilitar aos educadores repensar seu papel profissional implica na produção de modos alternativos de vivência deste junto às crianças, aos pais, aos demais professores e funcionários, uma vez que esses se constituem como 'outros', como parceiros na relação [...] Assim sendo, a possibilidade de constituição de uma prática pedagógica que se contraponha aos moldes tradicionais e normativos precisa contemplar o jogo dialético, de movimento permanente, de constantes progressões e regressões que caracteriza a sociedade, mesmo em condições pouco favoráveis do ponto de vista da materialidade em que se inserem estas práticas. O que muda são as formas de manifestação desse processo, que poderá apresentar características mais ou menos dinâmicas e críticas, de um modo que um 'estado ideal' a ser atingido no final de um trajeto linear está fora de questão (ZANELLA, CORD, 1999, p. 81) [grifo das autoras].

b) Reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação

Entendemos que a Teoria Histórico-Cultural nos oferece elementos significativos que nos permitem problematizar os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação. Dentre esses elementos, podemos citar: a compreensão do desenvolvimento enquanto um processo dialético; as relações entre desenvolvimento e aprendizagem; a função mediadora do professor; o papel das interações sociais na constituição do sujeito; a visão prospectiva dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Acreditamos que esse último aspecto é o eixo central quando o assunto em pauta é avaliação, pois conceber o desenvolvimento de forma prospectiva significa romper com uma visão estática e linear de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991b).

Rego (1995, 1999), Mello (1999), Boiko e Zamberlan (2001) nos instigam a refletir o papel do professor no processo de apropriação da cultura por parte dos alunos. Conforme salienta Mello (1999), o educador, na perspectiva vygotskyana, precisa se constituir num mediador entre a criança e os objetos de conhecimentos. Em sua ação educativa, o professor deve proporcionar espaços e situações de aprendizagem em que a criança possa agir, pois é a atividade constituída de sentido que irá gerar o processo de apropriação da cultura pela criança. As atividades somente terão sentido para a criança se estiverem consoantes com o interesse, motivos e necessidades dela. Para isso é fundamental o conhecimento da realidade e das práticas sociais em que a criança se encontra inserida (MELLO, 1999; REGO, 1995, 1999). De acordo com Boiko e Zamberlan (2001, p.55), o professor

[...] é o mediador por excelência da relação que seus alunos estabelecem com o conhecimento produzido pela humanidade. O mestre é um parceiro privilegiado, porque tem a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao indivíduo o patrimônio cultural formulado pelos homens ao longo da história. Cabe a ele maximizar, através da sua relação com os alunos, o desenvolvimento e o aprendizado destes. É nesse sentido que ele tem um papel fundamental na

promoção do desenvolvimento individual e na formação dos alunos, enquanto indivíduos autônomos.

Retomando a questão da organização dos tempos e espaços, questionamos: as crianças, prioritariamente, as inseridas no contexto da Educação Infantil e, preferencialmente, as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possuem espaços e tempos para agir? Geralmente os espaços e tempos são organizados em rotinas rígidas que inviabilizam a livre expressão e (re)organização do espaço educativo. As crianças precisam ter acesso a diferentes materiais e possibilidades de (re)estruturação dos espaços numa rotina escolar flexível em que seja possível a vivência de experiências individuais e coletivas, assim como situações de aprendizagens livres e dirigidas (OLIVEIRA, 1995; REGO, 1995).

Mello (1999) faz uma crítica ao trabalho direcionado para as crianças, que visam somente à preparação para a alfabetização ou à alfabetização propriamente dita. Essa insistência na obrigatoriedade em alfabetizar a criança na Educação Infantil parece-nos trazer mais prejuízos ao desenvolvimento infantil do que benefícios, pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, não é esse o objetivo desse nível de ensino. Existem outras dimensões a serem exploradas nesse contexto que, por vezes, são desconsideradas, tais como o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da socialização, da criatividade e da autonomia, dentre outras. A criança desse nível de ensino precisa estar imersa num ambiente alfabetizador, isto é, rico em materiais que viabilizem o desenvolvimento de diversas formas de comunicação, que vão além da oralidade e da escrita, assim como o brincar, as artes plásticas e cênicas, a musicalidade e a expressão corporal, dentre outras.

Ainda problematizando o aspecto do brincar, essa atividade se constitui na atividade dominante ou principal na infância (LEONTIEV, 1978a, 1978b, 1988) e é através dela que

[...] se dá a construção de uma identidade infantil autônoma, crítica e criativa, ou seja, permite a formação de futuros cidadãos críticos e transformadores da realidade em que vivem. Para que a brincadeira tenha lugar garantido no contexto escolar, ela precisa ser valorizada, estimulada e principalmente entendida na sua tão importante função educativa: a de propiciadora da constituição do indivíduo (BOIKO, ZAMBERLAN, 2001, p. 56).

Consideramos imprescindível fazermos dois questionamentos: qual a concepção dos educadores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobre essa forma de atividade e qual é o espaço delegado ao brincar dentro das propostas pedagógicas e das práticas educacionais direcionadas para esses níveis de ensino? E ainda, qual a concepção que as crianças possuem sobre essa atividade?

No que tange a concepções de educadores acerca do brincar, Rocha (2000, p. 163) observou que

[...] o brincar é apontado ora como uma atividade que, competindo com outras, impedem as aprendizagens propostas pela professora, ora como uma atividade a partir da qual não se aprende nada. [...] querer brincar se configura como não querer aprender, pelo menos no que se refere à motivação para aprendizagens que deveriam ser garantidas para e pelas crianças com quem trabalha. Os processos psicológicos, apontados como emergentes ou desenvolvidos a partir da atividade lúdica, não são tomados como referência da professora para avaliação dos progressos das crianças.

Entendemos que a consideração do lúdico como algo não sério e não promotor de aprendizagens é decorrente de uma construção cultural e econômica a qual foi se constituindo e se legitimando no decorrer do processo de passagem para a era da industrialização e urbanização. O próprio termo *lúdico* possui várias acepções dentro do senso comum, sendo que o que é considerado lúdico para alguns não o é para outros. Oliveira (1996) resgata, de certo modo, a importância do lúdico também para alunos de maior faixa etária, demonstrando que uma metodologia que contemple essa modalidade favorece a aprendizagem dos alunos. Assim, fica saliente que o lúdico é importante nas diferentes fases de desenvolvimento e não está restrito ao público infantil.

No âmbito educativo, tal concepção traz dificuldades, pois geralmente os pais e, por vezes, alguns educadores acreditam que o brincar não é uma dimensão relevante no processo de desenvolvimento infantil (conforme constatamos no exemplo citado) e, portanto, delegam a tal atividade um lugar secundário ou até mesmo o desconsideram.

As reflexões apresentadas por Da Ros (1994), Redin (2000), Jorge e Vasconcellos (2000) demonstram que esta é uma visão equivocada e apontam, cada vez mais, para a importância do brincar no desenvolvimento infantil. A importância do brincar é reforçada por Da Ros (1994, p. 153) quando a autora salienta que

[...] não será somente pelo brincar que a criança se apropriará criticamente do mundo que a cerca. No entanto, nós, como professores, podemos, nessa situação particular, ser companheiros das crianças em interações que compartilhem a possibilidade delas se situarem, historicamente.

No contexto educativo escolar, geralmente os professores realizam atividades lúdicas com o intuito de tornar as atividades escolares mais atrativas e prazerosas para os alunos e, nesse cenário, entram em ação os jogos pedagógicos. Para os alunos, estes jogos não são compreendidos como um momento de brincadeira, mas sim como trabalho sério, pois esse jogo é transformado em trabalho. Jorge e Vasconcellos (2000, p. 57) destacam que, apesar de todas as discussões acerca da importância do brincar, na atualidade é possível constatar que

[...] o aspecto pedagógico da educação é reduzido ao ensino escolarizante, sendo rara a busca por alternativas que possam transformar ou inter-relacioná-lo com o lúdico, tornando-o mais agradável e de fácil acesso às crianças. A polarização do mundo da

educação é muito comum, colocando de um lado o universo da brincadeira, do jogo, da fantasia, do sonho e, de outro, o universo do estudo, do trabalho, da seriedade. Brincadeira e aprendizagem são consideradas, muitas vezes, ações opostas com diferentes finalidades e que nunca podem ocupar o mesmo espaço. Não há interação, interlocução ou união, existindo apenas a dicotomia: ou se aprende ou se brinca.

Desse modo, urge a necessidade de se salvaguardar tempos e espaços que garantam o direito de a criança brincar (REDIN, 2000), mas conforme foi visto, isso passa pelas concepções e, por sua vez, pelo próprio processo de formação do educador. Para discutirmos isso, consideramos importante trazer à tona a pergunta lançada por Redin (2000, p. 67): “E o adulto sabe brincar?” a qual é um dos subtítulos de seu livro “O espaço e o tempo da criança: se der tempo, a gente brinca”. O autor enfatiza a idéia de que

[...] o adulto pode recuperar o lúdico em sua vida; o que poderá ser uma forma agradável de recuperação da própria infância perdida e despertar a criança que está eternamente dentro de todo adulto sadio. (...) há toda uma história de brincadeiras das gerações anteriores que pode ser recuperada com vantagem para os tempos atuais (REDIN, 2000, p. 67).

Passando para a reflexão sobre a avaliação, a preocupação com esta dimensão é sinalizada nos escritos de Vygotsky quando ele discute a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Vygotsky propôs a avaliação do potencial de aprendizagem mais do que do desempenho real, o qual reflete apenas o conhecimento acumulado pelo sujeito até o presente momento.

Beyer (1996), ao comentar a visão de avaliação prospectiva de Vygotsky, salienta que seria fundamental, principalmente nas áreas da Psicologia e da Educação, garantir formas de avaliação das condições infantis que incluíssem não apenas análises retroativas e do estado atual, mas também, uma consideração prospectiva. Ou seja, a avaliação do desenvolvimento infantil não pode estar restrita ao *ontem ou hoje* da criança, no sentido das competências visíveis, porém deve incluir, sempre, o devir das novas competências no amanhã dessa criança, enfim, direcionar-se para sua zona do desenvolvimento proximal.

Uma avaliação consoante com os princípios vygotskianos precisa ser concebida numa perspectiva dialética, isto é, como sendo uma dimensão que integra o processo ensino-aprendizagem (SANTOS, 1998). Não pode haver dicotomia entre o ensinar e o avaliar. A avaliação perpassa nossa vida e, no âmbito escolar, ela se constitui num momento ímpar o qual viabiliza o diagnóstico daquilo que foi apreendido e construído pelos alunos. Além disso, oferece elementos para que o professor possa avaliar o seu próprio fazer pedagógico, buscando na avaliação do aluno elementos para problematizar e avaliar o seu próprio desempenho. Para Santos (1998, p. 12),

Uma das formas de perceber o processo evolutivo do pensar e da ação do aluno é por meio da avaliação, seja ela vivenciada em momentos específicos do aluno ou no próprio processo das atividades promovidas em sala de aula. Nesta segunda opção, a avaliação ocorre no próprio contexto do processo ensino-aprendizagem. No mesmo momento e da mesma forma, o professor é mediador tanto do processo de apropriação dos conhecimentos, quanto do processo de avaliação. A avaliação está vinculada ao processo de aprendizagem, pois ambas se dão constantemente nas relações sociais onde se constituem as zonas de desenvolvimento proximal. Neste sentido, a avaliação é um processo permanente e constante de “vir-a-ser” [grifo da autora].

