

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RENATA LINHARES

**A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL
DE VIGOTSKI PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E EDUCAÇÃO ESCOLAR**

GOIÂNIA

2013

RENATA LINHARES

**A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL
DE VIGOTSKI PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal de Goiás.

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos
Processos Educativos.

Orientadora: Prof. Dra. Mona Bittar.

GOIÂNIA

2013

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

L755c Linhares, Renata.
A contribuição da psicologia histórico-cultural de Vigotski para formação de professores e educação escolar [manuscrito] / Renata Linhares. - 2013.
114 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mona Bittar.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2013.
Bibliografia.

1. Psicologia histórico-cultural – Educação escolar. 2. Vigotski, L. S., 1896-1934. 3. Formação de professores. I. Título.

CDU: 37.015.3

RENATA LINHARES

A contribuição da psicologia histórico-cultural de Vigotski para a formação de professores e educação escolar

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos vinte e oito dias do mês de setembro de 2013, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof^a Dr^a Mona Bittar – FE/UFG
Presidente da Banca



Prof^a Dr^a Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM



Prof^a Dr^a Anita C. Azevedo Rezend – FE/UFG

AGRADECIMENTOS

Numa dessas noites frias de julho de 2013, quando lia e escrevia esta dissertação, deparei-me com uma frase do autor que os meus estudos se verticalizam e essa frase foi a inspiração para começar a escrever os agradecimentos.

“O homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”. (Vigotski)

Sou a encarnação de muitas relações sociais que me constituíram durante a trajetória de vida e estou me tornando professora e pesquisadora pela apropriação do conhecimento sistematizado, que materializo nesta dissertação e pelas relações. Valeram a pena as ausências, as experiências, a aprendizagem e o desenvolvimento vividos durante esses um pouco mais de dois anos de estudo.

Agradeço em especial a minha família que no cotidiano construíram as possibilidades concretas de minha existência: Dulce, mãe obrigada pelo amor demonstrado em todas as comidas gostosas preparadas para que eu continuasse estudar. Antônio, pai, obrigada pelas conversas, afetos, questionamentos, mas acima de tudo aprendizado de superação de tantos desafios que a vida nos coloca, chegamos juntos aqui. Ao vô Doca (in memoriam), obrigada por esses 30 anos de convivência, nos quais foi se construindo uma inspiração de luta e paciência histórica, principalmente pelo ensinamento da vida que precisamos de sabedoria para discernir as coisas na vida que não podemos mudar e força para transformar a que podemos. A minha irmã e aos meus irmãos Patrícia, Moisés e Davi, a convivência com vocês é uma aprendizagem de amar o diferente. As minhas cunhadas Mariana e Ananda, obrigada pela paciência. A minha sobrinha Maria Flor, obrigada por me proporcionar alegria e Caio (ainda chegando).

Aos amigos que já se tornaram mestres e alguns já doutores, até que enfim chegou a minha vez: Roberto, Jeferson, Marcel, Patrícia, Priscila, Rosirene, Lilian, Janaina, Elcimar, Gláucia, Carol, Mauro, Leile, Marcelo, Luzia, Fátima e aos que ainda querem percorrer esse caminho: Poliana, Gleyson, Regina, Guedes. Vocês são a certeza de que não somos melhores ou piores a cada titulação que recebemos, mas que algumas delas são necessárias para novas conquistas. Obrigada pela força sempre e por ser meu tesouro, meus AMIGOS.

Aos colegas do PPGE, em especial à 24ª turma de mestrado e os agregados por percorrerem juntos essa caminhada e conquistarmos mais esse desafio. Mas, principalmente, por ter se tornado um grupo de amigos que produzimos juntos além de nossas dissertações, muita alegria, risos, “fotos” e até filmagem.

Aos capoeiristas angoleiros e angoleiras, em especial ao grupo Calunga, que me proporciona jogar, cantar, lutar, brincar, enfim fonte de renovação de energia e ao mesmo tempo símbolo de luta e resistência.

Uiiii... Não poderiam faltar os vários amigos que juntos ficamos loucos dentro da roupa. Para não nos comprometer, não citarei os nomes.

Aos colegas professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, principalmente os que acreditam que a escola seja um instrumento privilegiado de transformação dessa sociedade cheia de relações de dominação, e lutam para que as crianças, adolescentes, jovens e adultos apropriem-se dos conhecimentos sistematizados historicamente.

À professora Mona Bittar, por me permitir questionar, discutir, “brigar” no processo de orientação, mostrando-me também que não controlamos as contingências da vida e contribuindo para minha autonomia intelectual.

Às professoras Anita Rezende, Sandra Limonta e Marilda Facci pela leitura atenta ao trabalho, pelas perguntas, enfim, pelas contribuições na qualificação e na defesa.

Aos professores do PPGE, Anita, Marília, Margarida, Mírian Fábria, João, Dourado, agradeço por contribuírem para a minha formação. E aos demais professores com os quais tive contato nas reuniões da coordenadoria, também agradeço pela contribuição para a minha formação política.

Aos colegas da linha de pesquisa marxista do NUPESE, que vêm contribuindo para meu aprofundamento nas leituras em Marx, principalmente a professora Ângela Mascarenhas.

Às funcionárias do PPGE, por serem prestativas em nos atender: Rosangela, Ademilde e Ana Paula.

A sala 243 como espaço de escrita desta dissertação, de conversas, de estudos, mas símbolo de conquista das reivindicações dos estudantes da pós-graduação.

Esta pesquisa foi parcialmente financiada pela FAPEG, com bolsa no período de junho de 2012 a fevereiro de 2013.

RESUMO

Este trabalho vincula-se à linha de pesquisa *Fundamentos dos Processos Educativos* e investiga a contribuição da psicologia histórico-cultural para a formação de professores e a educação escolar, inserida numa discussão mais ampla da relação entre a psicologia e a educação. Objetiva recuperar a história da relação entre psicologia e educação brasileira, evidenciando as possibilidades de contribuição da psicologia para a formação de professores. Utilizamos vários autores que são reconhecidos pela sua produção sobre a história da psicologia e da educação, entre eles Mitsuko A. M. Antunes e Dermeval Saviani. Já para se compreender as contribuições da psicologia histórico-cultural no campo educacional, foram analisadas algumas obras de Lev Semenovich Vigotski, buscando os fundamentos da psicologia histórico-cultural e a educação escolar. Esses fundamentos foram sistematizados em categorias que não podem ser indissociadas da totalidade da teoria: aprendizagem e desenvolvimento; desenvolvimento das funções psicológicas superiores; formação de conceitos e a superioridade dos conceitos científicos em relação aos cotidianos. Ainda na perspectiva de sistematizar o pensamento vigotskiano, e avançar na compreensão da psicologia histórico-cultural, pesquisamos a produção do grupo *Estudos Marxistas em Educação*. Delimitamos a análise segundo o trabalho dos líderes Newton Duarte e Lígia Márcia Martins, que relacionam a psicologia histórico-cultural à formação de professores. As considerações evidenciam as pontuações que ajudam a compreender a complexidade dessa teoria, dentre elas: a importância de se considerar os aspectos culturais e sociais na constituição do psiquismo humano; o papel da educação escolar no desenvolvimento desse psiquismo. Como a teoria de Vigotski é uma tentativa de superar os modelos biológicos e formas naturalizantes de compreensão do ser humano, para se compreender a complexidade do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é preciso entendê-las como sistema interfuncional, o papel dos signos no seu desenvolvimento, sua natureza social e histórica. A síntese sobre a definição do psiquismo humano, como imagem subjetiva da realidade objetiva, permite a discussão sobre o processo de construção da consciência e da relação dialética entre objetividade e subjetividade e reflexão sobre objetivação e apropriação. Vigotski, ao investigar as noções complexas que envolvem a apreensão da cultura sistematizada e a formação de conceitos, inverte a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e defende a tese de que o processo de aprender conceitos científicos não ocorre da mesma forma que a aprendizagem dos conceitos cotidianos. Sendo assim, Duarte e Martins destacam o papel do professor e da educação escolar nesse contexto.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Vigotski; Educação Escolar; Formação de Professores.

ABSTRACT

This thesis was elaborated in the post-graduation program in Education of the Federal University of Goiás and is related to the line of research *Fundamentals of the educational processes*. The present work investigates the contribution of the historic-cultural psychology to teacher training and to schooling education, inserted in a broader discussion on the relationship between psychology and education. In order to develop this work, we recovered the history of the relationship psychology-education in Brazil highlighting the possible contributions of psychology to teacher training. We utilized the work of several authors respected for their production on the history of psychology and education; amongst them we can cite Mitsuko A. M. Antunes and Dermeval Saviani. In order to understand the contributions of the historic-cultural psychology to the educational field, some works of Lev Semenovitch Vigotski was analyzed searching for the fundamentals of the historic-cultural psychology and schooling education. Such fundamentals were systematized into categories, although they cannot be dissociated from the totality of the theory: learning and development; development of superior psychological functions, concept construction and the superiority of the scientific concepts over the everyday concepts. From the same perspective of systematizing vigotskian thought, and moving forward to the comprehension of the historic-cultural psychology, we researched the production of the group *Marxists Studies in Education*. The analysis is delimited by the work of the leaders Newton Duarte and Ligia Marcia Martins, who link the historic-cultural psychology and teacher training. The considerations lead to points that help to understand the complexity of the theory, such as; the importance of considering cultural and social aspects in the human psyche constitution; the role of schooling education on the development of such psyche. Vigotski's theory is an attempt to overcome the biological models and the naturalizing ways of comprehending the human being. To understand the complexity of the development of superior psychological functions it is necessary to look at them as an inter-functional system, the role of signs in their development, their social and historic nature. The synthesis of the human psyche definition as a subjective image of the objective reality brings up the discussion about the process of consciousness construction, and the dialectic relationship between objectivity and subjectivity and the reflection on objectification and appropriation. While investigating the complex notions involved in the apprehension of systematized culture and the concepts creation, Vigotski inverts the relationship between learning and development and stands up for the thesis that the process of learning scientific concepts doesn't happen the same way as the process of learning everyday concepts. For that, Duarte and Martins highlight the teacher and the schooling education roles in the context.

Key-words: Historic-Cultural Psychology; Vigotski; Schooling Education; Teacher Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I – INTERFACE HISTÓRICA ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO	16
CAPÍTULO II – OS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	39
2.1 Desenvolvimento e Aprendizagem	42
2.2 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores	51
2.3 A formação de conceitos e a superioridade dos conceitos científicos em relação aos cotidianos	63
CAPÍTULO III – A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	73
3.1 A formação histórico-social do indivíduo e o desenvolvimento do psiquismo humano na perspectiva da psicologia histórico-cultural	76
3.2 Papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo humano ..	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	108

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se no campo de uma discussão clássica: a relação entre Psicologia e Educação, que, a partir de uma melhor compreensão entre ambas, favoreceu a produção de conhecimentos que envolvessem as teorias psicológicas e educacionais.

Ao tentar compreender a relação histórica entre a psicologia e a educação, reconhecendo os momentos que acontecem aproximações e distanciamentos entre essas áreas de conhecimento no decorrer da história do Brasil, certamente deparamo-nos com a formação de professores. Isso porque a possibilidade de a psicologia contribuir para o campo educacional apresentou-se de diversas formas, sob um conjunto de teorias, conceitos, concepções, que se relacionavam com as questões educacionais.

Historicamente, no cenário da educação brasileira, várias foram as concepções psicológicas que se fizeram presentes no campo educacional e na formação de professores. E, dentre as teorias psicológicas que interferiram no campo educacional brasileiro, propomo-nos a estudar a Psicologia Histórico-Cultural¹ e sua relação com a formação de professores e a educação escolar.

Sendo assim, algumas pesquisas sobre a Psicologia Histórico-Cultural, como Freitas (2004), Silva e Davis (2004), Martins e Silva (2006), ajudam-nos a afirmar que a Psicologia Histórico-Cultural vem ganhando espaço privilegiado no campo de produções científicas em congressos, revistas e programas de pós-graduação. Com isso, principalmente a partir da década de 1990, houve um crescimento na produção de conhecimento de trabalhos no Brasil que discutem a Psicologia Histórico-Cultural através do pensamento de Vigotski.

No entanto, não existe uma compreensão uniforme sobre a Psicologia Histórico-Cultural, visto que diferentes enfoques podem ser percebidos no diálogo com essa teoria em virtude, segundo Martins e Silva (2006), de que algumas

¹ Chamaremos, no decorrer deste trabalho, de Psicologia Histórico-Cultural a psicologia desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, mesmo que outros autores reconheçam a mesma corrente com outros nomes como psicologia sócio-histórica. Preservaremos, quando for citação, a forma como os autores denominam a psicologia.

pesquisas associam as produções de Vigotski a outros autores, ou a outras teorias psicológicas.

Contudo, a tarefa de apresentar os fundamentos essenciais das teorias deve fazer parte da formação de professores, não podendo, pois, ser considerada inédita. Nesse sentido, os professores de psicologia da educação, quando trabalham com a Psicologia Histórico-Cultural, elegem os elementos fundamentais dessa teoria para serem ensinados e apropriados pelos alunos das licenciaturas e do curso de pedagogia.

No entanto, algumas pesquisas, como as de Rodrigues (2003) e Jacome (2006), vêm demonstrando que os professores não utilizam as obras dos autores clássicos ou as reduzem a apenas duas obras *A formação social da mente e Pensamento e Linguagem*, pois consideram que são leituras muito complexas para os alunos da graduação.

Sendo assim, a pesquisa realizada por Rodrigues (2003) identifica que a maioria dos professores que trabalha com a disciplina Psicologia da Educação, oferecida pela UFG em todos os cursos de formação de professores, não utiliza os teóricos clássicos e, sim, seus intérpretes, cuja escolha é justificada também com o mesmo argumento.

Essa justificativa de não ler os autores clássicos e ficar na apropriação das teorias feitas por seus intérpretes apresenta um risco de fragilizar a formação de professores, promovendo um esvaziamento conceitual e uma apreensão superficial das teorias. “Diante de formações pouco sólidas, tornam-se compreensíveis as imensas dificuldades na compreensão da obra vigotskiana” (MARTINS, 2011b, p.10).

Mediante, pois, as interpretações acerca da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil e a fragilidade na formação de professores em compreender os fundamentos teórico-filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural é que esta pesquisa foi se delimitando.

Os estudos aligeirados cada vez mais presentes na formação de professores e o privilégio da “prática” contribuem para que os estudos teóricos que pretendem verticalizar as discussões tornem-se mais raros. Dessa forma, justificam-se pesquisas sobre os fundamentos teóricos de uma teoria que busque aprofundar as investigações contrapondo-se à lógica de esvaziamento conceitual e de leituras superficiais.

Assim, podemos sistematizar que o objeto de investigação desta pesquisa é a compreensão dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, que são destacados na formação de professores, para os pesquisadores líderes do grupo *Estudos Marxistas em Educação*.

A partir então do objeto de investigação desta pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos para este estudo:

- A) Compreender, na trajetória histórica, a contribuição dos conhecimentos psicológicos para a educação brasileira, em particular para a formação de professores.
- B) Compreender os elementos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural que caracterizam o pensamento de Vigotski na relação com a educação escolar.
- C) Revelar mediações e determinações da Psicologia Histórico-Cultural que possam contribuir para a formação de professores e a educação escolar que foram sistematizadas pelos líderes do grupo *Estudos Marxistas em Educação*.

Para cumprir então os objetivos desta pesquisa, foi preciso romper as dificuldades da ciência em conseguir compreender a totalidade do objeto para além da aparência, desvendando as conexões que formam a realidade.

Isso porque cada período da história da educação escolar brasileira apresenta um grau de desenvolvimento da relação entre as teorias psicológicas e as teorias educacionais, sendo importante reconhecer o que é universal nessa relação entre psicologia e educação. Porém, pode existir especificidade da Psicologia Histórico-Cultural que coloque outra questão se não tomarmos a singularidade da teoria vigotskiana como se fosse universal a todas as teorias psicológicas. Assim, é necessário compreender essas determinações universais que permanecem na relação entre psicologia e educação no Brasil, mas também a particularidade de cada momento histórico que produz diferenças essenciais.

Devido então à complexidade da Psicologia Histórico-Cultural, buscamos interlocução com pesquisadores que apresentam uma leitura aprofundada dessa teoria. No Brasil, vários grupos de estudo e pesquisa dialogam com essa teoria sob diferentes enfoques e interpretações, apresentando sistematizações que a

relacionam com a educação escolar e com a formação de professores. No entanto, depois da década de 1990, esses grupos tiveram aumento significativo, chegando a um universo de mais de 40, cadastrados no diretório de grupo de pesquisa do CNPQ², em mais de 30 instituições de ensino superior. Essa grande variedade de grupos que trabalham com a Psicologia Histórico-Cultural de maneira distinta impossibilitou que este estudo se desenvolvesse abrangendo todos esses grupos, apesar de serem considerados referências para o debate dessa teoria. Sendo assim, a delimitação da proposta baseou-se na escolha de um único grupo que abordasse a Psicologia Histórico-Cultural relacionando-a com a educação escolar e a formação de professores.

Optamos então em pesquisar o grupo *Estudos Marxistas em Educação*³ por considerar que as discussões apresentadas por esses pesquisadores vêm trabalhando com os conceitos vigotskianos relacionando sempre com o processo de escolarização, com enfoque no pensamento marxista, portanto, vinculando a Psicologia Histórico-Cultural com a formação de professores. Porém, não podemos afirmar que seja o único grupo a fazer essa vinculação com a formação de professores e nem com o pensamento marxista, mas com certeza seus líderes vêm se tornando conhecidos nos debates por fazer essa discussão. Exemplo disso é a produção teórica de Newton Duarte e Lígia Márcia Martins⁴, que apresenta os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural para referenciar a formação de professores.

Reconhecemos, na produção teórica dos autores líderes desse grupo, uma síntese da discussão sobre Vigotski que se relaciona com a formação de professores no campo dos fundamentos marxistas. Desse modo, o caminho metodológico que escolhemos foi investigar a produção dos líderes do grupo de pesquisa *Estudos Marxistas em Educação*, só que, ao fazer a busca nos currículos Lattes dos pesquisadores Newton Duarte e Lígia Márcia Martins, encontramos uma vasta produção teórica.

² Esses dados estão disponíveis em www.vigotski.net, onde o autor do *site* teve o cuidado de compreender que um “grupo de pesquisa, mesmo sem priorizar o diálogo em *todas* as suas ações e/ou por *todos* os seus integrantes, pode contemplá-lo de diferentes modos”. Portanto, o registro dos diferentes grupos não buscou construir redes, ou classificar esses grupos, apenas apresentá-los.

³ O grupo existe desde 2002, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp - Câmpus de Araraquara.

⁴ Esses são os líderes do grupo *Estudos Marxistas em Educação*.

Dentre os livros publicados pelos autores, tentamos priorizar as obras que pudessem ser consideradas expressivas na discussão sobre a Psicologia Histórico-Cultural e educação. Selecionamos assim três livros de Duarte: *Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*, publicado na primeira edição em 2000 como fruto da tese de livre docência; *Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski*, publicado em 1996; *A Individualidade Para-Si: Contribuição a uma teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo*, publicado na primeira edição em 1993, referente à tese de doutorado.

Foram selecionados dois textos de Lígia Márcia Martins: *Formação Social da Personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*, livro publicado em primeira edição em 2007, referente à tese de doutorado e à de livre docência; *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, tese defendida em 2012, ainda não sendo publicada em forma de livro. A partir do que esses autores escreveram nesses cinco trabalhos, é que procedemos à discussão e análise da contribuição do grupo *Estudos Marxistas em Educação*.

Quanto à estrutura textual, este trabalho apresenta-se em três capítulos. O capítulo I aborda as interfaces históricas entre as teorias psicológicas e as teorias educacionais apresentando as aproximações dessas áreas de conhecimento. Isso porque, além do percurso que a psicologia percorreu antes de se consolidar como conhecimento na formação de professores, interessa-nos, neste trabalho, compreender sobre quais elementos a psicologia foi se tornando um conhecimento privilegiado nessa formação.

Nesse sentido, foram destacadas algumas pedagogias que estabeleceram relações estreitas com as teorias psicológicas, dentre elas: Escola Nova, Pedagogia Tecnicista, Construtivismo. Também compõe este capítulo a compreensão da contribuição dos conhecimentos psicológicos para a educação escolar com ênfase no processo de constituição da psicologia como disciplina nos cursos de formação de professores. Por fim, a entrada do pensamento de Vigotski no Brasil e algumas marcas que esse movimento causou no cenário da educação brasileira.

Já o capítulo II constituiu-se pela apresentação dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e sua relação com a educação escolar, a partir dos referenciais de Vigotski. A construção de uma psicologia dialética como alternativa

para as teorias idealistas e biologicistas permitiram uma compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano contemplando a relação dialética entre o biológico e o social. A sistematização teórica permitiu a construção de sínteses que foram expressas em três categorias essenciais do pensamento de Vigotski, que só podem ser entendidas em conjunto: aprendizagem e desenvolvimento; funções psicológicas superiores e formação de conceitos e a superioridade dos conceitos científicos em relação aos cotidianos. Posto que essas categorias ajudem no processo de apreensão da Psicologia Histórico-Cultural, concluímos este capítulo afirmando que deveriam estar presentes na formação de professores.

Por fim, o capítulo III discute como os líderes do grupo *Estudos Marxistas em Educação* apropriaram-se dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural apresentando como podem avançar nas discussões. Para apresentar o pensamento de Duarte e Martins, sistematizamos dois tópicos. O primeiro, *A formação histórico-social do indivíduo e o desenvolvimento do psiquismo humano na perspectiva da psicologia histórico-cultural*, apresenta a discussão sobre psiquismo humano incorporando o conceito de funções psíquicas superiores. A reflexão do psiquismo humano perpassa as discussões sobre a historicidade do ser humano, o emprego dos signos como expressão fundamental para caracterizar o enfoque sistêmico do desenvolvimento do psiquismo e a relação entre natural e cultural. Assim, a definição de psiquismo humano, como imagem subjetiva da realidade objetiva, foi construída histórico-socialmente por meio da atividade que vincula o homem à natureza. O segundo tópico deste capítulo, *Papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo humano*, destaca o papel educacional para a teoria de Vigotski a partir das categorias de aprendizagem e de desenvolvimento e formação de conceitos e a superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos espontâneos. Para tanto, os autores apresentam uma estreita relação da Psicologia Histórico-Cultural com a Pedagogia Histórico-Crítica, sendo destacados então alguns conceitos da teoria vigotskiana como: zona de desenvolvimento proximal, ou como Martins (2011b) prefere nominar área de desenvolvimento imanente, papel da imitação e apropriação dos signos culturais.

As considerações finais apresentam reflexões sobre as teorias psicológicas e a educação brasileira; contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação de professores e a educação escolar apresentando reflexões sobre a

teoria de Vigotski e a apropriação que Newton Duarte e Lígia Márcia Martins fazem dessa teoria.

Compreendemos, assim, que as sucessivas aproximações com a Psicologia Histórico-Cultural permitiram um amadurecimento dos seus pressupostos, mas que não esgotam as possibilidades de outras mediações e determinações dessa teoria na formação de professores e na educação escolar.

CAPÍTULO I

INTERFACE HISTÓRICA ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo recupera a história da relação entre a psicologia e a educação brasileira com o intuito de compreender como o conhecimento da psicologia foi contribuindo e ganhando legitimidade na educação escolar. Como o processo histórico apresenta uma relação imbricada dessas áreas de conhecimento, não queremos discuti-las separadamente, mas buscar considerações importantes na relação entre a psicologia e educação, que vão legitimar a disciplina de psicologia na formação de professores.

O contexto histórico brasileiro é fundamental para se compreender como foi se constituindo a relação entre a psicologia e a educação. Concordamos assim com Saviani (1990), quando afirma que a educação é tanto o ponto de partida como também o ponto de chegada das teorizações e práticas pedagógicas e que as contribuições de diferentes áreas, como a psicologia, sociologia, filosofia, economia, são avaliadas com a expectativa de refletir as problemáticas educacionais.

Porém, entre as várias ciências, as teorias psicológicas destacaram-se ao longo da história, apresentando fundamentos que contribuíram para a educação escolar e para a pedagogia. Compreender o processo histórico dessa relação entre as teorias psicológicas e as teorias pedagógicas é mergulhar na educação brasileira, identificando o que permanece como estrutura desde o início dessa relação e o que se modificou ao longo dos anos.

A história da psicologia e da educação no Brasil encontra raízes desde a época do período colonial e algumas características, tanto do método pedagógico jesuíta quanto das ideias psicológicas presentes nesse período, apresentam resquícios de sua influência na atualidade. Como não vamos nos aprofundar nessa relação, faremos então um recorte histórico tentando apresentar os períodos em que a psicologia se apresenta numa relação mais estreita com a educação brasileira.

No entanto, reconhecemos que, para fazer essa discussão sobre a origem das ideias psicológicas e o processo de colonização e de exploração por Portugal, é fundamental os trabalhos de Massimi (1990; 2004a; 2004b) e Antunes (2003; 2004).

Num contexto de total dependência em relação à metrópole, a educação estabelecia um importante papel para difundir a ideologia dominante e para formar os novos quadros da colônia. Buscava-se, portanto, inculcar tradições, costumes europeus nos índios, ou seja, um processo de aculturação e nisso havia traços de ideias psicológicas.

A educação jesuítica permaneceu por mais de duzentos anos no Brasil, deixando assim sua marca na educação brasileira, que já foi pesquisada por vários estudiosos. Inicialmente, a educação proposta pela Companhia de Jesus foi organizada e sistematizada na *Ratio Studiorum*, que apresentava um conjunto de regras envolvendo a organização escolar e as orientações pedagógicas.

A Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, também não significou muitas transformações, visto que o país continuava, em muitos aspectos, sob o domínio comercial e intelectual dos portugueses. De acordo com Nagle (2001), a mudança do regime monárquico para o republicano não apresentou mudanças profundas nos fundamentos sociais da sociedade brasileira. Isso porque a mesma estrutura de poder, a mesma mentalidade, as mesmas instituições básicas, ou seja, os mesmos interesses de grupos permaneceram, embora a sociedade não correspondesse mais a uma sociedade aristocrática e escravocrata. Nesse período, a educação ainda era privilégio de poucos. Com isso, podemos afirmar que, nos primeiros anos da República, não poderia existir uma educação brasileira, pois, mesmo tentando imprimir novidades, estávamos presos às ideias europeias. E ainda hoje não temos escolas ou universidades genuinamente brasileiras, uma vez que nossa dependência cultural continua persistindo.

Assim, segundo Nagle (2001), a sociedade brasileira na Primeira República sofre impactos e influências do liberalismo através, principalmente, da alteração de dois elementos: representação e justiça⁵. A busca de recomposição do poder contava com a passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial com a ruptura dos alicerces da sociedade estamental e da estruturação das bases de uma sociedade de classes. As correntes de ideias e movimentos políticos sociais estavam, ao mesmo tempo, apresentando elementos de conservação e também de alteração das condições dominantes. Sendo assim, o

⁵ “O ideário liberal, então difundido, se compunha, basicamente, de dois elementos, em torno dos quais girava a luta para alterar o status quo: representação e justiça. Através dessas vias se pretendia mudar o sistema de representação vigente e alcançar a recomposição do poder”. (NAGLE, 2001, p. 131)

processo de urbanização contribuiu para a disseminação das transformações culturais.

No entanto, durante a Primeira República, tanto na educação como na psicologia, as ideias apresentavam muita dependência do pensamento europeu. De acordo com Bock (2003), as ideias psicológicas no Brasil república estavam preocupadas em responder a interesses de higienização material e moral da sociedade.

No decorrer do século XIX no Brasil, várias reformas educacionais foram sendo implementadas, no entanto não atingiam todo o território nacional. Segundo Villela (*apud* SCHAFFRATH, 2008), ao analisar as políticas educacionais no Brasil, destaca-se que, no século XIX, houve ampliação progressiva das questões escolares que passavam a ser também questões sociais e políticas. “Social, já que era preciso propagar a instrução entre as diversas frações das classes sociais urbanas e rurais. E política, porque a escola era uma das instituições capaz de impor uniformidade nacional num tempo de consolidação do Estado brasileiro” (VILLELA *apud* SCHAFFRATH, 2008, p.145).

Na primeira Constituição brasileira, em 1824, há uma tentativa de se colocar a instrução primária gratuita e para todos os cidadãos. Porém, as transformações não se deram da mesma forma nos estados e regiões do Brasil, devido às desigualdades regionais que provocaram diferentes níveis de realização das mudanças. A discussão da educação como um problema nacional é retomada somente em 1826 com o projeto que pretendia regular o ensino em quatro graus de instrução: Pedagogias, Liceus, Ginásios e Academias. Essa proposta também não se viabilizou e outro projeto foi elaborado propondo que apenas o ensino elementar deveria estar presente em todas as cidades, vilas e lugares populosos. Nesse momento, foi apresentado um projeto de lei que criava as Escolas de Primeiras Letras, propondo um ensino de conhecimentos mínimos para todos. De acordo com Saviani (2008), se essa lei tivesse sido viabilizada, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública.

Para atuar nas “Escolas de Primeiras Letras”, a exigência de preparo didático dos professores era apenas de seguir o método estipulado na lei e para isso as províncias deveriam treiná-los. Nesse momento, também não existiam escolas de formação de professores. Desse modo, Saviani (2008) afirma que foi a mudança da responsabilidade da administração do ensino primário e secundário para as

províncias, em 1834, que possibilitou o surgimento da primeira Escola Normal do país, em 1835.

Nesse contexto, havia uma preocupação em modificar o ensino e a cultura das instituições escolares, sendo propostas, portanto, reformas educacionais em várias modalidades e em diferentes níveis. A difusão da escola primária era assim a principal preocupação, pois significava o combate ao analfabetismo. Nesse processo de valorização do ensino primário, as transformações do ensino normal do Brasil passavam a ser um elemento importante. Isso porque o interesse de preparar os professores para que eles dominassem conhecimentos a ser transmitidos nas escolas de primeiras letras era predominante em sua formação. Ainda segundo Saviani (2012), o preparo didático e o pedagógico ficavam secundarizados mediante o domínio dos conteúdos a ser transmitidos às crianças.

Segundo Schaffrath (2008), a abertura da Escola Normal em Niterói, somada com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e o *Pedagogium*, no Rio de Janeiro, consolidaram modelos de educação que vão se tornando referência no Brasil, assim como influenciaram a política de formação de professores.

Os conhecimentos psicológicos também foram influenciados pelas Escolas Normais e pelo *Pedagogium*. Para além de ser considerada uma instituição que formalizasse o ensino de psicologia, o *Pedagogium*, criado no Rio de Janeiro, em 1890, é um dos marcos importantes na relação psicologia e educação. “O *Pedagogium* foi idealizado inicialmente por Rui Barbosa com a finalidade de ser um museu pedagógico e um centro de cultura superior, onde, em 1906, foi criado, provavelmente, o primeiro laboratório de psicologia experimental no Brasil” (RODRIGUES, 2003, p. 23). Assim, no início do século XX, a psicologia vai estreitando sua relação com a educação brasileira.

De acordo com Nagle (2001), o final do período imperial até os anos 20 do século XX pode ser considerado uma fase preparatória, na qual havia condições facilitadoras para que, posteriormente, as ideias escolanovistas fossem difundidas e implementadas nas instituições escolares.

No entanto, no início do século XX, o processo de emergência da industrialização e o crescimento das cidades, provocando um aumento do contingente de trabalhadores urbanos, colocavam outras necessidades para as condições sociais e novos interesses. A problemática do analfabetismo continuava, mas agora influenciada pelas ideias escolanovistas a educação serviria de solução

para as questões da marginalidade social. Com isso, as reformas educacionais permaneciam trazendo expectativas de democratização e transformação da sociedade por meio da educação.

Esse movimento foi denominado pelos historiadores da educação de *entusiasmo pela educação* ou *otimismo pedagógico*, no qual a educação tentava responder aos desafios da transformação da sociedade brasileira e do novo homem.

O entusiasmo educacional e o otimismo pedagógico, especialmente no final da Primeira República, caracterizam o período de tal maneira que a sociedade brasileira não pode ser adequadamente analisada sem considerar esses acontecimentos. [...] a escolarização foi percebida como um instrumento de correção do processo evolutivo e como uma força propulsora do progresso da sociedade brasileira. (NAGLE, 2001, p.165)

A escolarização na década de 1920 passa a ser então o principal instrumento para o progresso histórico do país, visto que os problemas educacionais eram a chave para a solução dos problemas de natureza política, econômica e social. O entusiasmo pela educação visava reestruturar os padrões da educação e da cultura existente, tanto nos objetivos, conteúdos e função social da escola brasileira.

Nas primeiras décadas da implantação do novo regime, os ideais republicanos foram retomados com a aspiração de que “pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme numa nação à altura das mais progressivas civilizações do século” (NAGLE, 2001, p.135).

Assim, o aparecimento, na última década da Primeira República, do técnico de escolarização, responsável por tratar dos assuntos educacionais, contribuiu para que as formulações educacionais ou pedagógicas fossem perdendo seu caráter mais amplo na ação social e se restringindo às questões de escolarização.

Nesse contexto de privilegiar as questões escolares, surgiu a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, como instituição que buscava fazer as discussões sobre a educação brasileira com os envolvidos.

A ABE representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional, em torno dela se reuniram as figuras mais expressivas entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas, e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semana de educação e conferências, especialmente as conferências nacionais de educação. (NAGLE, 2001, p.163)

O crescimento do número de congressos e conferências, que discutiam os problemas educacionais, estava coerente com a crença de que os problemas sociais

seriam resolvidos por meio de uma nova educação. O pensamento escolanovista também foi ocupando espaço na burocracia, sendo acolhido pelas “autoridades governamentais em função do seu empenho na modernização do aparato técnico das escolas e da administração pública, de modo geral” (SAVIANI, 2008, p. 299).

A psicologia detinha então instrumentos considerados científicos capazes de fornecer elementos que ajudassem na investigação de aspectos do fenômeno educativo, tanto na fundamentação teórica como nos recursos técnicos.

A relação entre escolanovismo e a Psicologia, particularmente no Brasil, são imensas: as relações entre professor e aluno, o processo de ensino-aprendizagem, a modernização metodológica, a organização de classes, o conhecimento e o respeito ao desenvolvimento da criança, enfim, deveria a Psicologia tornar-se o mais importante braço científico e técnico da nova concepção de educação. (ANTUNES, 2003, p. 84)

Uma das principais obras que causou grande impacto por sistematizar os princípios da Escola Nova no Brasil foi o livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, lançado em 1929. Considerado um dos principais instrumentos para divulgar o ideário renovador, ainda hoje se apresenta como uma obra clássica do movimento renovador. De acordo com Lourenço Filho (1978, p. 17), esse livro “não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever a forma tradicional de ensino”. As primeiras edições desse livro foram organizadas em forma de lições, depois recebeu uma nova estruturação, sendo dividido em três partes: as bases, os sistemas e a problemática. As contribuições da biologia, da psicologia e dos estudos sociais estão organizadas em capítulos dentre outras questões na primeira parte.

A psicologia assumia um status e um prestígio científico que forneciam à Escola Nova contribuições para que houvesse divulgação e aceitação das ideias defendidas. A partir então da sistematização do livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho (1978), podemos apresentar algumas das contribuições da psicologia para a renovação escolar. Por exemplo, a criação de técnicas de observação e registro que comparavam as idades cronológicas dos alunos, permitindo uma descrição quantitativa, ou seja, a psicometria dos aspectos psíquicos.