Em contrapartida aos processos de avaliação psicométricos, autores tais como Lunt (1999) e Linhares (1995) têm realizado estudos sobre a avaliação assistida ou dinâmica, a qual se fundamenta nos princípios vygotskyanos. Linhares (1995, p. 24) explica em que consiste essa forma de avaliação:

A avaliação assistida é uma avaliação dinâmica interativa, que inclui o ensino durante o processo de avaliação. Caracteriza-se por um conjunto de estratégias instrucionais utilizadas durante o processo de avaliação, a fim de garantir o fornecimento de ajuda, melhorando as condições da situação de avaliação, para que o examinando possa revelar o seu desempenho potencial e possa atingir um grau crescente de autonomia em situações de resolução de problemas. É um método que prevê um contexto de suporte de ensino, oferecido por uma pessoa mais competente, no caso o examinador, para reverter o atual quadro de funcionamento do examinando. Diferentemente de uma avaliação padronizada, dita estática em contraposição à dinâmica, a avaliação assistida inclui a prática guiada de assistência, pautada por diretrizes de ensino-aprendizagem, provendo de diferentes formas uma situação de aprendizagem cooperativa direcionada para revelar níveis mais altos de desempenho do examinando [grifo da autora].

Observamos, então, que a diferença entre essa proposta de avaliação e a avaliação tradicional utilizada nos testes psicométricos encontra-se no fato de que, na avaliação assistida dinâmica:

- a) o examinador assume a posição de parceiro no processo de resolução de problemas;
- b) a ênfase da avaliação direciona-se para o processo de resolução de problemas;
- c) busca-se avaliar os processos de pensamento, apreciando o potencial de aprendizagem do examinado;
- d) parte-se do pressuposto da interação nos processos de ensino-aprendizagem;
- e) é possível variar as tarefas em função das mudanças produzidas no sujeito; a preocupação central direciona-se para a investigação das razões do êxito ou fracasso nas tarefas;
- f) há uma relação interativa entre examinador e examinado; procura-se estabelecer um clima com condições favoráveis à atuação do sujeito; e
- g) os resultados obtidos são considerados indicadores provisórios do desempenho do examinado.

A partir das características mencionadas, observamos que a mediação é um dos fatores fundamentais na avaliação assistida dinâmica. Assim, em relação à interpretação dos resultados obtidos, podemos perceber que eles não possuem um caráter classificatório, fixo e imutável, mas servem como um sinalizador da potencialidade do sujeito. Tal sondagem possibilita identificar a natureza e os processos das mudanças cognitivas, bem como a quantidade e natureza da mediação necessária para obtermos essas mudanças. Linhares(1995, p. 28) explicita as implicações decorrentes dessa forma de avaliação:

Primeiramente, de ter uma função diagnóstica, ao complementar com informações adicionais, que vão além das avaliações estáticas psicométricas tradicionais, fornecendo indicadores do desempenho potencial da aprendizagem. Em segundo lugar, de ser sensível para detecção de variação individuais, ao revelar a eficiência de aprendizagem das crianças, principalmente daquelas com diferenças ou com privações culturais. Em terceiro lugar, de detectar variações intragrupos de crianças que se desempenham pobremente em avaliações padronizadas. Por fim, de ter um significado prescritivo no diagnóstico, ao focalizar o que pode ser melhorado através da prática guiada e a habilidade da criança em se beneficiar com as pistas adicionais durante a fase de assistência no processo de solução da tarefa .

Ressaltamos que, assim como o processo de ensino-aprendizagem sofre influências das teorias psicológicas, o mesmo acontece com a dimensão avaliativa. O aporte teórico que norteia a prática pedagógica do professor será o mesmo que fundamentará sua concepção de avaliação. Ressaltamos, entretanto, as divergências encontradas por Carvalho (2000) quando se trata das relações entre os discursos fundados em determinada teoria e a forma como esses se traduzem (ou não) em práticas efetivas. Ou seja, um professor que fundamenta sua ação numa perspectiva behaviorista entenderá a avaliação como mera mensuração de dados objetivos, enfatizando o resultado final, o produto em vez do processo de apropriação e significação dos saberes por parte de seus alunos.

Para finalizarmos este capítulo no qual apresentamos a análise temática da produção acadêmica e científica que se define pelo referencial vygotskyano, consideramos necessário retomar, de forma sintética, os procedimentos adotados na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Nesta fase, conforme orienta Bardin (1988), procedemos a um processo de decomposição das temáticas, procurando evidenciar os elementos contextuais relevantes, identificando possíveis lacunas, contradições ou avanços na produção selecionada.

Conforme já mencionado na proposição deste capítulo, na fase de tratamento e interpretação das temáticas, nossa opção metodológica se direcionou para a identificação e o destaque dos possíveis consensos ou dissensos existentes entre as diversas interpretações realizadas pelos autores dos artigos, dissertações e teses. Desse modo, no decorrer do texto,

não nos detivemos numa descrição minuciosa sobre a forma como cada autor apresentou sua interpretação sobre determinada temática. As inferências que realizamos são provenientes de nossa forma de analisar as interpretações dos autores e, sendo assim, não são neutras. Ou seja, as inferências apresentadas transparecem as reflexões que fomos construindo no decorrer das leituras. Denotam um olhar dentro de um universo de tantos outros possíveis olhares sobre o mesmo tópico. Por fim, consoantes com o pensamento de Burgess (1999, p. 39), entendemos que existe uma dinamicidade nos processos interpretativos, pois “[...] a leitura é histórica [...] aceitar esse fato é apenas o começo. [...] Pode haver leituras de leituras [...] e interpretações de interpretações[...]”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos nesse capítulo, que denominamos *Considerações Finais*, temos o sentimento de estarmos apenas fazendo uma pausa em nosso estudo, pois as reflexões que fomos realizando no decorrer do trabalho não podem ser tomadas como concluídas. Partilhamos do sentimento exposto por Santos (1998) quando a autora salienta que o fechamento de um determinado estudo traz consigo um *turbilhão* de sentimentos, pois transitamos entre o alívio e o receio de talvez não termos realizado o máximo possível daquilo que nos propusemos.

Retomando os objetivos que intentamos atingir nesse estudo, consideramos que os mesmos foram alcançados, pois realizamos a identificação das temáticas pertinentes à teoria vygotskyana abordadas em artigos de periódicos, dissertações e teses; situamos os *pólos* de difusão da teoria vygotskyana; elencamos os periódicos e analisamos os artigos publicados que faziam menção à Teoria Histórico-Cultural. O mapeamento da produção acadêmica (artigos, dissertações e teses) nos possibilitou a composição de um acervo bibliográfico riquíssimo, haja vista que, para a delimitação e constituição do *corpus* da investigação, foi necessária uma análise preliminar (ou leitura flutuante) dos documentos na íntegra e, para tanto, tivemos que proceder à aquisição de grande parte desses documentos.

Através da *leitura flutuante*, tivemos oportunidade de construir uma visão panorâmica das temáticas e tendências em termos de investigação e aprofundamento teórico. No decorrer dessa análise preliminar, deparamo-nos com a riqueza dos materiais e as interlocuções estabelecidas pelos autores das produções. Certamente, retomar esses aspectos nos possibilitaria o desencadeamento de outras discussões, dentre elas, a própria problematização dos resultados obtidos nas pesquisas de campo, tendo-se por base esses diversos olhares.

De forma sucinta, a análise das dissertações e teses realizada nos permite evidenciar que:

- a) as investigações que se definem pelo referencial vygotskyano encontram-se, predominantemente, nas áreas da Educação e da Psicologia, perfazendo um total de 81,43% dos estudos realizados;
- b) as universidades PUCSP, UFSC, UNICAMP e USP podem ser consideradas *pólos* de difusão da teoria vygotskyana, pois juntas concentram 64,91% das dissertações e teses consoantes com os critérios de seleção de nosso estudo;
- c) há uma tendência à repetição das temáticas que se constituíram em foco investigativo, assim como nos argumentos apresentados em relação à teoria vygotskyana. As temáticas mais referidas nas produções são os processos de interação (sejam eles entre professor-aluno e ou entre pares) e os aspectos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem;
- d) a maior parte das dissertações e teses se configura em pesquisa de campo, sendo que os estudos bibliográficos são em número reduzido. Os elementos variáveis são os sujeitos que participam das pesquisas - ora alunos e/ou ora professores – e os contextos onde os mesmos encontram-se inseridos, os quais são contemplados desde a Educação Infantil ao Ensino Médio;
- e) as investigações realizadas direcionam-se para a averiguação da efetividade e aplicabilidade dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente no contexto escolar, buscando-se, desse modo, uma articulação teórico-prática. Além disso, trabalhos que se direcionaram diretamente para as implicações educacionais decorrentes dos pressupostos vygotskyanos, buscando transpor alguns eixos norteadores de sua teoria para o entendimento e efetivação de processos e práticas pedagógicas, abrangendo a questão da formação do educador, avaliação e metodologia, dentre outros.

No que se refere aos artigos de periódicos, observamos que:

- a) há uma preponderância de artigos que citam os pressupostos vygotskyanos, ora de forma complementar a outros autores, ora estabelecendo aproximações e distanciamentos conceituais;
- b) os artigos que se definem pelo referencial vygotskyano abrangem 13,8% do montante geral de artigos publicados, sendo que 60% desses se caracterizam pela modalidade *ensaios*;
- c) o periódico *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas* concentra o maior número de artigos publicados, equivalendo esse número a 13,83% dos artigos que citam pressupostos vygotskyanos nesses dezesseis anos pesquisados. A seguir, a revista *Educação da PUCRS*, com 12,65% dos artigos e a revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa* com 9,88%. Juntos, esses três periódicos totalizam 36,36% do cômputo geral;

d) os periódicos que possuem o maior número de artigos que se definem pelo referencial vygotskyano, são: *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Educação e Sociedade, Psicologia em Estudo e Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Encontramos em cada um desses periódicos o número total de quatro artigos (11,43%), sendo que, juntos, os periódicos citados concentram dezesseis artigos dos trinta e cinco do cômputo geral (45,72%).