O conhecimento descritivo das diversas idades é importante para o educador. [...] Conhecendo, ainda que de modo geral, as fases características da evolução humana, assim melhor adequará a casa uma delas os seus planos, os objetivos que deva ter em vista e a sequência de esforços, disciplinados

pela visão de um progresso de formação contínua, gradual e incessante. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 69)

Com esse conhecimento de variações psicológicas pelas idades, buscou-se a caracterização objetiva das semelhanças humanas e das diferenças individuais, que, com a criação de escala métrica da inteligência, fez surgir o conceito de idade mental.

As aplicações com base no estudo das diferenças individuais são de grande alcance na ação educativa como técnica. [...] o mestre sabe que está em face de educandos similares em grupos, mas todos diferentes entre si, e que, em consequência, terá de adaptar o ensino não só em relação a fases evolutivas, mas também às diferenças de cada aluno em particular. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 73)

Os conhecimentos advindos dos testes permitiram então que as estatísticas passassem a ser o novo modelo para investigações do desenvolvimento infantil. No entanto, reconhecem que, ao pensar o processo de readaptação dos indivíduos, os fatores sociais também são importantes. Dessa forma, o educador necessita

[...] apoiar-se num modelo explicativo do comportamento humano que lhe revele fatores e circunstâncias do processo adaptativo, no qual deverá interferir: só assim poderá sistematizar esforços no sentido de bem influir nos educandos, com a necessária segurança. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 75)

Contudo, a psicologia educacional conduziu as disciplinas específicas como: “a psicologia *evolutiva* ou das idades, a da *aprendizagem*, a das *diferenças individuais*, e a igualmente, ao de ramos de estudo teórico e de aplicação, em campos especiais: psicologia dos *anormais*, das *matérias de ensino*, da *personalidade*⁶” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 22).

Nesse movimento, Lourenço Filho (1978), além de se dedicar às disciplinas de psicologia, escrevendo livros didáticos, foi importante também nas traduções de obras da psicologia experimental para o português e dentre elas podemos destacar as obras de Edouard Claparede, Alfred Binet e Théodore Simon.

Segundo Duarte (2006), foi através da influência de Claparede que as ideias de Piaget foram difundidas no Brasil, num contexto educacional do movimento escolanovista que defendia a importância de se conhecer a criança.

⁶ Grifos do autor, no original da obra.

Existia uma ideia de que seria preciso psicologizar a educação, ou seja, segundo Lourenço Filho (1978), independente de concepções filosóficas e sociais de educação, ou de possíveis formações, o ensino precisa se apoiar no estudo de problemáticas que possam alterar ou modificar o comportamento e a experiência do educando, cabendo então à psicologia fazer essa investigação. Com isso, não existe uma defesa de que a psicologia por si só conseguiria resolver as questões educacionais, “embora se deva compreender que, sem os dados que ela fornece, nenhum problema ou técnica educativa chega a ser encaminhado ou, ao menos, a ser proposto” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 65).

A criação de instâncias institucionalizadas para legitimar as propostas escolanovistas foi marca importante que legitimava esse discurso. Um exemplo foi a criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão que era destinado a realizar pesquisas sobre os problemas de educação. Assim, segundo Saviani (2008), o INEP foi fundado para reunir informações que forneceriam subsídios para todas as questões educacionais relacionadas aos trabalhos do Ministério da Educação e Saúde. O trabalho desenvolvido pelo INEP tinha um caráter principalmente técnico, mas conseguia ser um instituto importante na formulação das políticas educacionais do Estado Novo.

O princípio da Escola Nova também começa a aparecer na literatura educacional, com trabalhos publicados sobre a “nova pedagogia” acontecendo concomitantemente com a influência do escolanovismo nas reformas das instruções públicas. Um dos instrumentos de divulgação dos princípios da Escola Nova junto aos professores brasileiros foi a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que passou a ser editada a partir de 1944.

Nesse contexto, a psicologia vai sendo reconhecida como um referencial teórico importante, contribuindo, em várias instâncias, para o campo educativo, tanto nas práticas educativas quanto nas formulações de projetos educacionais.

Essa necessidade de adoção da psicologia como fundamento teórico básico das práticas educacionais fica mais evidente a partir dos anos 1920. Naquele momento, a psicologia passa a ocupar um lugar de destaque junto à educação, contribuindo para a construção de métodos pedagógicos, elaboração de currículos de formação de professores e organização de programas de ensino. Essa influência relacionava-se a um movimento de renovação educacional que se delineava no Brasil e em outros países, e que se fundamentava na psicologia. (RODRIGUES, 2007, p.19)

Então, as escolas normais paulatinamente começaram a incorporar o conhecimento da psicologia na educação “através do ensino de psicologia e da produção de pesquisa e estudos nos laboratórios e nas práticas desenvolvidas em sala de aula” (GEBRIM, 2002, p. 61).

A produção das Escolas Normais constituiu, provavelmente, numa das mais importantes contribuições para o estabelecimento da Psicologia científica no Brasil, quer no âmbito teórico, quer no âmbito da aplicação prática de seus conhecimentos. Sua importância reside também no fato de muitos dos primeiros profissionais da Psicologia terem iniciado sua formação nessas escolas e terem sido elas incentivadoras da publicação das primeiras obras específicas de Psicologia no país. (ANTUNES, 2003, p. 75)

No entanto, o caminho que a psicologia brasileira percorreu para se constituir como ciência ainda teve muitos outros elementos que a influenciaram. A reforma de Benjamim Constant, em 1890, estabelecia a psicologia como disciplina autônoma, porém somente em 1928 é que passa a ser obrigatória nos currículos das escolas normais.

As escolas normais foram, pois, essenciais para o desenvolvimento da Psicologia e, certamente, protagonistas de primeira grandeza no processo de autonomização da Psicologia no Brasil. Sua tarefa consistiu em divulgar e difundir o conhecimento psicológico produzido na Europa e nos Estados Unidos por meio do ensino, da produção de obras e da vinda de importantes psicólogos estrangeiros. Foram importantes para a produção de pesquisa; pela formação de profissionais que viriam a fazer parte do grupo de pioneiros da Psicologia, pela introdução dos conhecimentos da área em intervenções práticas e por terem sido o alicerce para a introdução da Psicologia como matéria no ensino superior. (ANTUNES, 2004, p. 117)

Como disciplina autônoma, a psicologia era vista como necessária e importante na formação dos professores. Segundo Antunes (2003), algumas dessas escolas merecem destaque no contexto brasileiro: Belo Horizonte, Recife, Salvador, Rio de Janeiro, Fortaleza e São Paulo. Desse modo, a psicologia vai ganhando espaço nas instituições universitárias, mesmo que ainda submetida à formação de outros profissionais e também antes de se constituir como ciência no Brasil. Para a autora, essas escolas foram uma das principais portas para a penetração da psicologia científica no país e para a definição do que viria a ser os profissionais dessa área.

Podemos concluir que a psicologia encontra na Escola Nova um espaço fértil para se desenvolver como ciência, na medida em que as questões de cada aluno tornam-se preocupação central na ação pedagógica, sendo necessário adaptar o processo educativo ao desenvolvimento individual de capacidades e aptidões.

A psicologia vai sendo constituída enquanto ciência que avaliará aptidões e selecionará quem merece e quem não merece um lugar no sistema regular de ensino. [...] A pedagogia, para ser eficiente, precisava conhecer a matéria-prima a ser processada pelo ensino – as crianças – para classificá-la, e assim, moldá-la para um exercício estreito de cidadania e para diferentes carreiras escolares. Daí o seu encontro com uma Psicologia de cunho normativo, indispensável a esse projeto. Daí a relevância assumida pelos instrumentos psicométricos. (PATTO, 2003, p. 32-33)

Desse modo, os testes psicológicos, com suas funções classificatória, seletiva e discriminatória, não consideram as desigualdades sociais e culturais, avaliando assim as capacidades individuais desvinculadas da realidade histórica.

Em uma sociedade capitalista como a nossa, cuja marca é a expropriação e a exclusão, podemos concluir que os testes psicológicos tal como ainda vêm sendo utilizados, têm servido como um instrumento para atestar cientificamente o postulado ideológico da igualdade entre os homens, justificando as diferenças como problemas individuais de ordem orgânica e avaliando a exclusão dentro e fora do sistema escolar. (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p. 103-104)

De acordo com Boarini (2007), os professores capacitados para aplicação e interpretação dos testes psicológicos, sob a supervisão médica, eram conhecidos como psicologistas. “[...] os médicos higienistas tinham por conta de razões econômicas e políticas o projeto para preparar ‘psicologistas’ cuja única função era esquadriñar aptidões, intelectos e habilidades” (BOARINI, 2007, p. 443).

Reconhecemos que a evolução do pensamento da psicologia dentro da medicina teve muitas contribuições para a consolidação da psicologia científica como campo autônomo de conhecimento, mas não é objetivo deste trabalho apresentar esses determinantes. Assim, no Brasil, antes do processo de constituição da psicologia como ciência, as “ideias psicológicas vão ser produzidas principalmente no âmbito da medicina e da educação” (BOCK, 2003, p. 17).

As circunstâncias históricas internacionais e o dinamismo dos acontecimentos da própria cultura brasileira contribuem para que a história da psicologia brasileira tenha características que evidenciem interseções com a realidade internacional e ao mesmo tempo particularidades. Enquanto a racionalidade passa a ser constituinte das ciências modernas no final do século XIX, a psicologia alcança seu *status* de ciência autônoma, separada da filosofia no mundo.

Nesse contexto universal, o marco inaugural da psicologia como ciência ocorre com a criação, na Alemanha, em 1879, do primeiro curso de psicologia

científica com a inauguração do primeiro laboratório de psicologia experimental inaugurado por Wundt. Essa condição de saber científico e a utilização de testes psicológicos estavam em consonância com o pensamento liberal em que cada vez mais reafirmavam a superioridade de uma classe econômica sobre a outra.

A invenção da psicologia acompanha uma necessidade historicamente posta de justificação da desigualdade estrutural e de controle do corpo social como procedimentos compatíveis com a ideologia liberal e a serviço dos que querem reproduzir a ordenação social em vigor porque se beneficiam dela. (PATTO, 2003, p. 33)

No Brasil, esse processo de modernização ocorrerá somente em meados do século XX, intimamente relacionado a uma política nacionalista. É um projeto de modernização, que, de acordo com Coutinho (2008), se inicia na década de 1930, mas que só encontra condições favoráveis para os processos de transformação se consolidar efetivamente com a implantação da Ditadura do Estado Novo, em 1937. Sem desconsiderar a especificidade brasileira na construção da nação, o autor compara nossa realidade com a manifestação da via prussiana, da revolução passiva, de modernização conservadora. Os caminhos para a modernização não contavam com a participação das massas populares, mas com a construção de um Estado forte, que apresentava políticas em busca de um desenvolvimento social e econômico e que via na escolarização a possibilidade real da “ordem e progresso”.

A história das Ciências Humanas, em geral, e da Psicologia, em particular, não se dá acima da história política, social e econômica do lugar em que são produzidas, como se nada tivesse a ver com ela. Não é também uma história que se escreve sobre o pano de fundo da história do país. A história da psicologia no Brasil é parte integrante da história brasileira, é um de seus elementos constitutivos, está implicada nos rumos por ela tomados, é determinada por ela e um de seus determinantes. (PATTO, 2003, p. 31)

Como percebemos, antes de se tornar ciência, os conhecimentos da psicologia já influenciavam a educação brasileira, sendo que, inclusive, essa relação com a educação contribuiu para sua consolidação como ciência no Brasil. Assim, houve momentos na história da educação que foram importantes e afetaram diretamente a reorganização da psicologia brasileira. Os autores Pereira e Pereira Neto (2003) apresentam vários, mas iremos destacar apenas alguns: em 1928, quando a psicologia entra como matéria oficial nos cursos normais de formação de professores; em 1939, com a reforma Capanema, que estabelece a cadeira de psicologia geral e psicologia pedagógica nos currículos das faculdades de Filosofia,

Ciências e Letras; em 1946, com o decreto que institucionalizou a formação do psicólogo, ainda em curso de especialização. Esses acontecimentos permitem-nos vislumbrar o processo de formação da profissão de psicólogo no Brasil.⁷

Portanto, tanto a psicologia quanto a pedagogia escolanovista fizeram parte, na época “liberal conservadora”, de um projeto mais amplo de sociedade e um ideal de modernização, dando sinais de avanços social e cultural capazes de colaborar para a formação de um novo homem e uma nova sociedade.

Para realizar essa nova concepção, o ideário liberal pressupõe que o indivíduo seja livre e dotado de direitos e capacidades. Nesse contexto, segundo Gebrim (2008), a centralidade da criança, promovida pelo movimento escolanovista, contribuiu para instaurar uma nova mentalidade a respeito da nova concepção de indivíduo. Os conhecimentos psicológicos orientavam as práticas pedagógicas, penetrando na escola e promovendo uma generalização de determinada concepção de infância, articulada com um projeto liberal de sociedade.

Desse modo, na primeira metade do século XX, a Escola Nova tinha lugar privilegiado nas políticas públicas e nas práticas escolares, embora o clima de euforia incorporado pelos professores brasileiros começasse a dar sinais de esgotamento no início da segunda metade do século XX.

Além da Guerra Fria, outros fatores externos ao processo pedagógico, como as consequências dos avanços tecnológicos nos processos de comunicação, também influíram no refluxo do entusiasmo pelo movimento renovador. A expansão dos meios de comunicação de massa, à frente a televisão, reforçou a ideia de que não se devia depositar as maiores esperanças educativas na escola. Ganhava impulso o entendimento de que a escola não era a única e nem mesmo a principal agência educativa. Portanto, não valia a pena o esforço da renovação da escola. (SAVIANI, 2008, p. 340)

Aos poucos, na década de 1960, o modelo renovador escolanovista entra em exaustão. De acordo com Saviani (2006), a escola já não conseguiu resolver os problemas a que se propunha, rebaixou o nível do ensino com preocupações técnico-pedagógicas agravando os índices de evasão e de repetência.

No interior dessa crise, articula-se tendência tecnicista, de base produtivista, que se tornará dominante na década seguinte, assumida como orientação oficial do grupo de militares e tecnocratas que passou a constituir o núcleo do poder a partir do golpe de 1964. (SAVIANI, 2006, p. 109)

⁷ Em 1958, abre o primeiro curso de psicologia na universidade de São Paulo. Na sequência, em 1962, acontece a regulamentação da profissão e a delimitação de um currículo mínimo que contribuiriam para um crescimento dos cursos de psicologia nas universidades.

Com a nova situação decorrente do golpe militar de 1964, exigiam-se novos ajustes do sistema de ensino. E assim, segundo Coutinho (2008), o discurso dos militares brasileiros era que a segurança nacional seria condição imprescindível para o desenvolvimento, devendo, por isso, se evitar conflitos políticos que dividissem a nação. Desse modo, caracteriza-se a realidade brasileira como uma “ditadura modernizadora, que promoveu um intenso crescimento das forças produtivas e, em consequência, tornou mais complexa a ordem capitalista no Brasil” (COUTINHO, 2008, p. 186-187). Com defesa das bandeiras da segurança e da modernização, realizam-se as mudanças no sistema educacional.

Apesar do discurso do Estado de valorização da educação escolar, existia uma escassez de verbas para a educação pública devido aos investimentos em outros setores vinculados à acumulação do capital, apontando como estratégia a privatização do ensino. Assim, conforme Germano (1992), a política educacional se desenvolveu em torno do controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis.

Contudo, com o discurso de modernização, a ditadura militar encontra na pedagogia tecnicista a concepção para realizar as mudanças no sistema de ensino que atendessem à produtividade, característica de um modelo organizacional parecido com a lógica empresarial. A tendência tecnicista vai então se delineando, tendo como base de sustentação teórica a “psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, a informática, cibernética, que tem em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista” (SAVIANI, 2008, p. 383).

De acordo com Loureiro (2008), alguns estudos no início da década de 60 atribuíam a má qualidade do ensino ao “psicologismo” da Escola Nova.

Acreditava-se que o sistema econômico demandava recursos humanos preparados para ingressar no processo produtivo e, para atender a essa demanda, a escola deveria ter mais controle sobre os resultados dos seus esforços, utilizando, para isso, um enfoque psicológico mais pragmático. (LOUREIRO, 2008, p. 43)

A proposta educacional valorizava assim o aprender a fazer, no qual se esperava que os alunos respondessem aos estímulos de forma eficiente e eficaz, fundamentando a educação escolar segundo a inspiração behaviorista, de Skinner. A mudança na ênfase do processo de ensino e a influência desse referencial teórico são marcadas pela publicação de obras de Skinner: *“Ciência e comportamento*

humano, pela Universidade de Brasília, em 1970, e a *Tecnologia do ensino*, pela Universidade de São Paulo, em 1972” (LOUREIRO, 2008, p. 44).

Conforme Germano (1992), no âmbito da educação escolar, os ajustes no sistema de ensino, decorrentes do golpe de 1964, apresentavam orientações pedagógicas e organizacionais a partir das normatizações firmadas nos documentos frutos do acordo entre MEC/USAID. As reformas no ensino brasileiro materializaram-se com a Lei 5540/68, que modificava o ensino superior, e com a Lei 5692/71, que reformava o ensino primário e médio, passando a ser denominados de 1º e 2º graus.

Também já existia um movimento de modernização das universidades no Brasil, desde antes da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, que apontava a necessidade de uma reforma no ensino universitário, objetivando modernizar e democratizar o sistema. Várias foram as iniciativas de modernizar o ensino superior, e praticamente todas elas apontavam na direção dos seguintes pontos: “necessidade de extinção a cátedras; a introdução da organização departamental; a divisão do currículo escolar em dois ciclos, um básico e outro profissionalizante; integração das atividades de ensino, pesquisa e a ênfase na pós-graduação” (GERMANO, 1992, p. 118-119).

O projeto de universidade assemelhava-se, portanto, ao modelo empresarial com suas eficiências burocráticas, como também buscava despolitizar o espaço acadêmico. Esse ambiente, principalmente do grupo de estudantes e de alguns possíveis focos, era considerado um espaço de resistência ao regime militar que precisava ser combatido. Sendo assim, as mudanças na universidade precisavam centralizar o poder e diminuir as possibilidades de mobilizações.