Consideramos oportuno ressaltar que, no início do estudo, tínhamos uma inquietação provocada principalmente pelas posições de Duarte (1996) que afirma a existência de leituras equivocadas sobre a teoria vygotskyana. Pensamos que nos depararíamos com tais equívocos no decorrer do nosso trabalho. No entanto, conforme fomos adentrando nas produções e discussões realizadas pelos autores, essa hipótese foi sendo refutada gradativamente, pois encontramos mais consensos do que dissensos entre as interpretações das temáticas analisadas. Inclusive, constatamos que no período analisado, a tendência é de apresentar e afirmar a Teoria de Vygotsky mais do que problematizá-la. Podemos destacar que a única exceção se refere aos aspectos relativos à denominação e à autoria da Teoria Histórico-Cultural que, no nosso entender, reflete as referências utilizadas pelos autores, que eram as disponibilizadas no contexto brasileiro no momento em que as produções que mencionam tais aspectos foram desenvolvidas. Dados complementares pressupunham a leitura de obras traduzidas para o português, resultantes de estudos realizados por autores estrangeiros tais como Daniels, Van der Ver e Valsiner, Blanck, Moll, dentre outros¹⁶, os quais nos apresentam as tendências atuais em termos de discussão dos pressupostos vygotskyanos e, também, as dimensões que vão sendo desveladas e viabilizam um maior entendimento de tais pressupostos. Contudo, essa observação não desqualifica as pesquisas realizadas, porque, apesar da ausência de uma abordagem mais ampla das obras de Vygotsky, não conseguimos perceber leituras equivocadas no universo que investigamos. Talvez, tais leituras possam se fazer presentes em produções que mencionam os conceitos de Vygotsky de forma complementar a outros autores, sem aprofundá-los. Ressaltamos, porém, que essa é uma hipótese que poderia ser foco de investigação de outros estudos, pois, através do nosso estudo, não temos elementos que possam confirmar ou refutar tal suposição.

Concordamos com Duarte (1996), Oliveira (1992) e Daniels (2003) sobre a necessidade de cada vez mais serem lidas e exploradas as obras de Vygotsky e daqueles que partiram de seus pressupostos para o desenvolvimento de outros referenciais teóricos,

¹⁶ Apesar de algumas dessas obras desses autores terem sido traduzidas para o português na metade da década de noventa, foi possível observar que as mesmas são pouco referidas no contexto geral dos trabalhos.

principalmente os estudos de Luria, Leontiev e Elkonin, dentre outros¹⁷. Além disso, pensamos ser imprescindível, em paralelo a tais leituras, a consideração das discussões realizadas pelos autores estrangeiros supracitados, dentre outros, e de autores brasileiros, os quais têm empreendido esforços na problematização dos constructos vygotskyanos, ora analisando seu significado dentro da própria obra do autor e daqueles que o precederam, ora aprofundando-os, estabelecendo relação com pressupostos de outros autores¹⁸.

Entendemos que as instituições de ensino superior, enquanto *locus* privilegiado de produção e difusão dos saberes, poderiam incentivar cada vez mais a proposição de grupos e linhas de pesquisa que focalizem a teoria vygotskyana, instigando o desenvolvimento de produções científicas e a criação de uma rede de aprofundamento e difusão dessa teoria, assim como das contribuições que a mesma traz para a compreensão e desenvolvimento de processos e práticas educativas.

Por fim, acreditamos que nosso trabalho poderá se constituir num instrumento sinalizador sobre as tendências temáticas e argumentativas presentes nas produções que se definem pelo referencial vygotskyano no período delimitado. Contudo, a partir do que foi desvelado, sentimo-nos desafiados a dar continuidade a esse estudo.

Almejamos, em estudos futuros, atingir um nível mais elevado de argumentação e criticidade, integrando e contemplando em nossa interlocução as reflexões de autores já mencionados que, de certo modo, avançam nas problematizações conceituais estabelecendo aproximações com outros autores. Outrossim, para que esse empreendimento possa se efetivar, pressupomos ser necessário dilatar o espaço temporal de pesquisa, incluindo no *corpus* investigativo produções desenvolvidas a partir do ano de 2001. Possivelmente, tais produções contemplem e tragam elementos que viabilizem uma problematização metaconceitual.

Além disso, reconhecemos ser indispensável uma revisão na própria técnica de análise por nós utilizada. Fazemos tal destaque, porque nos demos conta, no decorrer da aplicação da técnica sob o *corpus* investigativo, de que utilizamos uma técnica analítica para desvelar

¹⁷ As teorizações desses autores não foram problematizadas em nosso estudo, pois tínhamos como eixo condutor as postulações vygotskyanas. Somente recorreremos aos mesmos quando considerarmos extremamente relevante para efeitos de melhor compreensão do assunto em pauta. A leitura realizada dos escritos, principalmente de Leontiev (1978) nos possibilita inferir a existência de alguns aspectos distintivos das proposições iniciais de Vygotsky.

¹⁸ As produções desses autores, que aprofundam os conceitos vygotskyanos, complementando-os com os pressupostos de outros autores, não foram analisadas nessa pesquisa por não atenderem aos critérios de seleção de nossa amostra. No entanto, consideramos oportuno mencionar a importância dessas produções, porque elas sinalizam para discussões que, no nosso entender, possibilitam avançar nas discussões sobre a teoria vygotskyana, acentuando ainda mais a relevância da mesma.

temáticas, cujo cerne é o caráter dialético. Ou seja, no processo de codificação, classificação e estabelecimento das unidades de registro, sentimos dificuldades na operação de decomposição da temática devido ao caráter de inter-relação existente entre essas. A forma que buscamos para equalizar tal dificuldade foi assegurar, como princípio balizador, uma análise temática de forma integrada com as várias temáticas desveladas, procurando salvaguardar tanto a especificidade quanto as inter-relações existentes. Apesar da constatação dessa dificuldade, defendemos que a técnica de análise de conteúdo configura-se num instrumento significativo de análise e compete àquele que a usa buscar as adequações oportunas sem, no entanto, alterar aquilo que caracteriza a própria técnica.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1 ARTIGOS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexão a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, p. 125-142, jul/2000.

BOIKO, Vanessa Alessandra Thomaz; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.6, n. 1, p. 51-58, jan/jun, 2001.

BREUCKMANN, Henrique João; LINS, Marlene S. K. Estudo do Escoamento de um Fluido Real. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 188-193, ago, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul et al. (Tradução de Anne Marie Speyer). Reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 3, set./Out./Nov./Dez., 1996, p.64-74.

CAMARGO, Maria de Fátima Ayres Arruda. A psicologia de Lev S. Vygotsky: uma visão pedagógica. *Educação*, Porto Alegre, n. 29, p. 101-111, 1995.

CARVALHO, Mauro Giffoni de. *Piaget e Vygotsky: as revoluções do interacionismo*. Dois pontos. Jan/fev. 1996, p. 26-27 vol 3, n 24, 1996.

CASTORINA, José A. Piaget e Vigotsky: novos argumentos para uma controvérsia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 105, p. 160-183, nov/1998.

COELHO, Domingos Sávio. Transformação e Construção na Interação Social: O papel da linguagem. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 305-314, maio/ago, 1993.

CORREIA, Mônica F.B; LIMA, Anna Paula Brito; ARAÚJO Cláudia Roberto de. As contribuições da psicologia cognitiva e a atuação do psicólogo no contexto escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 553-561, 2001.

- DAVIS, Claudia; SILVA, Maria Alice Setúbal; ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov. 1989.
- DA ROS, Silvia Zanatta. Brincadeiras infantis e relações sociais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 139-155, ago/dez, 1994.
- DELIZOICOV, Demétrio. O interacionismo na construção dos paradigmas. *Pro-Posição*, Campinas, v. 7, n. 1 (19), p.8 4-94, março 1996.
- DELVAL, Juan. Vygotski, Piaget: a formação do conhecimento e a cultura. *Educação e realidade*. v. 26, n. 2, p. 89-126, jul./dez. 2001.
- DEMO, Pedro. Contribuições Modernas e Pós-Modernas para a aprendizagem de cunho reconstrutivo. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação* , Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 7-26, jan/mar, 2001.
- DUARTE, Newton. A Escola de Vigotsky e a Educação Escolar (algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural). *Cad. Educ.* FaE/UFPel, Pelotas, nº 7, p. 61-89, ago./dez.1996.
- FACCI, Marilda G. Dias; SILVA, Rosane Gumiero Dias da. A crise da psicologia e questões metodológicas na escola de Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.3, n. 2, p. 113-136, 1998.
- FERREIRA, Maria C. Ianuzzi. A Escola de Vygotsky: uma nova matriz epistemológica. *Interações*, São Paulo, v. III, n.5, p.37-42, jan./jun., 1998.
- GABBARDO, Liana Maria Requia. Contribuições da psicologia soviética para o processo de alfabetização. *Educação*, Porto Alegre,n.24, p. 53-60, 1993.
- GASPAR, Alberto. O ensino informal de ciências: de sua viabilidade e interação com o ensino formal à concepção de um centro de ciências. . *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis, v. 9, n . 2, p. 157-163, ago, 1992.
- GÓES, M. Cecília Rafael de. Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. *Educação & Sociedade*, n. 42, p. 336-341, ago/1992.
- GOULART, Áurea Maria Paes Leme; MACHADO, Edilene V. A mediação do professor e das ferramentas culturais na aquisição da escrita pelas crianças. *Cadernos de Educação*, FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 59-70, jan./jun. 2000.
- ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Contribuições da teoria vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação. *Educação*, Porto Alegre, n.35, p. 51-60, 1998.
- JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 69-80, maio 1991.

JORGE, Ana Soares; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Atividades Lúdicas e a Formação do Educador Infantil. *Revista do Departamento de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2/3, p. 55-67, 2000.

LA TAILLE, Yves de ; DANTAS, Heloísa ; OLIVEIRA, Marta Kohl de. Mesa-redonda: três perguntas a Vygotskianos, Wallonianos e Piagetianos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 76, p. 57-64, fev. 1991.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca de A F. A visão para além de Piaget e Vygotsky..no interacionismo. *Educação*, Porto Alegre, n.35 , p. 07-15, 1998.

LIMA, Anna Paula Brito. A teoria sociohistórica de Vygotsky e a educação: reflexões psicológicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 219-228, maio/ago. 2000.

LEWIN, Zaida Grinberg. Uma Incursão na Zona de Desenvolvimento Proximal: o Resgate da Organização Dialógica. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília , v. 9, n. 2, p. 387-400, maio/ago, 1993.

LIMA, Anna P. Brito. A teoria sociohistórica de Vygotsky e a educação: reflexões psicológicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 219-228, maio/ago. 2000.

LINHARES, Maria B. Martins. Avaliação Assistida: Fundamentos, Definição, Características e Implicações para a Avaliação Psicológica. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília , v.11, n.1, p. 23-31, jan/abr, 1995.

LORDELO, Eulina da Rocha. O papel do adulto e da criança como parceiros do desenvolvimento em Vygotsky, *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 8, n.1/2, p. 26-32, 1998.

MACHADO, Maria Lucia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n.especial, p. 85-98, jul/dez, 1999.

MAINARDES, Jéferson. Análise da produção brasileira na perspectiva vygotskyana. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v.1, n.1. 1998. p.55-64.

MAINARDES, Jéferson; PINO Angel: publicações brasileiras na perspectiva vigotiskiana. *Educação & Sociedade*, n.71, 2 ed, out. 2000, p. 255-269.

MALUF, Maria Regina; MOZZER, Geisa Nunes de Souza. Operações com Signos em Crianças de 5 a 7 anos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília , v. 16, n.1, p.63-69, jan/abr, 2000.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de. Indivíduo, cultura e sociedade: Piaget e Vygotski-uma leitura da subjetividade social para a construção da cidadania. *Educação*, Porto Alegre, n. 35, p. 07-15, 1998.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. . *Pro-Posição*, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 16-27, março 1999.

- MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. Sobre as raízes do pensamento e da linguagem: Vigotsky e Piaget. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p. 26-37, fev. 1995.
- MOSQUERA, Juan J. M.; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Vygotsky ou Piaget? Uma polêmica de repercussões significativas. *Educação*, Porto Alegre, n. 12, p. 77-90, 1987.
- RIBAS, Adriana F. Paes; MOURA, Maria Lucia Seidl de. Manifestações iniciais de trocas interativas mãe-bebê e suas transformações. *Estudos de psicologia*, Natal, v. 4, n. 2, p. 273-288, 1999.
- RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.5, n. 2, p. 99-116, 2000.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento*. Cadernos de Pesquisa, n. 81, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 67-69.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escolarização e organização do pensamento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 3, set./Out./Nov./Dez., 1997, p.97-102.
- PAINI, Leonor Dias et al. O modelo histórico-cultural na educação brasileira: considerações. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 2, n. 2, p. 145-159, 1997.
- PINO, Angel. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. *Educação & Sociedade*, n. 42, p. 315-327, ago/1992.
- PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & sociedade*, n. 71, 2 ed. p. 45-78, out. 2000.
- RIBAS, Adriana F. Paes; MOURA, Maria Lucia Seidl de. Manifestações iniciais de trocas interativas mãe-bebê e suas transformações. *Estudos de psicologia*, Natal, v. 4, n. 2, p. 273-288, 1999.
- RIBAS JUNIOR, Rodolfo de Castro. Considerações sobre os modelos de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e de Lev Semenovich Vygotsky. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 45, n. 3 e 4, p.137-149, jul/ago, 1993.
- ROSA, Paulo R. da Silva. Fatores que influenciam o ensino de ciências e suas implicações sobre os “currícula” dos cursos de formação de professores. . *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis, v.16, n .3, p. 287-313, dez 1999.
- SANTOS, José Guilherme Wady; ALVES, José Moisés. O jogo de dominó como contexto interativo para a construção de conhecimentos por pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.13, n. 3, p. 383-390, 2000.
- SEMINÉRIO, Franco Lo Presti. Uma reavaliação da pedagogia de nossos tempos: o lugar do oprimido e os conflitos contemporâneos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 42, n 3, p. 3-17. jun/ago, 1990.

SILVA, Teresa R. N. da. Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 70, p. 5-19, ago. 1989.

SMOLKA, Ana Luiza B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. *Educação & Sociedade*, n. 42, p. 328-335, ago/1992.

SOUZA, Christianne T. Ramos de; ALVES, José Moysés. A formação de conceitos científicos por pré-escolares. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 10, n. 1, p.91-101, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929.: temas sobre a constituição cultural do homem. *Educação & sociedade*, n. 71, 2 ed. p. 21-43, out. 2000.

ZANELLA, André Vieira. “A ideologia alemã”, regatando os pressupostos epistemológicos da abordagem histórico- cultural. *PSICO*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 187-194, jan/jun, 1995.

ZANELLA, André Vieira; CORD, Denise. Atuação docente e educação infantil- contribuições da Psicologia. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 13-31 jan/jun, 1999.

6.2 DISSERTAÇÕES E TESES

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa. *A relevância da linguagem para o desenvolvimento humano*: contribuições da perspectiva Vygotskiana para a educação, 1998. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BASSAN, Silvana. *A constituição social do brincar*: um estudo sobre o jogo de papéis, 1997. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1997.

CARVALHO, Diana Carvalho de. *A relação entre psicologia e educação sob a óptica dos professores*, 2000. 223 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

CHAKUR, Silvana Saraiva. *Interações e construção do conhecimento no deficiente mental*: um estudo na pré-escola regular, 1994. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1994.

CORDEIRO, Suely Amélia Bayum. *Interação: professor-aluno, concepção de professores e alunos de 7ª séries*, 1995. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

FERREIRA, Sueli. *Figuração e imaginação*: um estudo da constituição social do desenho infantil, 1996. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1996.

FREITAS, Ana Paula de. *Zona de desenvolvimento proximal*: a problematização do conceito através de um estudo de caso, 2001. 133 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2001.

GARUTI, Silvana Aparecida. *Interações criança-criança e criança-adulto: negociações na construção da linguagem escrita*, 1995. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. *Relações do processo de escrita com esferas da atividade simbólica em crianças submetidas ao ensino especial*, 1992. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1992.

MEWS, Arnaldo Erwin. *A teoria histórico-cultural nas séries iniciais da teoria à prática: um estudo de caso*, 1998. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

MOLON, Susana Inês. *A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky*, 1995. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia – Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, Paulo Roberto Silva de. *Interação dialética entre a metodologia de ensino e a aprendizagem*, 1996. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

PEREIRA, Yara Christina Cesário. *Concepção da relação aprendizagem e desenvolvimento subjacente a prática dos professores em ensino de ciências nas séries iniciais do 1º grau (1ª a 4ª séries)*, 1996. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

PONTES, Jaqueline Fernandes. *Aprendizagem e desenvolvimento: concepção de fisioterapeutas que lidam com aquisição da marcha em crianças portadoras de paralisia cerebral*, 1997. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

PRADO, Marysia Mara R. do. *Des-cobrir o lúdico: a vivência lúdica na sociedade moderna*. FE/UNICAMP, 1992. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1991.

REGO, Teresa C. Rebolho. *A origem da singularidade do ser humano: análise das hipóteses de educadores a luz da perspectiva de Vygotsky*, 1994. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 1994.

ROCHA, Maria Sílvia P. M. Librandi. *A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico*, 1994. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1994.

SANTOS, Cleusa Ribeiro dos. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem: uma abordagem histórico-cultural*, 1998. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

SCHINDWEIN, Luciane Maria. *O processo de internalização: investigando adultos em um contexto escolar*, 1999. 183 f. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

SILVA, Maurílio N. da. *A produção social da consciência: uma abordagem histórica da consciência como fenômeno psíquico*, 1986. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1986.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*, 2000. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2000.

VICTOR, Sonia Lopes. *Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com Síndrome de Down*, 2000. 132 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2000.

6.3 LIVROS

ALZAMORA, Sonia. Lecturas que se han realizado, em la década del 90, sobre la obra de Vigotski. In: DUBROVSKY, Silvia. (Comp.) *Vigotski: su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas, 1.ed. 2000. p. 51-59.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da Educação*. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais. *Teses em Educação – 1987*. Rio de Janeiro: ANPED & Brasília, INEP, 1988.

_____. *Teses em Educação - 1988*. Rio de Janeiro: ANPED & Brasília, INEP, 1988.

_____. *Teses em Educação - 1990*. Porto Alegre: ANPED & Brasília, INEP, 1993.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. (Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa) Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. (Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro) Lisboa: Edições 70, 1988.

BERNSTEIN, Basil. Prefácio. IN: DANIELS, Harry. (Org.) *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos*. (Tradução de Mônica Saddy Martins, Elisabeth Jafet Cestari). 4 ed. São Paulo, Papirus, 1999.

BEYER, Hugo Otto. *O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotsky e Piaget*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BLANCK, Guillermo. O homem e sua causa. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 31-55.

BLANCK, Guillermo..El verdadero Vigotski. IN: VIGOTSKI; Lev Seminovick. *El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. (Comp. de Guillermo Blanck) Buenos Aires: Editorial Amagesto, 1998. p. 7-15

- BLANCK, Guillermo. Vigotski en el año 2000: la leyenda y la historia. IN: DUBROVSKY, Silvia. (Comp.) *Vigotski: su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas, 1.ed. 2000. p. 11-33.
- BLANCK, Guillermo. Prefácio. IN: VIGOTSKI, Liev. S. *Psicologia pedagógica*. (Tradução de Claudia Schilling) Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 15-32.
- BLANCK, Guillermo. Notas. In: VIGOTSKI, Liev. S. *Psicologia pedagógica*. (Tradução de Claudia Schilling) Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BURGESS, Tony. Ler Vygotsky. In. DANIELS, Harry (Org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. (Tradução de Mônica Saddy Martins e Elisabeth Jafet Cestari). 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1999, p.31-68.
- CARRETERO, Mario. Introdução. IN: VIGOTSKI, Liev. S. *Psicologia pedagógica*. (Tradução de Claudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 11-13.
- DANIELS, Harry. (Org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. (Tradução de Mônica Saddy Martins e Elisabeth Jafet Cestari). 4 ed. São Paulo, Papyrus, 1999.
- DANIELS, Harry. *Uma introdução a Vygotsky*. (Tradução de Marcos Bagno). São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- DAVYDOV, V.V; ZINCHENKO, V.P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da Psicologia. In: DANIELS, Harry. (Org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. (Tradução de Mônica Saddy Martins e Elisabeth Jafet Cestari). 4 ed. São Paulo, Papyrus, 1999p.151-167.
- DUARTE, Newton. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.
- ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. (Tradução de Álvaro Cabral). São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREITAS, Maria T. Assunção *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 3. ed. São Paulo : Papyrus, 1998.
- IAROSHEVSKI, M.F.; GURGUENIDZE, G.S. Epílogo. In: VIGOTSKY, Lev Seminovick. *Obras Escolhidas I*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C y Visor Distribuciones, 1991.
p. 451-477
- KOZULIN, Alex. *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza, 1990.
- LA TAILLE, Yves de ; DANTAS, Heloísa ; OLIVEIRA, Marta Kohl de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em questão. São Paulo: Summus, 1992.
- LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. IN: VIGOTSKY, L. Seminovick; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem*,

desenvolvimento e aprendizagem. (Tradução de Maria da Penha Villalobos) São Paulo: Ícone, 1988, p. 119-142 .

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978 a.

LEONTIEV, Alexis N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Buenos Aires: Ed. Ciências Del Hombre, 1978b.

LEONTIEV, Alexis N. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. IN: VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas I*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C y Visor Distribuciones, 1982.

LURIA, Alexander R. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol 1, 1991.

LURIA, Alexander R. *A construção da mente*. (Tradução de Marcelo Brandão Cipolla) São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, Alexander R.. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. (Tradução de Maria da Penha Villalobos) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone/Edusp, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 1993.

REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!* Porto Alegre:Mediação, 1998.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*.8ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

RIVIÈRE, Angel. *La psicología de Vigotski*. Madrid: Visor, 1985.

ROCHA, Maria Sílvia P. M. Librandi. *Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 29 ed. São Paulo: Editores Associados, 1995.

VAN DER VEER; René; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. (Tradução de Cecília C. Bartalotti) São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VIGOTSKII, Lev Semiovick, LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (Tradução de Maria da Penha Villalobos) São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117.

VIGOTSKI, Liev S. La modificacion socialista del hombre. IN: BLANCK, Guillermo. (Comp.). *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Editorial Amagosto, 1998 a, p. 109- 125.