A organização das universidades abarcava a contradição, sendo que, ao mesmo tempo, expandia e permitia, principalmente pelas pesquisas realizadas na pós-graduação, a entrada do pensamento crítico, também apresentava uma concepção de ciência que entendia o conhecimento como pragmático.

No que se refere à formação de professores, segundo Moraes (2003), os centros, faculdades ou setores da educação juntamente com as faculdades de filosofia recuperam a responsabilidade pela formação pedagógica por meio de disciplinas específicas. A formação de professores passava agora a ocorrer preferencialmente na universidade e não mais no nível de ensino médio.

Já a formação do psicólogo contribuía para formar esse sujeito adaptado às condições da sociedade sem questionar a base estrutural, as condições econômicas e sociais.

A psicologia, em termos de Brasil (que não pode ser generalizado para outros países, nem mesmo da América Latina), durante o sistema autoritário vigente no País após 1964, não foi ameaça para o regime implantado, visto que a concepção dessa ciência se cristalizou na sua forma tradicional, que equivale a uma visão estritamente individual do homem, pautada nas áreas de atuação a Psicologia – clínica, escolar e trabalho, sendo mais evidente na área clínica. (CAMBÚVA; SILVA, 2009, p. 27)

De certo modo, a predominância de alguns aportes teóricos estruturados numa perspectiva individualista e também de adaptar o ser humano à lógica fazia com que a psicologia acabasse como instrumento de apoio à ideologia ditatorial. As políticas educacionais buscavam o aprimoramento técnico em detrimento de análises das teorias, assim a nova ciência da psicologia atendia às demandas.

Essa preferência da área clínica nos cursos de formação de psicólogos refletir-se-á na prática da profissão em outros campos de atuação.

Um fato interessante a ser mencionado é que, justamente com a regulamentação da profissão, o campo da educação, antes base principal para o desenvolvimento da psicologia no Brasil, torna-se secundário na preocupação dos profissionais da área. Isso se revela não apenas no âmbito curricular, mas, sobretudo, na preferência de alunos e profissionais pelos campos da clínica e da organização do trabalho. Esse é também um dos fatores explicativos para a adoção de uma modalidade clínico-terapêutica na ação da psicologia escolar, tendo como base o modelo médico. (ANTUNES, 2008, p. 472)

Desse modo, a psicologia apresentava na sua formação uma centralização no caráter clínico e do profissional liberal, priorizando o atendimento individual, nos moldes de modelos dos consultórios médicos. Essa formação hegemônica levou à atrofia de outras áreas de atuação, incluindo a área educacional.

O conhecimento psicológico estava incorporado à Pedagogia e à prática dos educadores e a atuação do psicólogo escolar adotava um modelo cada vez mais clínico-terapêutico, agindo fora da sala de aula, focando sua atenção na dimensão individual do educando e em seus “problemas”, atendendo, sobretudo, demandas específicas da escola, que encaminhava as crianças que tinham, a seu ver, “problemas de aprendizagem” ou outras manifestações consideradas como “distúrbios” inerentes ao próprio educando. (ANTUNES, 2008, p. 472)

Esse mecanismo que parte da psicologia utiliza-se de transformar problemas sociais em problemas individuais, articulando-se a uma filosofia educacional e a um projeto liberal de sociedade, que busca na ciência da psicologia justificativas para

pautar as diferenças de cada indivíduo. É, portanto, uma psicologia funcional e pragmática, que busca instrumentos de medida padronizados através de testes psicológicos, cujos resultados fornecem elementos para promover ou reprovar os alunos legitimando assim as desigualdades.

A utilização e a interpretação indiscriminadas e aligeiradas de teorias e técnicas psicológicas, como os testes (principalmente os de nível mental e de prontidão); a responsabilização da criança e de sua família, em nome de problemas ditos de “ordem emocional”, para justificar o desempenho do aluno na escola e a redução dos processos pedagógicos aos fatores de natureza psicológica colaboraram para interpretações e práticas pedagógicas no mínimo equivocadas, desprezando o processo educativo como totalidade multideterminada, relegando a segundo plano, ou omitindo, fatores de natureza histórica, social, cultural, política, econômica e, sobretudo, pedagógica na determinação do processo educativo. (ANTUNES, 2008, p. 472)

Assim, em torno dessas concepções que buscam explicações psicológicas para os fenômenos educacionais sem apresentar a relação com as questões econômicas, ou políticas, constituem-se o que os críticos vão denominar de reducionismo psicologicista. Antunes (2008) apresenta que, na década de 1970, as críticas, tanto aos psicólogos quanto aos educadores, questionavam: as interpretações aligeiradas e psicologizantes, as ações que tendiam a patologizar e individualizar o processo educativo, a utilização dos testes e a interpretação de seus resultados.

As teorias psicológicas que informam o campo educacional, em sua maioria enfatizam o estudo do indivíduo e da individualidade omitindo as determinações sociais sobre o psiquismo, em que o princípio explicativo de constituição do indivíduo se sobrepõe ao contexto social e histórico. Dessa forma, a psicologia estuda um indivíduo abstrato, naturalizado, constituído a priori, em que se dissimulam as relações de dominação política e exploração econômica, negando a condição de classes e as determinações que possibilitem a sua compreensão como ser eminentemente social. (BITTAR, 2008, p. 91-92)

A psicologia, como área privilegiada na formação de professores, poderia ser mais uma das ciências a contribuir para ampliar a compreensão dos problemas humanos, sem reduzir à esfera do indivíduo as problemáticas sociais. Nesse processo, a dimensão psicológica deve ser incorporada à totalidade do fenômeno educativo, porém sem desconsiderar outros determinantes de natureza social, cultural, econômica e pedagógica.

De acordo com Saviani (2008), na década 1970, inicia-se uma visão crítica da educação e de escolarização, principalmente na pós-graduação, sob influência

de experiências europeias e norte-americanas. Refletindo as contradições da sociedade brasileira, a pós-graduação foi se constituindo num espaço importante de desenvolvimento de tendências críticas na contramão das concepções pedagógicas produtivistas, característica das tendências tecnicistas. Um movimento contra-hegemônico buscou demonstrar e fazer críticas à função da escola em reproduzir as relações sociais de produção. De acordo com Loureiro (2008), todas as ciências que tangenciavam a educação, dentre elas a psicologia, têm por objetivo subsidiar a prática educacional, sendo corresponsáveis por sua ação reprodutora.

As formulações pedagógicas contra-hegemônicas irão fazer parte do processo de redemocratização do país, característico da década de 1980, no qual entidades mobilizam-se para intervir nas políticas públicas em diversos setores. A tentativa de reestabelecer a democracia depois de um período de ditadura militar, sob a influência do materialismo histórico-dialético, passa a ser uma concepção teórica que norteará as pesquisas no campo acadêmico, mas também militâncias nos diversos movimentos sociais. As disputas de projetos antagônicos começam a se acirrar na busca de influenciar a nova constituição brasileira.

Na educação, além de sindicatos, algumas associações se destacam nesse cenário: a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Ainda de acordo com Saviani (2008), essas entidades, somadas a outras instituições criadas pelos governos, são características de um avanço do processo de organização na área da educação, que conta também com um aumento da produção científica. O clima parecia favorável às grandes mudanças e à emergência de pedagogias contra-hegemônicas, mas a história não confirma resultados favoráveis para a tentativa de implantação de um projeto mais democrático.

Segundo Saviani (2008), as políticas assumidas pelos governos dos países latino-americanos, primeiramente por imposição das agências internacionais de financiamento, passam a ser assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas, transformando-se em políticas públicas. Dentre as orientações para a educação mundial do século XXI, estavam também as políticas educacionais de formação de professores.

Dessa forma, os novos paradigmas norteadores das políticas educacionais serviam para respaldar a economia e assegurar os investimentos na educação em

todos os níveis. De acordo com Moraes (2003), o discurso oficial no Brasil tem uma adesão das teses centrais contidas nos documentos dos órgãos internacionais, principalmente do Banco Mundial e da Unesco, que retiram da formação de professores a qualificação necessária à produção de conhecimentos. Para a autora, houve um projeto de desfertilizar a escola, investindo em uma formação de professores pouco intelectualizada e sem muita adesão ao pensamento crítico.

Se por um lado as discussões críticas questionavam a concepção de psicologia centrada em pressupostos baseados no positivismo, a adaptação do indivíduo à sociedade e a supervalorização da dimensão cognitiva, por outro, as reformas educacionais propunham a adequação dos cidadãos ao mundo tecnológico. Segundo Miranda (2005), as políticas educacionais propostas para a América Latina encontraram no construtivismo uma concepção que corresponderia às exigências dessa racionalidade instrumental.

Assim, as últimas décadas do século XX foram uma época de grandes transformações políticas e a construção da democracia favorecia a divulgação de novas ideias, somando-se à necessidade de uma revisão crítica da teoria psicológica até então produzida que favoreceu a emergência de vertentes como o construtivismo.

A perspectiva teórica construtivista começa a ser divulgada no Brasil ainda na década de 1970, mas é nos anos 80 e 90 que passa a ser compreendida como uma alternativa que foi penetrando de forma contundente e entusiasmada na cultura educacional. Foi assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo MEC para servir de referência para os currículos de todo o país, logo após a LDB 9394/96.

Constatou-se que a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs) passou a ocupar o espaço do construtivismo, tratando-se, no entanto, do mesmo ideário pedagógico, uma vez que o documento foi elaborado sob consultoria do César Coll, construtivista espanhol e um dos responsáveis pela reforma educacional construtivista espanhola. Pode-se afirmar que a divulgação dos PCNs, desde seu anúncio em 1995, evidenciou a migração do construtivismo das Secretarias de Educação para o MEC. (FARIA, 2008, p.166)

Assim, a abordagem construtivista no Brasil foi subsidiada principalmente pela contribuição de César Coll, que buscava, em diferentes teorias psicológicas, explicações para o psiquismo humano, para o desenvolvimento e aprendizagem. Do

ponto de vista desse teórico, nenhuma teoria sozinha daria conta de compreender as problemáticas dos processos escolares de ensino e aprendizagem.

A abordagem construtivista, com a colaboração dos PCNs, direcionava-se às escolas, às bases teórico-metodológicas dos currículos e às práticas pedagógicas dos professores. No Brasil, a partir da década de 1980, as mudanças no processo de alfabetização, seguindo os pressupostos de ensino e aprendizagem baseados no construtivismo, conseguiram muitos adeptos. As ideias construtivistas foram incorporadas tanto no processo de formação dos professores quanto na prática pedagógica na intervenção com os alunos.

Para Miranda (2005), o construtivismo pedagógico não é um aspecto secundário das reformas educacionais que se processou em vários países, “constitui um discurso que se tem mostrado bastante vigoroso, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, ao qual corresponde um conjunto de princípios e, ainda, uma prática em parte já plenamente consolidados na educação contemporânea” (MIRANDA, 2005, p. 24). A autora reconhece que o construtivismo piagetiano é predominante nas orientações das reformas educacionais, mas prefere trabalhar com o termo pedagogias psicológicas para designar a influência da psicologia em seu conjunto sobre a educação. Nesse sentido, conclui que as pedagogias pedagógicas são as concepções teóricas mais determinantes na reforma educacional, dando suporte psicopedagógico que vai em direção contrária da educação democrática e não excludente.

Para Duarte (1998, p. 3), há variações dentro do construtivismo, porém “algumas posições mais extremadas tendem a considerar o processo de desenvolvimento psíquico do indivíduo como independente da assimilação dos conhecimentos socialmente existentes”. Mesmo com divergências, o autor considera o construtivismo como um exemplo de posicionamento negativo sobre o ato de ensinar, pois “respalda-se em teorias psicológicas que valorizam as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, como qualitativamente superiores àquelas onde o indivíduo assimila conhecimento através da transmissão de outras pessoas” (DUARTE, 1998, p. 3).

O construtivismo, segundo Rossler (2005, p. 7),

[...] constitui-se num ideário epistemológico, psicológico e pedagógico, fortemente difundido no interior das práticas e reflexões educacionais e, a despeito das divergências que passam existir quanto ao que seriam as principais características definidoras desse ideário em educação, não

podemos negar a existência dessa corrente, pelo simples fato do grande número de publicações de autores autodefinidos como construtivistas.

O autor também reconhece que, mesmo de forma provisória e apesar de uma aparente heterogeneidade, as diferentes vertentes teóricas do construtivismo possuem em comum a referência à epistemologia genética de Jean Piaget. A identidade do ideário construtivista compartilha um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios filosóficos, psicológicos e educacionais.

Neste trabalho, não se pretende fazer uma análise sobre os escritos de Piaget e sua contribuição para o construtivismo. No entanto, destacamos que a concepção de aprendizagem de Piaget irá fundar o construtivismo como uma teoria em que o aluno é o agente do seu próprio conhecimento. Segundo o paradigma teórico-construtivista, é através da interação do sujeito que possui esquemas de ação cognitiva com o meio que o conhecimento se constrói.

Algumas análises críticas do construtivismo foram feitas a partir de diferentes perspectivas, enfatizando os fundamentos e suas implicações educacionais em diversos aspectos. Para alguns pesquisadores, como Saviani (2008), Duarte (2005) e Rossler (2005), o construtivismo tem aproximações com a Escola Nova desde a sua origem, podendo dizer que o neo-escolanovismo veio dar base científica ao lema pedagógico “aprender a aprender”.

Acreditamos que o fato de o construtivismo ter penetrado na educação brasileira vinculado teórica e ideologicamente ao ideário escolanovista acabou por ampliar a ressonância das ideias advindas do interacionismo-construtivista na cultura pedagógica atual, tendo em vista o forte impacto do pensamento escolanovista em nossa educação, impacto este presente de certa forma até os dias de hoje. Sabemos o quanto as ideias defendidas pelo movimento da Escola Nova teria alcançado uma considerável repercussão positiva em outros tempos, seria mais do que normal que os ideários a ela relacionados, por extensão, causassem, também, um certo impacto no nosso meio educacional. (ROSSLER, 2005, p. 14)

De acordo com Saviani (2008), a psicologia genética desenvolvida por Piaget seria o ponto mais avançado de fundamentação científica para a Escola Nova, rerepresentando-se também no construtivismo no final do século XX. A partir dessa lógica, a Escola Nova pode ser considerada um dos movimentos histórico e cultural de maiores dimensões dentro do processo histórico da relação da psicologia e da educação brasileira, que assumiu concepções reformistas e transformadoras para seu tempo, mas que seus ideais ultrapassam o momento de apogeu.

Nesse contexto de efervescência do construtivismo no Brasil, houve vários autores que passaram a aproximar o pensamento de Piaget ao de Vigotski. Entretanto, o autor russo é considerado por muitos pesquisadores como sociointeracionista, mas que complementava a discussão do interacionismo piagetiano apresentando os aspectos sociais.

Assim, a década de 1980 foi marcada por traduções dos livros de Vigotski no Brasil, porém, é na década de 1990, que começa a integrar propostas curriculares de redes de ensino brasileiras, sugerindo dissertações e teses sobre o autor.

A partir da década de 1990, há um aumento da influência de Vigotski nas ideias pedagógicas brasileiras, percebidas não apenas nas produções científicas, nas políticas e nos cursos de formação de professores, mas também nas propostas pedagógicas expressas em diferentes currículos educacionais.

Por fim, as reflexões realizadas neste capítulo permitem considerar que a psicologia foi constituindo um diálogo no campo da educação não apenas nas questões mais amplas, mas influenciando nas políticas educacionais, na formação de professores, nas questões pedagógicas. O alcance da psicologia sobre as teorias e procedimentos educacionais no Brasil é, pois, anterior a sua constituição como ciência. Desse modo, é inegável sua contribuição, primeiramente como ideias psicológicas e posteriormente como ciência no campo educacional. Algumas concepções pedagógicas fundaram-se baseadas nas concepções psicológicas.

Para se pensar a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar e para a formação de professores, é preciso compreender os fundamentos que compõem essa teoria. Nesse sentido, para realizar essa tarefa, é preciso ir além dos estudos das obras *A formação social da mente*⁸ e *Pensamento e Linguagem*. Essas publicações de Vigotski no Brasil são referências predominantes não apenas na formação de professores, mas em pesquisas que envolvem o pensamento desse autor.

As pesquisas de Silva e Davis (2004), Jacome (2006), Linhares e Bittar (2013) permitem-nos afirmar que, mesmo com outros livros de Vigotski traduzidos no Brasil, pode-se constatar que os trabalhos sobre a Psicologia Histórico-Cultural

⁸ Uma tradução editada a partir da obra norte-americana, essa edição de textos, apresenta muito a interpretação que o grupo de editores tem sobre o pensamento de Vigotski, mais do que o próprio pensamento.

remetem-se especialmente a essas duas obras: *A formação social da mente e Pensamento e Linguagem*.

Conforme Duarte (2006), essas obras não foram traduzidas na íntegra, tendo assim modificações que provocaram distorções do pensamento de Vigotski. Os textos resumidos não contribuem para a compreensão dos escritos do autor, cujo objetivo era muito mais descaracterizar o pensamento crítico de Vigotski do que tornar mais fácil a sua compreensão.

Poucos pesquisadores brasileiros conseguem ler em russo, por isso temos que confiar nas traduções dos textos em espanhol ou inglês e mais recentemente do russo para o português. No entanto, deve-se buscar textos que se preocupem em apresentar uma tradução do material integral, não fazendo recortes e apresentando sínteses.