VIGOTSKI, Liev S. El problema del desarrollo cultural del niño. IN: BLANCK, Guillermo. (Comp.). *El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Editorial Amagosto, 1998 b, p. 31-55.

VIGOTSKI, Liev S. El papel del ambiente en el desarrollo del niño. IN: BLANCK, Guillermo. (Comp.). *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Editorial Amagosto, 1998 c, p. 13- 36.

VIGOTSKI, Liev S. *Psicologia pedagógica*. (Tradução de Claudia Schilling) Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Liev S. *Teoria e método em psicologia* Tradução de Claudia Berliner) São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, Lev S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C y Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKI, Lev S.. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: LURIA et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. (Tradução de Rubens Eduardo Frias) São Paulo: Editora Moraes, 1991a

VIGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. (Orgs. Cole et al.) (Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche) 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VYGOTSKY, Lev S; LURIA Alexander R. *Estudos sobre A História do Comportamento: o Macaco, o Primitivo e a Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WERTSCH, James V. *Vygotsky y la formacion social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

8.4 outros

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Biblioteca Setorial de Educação. *Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos: teses, dissertações e outros*. 2003.

ANEXO E

ARTIGOS DE PERIÓDICOS

a) **Arquivos Brasileiros de Psicologia**

AXT, Margarete. Pensamento e linguagem na interação com o microcomputador – as verbalização infantis como instrumento de diagnóstico de dificuldades de aprendizagem . *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 40, n . 2, p. 3-23, abr/jun, 1988.

CAMARGO, Dair Aily F. de. Tarefas de aprendizagem para alunos fracos do 1 grau: fundamentos teóricos e sugestões práticas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 47, n. 4, p. 41-56, out/dez, 1995.

DUPRET, Leila; WEISS, Alba; DELGADO, Simone. A importância da linguagem no processo educativo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 47, n. 2, p. 81-88, abr /jun, 1995.

GÓES, Maria Cecília R. de; ARAGÃO, Rosália Maria R. de. Níveis de compreensão da linguagem escrita em crianças com atraso escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 44, n. 3 e 4, p. 71-88, jul/dez, 1992.

MOURA, Maria L. Seidl de. Algumas vertentes de psicologia cognitiva no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 41, n. 4, p. 39-45, set/nov, 1989.

MOURA, Maria L. Seidl de. Processos imitativos na ontogênese da linguagem. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 54-65, jul/set, 1988.

MOURA, Maria L. Seidl de. Compreensão inicial de linguagem e desenvolvimento cognitivo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 44, n 1e 2, p. 3-21, jan/jun, 1992.

NOGUEIRA, Ivettte. Logo- cognição e personalidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 39, n 4, p. 71-75. out/dez, 1987.

RAYMUNDO, Jorge da Silva. As voltas da linguagem pródiga. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 42, n 1, p. 87-104. dez 1989/ fev 1990.

RIBAS JUNIOR, Rodolfo de Castro.Considerações sobre os modelos de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e de Lev Semenovich Vygotsky. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 45, n. 3 e 4, p.137-149, jul/ago, 1993.

ROAZZI, Antonio; DIAS, Maria da Graça B.B. As influências da experiência sócio-cultural em crianças inglesas. Dados experimentais e explorações teóricas na tarefa de conservação. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 39, n 2, p. 39-56. abr/jun, 1987.

SEMINÉRIO, Franco L. Presti. Uma reavaliação da pedagogia de nossos tempos: o lugar do oprimido e os conflitos contemporâneos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 42, n 3, p. 3-17. jun/ago, 1990.

SEMINÉRIO, Franco L. Presti. Psicologia: ciência ou técnica ideológica? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 44, n 3 e 4, p. 3-12. jul/dez, 1992.

TFOUNI, Leda Verdiani. A inteligência prática e a prática da inteligência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v.39, n 3 , p. 44-56. jul/set, 1987.

WALDEMAR, Rose Eliane de. Histórias e scripts : aspectos e etnopsicológicos da narrativa infantil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v.40, n 1 , p. 32-42. jan/mar, 1988.

b) Caderno Catarinense de Ensino de Física – UFSC

ALMEIDA, Maria José P. M. de. Ensino de física: para repensar algumas concepções. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 20-26, abr, 1992.

BREUCKMANN, Henrique João; LINS, Marlene S. K. Estudo do Escoamento de um Fluido Real. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis, v. 14, n . 2, p. 188-193, ago, 1997.

GASPAR, Alberto. O ensino informal de ciências: de sua viabilidade e interação com o ensino formal à concepção de um centro de ciências. . *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis, v. 9, n . 2, p. 157-163, ago, 1992.

HEINECK, Renato. O ensino de física na escola e a formação de professores: reflexões e alternativas. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis, v.16, n . 2, p. 226-241, ago, 1999.

LIMA, Barbosa M.C; CARVALHO de A.M.P; GONÇALVES, M.E.R. A escrita e o desenho: instrumento para a análise da evolução dos conhecimentos físicos. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis, v.15, n .3, p. 223-242, dez, 1998.

MARTINS, José Eduardo. Os “cantinhos” de Freinet. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis, v. 14 n. 3, p.288-298, dez/1997.

NASCIMENTO, Sylvania Sousa do; HAMBURGER, Ernst Wolfgang. Considerações sobre um curso de extensão para professores de ciências. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis, v.11, n .1, p. 43-51, abr, 1994.

ROSA, Paulo R. da Silva. Fatores que influenciam o ensino de ciências e suas implicações sobre os “currícula” dos cursos de formação de professores. . *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis, v.16, n .3, p. 287-313, dez 1999.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. O uso dos recursos audiovisuais e o ensino de ciências . *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis, v.17, n .1, p. 33-49, abr, 2000.

VIDAL, Eloísa Maia; ANDRÉ, Andréia c. Moura; MOURA, Francisco Marcôncio Targino. Os conceitos físicos na formação de professores de 1 à 4 série no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis, v.15, n .2, p. 179-191, ago, 1998.

c) Cadernos de Educação (FaE/UFPEL)

CORRÊA, Ayrton Dutra. Artista Plástico: trajetórias pessoal e profissional. *Cadernos de Educação*, FaE/UFPEL, Pelotas, n. 17 , p. 147-162, jul./ dez.2001.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotsky e a Educação Escolar (algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia Histórico-Cultural). *Cadernos de Educação*, FaE/UFPEL, Pelotas, n. 7, p. 61-89, ago./dez. 1996.

ENGSTRÖM, Yrjö. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceitualização a partir da teoria da atividade. (tradução de Daniela Vilas Boas e Magda Damiani). *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 19 , p. 31-64, jul./ dez.1998.

GOULART, Áurea Maria Paes Leme; MACHADO, Edilene V. A mediação do professor e das ferramentas culturais na aquisição da escrita pelas crianças. *Cadernos de Educação*, FaE/UFPEL, Pelotas, n. 14, p. 59-70, jan./jun. 2000.

JAPIASSU, Ricardo O. Vaz. Ensino do teatro e políticas educacionais. *Cadernos de educação*, FaE/UFPEL, Pelotas, n. 12, p. 131-163, jan./jul. 1999.

JAPIASSU, Ricardo O. Vaz. Conceitos em jogo no ensino do teatro. *Cadernos de educação*, FaE/UFPEL, Pelotas, n. 13, p. 77-85, ago./dez. 1999.

JAPIASSU, Ricardo O. Vaz. Par ou ímpar? Jogos teatrais e conceitos matemáticos. *Cadernos de educação*, FaE/UFPEL, Pelotas, n. 14, p. 123-140, jan./jun. 2000.

JAPIASSU, Ricardo O. Vaz. Ensino do teatro e desenvolvimento cultural. *Cadernos de educação*, FaE/UFPEL, Pelotas, n. 15, p. 101-121, jul./dez. 2000.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Questões axiológicas da apropriação-objetivação do conhecimento no trabalho educativo. *Cadernos de educação*, FaE/UFPEL, Pelotas, n. 13, p. 49-63, ago./dez. 1999.

d) Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexão a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, p. 125-142, jul/2000.

AMORIM, Katia de Souza; VITORIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de significação: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*, n. 109, p. 115-144, mar/2000.

CARMO, Elisabete Regina do; CHAVES, Eneida Maria. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 121-136, nov/2001.

- CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.57, p. 78-85, maio, 1986.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Ciências no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, n. 101, p. 152-168, jul/1997.
- CASTORINA, José A.. Piaget e Vigotsky: novos argumentos para uma controvérsia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 105, p. 160-183, nov/1998.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e motricidade: revendo essa antiga parceria. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 58-61, nov. 1993.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 79-89, maio. 1996.
- DAVIS, Claudia; LUNA, Sérgio. A questão da autoridade na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 76, p.65-70, fev. 1991.
- DAVIS, Claudia; SILVA, Maria Alice Setúbal; ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov. 1989.
- DIETZSCH, Mary J. Martins. Recontando história: vozes e silêncios de menino de rua. *Cadernos de pesquisa*, n. 104, p. 122-143, jul/1998.
- DIETZSCH, Mary J. Martins. Escrita: na história, na vida, na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 62-71, nov. 1989.
- DORZIAT, Ana. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. *Cadernos de pesquisa*, n. 108, p. 183-198, nov/1999.
- DUGAS, Lynda S. A problemática das pesquisas político-eleitorais: o currículo de matemática para a compreensão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 76, p. 18-23, fev. 1991.
- FERREIRO, Emilia. Luria e o desenvolvimento da escrita na criança. *Cadernos de Pesquisa*, n. 88, p. 72-77, fev/1994.
- FUSARI, José Cerchi; CORTESE, Marlene Pedro. Formação de professores a nível de 2º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 68, p. 70-80, fev. 1989.
- JOBIM -SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 69-80, maio 1991.

- LA TAILLE, Yves de ; DANTAS, Heloísa ; OLIVEIRA, Marta Kohl de. Mesa-redonda: três perguntas a Vygotskianos, Wallonianos e Piagetianos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 76, p. 57-64, fev. 1991.
- MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre saúde e educação. *Caderno de Pesquisa*, n.111, p. 115-133, dez/2000.
- MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. Sobre as raízes do pensamento e da linguagem: Vigotsky e Piaget. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p. 26-37, fev. 1995.
- MORTIMER, Eduardo Fleury; CARVALHO , Anna Maria Pessoa de. Referenciais teóricos para análise do processo de ensino de ciências. *Cadernos de pesquisa*, n.96, p. 5-14, fev/1996.
- NUÑEZ, Isauro, Beltrán; PACHECO, Otmara G. Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. . *Cadernos de Pesquisa*, n.105, p. 92-109, nov/1998.
- KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, n.106, p. 129-157, mar/1999.
- OLIVEIRA, Marta K. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. *Cadernos de Pesquisa*, n.81, p. 67-74, mai/1992.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 62-70, nov. 1993.
- PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria. A intervenção social e a construção da brincadeira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 60-65, maio. 1995.
- PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p. 179-195, nov/2001.
- ROAZZI, Antonio. Pesquisa e contexto: método da investigação e diferenças sócio-culturais em questão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 62, p. 35-44, ago. 1987.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 75, p. 25-34, nov. 1990.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 59-63, nov. 1988.
- SILVA, Maria Alice Setúbal S.; LOMÔNACO, Beatriz Penteado. A construção do papel do professor: uma experiência com alfabetizadoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 75, p. 71-81, nov. 1990.
- SILVA, Teresa R. N. da. Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 70, p. 5-19, ago. 1989.
- VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos de adaptação na creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 55-64, ago. 1993.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

e) Educação e Pesquisa -Revista da Faculdade de Educação (USP)

JOVANOVIC, Aleksandar. Ensino da Língua e o papel da gramática. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 12 n. 1 e 2, p. 145-156, jan/dez, 1986.