Como ressalta Prestes (2010), a atividade de tradução não é apenas uma competência técnica, mas também ética. Há, portanto, a preocupação de que o tradutor não reduza o texto do autor, nem deturpe o seu pensamento, mas seja capaz de transcrever o que o autor está dizendo. A preocupação da autora com as traduções e publicações das obras de Vigotski no Brasil apresenta que a problemática da censura não é uma especificidade brasileira. A própria trajetória internacional da teoria vigotskiana teve muita censura, inclusive em seu país de origem. Em seu trabalho, a autora realiza a análise das traduções cotejando diferentes originais russos e versões em outros idiomas. Isso se deu porque, para além das adulterações e mutilações das obras de Vigotski sofridas mundo afora, também existiu na Rússia esse movimento. A autora reconhece que, na atividade tradutória, a visita em vários idiomas pode ajudar ou complicar a tarefa do tradutor. Além da diferença do alfabeto russo com o nosso já apresentar um grau de dificuldade no processo de tradução, é preciso ficar atento aos conceitos. Ela nos alerta que é preciso uma leitura atenta da obra como um todo, que permite ver o significado dos termos em russo e a melhor tradução para que conceitos importantes não sofram com a falta de cuidado das traduções e acarretem distorções na interpretação das ideias de Vigotski.

Sobre essa problemática das traduções, Tuleski (2000) apresenta duas questões que é preciso enfrentar para estudar Vigotski hoje: uma seria a censura burguesa referente à formação marxista e outra seria pelo próprio stalinismo na década de 30. O primeiro seria resolvido com traduções mais fidedignas com os

escritos em russo, como a versão em espanhol das obras escolhidas. Já o segundo, e mais difícil, seria preciso investigar os manuscritos de Vigotski desaparecidos e alterados pelo governo de Stalin, que chegou a suspender as obras do autor na União Soviética, de 1936 a 1956.

As críticas e realizações sofridas por Vygotski na década de 30, época em que se instala o dirigismo ideológico na U.R.S.S., que culminaram com a proibição de suas obras, a partir de 1936, pelo governo Stalin, ajudaram a entender sua defesa por uma “verdadeira” psicologia marxista, em oposição àquela que vinha se evidenciando. (TULESKI, 2008, p. 35)

No período em que Stalin esteve no poder, houve muita manipulação das ideias marxistas, principalmente nas publicações no campo da ciência e das artes que sofriam vigilância e repressões, devendo estar de acordo com o pensamento de Stalin.

Assim, seja por dificuldades no entendimento do pensamento dialético e histórico de Vygotski, seja por razões político-ideológicas ou por peculiaridades do pensamento atual que prima pela fragmentação, acaba-se por traduzir suas ideias linearmente, retirando grande parte das “questões polêmicas” abordadas por ele e, conseqüentemente, sua historicidade. Eliminar esta singularidade de seu pensamento significa eliminar grande parte de seu esforço por construir uma psicologia marxista em circunstâncias históricas determinadas. A forma e o conteúdo de seus textos são essencialmente dialéticos, estão em sintonia, complementam-se e formam um conjunto, um afirma o outro constantemente. (TULESKI, 2000, p. 4)

Depois desses esclarecimentos sobre as problemáticas das traduções das obras de Vigotski no Brasil e sobre a forma como a teoria foi aceita, coloca-nos questionar a existência de interpretações que podem ter reduzido o pensamento dos autores da Teoria Histórico-Cultural. Assim, buscamos aprofundar a sua teoria da Psicologia Histórico-Cultural privilegiando dois textos de Vigotski, que se apresentam completos e também em traduções em espanhol.

Nossa investigação segue verticalizando os estudos na compreensão e contribuição da psicologia de Vigotski para a educação escolar e a formação de professores, buscando os elementos fundamentais dessa teoria.

CAPÍTULO II

OS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A construção da Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, no início da década de 1920, na antiga União Soviética, tinha como objetivo instituir a psicologia dialética a partir do referencial da teoria marxista. O materialismo dialético mostrava-se como uma alternativa para os conflitos entre as concepções idealistas e mecanicistas da psicologia.

Vigotski (2004) reconhecia então a existência de uma crise na psicologia no início do século XX e buscou compreendê-la concordando com alguns autores que estabeleciam duas teses: ausência de um sistema de ciência universalmente reconhecido e caráter intermediário do território da psicologia que poderia ser dividida entre sociologia e biologia.

Em outras ciências, o consenso se estabelece em nome de uma totalidade de princípios e concepções fundamentais que servirão de base para as investigações. No caso da psicologia, existe uma falta de consenso, o que, para alguns intelectuais, significava a existência de muitas psicologias.

Aparentemente, a crise da psicologia seria baseada na tentativa de se encontrar um princípio explicativo que fosse capaz de generalizar e servir de unidade entre formas diferentes de explicar os fatos, sendo então a busca de construção de uma psicologia geral. Entretanto, para compreender a existência dos sistemas psicológicos, é preciso explicar por que surgiu a necessidade das ideias que fundamentam cada teoria em um determinado estágio de desenvolvimento, e por que essas ideias não poderiam ter surgido antes. Quais seriam então os fatores externos e o contexto histórico que determinavam e possibilitavam o surgimento dessas concepções teóricas? É baseando nisso que Vigotski propõe analisar as teorias psicológicas sem a intenção de realizar críticas a esse ou àquele autor em particular, mas explicar as tendências objetivas dos postulados científicos.

Nesse sentido, Vigotski (2004) questiona a existência de três sistemas psicológicos totalmente distintos, que resultam em princípios explicativos diferentes para a compreensão do que poderia ser a psicologia como ciência: a psicanálise, o

behaviorismo e a psicologia subjetiva. O sistema científico e a escolha dos princípios do conhecimento refletem a diferença entre essas teorias, que vão se expressar inclusive nas escolhas das palavras. Sendo assim, a solução em busca de uma ciência geral não seria fazer uma miscelânea de concepções fragmentárias.

Dessa forma, propõe-se analisar esses princípios considerando suas tendências, as oposições entre uns e outros, seus condicionamentos reais e sua essência teórico-cognitiva, isto é, sua correspondência com a realidade, com o conhecimento do qual estão destinados.

É através da análise da realidade científica e não por meio de raciocínios abstratos que pretendemos obter uma ideia clara da essência da psicologia individual e social – como aspecto de uma mesma ciência e do destino histórico de ambas. [...] Extrairemos dessa análise nossas regras para organizar a investigação metodológica, que se baseia no estudo histórico das formas concretas que a ciência foi adotando e na análise teórica dessas formas para chegar a princípios generalizadores, comprovados, válidos. (VIGOTSKI, 2004, p. 210)

Contudo, a existência de diferenças nas perspectivas, nas escolas, nas hipóteses, pode resumir a luta em duas tendências: a científico-natural, materialista, e a espiritualista.

De acordo com a análise de Vigotski, a situação da psicologia mundial no começo do século XX era extremamente paradoxal. Durante a segunda metade do século XIX, Wundt, Ebbinghaus e outros tinham conseguido transformar a psicologia em uma ciência natural. A estratégia básica de seu modo de estudo consistia em reduzir os complexos acontecimentos psicológicos a mecanismos elementares que pudessem ser estudados em laboratório por meio de técnicas exatas, experimentais. (LURIA, 2012, p. 23)

Como alternativa para as aproximações da psicologia às ciências naturais, estavam os estudos que tratavam de temas que os naturalistas não podiam enfrentar, como valores, desejos, atitudes, raciocínio abstrato. Mas todos os fenômenos eram tratados de maneira puramente descritiva, fenomenológica.

Vigotski mostrou que a divisão de trabalho entre os psicólogos da ciência natural e os psicólogos fenomenológicos havia produzido um acordo implícito, segundo o qual as funções psicológicas complexas, aquelas que nos distinguem os seres humanos dos animais, não podiam ser estudadas superficialmente. Os naturalistas e os mentalistas haviam artificialmente desmembrado a psicologia. (LURIA, 2012, p. 24)

Do ponto de vista de Vigotski (2004), nenhuma das escolas de psicologia existentes forneciam bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma psicologia científica, portanto se fazia necessária a criação de uma nova psicologia.

Para o autor, a discussão não se trata da ausência de material real ou de princípios filosóficos, mas da falta de um trabalho conjunto na psicologia entre os filósofos e os empíricos. E continua dizendo que o fato de não existir uma psicologia global não significa que não possa vir a existir. Somente a história da ciência dará uma resposta para a pergunta de onde encontrá-la.

Dessa forma, a Psicologia Histórico-Cultural buscou abordar a discussão do psiquismo tendo o método de Marx como epistemologia capaz de compreender a forma como se desenvolve a mente humana. A possibilidade de estudar o objeto como processo em movimento e em mudanças era um dos pontos centrais do método identificado por Vigotski.

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto do seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação desse meio. O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensoriais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos. Nós precisamos, por assim dizer, caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas da atividade psicológica. (LURIA, 2012, p. 25-26)

Adiante, aprofundaremos então nas investigações de Vigotski procurando demonstrar que a Psicologia Histórico-Cultural buscava superar essas concepções naturais e mentalistas hegemônicas, construindo outro método de pesquisar e explicar as funções psíquicas superiores e contemplando a relação dialética entre o biológico e o social.

Dentre os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural que estabelecem uma relação com a educação escolar, encontramos três que, de acordo com nossos estudos sobre as obras de Vigotski, são determinantes para se compreender a teoria: a relação aprendizagem e o desenvolvimento, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e sua relação com o processo escolar, a formação de conceitos e a superioridade dos conceitos científicos em relação aos cotidianos. Essas categorias não se apresentam de forma imediata nos escritos de Vigotski, mas são expressões teóricas do pensamento do autor que podem sintetizar ideias imprescindíveis para a compreensão da teoria. Nesse sentido, procuramos

desenvolver cada uma apresentando como foi construída no pensamento vigotskiano e tentando relacioná-las com a educação escolar.

2.1 Aprendizagem e Desenvolvimento

A discussão sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento é uma temática central para se compreender a Psicologia Histórico-Cultural, aparecendo em praticamente toda a discussão feita em torno do pensamento de Vigotski. Nas principais obras do autor traduzidas no Brasil, aparece essa discussão: em *A construção do pensamento e da linguagem* (2009), ou na tradução resumida *Pensamento e Linguagem* (2005), quando trata do desenvolvimento dos conceitos científicos na criança; na coletânea de textos organizada no livro *A formação social da mente* (1998), há um capítulo dedicado exclusivamente à interação entre aprendizado e desenvolvimento; no livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (2012), o único texto de autoria de Vigotski aborda a temática entre aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar; o mesmo texto também está presente em outra coletânea *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (2005). Sabemos que, mesmo fazendo a mesma discussão, em alguns desses textos é possível vê-la de forma mais aprofundada.

Nos estudos sobre o processo de aprendizagem escolar e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vigotski partiu das discussões existentes predominantes em sua época e agrupou as teorias em três categorias, que são analisadas por ele antes de apresentar sua concepção. Vigotski adota a estratégia teórica de apresentar as características e os conceitos básicos das teorias existentes, apresentando seus equívocos e também os avanços para, posteriormente, trazer as características da teoria de aprendizagem e desenvolvimento que defende.

A primeira teoria a ser exposta é também a mais difundida. Compreende que o desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos independentes entre si, que caminham separadamente e às vezes até em polos opostos. O desenvolvimento, nessa perspectiva, é visto como um processo de maturação do sujeito às leis naturais, e o aprendizado como a utilização das oportunidades criadas

pelo desenvolvimento. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 299): “É como se aprendizagem colhesse os frutos do amadurecimento da criança, mas em si mesma a aprendizagem continua indiferente ao desenvolvimento”. Dessa forma, o aprendizado depende do desenvolvimento, mas o curso do desenvolvimento não é afetado pela mesma.

A capacidade de raciocínio e inteligência da criança, suas ideias sobre o que a rodeia, suas interpretações das causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata são consideradas pelos eruditos como processos autônomos que não são influenciados, de modo algum, pela aprendizagem escolar. (VIGOTSKI, 2012, p.103-104)

Como o desenvolvimento precede a aprendizagem, para essa teoria a educação pode apenas limitar-se a seguir a formação mental. Nos estudos experimentais sobre o desenvolvimento do pensamento da criança em idade escolar, o autor afirma que:

Tem-se admitido que processos como dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, interpretação da causalidade física, o domínio de formas lógicas de pensamento e o domínio da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos, sem qualquer influência do aprendizado escolar. (VIGOTSKI, 1998, p. 104)

Um dos exemplos dessa teoria apresentado por Vigotski é a concepção de Piaget, que estuda o desenvolvimento do pensamento da criança independente do processo de aprendizagem. Para Piaget, o pensamento da criança passa por fases e estágios, independentemente de qualquer instrução que ela possa receber, permanecendo a instrução sempre como um fator externo, assimilado pelo pensamento infantil dependendo do estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança.

Para Piaget, trata-se de uma questão de método, e não de uma questão referente às técnicas que se devem usar para estudar o desenvolvimento mental da criança. O seu método consiste em atribuir tarefas que excluem também toda a possibilidade de a criança ser capaz de dar respostas exatas. (VIGOTSKI, 2012, p. 104)

A tentativa de Piaget com esse método é estudar as tendências do pensamento da criança de forma pura, sem influência de conhecimentos anteriores, de sua experiência ou da cultura.

A segunda teoria compreende que aprendizagem e desenvolvimento são idênticos, cujo destaque é dado para a compreensão do conceito de aprendizagem

como instrução ou formação de hábitos, sendo então sinônimo de desenvolvimento. Existe um paralelo entre os dois processos, de modo que as etapas da aprendizagem têm correspondência com as etapas do desenvolvimento. Existe, portanto, uma sincronização entre os dois processos, dificultando a identificação de qual saber precede qual.

O exemplo que Vigotski (2009) apresenta para essa teoria funda-se na concepção do associacionismo que tem como um dos representantes Thorndike e a reflexologia - corrente que traduziu a doutrina do associacionismo para a linguagem da fisiologia.

Quando se pergunta o que representa o processo de desenvolvimento do intelecto da criança, a reflexologia responde que este não passa de acumulação gradual de reflexos condicionados. Mas a reflexologia dá a mesma resposta quando se pergunta em que consiste a aprendizagem, assim, ela chega às mesmas conclusões que chegou Thorndike. A aprendizagem e o desenvolvimento são sinônimos. A criança se desenvolve à medida que aprende. (VIGOTSKI, 2009, p. 301)

Dessa forma, desenvolvimento é aprendizagem, e aprendizagem é desenvolvimento. Em outro texto, Vigotski (2012) afirma que a reação inata é o princípio que baseia todos os processos de aquisição, tanto o desenvolvimento quanto a atividade docente. E que, para entender melhor essa teoria, é preciso considerar as leis do desenvolvimento como leis naturais que o ensino deve dar conta sem modificá-las.

Existe um terceiro grupo de teorias que coloca um novo problema, pois, ao contrário das duas primeiras nas quais a aprendizagem não modifica em nada o desenvolvimento, nesta a aprendizagem pode produzir o desenvolvimento mais do que é apresentado imediatamente. Este terceiro grupo de teorias tenta conciliar os extremos das teorias anteriores: o desenvolvimento sendo concebido por um processo independente da aprendizagem, mas também a aprendizagem coincidindo com o desenvolvimento.

Um dos exemplos é a teoria de Koffka, na qual o desenvolvimento é maturação, independente da aprendizagem em suas leis internas, e ao mesmo tempo aprendizagem é desenvolvimento.

O desenvolvimento mental da criança caracteriza-se por dois processos que, embora conexos, são de natureza diferente e condicionam-se reciprocamente. Por um lado está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro a aprendizagem que,

segundo Koffka,, é, em si mesma, o processo do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2012, p. 106)

Além de apresentar esse problema novo da aprendizagem, de poder modificar o desenvolvimento, a terceira teoria retoma, ao mesmo tempo, questões antigas como a importância da disciplina formal⁹ não só para fornecer os conhecimentos e habilidades específicos de cada matéria, mas também contribuir para o desenvolvimento de faculdades mentais gerais da criança. Para essa concepção, justifica-se o estudo de assuntos escolares que não têm relevância para a vida cotidiana, mas que são de grande valor para o desenvolvimento mental do aluno.

A retomada do conceito de disciplina formal para Vigotski representa a materialização do pensamento dialético, que retoma esse conceito sem desconsiderar os equívocos já apresentados na história que levaram a práticas educativas reacionárias. Assim, incorporar o conceito de disciplina formal para superá-lo nesta nova fase histórica do desenvolvimento da ciência não eliminou práticas conservadoras e nem suas críticas.

Como exemplo, Thorndike demonstrou que a aprendizagem, como uma forma particular de atividade, tem pouco a ver com outras formas de atividade, ainda que estas sejam semelhantes. O desenvolvimento de uma faculdade em particular raramente origina um análogo desenvolvimento de outras.

Estudos demonstraram que o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais – observação, atenção, memória, juízo etc. – mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais em certa medida, independente das outras. Portanto, cada uma tem de ser desenvolvida independentemente, mediante um exercício adequado. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. (VIGOTSKI, 2012, p. 108)

Thorndike, em suas pesquisas, buscava explicitar o entendimento de que a mente funciona como capacidade específica e independente das outras. E ainda que o aprendizado dessas capacidades não altera o aspecto global. Seria preciso,

⁹ O conceito de disciplina formal utilizado por Vigotski encontra sua expressão no sistema de Herbart, que tem a “ideia que cada matéria ensinada tem uma importância concreta no desenvolvimento mental geral da criança, e que as diversas matérias diferem no valor que representam para este desenvolvimento geral”. (VIGOTSKI, 2012, p. 106)

portanto, adquirir várias capacidades específicas para atingir um desenvolvimento mais amplo. Mas, de acordo com Vigotski (2009), o que ele conseguiu foi demonstrar que existem dois tipos de aprendizagem: treinamento estritamente especializado em alguma habilidade que envolve formação de hábitos e exercício, e outra que abrange complexos conjuntos de funções psíquicas que mobilizam grandes áreas do pensamento.

Em oposição ao pensamento de Thorndike, outro grupo defendia que cada aquisição particular, que cada forma específica de desenvolvimento, aumenta direta e uniformemente as capacidades gerais. Para esse grupo, “as faculdades intelectuais atuam independentemente da matéria sobre a qual operam, e o desenvolvimento de uma dessas faculdades levaria necessariamente ao desenvolvimento das outras” (VIGOTSKI, 2012, p.107). Para esses teóricos, como Koffka, a influência do aprendizado nunca é específica.