JOVANOVIC, Aleksandar. Língua materna vs. língua estrangeira: uma relação fundamental (porém menosprezada) no ensino/aprendizagem de línguas. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 18 n. 2, p. 174-184, jul/dez, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko M. Froebel e a concepção de jogo infantil. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 22 n. 1, p. 145-168, jan/jun, 1996.

MEKSENAS, Paulo. As noções de concreto e abstrato: sua relação com as práticas de ensino. *Revista da Faculdade de Educação*. v. 18, n. 1, p. 92-98, jan/jun, 1992.

NICOLAU, Marieta L. Machado. Um estudo das potencialidades no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita. *Revista da Faculdade de Educação*. v. 23, n. 1 e 2, p. 258-282, jan/dez, 1997.

PENTEADO, Heloísa D.; VALLE FILHO; Moacyr Ribeiro do; PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Aspectos cognitivos do trabalho escolar. *Revista da Faculdade de Educação*. v. 18, n. 2, p. 216-232, jul/dez, 1992.

ROCCO, Maria T. Fraga. O prazer possível: literatura, leitura e escola. *Revista da Faculdade de Educação*. v. 15, n. 2, p. 123-132, jul/dez, 1989.

f) Educação PUC-RS

BECKER, Bertilo F. Metodologia de ensino focada nos processos. *Educação*, Porto Alegre, n. 37, p. 89-108, 1999.

CAMARGO, Maria de Fátima Ayres Arruda. A psicologia de Lev S. Vygotsky: uma visão pedagógica. *Educação*, Porto Alegre, n. 29, p. 101-111, 1995.

CARDOSO, Marilene da Silva. A integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações psicopedagógicas. *Educação*, Porto Alegre, n. 45, p. 49-62, 2001.

CURY, Helena Noronha. De Sancho Pança a Kasper Hauser: Considerações Etnomatemáticas. *Educação*, Porto Alegre, n. 26, p. 31-47, 1994.

ENGERS, Maria E. Amaral. Alfabetização no contexto lúdico sócio-cultural. *Educação*, Porto Alegre, n. 22, p. 7-12, 1992.

ENGERS, Maria E. Amaral. A formação de professores e a alfabetização: vertentes(des)consideradas no contexto educacional brasileiro. *Educação*, Porto Alegre, n. 23, p. 77-92, 1992.

ENGERS, Maria E. Amaral. Formação de professores: pesquisa e parceria entre universidade/escola. *Educação*, Porto Alegre, n.31, p. 25-36, 1996.

ENGERS, Maria E. Amaral.; SOUZA, Magda Vianna; GABBARDO, Liana M. Requia. Estudo dos egressos do curso de especialização em alfabetização da PUCRS. *Educação*, Porto Alegre, n.25, p. 167-178, 1993.

FACCHINI, Luciana. Brainpower: a compreensão neuropsicológica do potencial da mente de um bebê. *Educação*, Porto Alegre, n. 45 , p. 93-106, 2001.

FERREIRA, Berta Weil. Adolescentes diante do mundo atual: identidade profissional e ideológica. *Educação*, Porto Alegre, n.25 , p. 65-78, 1993.

FLORES, Onici Claro. O ensino de lectoescrita. *Educação*, Porto Alegre, n. 19, p. 7-14, 1990.

FLORES, Onici Claro. Análise da prática pedagógica em leitura e escrita iniciais. *Educação*, Porto Alegre, n. 29, p. 145-168, 1995.

FONSECA, Vitor da. A modificabilidade cognitiva na educação especial e na reabilitação. *Educação*, Porto Alegre, n. 14, p. 27-38, 1988.

GABBARDO, Liana Maria Requia. Contribuições da psicologia soviética para o processo de alfabetização. *Educação*, Porto Alegre, n.24, p. 53-60, 1993.

GRASSI, Marlize Heemann; ENGERS, Maria E. Amaral. Identidade sociocultural no espaço da alfabetização. *Educação*, Porto Alegre, n.41 , p. 9-30, 2000.

GRILLO, Marlene Corroero. Desenvolvimento das capacidades cognitivas: critérios de análise segundo Bruner. *Educação*, Porto Alegre, n.21 , p. 49-58, 1991.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Contribuições da teoria vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação. *Educação*, Porto Alegre, n.35, p. 51-60, 1998.

LARA, Alvina T. Silveira. Processo formal de educação de pessoas surdas: subsídios para a (re) construção do espaço educacional para portadores de surdez. *Educação*, Porto Alegre, n.45 , p. 75-91, 2001.

LARA, Alvina T. Silveira. Processo formal de educação de pessoas surdas: subsídios para a (re) construção do espaço educacional para portadores de surdez. . *Educação*, Porto Alegre, n. 49, p. 115-125, 2003.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca de A F. A visão para além de Piaget e Vygotsky. no interacionismo. *Educação*, Porto Alegre, n.35 , p. 07-15, 1998.

LIMA, Valderez Marina do Rosário. Clubes de Ciências: contribuições à formação de educandos. *Educação*, Porto Alegre, n.40 , p. 113-142, 2000.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de. Indivíduo, cultura e sociedade: Piaget e Vygotski-uma leitura da subjetividade social para a construção da cidadania. *Educação*, Porto Alegre, n. 35, p. 07-15, 1998.

MOSQUERA, Juan J. M.; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Vygotsky ou Piaget? Uma polêmica de repercussões significativas. *Educação*, Porto Alegre, n. 12, p. 77-90, 1987.

MOSQUERA, Juan J. M.. Educação: a busca da qualidade. *Educação*, Porto Alegre, n.23 , p. 65-73, 1992.

MUTTI, Regina Maria Varine. O fenômeno adolescente na literatura. *Educação*, Porto Alegre, n.21 , p. 111-125, 1991.

ORMEZZANO, Graciela. Contribuições das artes plásticas à cognição humana. *Educação*, Porto Alegre, n.37 ,p. 121-134, 1999.

RAMOS, Maria Beatriz, Jacques. Análise do processo de aprendizagem. *Educação*, Porto Alegre, n.13, p. 43-49, 1987.

STOBÄUS, Claus Dieter; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Análise crítica da utilização de computadores na escola. *Educação*, Porto Alegre, n.26, p. 143-151, 1994.

TOSCHI, Eny. Percepção visual e aprendizagem da leitura escrita. *Educação*, Porto Alegre, n. 22, 1992, p.119-134.

TOSCHI, Eny. A escola como espaço de pensamento e de interação. *Educação*, Porto Alegre, n. 35 , p. 17-28, 1998.

VOLQUIND, Léa. Cognição humana e educação matemática: revisitando alguns autores. *Educação*, Porto Alegre, n.41 , p. 165-180, 2000.

VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangeira ante os novos enfoques de sua função docente. *Educação*, Porto Alegre, n.41 , p. 97-106, 2000.

g) Educação e Realidade – UFRGS

DELVAL, Juan. Vygotski, Piaget: a formação do conhecimento e a cultura. *Educação e realidade*. v. 26, n. 2, p. 89-126, jul./dez. 2001.

h) Educação & Sociedade

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vygotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & sociedade*, n.71, 2 ed. p.79-115 , out. 2000.

GOÉS, Maria C. R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de L. S. Vygotski e Pierre Janet. *Educação & sociedade*, n.71, 2 ed. p.116-131, out. 2000.

GÓES, M. Cecília Rafael de. Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. *Educação & Sociedade*, n. 42, p. 336-341, ago/1992.

GONÇALVES, Francisca dos Santos. Interdisciplinaridade e construção coletiva do conhecimento: concepção pedagógica desafiadora. *Educação & Sociedade*, n. 49, p. 468-484, dez/1994.

JAPIASSU, Ricardo O. Vaz. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. *Educação & Sociedade*, n. 69, p. 34-58,dez/1999.

MAINARDES, Jeffersson e PINO Angel Sirgado: publicações brasileiras na perspectiva vigotiskiana. *Educação & sociedade*, n.71, 2 ed. p.255-269 , out. 2000.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional das-dimensões, conceitos e políticas. *Educação & Sociedade* , n. 64,p. 13-49, set/1998.

MORATO, Edwiges Maria. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação & sociedade*, 2 ed. n.71, p.149-165 , out. 2000.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & sociedade*, n. 71, 2 ed. p. 45-78, out. 2000.

PINO, Angel. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. *Educação & Sociedade*, n. 42, p. 315-327,ago/1992.

SMOLKA, Ana Luiza B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. *Educação & Sociedade*, n. 42, p. 328-335,ago/1992.

SMOLKA, Ana Luiza B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação & sociedade*, n. 71, 2 ed. p. 166-193, out. 2000.

VIGOTSKI, Lev Seminovick. O manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. *Educação & sociedade*, n. 71, 2 ed. p. 21-43, out. 2000.

i) Educar em Revista

DITTRICH, Douglas Danilo et al.Educação Física escolar: cultura, currículo e conteúdo. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 81-98, 2000.

ROSS, Paulo Ricardo. A crise da educação especial: uma reflexão política e antropológica. *Educar*, Curitiba, n. 15, p. 195-214, 1999.

SMITH, Howard A. Da homogeneidade biológica à heterogeneidade cultural: o papel da construção de significados no desenvolvimento humano. *Educar*, Curitiba, n. 14, p. 115-136, 1998.

YAEGASHI, Solange Franci R. A Epistemologia Genética em pesquisas sobre o fracasso escolar realizadas na década de 80. *Educar*, Curitiba, n. 10, p. 111-138, 1995.

j) Ensaio

ALENCAR, M. Lage et al. Avaliação e intervenção em classes especiais. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 63-78, out/dez, 1994.

DEMO, Pedro. Contribuições Modernas e Pós-Modernas para a aprendizagem de cunho reconstrutivo. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 7-26, jan/mar, 2001.

LINS, Maria J. S. da Costa. Avaliação da Escolarização de criança com deficiência física: interação sócio-cultural na escola. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.5, n. 17, p. 535-554, out/dez, 1997.

LINS, Maria J. S. da Costa..Uma reflexão sobre a educação na dimensão de uma organização cultural. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.8, n. 29, p. 443-458, out/dez, 2000.