[...] a criança, durante o aprendizado de uma determinada operação, adquire a capacidade de criar estruturas de um certo tipo, independentemente dos materiais com os quais ela está trabalhando e dos elementos particulares envolvidos. Assim Koffka não imaginava o aprendizado como limitado a um processo de aquisição de hábitos e habilidades. (VIGOTSKI, 1998, p. 109)

Vigotski (2009) critica esse terceiro grupo de teorias por partir de uma concepção dualista de desenvolvimento. Entretanto, acredita que avança em relação aos outros dois primeiros grupos por três motivos: porque a maturação depende do funcionamento dos órgãos e, conseqüentemente, do aperfeiçoamento das suas funções no processo de aprendizagem; apresenta uma nova concepção do processo de aprendizagem como processo estrutural e conscientizado, podendo produzir mais desenvolvimento do que contêm os resultados imediatos; e porque vincula aprendizado e desenvolvimento.

Segundo o autor, o terceiro ponto de avanço é o mais importante, pois amplia o papel da aprendizagem no processo de desenvolvimento da criança. Dessa forma, Vigotski realiza investigações com o objetivo de descobrir as complexas relações de reciprocidade entre aprendizagem e desenvolvimento. “Os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes ou o mesmo processo, e existem entre eles relações complexas” (VIGOTSKI, 2009, p. 310). Nessas investigações realizadas por Vigotski para elucidar os diferentes

aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento, alguns temas foram centrais, como:

Os problemas do nível de maturidade das funções psíquicas no início da aprendizagem escolar, da influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento, da correlação temporal entre aprendizagem e desenvolvimento, da essência e da importância da zona de desenvolvimento imediato e, por último, da importância da aprendizagem dessas ou daquelas matérias do ponto de vista da análise da teoria da disciplina formal. (VIGOTSKI, 2009, p. 311)

Como ponto de partida dessa discussão entre aprendizado e desenvolvimento, está a compreensão de que existe um aprendizado da criança antes de ela frequentar a escola, reflexos das experiências com os adultos e com informações que adquire. Assim, a problemática apresenta-se na relação da aprendizagem e do desenvolvimento em geral e também nas características específicas desta interrelação na idade escolar. Existe diferença entre o aprendizado pré-escolar e o escolar, sendo que não é apenas a sistematização o único fator que a distingue, mas o “aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2003, p. 110).

De acordo com Vigotski (2009), no início do aprendizado escolar, as funções psíquicas necessárias não poderiam ser consideradas maduras, mesmo nas crianças que se mostravam capazes de dominar com êxito o currículo. O exemplo que ele trabalha para desenvolver essa ideia é o processo de aquisição da escrita, que apresenta dificuldades que não podem ser explicadas pelo domínio da mecânica da escrita. Existe um abismo entre a linguagem escrita e a linguagem oral da criança, onde, ao aprender a escrever, precisa desligar-se do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. A escrita é uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em especial. Os motivos para escrever são abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita, somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real. Na escrita, deve-se tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes. Contudo, as funções psíquicas sobre as quais se baseia a escrita nem começaram a se desenvolver de fato quando o ensino da escrita tem

início. Portanto, se estruturam em processos rudimentares que mal começaram a surgir.

Outra investigação apresentada no mesmo texto refere-se à relação temporal entre os processos de aprendizado e o desenvolvimento das funções psíquicas correspondentes, geralmente o primeiro precedendo o segundo. A criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los consciente e deliberadamente. Assim, para Vigotski, as curvas entre a aprendizagem e as funções psíquicas superiores não coincidem, mas estabelecem relações complexas.

Os experimentos com matérias escolares e com as funções superiores explicitaram os seguintes fatos interrelacionados: as condições psíquicas necessárias para o aprendizado de diferentes matérias escolares são as mesmas, independente do conteúdo escolar; o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes e apresentam uma base comum: a tomada de consciência e apreensão ou domínio deliberado. Todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras, as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo do processo. O percurso do desenvolvimento intelectual é mais unitário e as matérias escolares interagem contribuindo para ele. O desenvolvimento tem, pois, uma lógica própria, não coincidindo, portanto, com o aprendizado escolar. “Descobrimos que aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, que a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário” (VIGOTSKI, 2009, p. 322).

A defesa de Vigotski é que a peculiaridade específica no ambiente escolar gira em torno das novas formações essenciais de tomada de consciência e da arbitrariedade.

Graças a uma base comum a todas as funções psíquicas do tipo superior, o desenvolvimento da atenção arbitrária e da memória lógica, do pensamento abstrato e da imaginação científica transcorre como um processo complexo e uno; a tomada de consciência e apreensão são essa base comum a todas as funções psíquicas superiores cujo desenvolvimento constitui a nova formação básica da idade escolar. (VIGOTSKI, 2009, p. 326)

A tomada de consciência e a apreensão, por serem bases comuns para todas as funções psíquicas superiores, ganham destaque na teoria de Vigotski. A realização de atividades com consciência é essencial para o processo de desenvolvimento das funções superiores e a educação escolar pode potencializar esta ação consciente, promovendo uma mudança qualitativa. Assim, o que antes era feito no plano do inconsciente e de modo automático com a aprendizagem escolar passa a ser feito de forma consciente e intencional.

As investigações psicológicas vinham limitando os problemas de aprendizagem ao nível de desenvolvimento intelectual atual da criança. Entretanto, de acordo com Vigotski, é preciso considerar não só as funções psíquicas já maduras, mas também aquelas em maturação, ou seja, além de considerar o nível atual, é preciso considerar a zona de desenvolvimento imediato.

Aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente mas são dois processos que estão em complexas interrelações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para vida uma série de funções que se encontrava em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança e o adestramento dos animais. (VIGOTSKI, 2009, p. 334)

Mesmo que seja necessário determinar um limiar mínimo de maturação das funções, a aprendizagem deve atuar nas funções ainda não amadurecidas que se encontram na zona de desenvolvimento imediato para poder contribuir para desenvolvê-las. As matérias de ensino exigem mais do que se pode dar no momento, consistindo nisso o desenvolvimento da criança em idade escolar e o processo de sua aprendizagem.

Para Vigotski, a formação de conceitos reorganiza todas as funções psíquicas, ou seja, requalifica o sistema psíquico. Assim, a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções no que se refere à apropriação dos conhecimentos científicos pela criança em idade escolar.

No texto *A construção do pensamento e da linguagem*, Vigotski (2009) enfatiza as diferenças de sua teoria com a de Piaget, dentre elas as ideias da criança acerca da realidade que são desenvolvidas: mediante os seus próprios esforços mentais, chamadas de ideias espontâneas e aquelas que foram influenciadas pelos adultos, não espontâneas. O pensador suíço não consegue ver o elo que liga os dois tipos de conceitos num único sistema de conceitos durante o

desenvolvimento intelectual da criança, valorizando apenas os conceitos espontâneos que podem elucidar as qualidades especiais do pensamento infantil. Ao contrário de Piaget, a teoria vigotskiana defende que o que a criança realiza em colaboração é a parte da aprendizagem que pode impulsionar o processo de desenvolvimento.

Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência no trabalho em colaboração. (VIGOTSKI, 2009, p. 329)

Dessa forma, um dos grandes méritos de Vigotski é a inversão de que o desenvolvimento seria condição necessária para a aprendizagem acontecer. Como podemos ver, seus estudos concentram-se no nível de maturidade das funções psíquicas no início da educação escolar e na influência da educação escolar sobre o desenvolvimento; na sequência temporal do aprendizado e desenvolvimento; na função de disciplina formal das várias matérias escolares.

O ensino escolar opera com funções psíquicas superiores que não só se distinguem por uma estrutura mais complexa como ainda constituem formações absolutamente novas, sistemas funcionais complexos. [...] Todas as funções superiores têm uma base similar e se tornam superiores em função da tomada de consciência e de sua apreensão. (VIGOTSKI, 2009, p. 309)

Portanto, em suas pesquisas, Vigotski conclui que as funções psíquicas básicas ainda não estão desenvolvidas, são imaturas quando o aprendizado se inicia e que existe um domínio de certas habilidades nas atividades espontâneas, mas que a criança não tem consciência desse domínio. Existe aprendizagem em todas as fases do desenvolvimento da criança, mas nem toda aprendizagem promove desenvolvimento.

A tese defendida por Vigotski é a de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é um processo complexo, podendo ser potencializado através da aprendizagem das disciplinas escolares, que asseguram melhores condições para desenvolver as funções psíquicas superiores ainda não totalmente maduras.

O fato de os professores compreenderem o papel da aprendizagem no desenvolvimento psíquico, a partir da Teoria Histórico-Cultural, é importante para a construção do trabalho pedagógico na escola, pois possibilita a interferência pedagógica de forma intencional no processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

2.2 O desenvolvimento das funções psíquicas superiores

O conceito de função psíquica superior perpassa vários dos escritos de Vigotski, não de forma tangencial, mas como um conceito importante na formulação de sua Teoria Histórico-Cultural do psiquismo humano. O destaque desse conceito é tão importante que, para alguns pesquisadores, irá inclusive nominar a teoria de Vigotski, como demonstrou Keiler (2012). Esse conceito aparece nos manuscritos *Psicologia Concreta do Homem*¹⁰, de 1929, mas é aprofundado no texto *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*¹¹, cujos cinco primeiros capítulos foram publicados em 1931.

Para explicitar sua concepção sobre as funções psíquicas superiores, Vigotski (2010) retoma a discussão sobre a crise da psicologia. Por causa dessa crise, os conceitos apresentam-se polissêmicos e confusos, modificando-se segundo o ponto de vista básico do objeto investigado pelas diferentes concepções da psicologia. Como são diversos sistemas da psicologia e diversos princípios metodológicos, as categorias fundamentais mudam e adquirem significados distintos, incluindo o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. As peculiaridades do psiquismo humano deveriam ser estudadas com base nos fundamentos do materialismo histórico-dialético.

No primeiro capítulo, do tomo III, das Obras Escolhidas, *O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, Vigotski coloca que o estudo das funções psíquicas superiores na época ainda não era muito explorado, sendo que o próprio conceito permanecia confuso. Assim, critica os estudos que tentam decompor as funções psíquicas superiores em elementos constitutivos, pois afirma que perdem a qualidade fundamental quando as reduzem a processos elementares, perdendo também o caráter unitário e estrutural.

O aprofundamento na temática exigia métodos de investigação apropriados, que ultrapassassem a dicotomia entre natural e cultural ou histórico e entre biológico e social. As psicologias até então não apresentavam uma clareza para explicar as diferenças entre os processos orgânicos e culturais do desenvolvimento da maturação. Para novas interpretações da história do desenvolvimento cultural da

¹⁰ VIGOTSKI, L. S. Manuscritos de 1929. Educação & Sociedade. n. 71, Campinas, jul. 2000.

¹¹ VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas* – Tomo III. Disponível em: <<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>>. Acesso em: 18 jul. 2010. Livro ainda não traduzido para o português, cujos capítulos, do sexto ao décimo quinto, foram publicados em 1960.

criança, seriam necessários novos métodos de investigação. Concordamos com Vigotski que, ao mesmo tempo em que se modifica a base de enfoque metodológico da investigação psicológica, modifica-se inevitavelmente também o próprio caráter da análise psicológica e os conceitos. A reivindicação não era apenas para implantar o historicismo na ciência psicológica, pois seria redundante e não apresentaria nada de novo. Era preciso compreender sobre qual psicologia e sobre qual história estaria se referindo.

Vigotski faz várias críticas, neste texto, às teorias existentes, dentre elas ao enfoque naturalista predominante na psicologia infantil. Desse ponto de vista, o conceito de desenvolvimento psíquico da criança era limitado ao desenvolvimento biológico das funções elementares que transcorriam em direta dependência da maturação cerebral como função de maturação orgânica da criança. Essas teorias estudavam a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores no abstrato, à margem de seu meio social e cultural, assim como as formas de pensamento lógico, das concepções e ideias sobre a causalidade que predominam nesse meio.

Outra crítica é para as teorias que supõem que as funções psíquicas superiores no processo de desenvolvimento da humanidade permaneceriam imutáveis, modificando somente o conteúdo da psique, o conteúdo e o conjunto das experiências, mas que o modo de pensar, a estrutura e as funções dos processos psíquicos seriam idênticos entre o homem primitivo e o homem atual.

Desse modo, Vigotski critica as abordagens que desprezam o caráter histórico e explicam unilateralmente, a partir da dimensão natural, todo processo de desenvolvimento. No desenvolvimento humano, não podemos limitar-nos a uma discussão partindo dos modos de como este processo ocorre nas outras espécies. Os animais possuem um comportamento próprio que corresponde à estrutura orgânica e suas funções. As pesquisas sobre o desenvolvimento do cérebro nos animais permitem afirmar que, geralmente, as novas edificações acontecem a partir dos níveis do estágio anterior e que, para cada desenvolvimento decisivo biológico, existe uma mudança na estrutura e nas funções do sistema nervoso.

Assim, não há dúvida de que, no ser humano, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores gera um novo nível de desenvolvimento do sistema nervoso central. Existe assim uma dependência direta das formas superiores ao desenvolvimento do sistema nervoso e do cérebro, sendo que seria impossível o

desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem o desenvolvimento do mesmo. No entanto, as explicações das funções psíquicas superiores não estão no córtex, mas nos estímulos que dirigem a atividade do cérebro, não sendo, pois, estruturas naturais, mas construções. A polêmica continua nas explicações de como ocorre esse processo de desenvolvimento e a relação entre o biológico e o cultural. Quanto a essa dúvida, Vigotski tenta esclarecê-la ao apresentar sua teoria sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a relação com a estrutura cerebral, ou seja, com o sistema nervoso central.

A tendência das discussões sobre o desenvolvimento psíquico estabelecia uma relação de direta dependência entre a maturação cerebral, orgânica da criança, mantendo muito mais vínculos com as funções elementares do que com as superiores. Para Vigotski, a psicologia infantil não sabia enfocar adequadamente o problema dos processos superiores. Era preciso conhecer então as peculiaridades fundamentais do desenvolvimento infantil, estando o segredo no entrelaçamento dos processos de desenvolvimento cultural e biológico.

As investigações com crianças com patologias ajudaram a desenvolver o pensamento do autor. Sendo assim, Vigotski (2010) coloca que parece paradoxo que a chave para compreender as funções psíquicas superiores e a história do desenvolvimento da criança está nos estudos das crianças com deficiência, mas as explicações, quando existiam patologias, não poderiam ser feitas apenas como processos naturais. Sob a ótica de desenvolvimento de um organismo psicofisiológico normal, foi que a cultura da humanidade se constituiu sobre uma lógica de estabilidade e constâncias. Os sintomas de dificuldades eram explicados pelas deficiências orgânicas, mesmo sem investigações mais profundas. Nos experimentos, tentou constatar que

o biológico e o cultural, tanto na patologia quanto nas crianças normais, resultam de formas de desenvolvimento heterogêneas, especiais, específicas não coexistentes ou superpostas entre si, independentes mecanicamente uma da outras, mas funcionadas por uma síntese superior, complexa e única. (VIGOTSKI, 2010, p. 27-28; tradução nossa)¹²

¹² “Lo biológico y lo cultural - tanto en la patología como en la norma - resultaron ser formas de desarrollo heterogêneas, especiales, específicas, no coexistentes o superpuestas entre sí, independientes mecánicamente la una de la otra, pero fusionadas en una síntesis superior, compleja, aunque única.” In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas* – Tomo III. Disponível em: <<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>>. Acesso em: 21 maio 2010.

Vigotski buscava investigar assim a existência de uma síntese superior que estabelecesse leis fundamentais da estrutura e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Portanto, estudar as funções psíquicas era preciso considerar as raízes biológicas e orgânicas, mas sem desconsiderar o desenvolvimento cultural. Este adquire um caráter peculiar que não pode ser comparado com nenhum outro tipo de desenvolvimento, já que se produz simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica.

A cultura cria formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de desenvolvimento de comportamento humano. [...] No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de seu comportamento, transforma inclinações naturais e funções, desenvolve e cria novas formas de cultura específica de comportamento. (VIGOTSKI, 2010, p. 19; tradução nossa)¹³

Em sua análise, concluiu que há três elementos fundamentais para se compreender a temática à luz das leis históricas do desenvolvimento: as funções psíquicas superiores, o desenvolvimento cultural da conduta ou comportamento e o domínio dos próprios processos do comportamento.

No capítulo *Análises das funções psíquicas superiores*¹⁴, Vigotski apresenta três características determinantes para apoiar suas investigações e a análise das formas superiores de comportamento. Primeiramente, é preciso diferenciar a análise do objeto da análise do processo. Analisar o objeto é reduzir ao aspecto estático e tomá-lo pelas partes ao contrário do estudo do processo que se propõe a compreender o desenvolvimento dinâmico das formas de conduta e não estudar as partes dos objetos.

A segunda característica que embasa a concepção de análise vigotskiana é ir além de como o objeto se mostra em sua aparência. A dificuldade é que não coincide a essência do objeto com a forma que se manifesta externamente, sendo necessário, por isso, analisar os processos e descobrir as relações dinâmicas

¹³ “[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. [...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales”. In: VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas* – Tomo III. Disponível em: <<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>>. Acesso em: 21 maio 2010.

¹⁴ Este texto refere-se ao capítulo 3. VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas* – Tomo III. Disponível em: <<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>>. Acesso em: 21 maio 2010.

existentes na realidade, estudando as possibilidades sobre determinadas situações e condições.

Por fim, a terceira característica consiste que, na psicologia, encontram-se processos que foram fossilizados e acabam por ter um longo período de desenvolvimento histórico petrificado. Nos processos psíquicos automatizados ou mecanizados, estes perdem sua relação com a origem que aparentemente não se revela. A repetição durante muito tempo para o funcionamento desses processos acaba naturalizando o processo por ficar difícil compreender sua origem histórica, impossibilitando a distinção das formas superiores e inferiores. Cabe ao pesquisador investigar não apenas o resultado final, mas o desenvolvimento do processo de surgimento, os momentos iniciais de origem e seu desenvolvimento histórico.