METTRAU, Marsyl Bulkool. Enfoques Atuais de inteligência e questões da prática pedagógica. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.5, n. 16, p. 327-346, jul/set, 1997.

k) Estudos de Psicologia (PUC Campinas)

LOMÔNACO, José F. Bitencourt; DECHICHI, Cláudia; YUKIMITSU, Maria Terezinha C. Pereira. Pensamento “concreto” e “abstrato” em crianças e adultos: um estudo através da interpretação de provérbios. *Estudos de psicologia*, Campinas, v. 10, n. 3, p. 9-20, 1993.

MARTINCOWSKI, Terezinha Maia. Escolarização tardia: um ensino com necessidade de definições. *Estudos de psicologia*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 71-74, 1996.

PLONIA, Ana da Costa; WECHESLER, Solange M. Consultoria: uma forma de ação preventiva na escola. *Estudos de psicologia*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 43-56, 1995.

SOUZA, Regina Maria; MENDES, Ivan R.S. Língua dos Sinais e sua influência na educação. *Estudos de psicologia*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 35-51, 1997.

SOUZA, Regina Maria; DUARTE, Fantina; CORDEIRO, José Antonio. Desenvolvimento afetivo medido pelo teste das pirâmides coloridas de pñster e graus de perda auditiva: um estudo exploratório. *Estudos de psicologia*, Campinas, v. 8, n. 2, p. 65-101, 1991.

l) Estudos de Psicologia (UFRN)

OLIVEIRA, M. Bernadete F. de. A concepção dialógica da linguagem: uma contribuição ao estudo da relação linguagem e cognição. *Estudos de psicologia*, Natal, v. 1, n. 2, p. 227-252, 1996.

RIBAS, Adriana F. Paes; MOURA, Maria Lucia Seidl de. Manifestações iniciais de trocas interativas mãe-bebê e suas transformações. *Estudos de psicologia*, Natal, v. 4, n. 2, p. 273-288, 1999.

TRAVERSO-YÉPEZ, Martha. Os discursos e a dimensão simbólica: uma forma de abordagem à psicologia social. *Estudos de psicologia*, Natal, v. 4, n. 1, p. 39-59, 1999.

m) Interações

FERREIRA, Maria C. Ianuzzi. A Escola de Vygotsky: uma nova matriz epistemológica. *Interações*, São Paulo, v. III, n.5, p.37-42, jan./jun., 1998.

LIMA, Elvira de Souza. Vygotsky e Wallon e o futuro da psicologia. *Interações*, São Paulo, v. V, n.9, p.49-56, jan./jun., 2000.

NÉBIAS, Cleide Martins. O papel da interação social na aprendizagem e na construção do conhecimento. *Interações*, São Paulo, v. I, n.2, p.51-60, jul./dez, 1996.

LIMA, Marcelo Guimarães. A psicologia da arte e os fundamentos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. *Interações*, São Paulo, v. V, n.9, p.73-82, jan./jun., 2000.

ZANELLA, Andréia V. O processo de constituição do sujeito em um contexto grupal: relato de pesquisa. *Interações*, São Paulo, v. VI, n.12, p.49-56, jul./dez., 2001.

n) Perspectiva (UFSC)

DA ROS, Silvia Zanatta. Brincadeiras infantis e relações sociais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 139-155, ago/dez, 1994.

FIGEURÓ, Mary N. Damico. O preparo de educadores sexuais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 89-114, jul/dez, 1998.

ISAIA, Silvia M. de Aguiar. Fundamentos psicológicos de educação: uma leitura vygotskiana e regeliana. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 89-114, jul/dez, 1998. v. 14, n. 25, p. 111-124, jan/jun, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko M.. O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 105-128, ago/dez, 1994.

MACHADO, Maria Lucia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n.especial, p. 85-98, jul/dez, 1999.

OLIVEIRA , Ana Maria Faraco de. O brincar e o desenvolvimento infantil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 129-137, ago/dez, 1994.

PELANDRE, Nilcéa Lemos. Compreendendo o processamento da leitura- algumas considerações. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 21-29, jan/jun, 1999.

ROCHA, Eloísa A. Candal. Pré- escola: uma contribuição possível? Subsídios para a formação de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 89-114, jul/dez, 1998. v. 10, n. 17, p. 25-36, jan/jul, 1994.

VITÓRIA, Telma. As relações creche e famílias. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 23-47, jul/dez, 1999.

ZAMBONI, Ernesta; ROSSI, Vera Lúcia S. de. A formação de professores leigos nas áreas das fronteiras agrícolas do Brasil Central. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 13-31 jan/jun, 1999.

ZANELLA, André Vieira; CORD, Denise. Atuação docente e educação infantil-contribuições da Psicologia. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 13-31 jan/jun, 1999.

WIGGERS, Verena. Considerações sobre aspectos da iniciação matemática. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 15, n.28, p. 157-178 jun/dez, 1997.

o) Pro-Posições

ALMEIDA, Célia M. de Castro et al. Professores da universidade e da escola básica: parceiros no ensino e na pesquisa. *Pro-Posição*, Campinas, v. 1, n. 4 (31), p. 43-55, março 2000.

DELIZOICOV, Demétrio. O interacionismo na construção dos paradigmas. *Pro-Posição*, Campinas, v. 7, n. 1 (19), p.8 4-94, março 1996.

KISHIMOTO, Tizuko M.. O jogo e a educação infantil. *Pro-Posição*, Campinas, v. 6, n. 2 (17), p.46-63, março 1995.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. O projeto de alfabetização de Campinas: uma proposta de formação em serviço para professores. . *Pro-Posição*, Campinas, v. 6, n. 3 (18), p. 90-102, nov.1995.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. . *Pro-Posição*, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 16-27, março 1999.

SOUZA, Maria Thereza Coelho. Piaget, Vygotsky, Wallon: teoria psicogenéticas em discussão. . *Pro-Posição*, Campinas, v. 4, n. 3 (12), p. 80-82, nov. 1993.

SOUZA, Suzani Cassiani de; ALMEIDA, Maria José P.M. de. Leituras na mediação escolar em aulas de Ciências: a fotossíntese em textos originais de cientistas. . *Pro-Posição*, Campinas, v. 12, n. 1 (34), p. 110-125, março 2001.

SPINILLO, Alina Galvão. Raciocínio proporcional em crianças: considerações acerca de alternativas educacionais. . *Pro-Posição*, Campinas, v. 5, n. 1 (13), p. 109-114, março 1994.

p) Psico (PUCRS)

BISCHOFF, Tânia Gomes; BERNARDES, Nara Maria Guazzeli. Trabalho, subjetividade e informática: a experiência de profissionais de área de Ciências Agrárias. *PSICO*, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 27-44, jul/dez, 1998.

BUENO, Leonardo Barbieri. A importância da comunicação familiar para o desenvolvimento escolar do aluno surdo. *PSICO*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 106-133, jan/jun, 1988.

CUNHA, Jurema Alcides; NUNES, Maria L. Tiellet. As respostas ao CAT-A na faixa pré-escolar. *PSICO*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 89-103, jul/dez, 1991.

FERREIRA, Berta Weil. Psicologia soviética ou sulamericana? – adolescência em questão. *PSICO*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 230-242, jul/dez, 1988.

KUDE, Vera Maria Moreira. Desenvolvimento humano no contexto da creche. *PSICO*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 5-21, jan/jun, 1996.

LEWIN, Zaida Grinberg. Uma exploração de abordagens alternativas ao estudo de atividades e traços de personalidade. *PSICO*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 103-109, jan/jun 1992.

MARQUES, Juracy C. A construção de uma linguagem comum pelo conhecimento e debate e intersetoriais- um micro-seminário empresarial. *PSICO*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 94-110, jul/dez, 1987.

MARQUES, Juracy C. Treinamento em educação na empresa: os dilemas da contextualização. *PSICO*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 18-28, jan/jun, 1988.

MOSQUERA, Juan J. M. Reflexões sobre a psicologia soviética: a atividade no desenvolvimento humano segundo A. Leontiev. *PSICO*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 113-121, jan/jun, 1992.

RITTER, Francisco. A formação profissional dos trabalhadores da construção civil e a qualidade total. *PSICO*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 149-162, jan/jun, 1997.

ZANELLA, André Vieira. “A ideologia alemã”, regatando os pressupostos epistemológicos da abordagem histórico- cultural. *PSICO*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 187-194, jan/jun, 1995.

q) Psicologia: Reflexão e Crítica

CHAVES, Antonio Marcos. O fenômeno psicológico como objeto de estudo trasdisciplinares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 159-165, 2000.

CAMPOS, Tatiane Neme; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. (Sobre)vivendo nas ruas: habilidades sociais e valores de crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 517-527, 2000.

CASTRO, Claudia Rabello de; MOURA, Maria L. Seidl de; RIBEIRO, Armando. Oficina de informática com meninos e meninas de rua: relato de uma experiência. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 214-258, 1999.

CORREIA , Mônica F.B; LIMA, Anna Paula Brito; ARAÚJO Cláudia Roberto de. As contribuições da psicologia cognitiva e a atuação do psicólogo no contexto escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 553-561, 2001.

DAUDT, Patrícia R; SEPERB, Tânia Mara; GOMES, William B. As concepções das crianças sobre o brincar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 91-98, 1992.

DEL PRETTE, Zilda A.P. . Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.9, n. 2, p. 233-255, 1996.

DEL PRETTE, Zilda A.P.. Notas sobre pensamento e linguagem em Skinner e Vygotsky. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.8, n. 1, p. 147-164, 1995.

FERRIOLLI, Silvia H. Tortul et ali. Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 35-43, 2001.

LAMPREIA, Carolina. Linguagem e atividade no desenvolvimento cognitivo: algumas reflexões sobre as contribuições de Vygotsky e Leontiev. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 225-240, 1999.

LOPES, Rita C. Sobreira. O contexto familiar no desenvolvimento da autonomia e da moralidade na adolescência. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 59-74, 1994.

LYRA, Maria C.D.P. Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído : contribuições da comunicação no início da vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.13, n. 2, p. 257-268, 2000.

MARIA, Margaret R. Santana; LINHARES, Maria B. Martins. Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental leve. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 395-417, 1999.

MOURA, Maria Lucia Seidl de; RIBAS, Adriana F. Paes. Desenvolvimento e contexto sociocultural: a gênese da atividade mediada nas interações iniciais mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 245-256, 2000.

MOSQUERA, Juan J. M.; ISAIA, Silva Maria de Aguiar. Vygotsky ou Piaget? Uma polêmica de repercussões significativas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 2, n. ½, p. 28-36, 1987.

PICIININI, César Augusto et al. Diferentes perspectivas na análise da interação pais-bebê/criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.14, n. 3, p. 469-485, 2001.

SANTOS, José Guilherme Wady; ALVES, José Moisés. O jogo de dominó como contexto interativo para a construção de conhecimentos por pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.13, n. 3, p. 383-390, 2000.

SIMÃO, Livia Mathias. Desequilíbrio e co-regulação em situação de ensino- aprendizagem: análise segundo o conceito de ação comunicativa (Habermas). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.13, n. 1, p. 33-38, 2000.