Portanto, Vigotski resume o que tem sido sua tarefa de análise psicológica em:

[...] análise do processo e não o objeto, o que demonstra o nexos causal, eficaz e dinâmica a sua relação para reproduzir sinais externos desintegrar o processo, por isso, uma análise descritiva e explicativa, e, finalmente, o retorno à análise genética para o seu ponto de partida e reiniciar todos os processos de desenvolvimento de uma forma que seu estado atual é um psicológico fóssil. (VIGOTSKI, 2010, p. 70; tradução nossa)¹⁵

Estes três pontos, vistos em conjunto, são determinados pela nova interpretação de uma forma qualitativamente peculiar do processo de desenvolvimento psíquico superior. Segundo Vigotski, não é uma estrutura puramente psíquica e nem uma simples soma de processos elementares.

Para a análise dinâmica explicar um fenômeno significa esclarecer sua verdadeira origem, seus nexos dinâmico-causais e sua relação com outros processos que determinam o seu desenvolvimento. Portanto, a tarefa da análise consiste em fazer com que a reação retorne ao momento inicial, às condições de encerramento e de cobertura, ao mesmo tempo, todo o processo em seu conjunto mediante uma investigação objetiva, e não apenas a sua aparência externa ou interna. A reação terminada, que se repete de maneira estereotipada, nos interessa apenas como um meio pelo qual marca o ponto final, que levam ao desenvolvimento deste processo. (VIGOTSKI, 2010, p. 74-75; tradução nossa)¹⁶

¹⁵ “[...] análisis del proceso y no del objeto, que ponga de manifiesto el nexos dinámico-causal efectivo y su relación en Jugar de indicios externos que disgregan el proceso; por consiguiente, de un análisis explicativo y no descriptivo; y, finalmente, el análisis genético que vuelva a su punto de partida y restablezca todos los procesos del desarrollo de una forma que en su estado actual es un fósil psicológico.” In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas* – Tomo III. Disponível em: <<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>>. Acesso em: 21 maio 2010.

¹⁶ “[...] para el análisis dinámico - explicar un fenómeno significa esclarecer su verdadero origen, sus nexos dinámico-causales y su relación con otros procesos que determinan su desarrollo. Por consiguiente, la tarea del análisis consiste en hacer que la reacción retorne al momento inicial, a las

Na compreensão do processo de como as funções psíquicas superiores se desenvolvem nas crianças, é preciso compreender como foram produzidas no gênero humano. Vigotski (2000) parafraseia Marx na discussão de cultura colocando que a natureza psicológica da pessoa também é fruto do conjunto das relações sociais. Assim, o social é categoria importante para explicar as questões da ontogenia como da filogenia.

A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral – todo o cultural é social; 2) sinal – fora do organismo como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas da ordem social, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais. (VIGOTSKI, 2000, p. 26)

Para a teoria de Vigotski, o social influencia tanto na relação filogenética como na ontogenética, de forma diferenciada. As características da espécie humana foram sendo modificadas historicamente, a nossa constituição como homo sapiens, ou seja, a evolução ao longo de milhares de anos da história humana, constitui-se como profunda relação com os fatores biológicos e também sociais. Nesse processo filogenético, a formação das funções psíquicas superiores ocorre com mudanças fisiológicas que vão se transformando no desenvolvimento evolutivo da espécie humana, de forma que o homem, como ser social, pudesse desenvolver suas características culturais. Os aspectos biológicos e culturais aparecem independentes no desenvolvimento filogenético, diferente, pois, no desenvolvimento ontogenético, no qual os processos culturais e biológicos se entrelaçam compondo um processo único do desenvolvimento cultural. Assim, no desenvolvimento da criança, não existe uma hierarquização dos processos elementares e superiores, na qual o biológico antecederia o desenvolvimento cultural. Para Vigotski, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores estaria intimamente relacionado à apropriação dos signos da cultura.

condiciones de su cierre y abarcar, al mismo tiempo, todo el proceso en su conjunto mediante una investigación objetiva —y no sólo su aspecto externo o interno. La reacción terminada, que se repite de manera estereotipada, nos interesa tan sólo como un medio que permite marcar el punto final a que aboca el desarrollo de dicho proceso.” In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas* – Tomo III. Disponível em: <<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>>. Acesso em: 21 maio 2010.

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstruídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. (VIGOTSKI, 2003, p. 25-26)

Assim, o signo exerce um papel decisivo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. De acordo com Vigotski (2010), entre o estímulo e a reação do sujeito aparece um novo membro intermediário a toda operação que se constitui como um ato mediado. A existência de um estímulo intermediário, chamado de signo, modifica a própria estrutura de todo o processo. Na estrutura superior, o signo é o modo de seu desempenho, sendo determinante funcional de todo o processo.

A correlação que Vigotski faz de signo para o desenvolvimento do psiquismo e o uso de instrumento no trabalho é uma compreensão da teoria marxista. Já a relação que Vigotski (2003, 2010) faz do uso do signo para a atividade psicológica e o uso de instrumento para o trabalho considera pontos comuns, diferenças básicas e elos reais existentes entre esses conceitos. Essa relação é possível porque admite as diferenças entre as naturezas e os papéis históricos entre fenômenos psicológicos e não psicológicos. A semelhança consiste, pois, na função mediadora do signo e do instrumento. Ambos podem afetar o comportamento humano, embora isso aconteça de forma diferente. Instrumento é uma atividade humana externa que existe para dominar a natureza, gerando, portanto, uma modificação do objeto. Já o signo constitui uma atividade interna dirigida para o próprio controle do indivíduo que em nada modifica o objeto da operação psicológica. A ligação entre ambos existe tanto na filogênese como na ontogênese, visto que o controle da natureza e o controle do comportamento estão ligados. Sendo assim, as alterações que o homem provoca na natureza mudam a própria natureza humana. Nesse momento, no texto de Vigotski aparecem indícios de integrar a discussão do trabalho de Marx em seu pensamento.

Trabalho é o processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Atuando sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2011, p. 211)

Os instrumentos funcionam como uma ferramenta exterior e os signos como interior. No entanto, todas funções psíquicas superiores foram antes externa e

num processo dialético que constitui a relação entre interno e externo. Para expressar o pensamento dialético na relação entre as formas superiores e inferiores, Vigotski retoma à expressão a categoria de suprassunção, ou seja, superar conservando. As formas inferiores não se aniquilam quando se incluem na superior, continuam existindo nelas como instâncias editadas.

A relação mais essencial que constitui a estrutura superior é a forma especial de organização de todo o processo, que se constrói graças à introdução na situação de determinados estímulos artificiais que cumprem o papel de signos. O papel de funcionamento distinto dos estímulos e de suas conexões recíprocas serve de base para aqueles nexos e relações que constituem o próprio processo.

Vigotski busca resolver os impasses da relação entre as formas superiores e inferiores de comportamento a partir dos estudos já realizados na psicologia, apontando novamente o método dialético como única possibilidade de superação da compreensão existente. No texto *Estrutura das Funções Psíquicas Superiores*¹⁷, aprofunda essa discussão afirmando a necessidade de substituição de um enfoque analítico do processo psíquico por um enfoque integral de se compreender o processo psíquico em seu conjunto.

O conceito de estrutura está presente desde o começo da história do desenvolvimento cultural da criança. Nesse sentido, as peculiaridades biológicas da psique constituem as estruturas primitivas ou inferiores que são o ponto de partida de todo o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Dessa forma, o estudo das formas superiores de comportamento é impossível sem as inferiores, mas a existência das inferiores não esgota as possibilidades da superior.

Para se compreender as formas superiores, as investigações faziam análises, fracionando-as e reduzindo-as a uma série de processos elementares, ou compreendendo as formas superiores e inferiores como estruturas petrificadas que não se relacionam. A partir da crítica à psicologia tradicional que compreendia o processo de estruturação das formas complexas de comportamento como um processo de somatória mecânica de elementos isolados, a nova psicologia centra seus estudos no todo e naquelas propriedades que não se resultam da soma das partes. De acordo com Vigotski (2010), as novas formas superiores do psiquismo

¹⁷ Este texto refere-se ao capítulo 4. VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas* – Tomo III. Disponível em: <<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>>. Acesso em: 21 maio 2010.

não se explica pela existência de sínteses criativas que agrupavam elementos isolados para formar novos processos como apresentava Wundt.

No entanto, o processo de desenvolvimento cultural provoca mudanças fundamentais nessas estruturas iniciais e a aparição de novas estruturas que estabeleceram nova correlação com as partes. As estruturas psíquicas são construções sociais e as investigações precisam compreender que o desenvolvimento do coletivo produz as funções individuais, ou seja, o social cria as funções psíquicas superiores. No desenvolvimento cultural, a interrelação do adulto com a criança é a força motriz básica do desenvolvimento. “O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individuação de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psicológicas)” (VIGOTSKI, 2000, p. 29).

Na discussão sobre a história do desenvolvimento cultural da criança, o conceito de estruturas aparecia primeiramente como ponto de partida desse processo do desenvolvimento cultural. E, em segundo lugar, o próprio processo do desenvolvimento cultural já se compreende como mudança a fundamental estrutura inicial e a aparição em sua base de novas estruturas que se caracterizam por uma nova correlação das partes.

Para a nova psicologia, deve partir das unidades vivas e passar, mediante a análise, às unidades inferiores. Os processos integrais não se derivam dos elementos psíquicos complexos, mas, pelo contrário, da divisão do todo dinâmico existente desde o princípio. Para a compreensão do todo, é preciso deduzir e compreender as partes que o constituem, assim como os nexos e interações que se desenvolvem entre elas na base desse todo.

Como já apresentado anteriormente, Vigotski apresenta uma totalidade¹⁸ significativa a partir do pensamento dialético, no qual o todo não se origina mecanicamente pela somatória das partes isoladas, como diria a ideia tradicional.

¹⁸ O conceito de totalidade é central para o pensamento materialista dialético, pois é uma compreensão dinâmica, ao contrário das concepções metafísicas que tratavam totalidade como abstrato. “A concepção dialético-materialista da totalidade significa, primeiro, a unidade concreta de contradições que interagem [...]; segundo, a relatividade sistemática de toda a totalidade, tanto no sentido ascendente quanto no descendente (o que significa que toda a totalidade é feita de totalidades a ela subordinadas, e também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, sobredeterminada por totalidades de complexidade superior); e, terceiro, a relatividade histórica de toda totalidade, ou seja, o caráter de totalidade de toda totalidade é mutável, desintegrável e limitado a um período histórico concreto e determinado”. (LUKÁCS *apud* BOTTOMORE, 2001, p. 381; grifos do autor)

Vigotski (2010) reconhece que a natureza orgânica da estrutura está intimamente ligada à função, constitui um todo e uma explica a outra. Os fenômenos morfológicos e fisiológicos se formam e a função fica condicionada a essa formação. As modificações na estrutura ocorrem diferenciando as partes. Já as estruturas superiores se distinguem da inferior pelo fato, sobretudo, de ser um todo diferenciado. Cada uma das partes isoladas cumpre diversas funções e quando se unificam as partes em um processo global produzem conexões funcionais que dobram e relações recíprocas das funções.

No capítulo *Génesis de las funciones psíquicas superiores*, o autor retoma as considerações sobre a peculiaridade do processo de desenvolvimento das formas superiores de conduta e a necessidade de esclarecer o conceito de desenvolvimento para além dos aspectos quantitativos. As investigações científicas tinham então um desafio de descobrir o complexo processo de desenvolvimento em toda a sua plenitude real e captar todas as mudanças e transformações qualitativas que modificam a conduta da criança.

A tarefa que se coloca para a psicologia hoje é captar a peculiaridade real do comportamento da criança em toda a sua plenitude e riqueza de expansão e personalidade positiva presente. No entanto, o positivo só pode ser feito no caso de uma modificação radical da concepção do desenvolvimento infantil e se compreender que este é um processo complexo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, a interseção complexa de fatores internos e externos, um processo complexo de superação de dificuldades e de adaptação. (VIGOTSKI, 2010, p. 96; tradução nossa)¹⁹

Essa compreensão das relações dialéticas entre o desenvolvimento infantil e o desenvolvimento cultural é complexa e transcorre, em grande medida, por mudanças cruciais e em saltos. Nesse sentido, Vigotski (2010) faz a reflexão sobre a consciência ingênua e a consciência científica. A consciência científica considera que a revolução e a evolução são duas formas do desenvolvimento vinculadas entre

¹⁹ La tarea que se le plantea hoy día a la psicología es la de captar la peculiaridad real de la conducta del niño en toda su plenitud y riqueza de expansión y presentar el positivo de su personalidad. Sin embargo el positivo puede hacerse tan sólo en el caso de que se modifique de raíz la concepción sobre el desarrollo infantil y se comprenda que se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación. In: VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas* – Tomo III. Disponível em: <<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>>. Acesso em: 21 maio 2010.

si, formas que se pressupõem reciprocamente. Para a consciência científica, o próprio salto que se produz durante as mudanças do desenvolvimento da criança é um ponto determinante em todo o desenvolvimento.

Vigotski (2010) faz a crítica das teorias que compreendem o desenvolvimento da criança estereotipado, comparando o desenvolvimento humano como simples adaptação ao meio circundante, como ocorre em outras espécies animais. Também censura as teorias que explicam as formas superiores de comportamento da mesma forma que explicam as inferiores.

Para Vigotski, na análise sobre a história do cérebro, era preciso considerar duas leis: primeiramente, com o desenvolvimento dos centros superiores, os inferiores se conservam como instâncias subordinadas ao desenvolvimento das superiores e continua funcionando unidos, de maneira que não se pode diferenciá-los separadamente. A segunda lei do desenvolvimento cerebral consiste de que os centros inferiores não mantêm o funcionamento da mesma forma, incorporando parte essencial de suas funções nos novos centros. Existe, portanto, uma superação dos novos níveis que nascem sobre o velho, mas ao mesmo tempo existe uma conservação de partes anteriores. Essa concepção está de acordo com o pensamento dialético de supressão, que supera conservando.

Na discussão sobre a história do desenvolvimento cultural das crianças, Vigotski apresenta que é na relação com o outro que passamos a nos individualizar, e isso não apenas no que se refere à personalidade, mas ao conjunto de cada função psíquica isolada. A partir dessa relação, é que se pode afirmar a correlação entre as funções psíquicas internas e externas, compreendendo externo como social. Portanto, toda função psíquica superior foi externa, ou seja, social antes de ser interna.

Desse modo, Vigotski (2010, p.103) formula a lei genética geral do desenvolvimento cultural, na qual toda função do desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, primeiro entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esta lei é também denominada de sociogênese das formas superiores de comportamento.

Todas as funções superiores não são produtos da biologia, nem da história da filogênese pura, mas que o próprio mecanismo que está subjacente nas funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas da ordem social, são o

fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social, incluindo os processos psíquicos, seguem sendo quase social. (VIGOTSKI, 2010, p. 104; tradução nossa)²⁰

Nesse momento, Vigotski retoma a tese marxista fazendo uma comparação da natureza psíquica do homem como um conjunto de relações sociais transferidas ao interior e convertidas em funções da personalidade e formas de sua estrutura.

Ao analisar as funções psíquicas superiores, Vigotski (2010) estabelece quatro teses. A primeira é o reconhecimento das bases naturais das formas culturais de comportamento. “A cultura não cria nada, tão somente modifica as amplitudes naturais em concordância com os objetivos do homem” (*Ibidem*, p. 105). A segunda tese, de acordo com o desenvolvimento de crianças anormais, afirma que umas funções substituem as outras no processo do desenvolvimento cultural da criança. A terceira tese afirma que a base estrutural das formas culturais do comportamento é a atividade mediadora, a utilização de signo externo como meio para o desenvolvimento interior da conduta. Por isso, o signo tem importância primordial no desenvolvimento cultural. Já a última tese fala sobre o domínio da própria conduta, podendo diferenciar os níveis de desenvolvimento de uma ou outra função dos níveis de desenvolvimento desta função.

Para Vigotski, o domínio do próprio comportamento não pressupõe a abolição das leis básicas de conduta, que é a lei de estímulo e reação. Assim, a chave para o domínio do comportamento nos proporciona o domínio dos estímulos. O domínio da conduta, por sua vez, é um processo mediado que se realiza sempre através de certos domínios auxiliares. Para o autor, um dos passos mais importantes consiste quando a criança assimila a própria estrutura do processo, assimila as regras de utilização dos signos externos e os estímulos internos operam com mais facilidade em relação ao externo.

Podemos resumir que, ao tentar descrever e explicar as funções psíquicas superiores, a partir de uma relação de unidade entre os processos psíquicos e as funções neurológicas e fisiológicas ligados, portanto, ao cérebro humano, o autor

²⁰ Todas las funciones superiores no son producto de la biología, ni de la historia de la filogénesis pura, sino que el propio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. Todas las funciones psíquicas superiores son -relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convenirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas* – Tomo III. Disponível em: <<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>>. Acesso em: 21 maio 2010.

desenvolvia a psicologia dialética. “A psicologia dialética consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo integral mais complexo” (VIGOTSKI, 2004, p.149). Portanto, também nessa relação da totalidade, a compreensão das funções psíquicas superiores é feita a partir da discussão do gênero humano e do desenvolvimento da criança.

Ao evidenciar o psiquismo humano e seu caráter social, a Teoria Histórico-Cultural permite a relação entre a qualidade do desenvolvimento psíquico e os conceitos apreendidos na educação escolar.

2.3 A formação de conceitos e a superioridade dos conceitos científicos em relação aos cotidianos

Os estudos sobre o pensamento e a linguagem de Vigotski, sistematizados principalmente no livro *A construção do pensamento e da linguagem*, levaram-no a investigar campos teóricos que se referem à psicologia da linguagem e linguística, ao estudo experimental dos conceitos e à teoria psicológica da educação. Uma das inovações que a pesquisa apresentou foi a descoberta da via original de desenvolvimento de conceitos científicos na criança em comparação aos conceitos espontâneos e elucidação das leis básicas desse desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (2009), a maior dificuldade no campo de estudos de conceitos era a ausência de uma metodologia experimental elaborada que permitisse penetrar fundo no processo de formação dos conceitos e estudar sua natureza psicológica. Os métodos tradicionais caracterizam-se pelo divórcio da palavra com a matéria objetiva, operam ou com a palavra sem a matéria (método de definição) ou com a matéria objetiva sem a palavra (método de estudo da abstração).