DAL VESCO, Álida et al. Correlação entre WISC e rendimento escolar na escola pública e na escola particular. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.11, n. 3, p. 481-495, 1998.

VIEIRA, André Guirland; SPERB, Tânia Mara. O brinquedo simbólico como uma narrativa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.11, n. 2, p. 233-252, 1998.

r) Psicologia: teoria e pesquisa

ABRAHÃO, Júlia Issy. Reestruturação Produtiva e Variabilidade do Trabalho: Uma Abordagem da Ergonomia. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 16, n. 1, p. 49-54, jan/abr, 2000.

ALMEIDA, Sandra F. Conte de et al. Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares acerca das Dificuldades de Aprendizagem. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 11, n. 2, p. 117-134, maio/ago, 1995.

BRANCO, Ângela; ROCHA, Rivane Ferraz da. A Questão da Metodologia na Investigação Científica do Desenvolvimento Humano. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 14, n. 3, p. 251-258, set/dez, 1998.

BRANCO, Ângela Uchoa; METTEL, Thereza P. de Lemos. Canalização Cultural das Interações Criança-Criança na Pré-escola. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 11, n. 1, p. 13-22, jan/mar, 1995.

COELHO, Domingos Sávio. Transformação e Construção na Interação Social: O Papel da Linguagem. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 305-314, maio/ago, 1993.

DE CONTI, Luciane ; SPERB, Tânia Mara. O brincar de pré-escolares: um espaço de resignificação cultural. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 17, n.1, p. 59-67, jan/abr, 2001.

FÁVERO, Maria Helena; TUNES, Elizabeth; MORCHI, Álvaro. Representação Social da Matemática e Desempenho na Solução de Problema. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 7, n. 3, p. 255-262, set/dez, 1991.

FÁVERO, Maria Helena; SALIM, Cássia M. Ramalho. A Relação entre os Conceitos de Saúde, Doença, e Morte: Utilização do Desenho na Coleta de Dados. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v.11, n. 3, p. 181-191, set/dez, 1995.

GALVÃO, Olavo de Faria et al. O Efeito do Feedback na Resolução de Problemas de Formação de Subconjuntos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 6, n.1, p.37-54, jan/abr, 1996.

GOÉS, Maria Cecília de Rafael de; TUNES, Elizabeth. Um Estudo de Operações de Análise Apresentadas por Professores na Discussão de Questões de Ensino. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 6, n. 1, p. 23-36, jan/abr, 1991.

GUIMARÃES, Suely Sales. A Hospitalização na Infância. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 102-112, maio/ago, 1988.

LAMPREIA, Carolina; NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. O papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v.2, n. 2, p. 105-115, maio/ago, 1986.

LINHARES, Maria B. Martins. Avaliação Assistida: Fundamentos, Definição, Características e Implicações para a Avaliação Psicológica. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v.11, n.1, p. 23-31, jan/abr, 1995.

LEWIN, Zaida Grinberg. Uma Incursão na Zona de Desenvolvimento Proximal: o Resgate da Organização Dialógica. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília , v. 9, n. 2, p. 387-400, maio/ago, 1993.

MALUF, Maria Regina; MOZZER, Geisa Nunes de Souza. Operações com Signos em Crianças de 5 a 7 anos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília , v. 16, n.1, p.63-69, jan/abr, 2000.

MACIEL, Diva Albuquerque; DANTAS, Heloysa. Desenvolvimento Psicomotor e Prelúdios da Inteligência: a Concepção Walloniana. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília , v. 9, n. 1, p. 23-38, jan/abr, 1993.

MELLO, Cátia Olivier; SPERB, Tânia Mara. Para Além dos objetos, Sem Perdê-los de Vista . *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília , v.13, n. 1, p. 153-160, jan/abr, 1997.

MELLO, Cátia Olivier et al . Brincar no Hospital: Assunto para Discutir e Praticar. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília , v.15, n. 1, p. 65-74, jan/abr, 1999.

MELLO, Cátia Oliveira; FACHEL, Jandyra M.G.; SPERB, Tânia Mara. A Interação Social na Brincadeira de Faz-de-Conta: Uma Análise da Dimensão Metacomunicativa. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília , v.13, n. 1, p. 119-130, jan/abr, 1997.

MORO, Maria Lucia Faria. Interações Sociais e Construção do Conhecimento. Reflexões para uma Discussão Sempre Atual. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília , v.7, n. 3, p. 215-227, set/dez, 1991.

MOURA, Maria Lucia Seidl de. Interação Mediada por Computador e Alguns Resultados de Investigações Psicológicas. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília , v.14, n. 1, p. 69-75, jan/abr, 1998.

OLIVEIRA-CASTRO, Jorge M. de. “Fazer na Cabeça”: Uso Metafórico e Negativo. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília , v.8, n.2, p. 267-272, maio/ago, 1992.

SILVA, Claudia Jorge. Criatividade: Duas Formas de Pensar. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília , v.9, n. 1, p. 145-155, jan/abr, 1993.

SIMÃO, Livia Mathias. Interação Verbal e Construção de Conhecimento: Aspectos do Diálogo Pesquisador-Sujeito. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília , v.8, n. 2, p. 219-229, maio/ago, 1992.

TOREZAN, Ana Maria. Processo Ensino-Aprendizagem: Concepções Reveladas por Professores de Primeiro Grau na Discussão de Problemas Educacionais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília , v.10, n. 3, p. 383-391, set/dez, 1994.

s)Psicologia Ciência e Profissão

BRANCO, Ângela Uchoa. Clones Humanos: falácia e retrocesso em uma experiência anunciada. *Psicologia ciência e profissão*, Brasília , v. 17, n. 2, 43-47, 1997.

ROAZZI, Antonio. O desenvolvimento individual, o contexto social e a prática de pesquisa. *Psicologia ciência e profissão*, Brasília , v.7, n. 2, 27-33, 1987.

t) Psicologia em Estudo

ALVES, José Moysés et al. Concepções subjacentes à prática pedagógica em uma pré-escola. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 2, p. 89-94, jul/dez, 2001.

BOIKO, Vanessa A. Thomaz; ZAMBERLAN, Maria A. Trevisan. A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.6, n. 1, p. 51-58, jan/jun, 2001.

CUNHA, Maria de Fátima P. Carneiro. Atividades na pré-escola para o desenvolvimento conceptual e psicomotor em crianças de três e seis anos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.4, n.3, p. 119-134, 1999.

MARCHI, Elizabeth et al. Avaliação psicológica na escola pública: reflexões sobre uma prática. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.4, n. 3, p. 135-158, 1999.

FACCI, Marilda G. Dias; SILVA, Rosane Gumiero Dias da. A crise da psicologia e questões metodológicas na escola de Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.3, n. 2, p. 113-136, 1998.

PAINI, Leonor Dias et al. O modelo histórico-cultural na educação brasileira: considerações. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 2, n. 2, p. 145-159, 1997.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.5, n. 2, p. 99-116, 2000.

u) Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano

AMORIN, Katia S; YAZLLE, Cláudio; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Binômios saúde-doença e cuidado-educação em ambientes coletivos de educação da criança pequena. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 3-18, 2000.

CHAVES, Antonio Marcos. Os significados das crianças indígenas brasileiras (século XVI e XVIII). *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano* , São Paulo, v. 10, n.1, p. 1-26, 2000.

LORDELO, Eulina da Rocha. O papel do adulto e da criança como parceiros do desenvolvimento em Vygotsky, *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 8, n.1/2, p. 26-32, 1998.

MORAES, Maria C. Leite de; MORON, Antonio Fernandes. Alguns pressupostos teóricos para “um emprego” do conceito de desenvolvimento *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 9, n.1, p. 35-40, 1999.

SIQUEIRA, Arnaldo Augusto Franco de. et al. Contexto sócio-ambiental de crianças urbanas de baixa renda. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 8, n.1/2, p. 26-32, 1998.
v. 3, n. 1, p. 111-120, jan/jul, 1993.

SOUZA, Christianne T. Ramos de; ALVES, José Moysés. A formação de conceitos científicos por pré-escolares. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 10, n. 1, p.91-101, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria C; AMORIN, Katia S; VITÓRIA, Telma. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 35-40, 1994.

WERNER, Jairo; SANTO, Kátia Alves do Espírito. Desenvolvimento e aprendizagem da criança. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 99-110, jan/jul, 1993.

v) Revista Brasileira de Educação-ANPED

BRONCKART, Jean-Paul et al. (Tradução de Anne Marie Speyer). Reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 3, set./Out./Nov./Dez., 1996, p.64-74.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escolarização e organização do pensamento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 3, set./Out./Nov./Dez., 1997, p.97-102.

x) Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; PALMA, Luciane Vieira. Teoria e Prática de Professores Construtivistas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 170-210, jan/dez. 1994.

LIMA, Anna P. Brito. A teoria sociohistórica de Vygotsky e a educação: reflexões psicológicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 219-228, maio/ago. 2000.

MORAES, Ana S. de França; LIMA, João M. Pereira. Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação das competências e habilidades do administrador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 199, p. 464-477, set/dez. 2000.

MEIRA, Luciano de Lemos; FALCÃO, Jorge T. da Rocha. O Computador como Ferramenta Instrucional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 236-261, jan/dez. 1997.

RANGEL, Mary. A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 72-85, set/dez. 1998.

REGO, Lúcia L. Browne. A preparação para a alfabetização: uma comparação entre o contexto escolar e a família. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 68, n. 158, p. 98-129, jan/abr. 1987.

ROAZZI, Antonio; LEAL, Telma Ferraz . O Papel do Mediador das Interações Sociais e da Prática Pedagógica na Aquisição da Leitura e da Escrita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* , Brasília, v. 77, n. 187, p. 565-601, set/dez. 1996.

ROAZZI, Antonio; CARVALHO, Maria do Rosário . O Desenvolvimento de Habilidade de Segmentação Lexical e a Aquisição da Leitura . *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 477-548, set/dez. 1995.

SPINILLO, Alina G.; ROAZZI, Antonio .Usos e funções da língua escrita no contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 187, p. 565-601, set/dez. 1996

z) Revista do Departamento de Psicologia UFF

BIELER, Clarice; MOURA, Maria Lucia Seidl de. Brincadeiras de um Grupo de Crianças do Meio Urbano do Rio de Janeiro. *Revista do Departamento de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2/3, p. 29-43, 2000.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Fundamentos Teóricos e a Psicologia nas Escolas Municipais de Maringá: Uma Visão Crítica? *Revista do Departamento de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 73-90, 2001.

JORGE, Ana Soares; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Atividades Lúdicas e a Formação do Educador Infantil. *Revista do Departamento de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2/3, p. 55-67, 2000.

HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. A Formação de Professores e a Crise (?) da Modernidade: Questões, Desafios e Interrogações. *Revista do Departamento de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-39, 2001.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Políticas Públicas e Educação Infantil em Niterói. *Revista do Departamento de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 89-100, 1996.

ZACCUR, Edwigers. Reinações de Hermes Criança: uma pedagnosis originária. *Revista do Departamento de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 43-64, 2000.