O método de definição tinha como função principal investigar os conceitos já formados na criança através da definição verbal de seus conteúdos. Portanto, o método era inadequado porque lida com o resultado da formação de conceitos, sem captar a dinâmica, o desenvolvimento, o fluxo, o começo e o fim do processo. Opera quase que exclusivamente com a palavra, esquecendo que o conceito está vinculado ao material sensorial. Tanto o material sensorial quanto as palavras são partes indispensáveis do processo de formação de conceito. Esse método quase

nunca consegue estabelecer a relação existente entre o significado atribuído pela criança e o significado real.

O método de estudo da abstração tenta superar as deficiências dos métodos puramente verbais de definição e estudar as funções e os processos psicológicos que fundamentam o processo de formação de conceitos com base na elaboração da experiência direta de onde nascem os conceitos. O problema desse grupo era substituir o complexo processo sintético por um processo elementar e ignorar o papel da palavra, o papel do símbolo no processo de formação de conceitos, simplificando o processo de abstração por não relacioná-lo com a palavra.

Um avanço em relação aos métodos tradicionais foi o método sintético genético de Ach, pois tentou representar adequadamente o processo de formação de conceitos, incluindo as duas partes: material que serve de base para a elaboração do conceito, e a palavra através da qual ele surge. Permitiu estudar não somente os conceitos prontos, mas o processo de sua formação. Entretanto, de acordo com a análise de Vigotski, também apresentou equívoco ao utilizar o conceito de forma estagnada. O conceito não leva uma vida isolada, não é uma formação imutável, mas sempre se encontra no processo mais ou menos complexo do pensamento, sempre exerce uma função de comunicar, assimilar, entender e resolver algum problema.

Segundo os estudos sobre o processo de formação de conceito em seu desenvolvimento, Vigotski (2009) reconhece que a palavra tem o papel de signo, ou seja, meio na formação de um conceito e depois se torna seu símbolo. Já sabemos que todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. Antes de atingir o nível de conceitos característicos no pensamento já desenvolvido, as palavras podem servir de meio de comunicação. Assim, apenas uma relação associativa entre palavra e objeto é insuficiente para surgir o significado da palavra ou conceito.

Nos experimentos, Vigotski buscou observar como o sujeito aplica o signo para orientar suas operações intelectuais, como emprega a palavra no processo de formação de conceito. Depois do conceito elaborado, vem a transferência para novos objetos, depois o emprego do conceito no processo de livre associação e, por último, a aplicação do conceito na formação de juízo e definição do conceito reelaborado.

A diferença entre o pensamento do adulto e as formas de pensamento da criança deve ser considerada no processo de formação de conceitos. Mesmo que o processo se inicie na infância, ainda não temos todas as funções intelectuais desenvolvidas para a formação dos conceitos verdadeiros. Para resolver os problemas na infância, o nosso organismo apresenta equivalentes funcionais na natureza psicológica. Vigotski (2009, p. 168) afirma então que a “formação de conceito ou aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavras ou signos) da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original”. A formação de conceitos é um meio específico e original de pensamento, no qual vários processos participam como: atenção, juízo, representação, associação. Mas nenhum deles pode explicar o surgimento de uma nova forma de pensamento qualitativamente original e irreduzível a outras operações intelectuais elementares.

Todas as funções elementares, que costumam ser apontadas, participam do processo de formação de conceito, mas participam de modo inteiramente diverso como processo que não se desenvolve de maneira autônoma, segundo a lógica das suas próprias leis, mas não são mediados pelo signo ou pela palavra e orientados para a solução de um determinado problema, levando a uma nova combinação, uma nova síntese, momento único em que cada processo participante adquire o seu verdadeiro sentido funcional. (VIGOTSKI, 2009, p. 169-170)

Assim, no processo de formação de um conceito, como qualquer outra forma superior de atividade intelectual, não aparece nenhuma função elementar nova, mas todas as funções existentes são incorporadas a uma nova estrutura, formando uma nova síntese. A dinâmica de desenvolvimento do psiquismo modifica-se de acordo com a relação que estabelece com o ambiente. De acordo com Vigotski, a formação de um conceito é uma função do crescimento social e cultural global, que no adolescente afeta não apenas o conteúdo, mas também o método de seu raciocínio. “O novo e significativo uso da palavra, a utilização como um meio para a formação de conceitos, é a causa psicológica imediata da transformação radical por que passa o processo intelectual no limiar da adolescência” (VIGOTSKI, 2005, p. 73).

A trajetória até a formação de conceitos passa por três estágios básicos que podem ser divididos em várias fases. O primeiro estágio do desenvolvimento do pensamento caracteriza-se pela construção de imagens sincréticas, que equivalem aos conceitos dos adultos. Acontece com mais frequência em criança de ternidade, existindo uma difusão não direcionada do significado do signo a objetos que

aparentemente não se relacionam entre si. Nesse estágio, o significado das palavras denota um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados, que se aglutinaram numa imagem em sua mente de forma instável. De forma sincrética como se fosse um amontoado, esse primeiro estágio divide-se em três fases distintas: tentativa e erro (grupo criado ao acaso por uma mera tentativa e suposição); organização do campo visual da criança puramente sincrética (grupo em grande parte determinada pela posição espacial dos objetos); imagem sincrética que se assenta em uma base complexa (grupos diferentes são recombinações sem elos, mantendo a mesma incoerência, sendo apenas agregação de amontoados).

O segundo estágio pode ser chamado de pensamento por complexo e abrange uma variedade em termos funcionais, estruturais e genéticos do pensamento. Trata-se de um novo passo para o domínio dos conceitos, no qual a criança já superou o egocentrismo, não confunde as relações entre suas próprias impressões com as relações entre as coisas, o que é importante para sair do sincretismo em direção ao pensamento objetivo. Existe uma coerência objetiva que faz com que as ligações entre seus componentes sejam concretas e factuais. No entanto, as ligações que os criam e que lhes ajudam a criar carecem de unidade lógica, podendo ser de muitos tipos diferentes. Qualquer conexão factualmente presente pode levar à inclusão de um determinado elemento por complexo e essa é a diferença de um complexo para um conceito. O conceito agrupa então os objetos pelos seus atributos. Os complexos, as ligações que unem os elementos, podem ser tão diversos quanto os contatos e as relações que de fato existem entre os elementos. Existem cinco tipos básicos de complexos: associativo, coleções, em cadeia, difuso e pseudoconceito. Construimos então um quadro para apresentar as características de cada uma dessas fases, mesmo que de forma breve.

Quadro 1 – Estágios da formação de conceitos e evolução do pensamento infantil

Estágio	Fases	Característica da fase
Pensamento por complexos	Tipo associativo	Qualquer ligação entre um núcleo e um outro objeto é suficiente para fazer com que a criança inclua esse objeto no grupo e o designe pelo “nome de família” comum. Ex.: cor, forma, tamanho. Apoia-se em semelhanças ou em outras concessões necessárias entre as coisas, ao nível de percepção.
	Coleções	Baseia-se nas relações entre os objetos observados na experiência prática. É um agrupamento de objetos com base em sua participação na mesma operação prática – em sua cooperação funcional.
	Complexo em cadeia	O tipo e a natureza podem mudar de elo para outro, quase imperceptivelmente. Semelhanças remotas já são suficientes para estabelecer conexões entre dois elos. Às vezes os atributos são considerados semelhantes não por sua causa real, mas devido a uma vaga impressão de que eles têm algo em comum.
	Complexo difuso	Caracterizado pela fluidez do próprio atributo que une os seus elementos. Grupos de objetos ou imagens perceptualmente concretos são formados por meio de conexões difusas e indeterminadas.
	Pseudoconceito	A generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos, é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito, em sua essência e seu complexo.

Fonte: Quadro elaborado por nós a partir do livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem*.

Nos adultos, ainda encontramos o pensamento por complexos, apesar de ser uma forma típica do pensamento das crianças. E, na vida cotidiana, os adultos recorrem frequentemente aos pseudoconceitos. Segundo Vigotski, o traço diferencial da natureza psicológica do complexo e do conceito deve se manifestar com evidência para que possamos diferenciá-lo. Como o pensamento por complexo tem como principal função estabelecer elos e relações.

O conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstratos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência. (VIGOTSKI, 2009, p. 220)

O terceiro estágio apresenta semelhanças com o segundo, no qual o pseudoconceito constitui uma fase intermediária entre o pensamento por complexo e

a evolução dos conceitos. No entanto, a principal função dos complexos é estabelecer elos e relações. O pensamento por complexos dá início à unificação das impressões desordenadas ao organizar elementos discretos da experiência em grupos, criando uma base para generalizações posteriores. O conceito desenvolvido pressupõe algo além da unificação, sendo necessário abstrair e isolar elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que faz parte. O desenvolvimento da abstração é a primeira fase desse estágio, seguida pela formação de conceitos potenciais. Estes podem ser formados tanto na esfera, pensamento perceptual (com base em impressões semelhantes), e no pensamento prático, voltado para a ação (com base em significados funcionais).

A maior dificuldade é a aplicação de um conceito, finalmente apreendido e formulado a um nível abstrato, a novas situações concretas que devem ser vistas nesses mesmos termos abstratos – um tipo de transferência que em geral só é dominado no final da adolescência. A transição do abstrato para o concreto mostra-se tão árdua para o jovem como a transição do concreto para o abstrato.

Depois dessa síntese de como os conceitos se formam, é preciso compreender como ocorre o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância e sua importância.

Na época em que Vigotski estudava os conceitos, a psicologia apresentava duas formas de estudá-los: os conceitos reais através de métodos que não iam além da superfície e os conceitos artificiais por análises psicológicas profundas. O desafio metodológico era encontrar formas para estudar os conceitos reais em profundidade, estabelecer parâmetros para comparar os conceitos científicos e os cotidianos, este último também chamado de espontâneos.

As investigações deveriam compreender o que acontece na mente da criança com os conceitos científicos que lhes são ensinados na escola para que seja possível criar métodos eficientes no processo de ensino e aprendizagem escolar.

De acordo com Vigotski (2009), o desenvolvimento dos conceitos científicos na criança em idade escolar é uma tarefa primordial da escola, pois provoca desenvolvimento do processo psicológico infantil. Para a teoria vigotskiana, o desenvolvimento de conceitos científicos, também chamados de conceitos autênticos ou verdadeiros, revela as leis profundas e essenciais de qualquer processo de formação de conceitos em geral. A aprendizagem na idade escolar é o

momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento de seus conceitos.

Existiam então duas formas de explicar o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança em processo escolar. A primeira que nega a existência de processo de desenvolvimento interior do conhecimento científico, sendo que a criança absorvia os conceitos já prontos mediante ao processo de compreensão e assimilação. Para Vigotski, o conceito não pode ser assimilado de forma acabada como conjunto de conexões associativas que são assimiladas com a ajuda da memória, mas o desenvolvimento de um conceito articula uma série de funções complexas como: atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação e discriminação.

Um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que simples hábito mental, é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser apreendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. A investigação nos ensina que, em qualquer nível do desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. (VIGOTSKI, 2009, p. 246)

O desenvolvimento do conceito evolui como significado das palavras, que também evolui, sendo esse processo complexo. Quando uma palavra nova é apreendida pela criança, acontece um tipo de generalização elementar e, na medida em que a criança desenvolve as generalizações, estas vão se tornando mais abrangentes e culminam no processo de formação dos verdadeiros conceitos. Os conceitos científicos do tipo superior não podem surgir na cabeça da criança senão a partir de tipos de generalização elementares e inferiores preexistentes.

Vigotski continua mostrando o equívoco da concepção que se baseia nesse processo de memorização e apreensão dos conceitos prontos, nas experiências pedagógicas de ensino.

O ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia das palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos da criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. (VIGOTSKI, 2009, p. 247)

Além de criticar esse método puramente escolástico de ensino, que não é capaz de captar o conceito vivo e fica apenas na apreensão verbal das palavras, Vigotski também faz uma crítica aos métodos de ensino que exageram na espontaneidade de o aluno adquirir novos conceitos e novas palavras. A compreensão de que este momento de adquirir novos conceitos e palavras é um complexo psicológico que começa quando a criança entra em contato com o significado das palavras.

Dessa forma, apresenta-se a segunda explicação para o desenvolvimento dos conceitos científicos na experiência escolar que não se diferenciaria em nada dos demais conceitos desenvolvidos em outras experiências da criança. Para Vigotski, o processo de assimilação do conceito se inicia com o contato do significado da palavra, mas não ocorre da mesma forma com os conhecimentos científicos e os espontâneos. Nos experimentos, pôde comprovar que o acúmulo de conhecimento leva a um aumento do tipo de pensamento científico que se manifesta também no pensamento espontâneo, colaborando para sua tese de que a aprendizagem contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nos momentos do processo educacional, o desenvolvimento dos conceitos científicos supera por incorporação o desenvolvimento dos espontâneos.

Na literatura científica da época, os conceitos espontâneos foram objetos de quase todos os problemas de formação de conceitos, transferindo as conclusões do desenvolvimento do conceito espontâneo para o científico.

Vigotski (2009) analisa a tese de Piaget que defende que só os conceitos espontâneos da criança e as suas representações espontâneas podem servir como fonte de conhecimento imediato da originalidade qualitativa do pensamento infantil. A contradição com sua própria ideia de que a criança, ao assimilar um conceito, reelabora-o e nesse processo de reelaboração imprime nos conceitos as peculiaridades específicas do seu próprio pensamento.

Os conceitos não espontâneos da criança não refletem as peculiaridades do pensamento infantil, que concebe o desenvolvimento dos conceitos como mecanicamente constituídos de dois processos particulares, sem nada em comum entre si, transcorrendo como que por dois canais absolutamente isolados e divididos.

O autor reconhece que os conceitos não espontâneos da criança não refletem as peculiaridades do pensamento infantil e que esse privilégio pertence exclusivamente aos conceitos espontâneos. Nesse sentido, a essência do

desenvolvimento intelectual da criança está na socialização progressiva do pensamento infantil.

Na contraposição a essas teses de Piaget, é que Vigotski vai estudar os conceitos científicos para que se revelem as peculiaridades qualitativas do pensamento infantil. Compreende que os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento.

Para Vigotski (2009), o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos. É, pois, um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas que continua indivisível por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem.

Nas análises dos estudos comparando os conceitos espontâneos e os científicos do aluno escolar, Vigotski (2009) conclui que os problemas que envolvem conceitos científicos são melhor resolvidos do que para os problemas que envolvem conceitos cotidianos. A aparente vantagem da familiaridade com os conceitos cotidianos não facilitou a resolução dos problemas. Assim, uma das conclusões que chegou com esse estudo sobre a dificuldade de a criança solucionar problemas que envolvem situações da vida cotidiana seria porque não teria consciência de seus conceitos e não poderia operá-los conforme a tarefa exige. Os conceitos científicos da criança formaram-se no processo de aprendizado, em colaboração com o adulto, sendo que essa ajuda permite à criança resolver tais problemas mais cedo do que os problemas que dizem respeito à vida cotidiana.

A consciência e a arbitrariedade no emprego de conceitos não estão presentes nos conceitos cotidianos, nos quais a criança os emprega sem se preocupar em tomar consciência dos mesmos, ao contrário dos conceitos científicos que são um processo consciente e deliberado desde o início.

Outro fator examinado por Vigotski (2009) é que não existe uma supremacia dos conceitos científicos em relação aos espontâneos. Quando os conceitos espontâneos não amadurecerem o suficiente, os conceitos científicos não podem sobrepor-se a eles. Ainda conclui que o domínio de um nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos também eleva o nível de conceitos espontâneos. Uma vez

que a criança já atingiu a consciência e o controle de um tipo de conceito, todos os conceitos anteriormente formados são reconstruídos da mesma forma.

Em seus conceitos espontâneos, a criança chega relativamente tarde a tomar consciência do conceito, da definição verbal do conceito, da possibilidade de outras palavras lhe propiciarem uma formulação verbal, do emprego arbitrário desse conceito no estabelecimento de relações lógicas complexas entre os conceitos. [...] Mas o desenvolvimento do conceito científico começa justamente pelo que ainda não foi plenamente desenvolvido nos conceitos espontâneos ao longo de toda a idade escolar. Começa habitualmente pelo trabalho com próprio conceito como tal, pela definição verbal do conceito, por operações que pressupõem a aplicação não espontânea desse conceito. (VIGOTSKI, 2009, p. 345)

Assim, os conceitos científicos começam a se desenvolver ainda no nível em que os conceitos espontâneos não atingiram o seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, a aprendizagem dos conceitos científicos pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento intelectual da criança. Desse modo, a apropriação dos conceitos científicos pela educação escolar apresenta uma possibilidade de qualificar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Ainda segundo Vigotski (2009), a essência dos conceitos científicos é definida a partir da discussão de ciência em Marx, na qual a forma como se manifesta externamente não coincide com o conceito verdadeiro. Assim, a natureza dos conceitos científicos relaciona-se diretamente com o desenvolvimento humano e as formas culturalmente desenvolvidas. Para os educadores, é importante compreender o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos para que se possa conseguir realizar a transmissão desses conceitos no processo escolar.

Contudo, as conclusões provisórias que chegamos neste capítulo sobre a contribuição de Vigotski para a formação de professores referem-se à necessidade de apropriação das discussões apresentadas acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da formação de conceitos. Portanto, entendemos que essas categorias são sínteses teóricas que nos ajudam a compreender o pensamento de Vigotski e os elementos da Psicologia Histórico-Cultural que devem fazer parte da formação de professores.

CAPÍTULO III

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No capítulo anterior, explicitamos algumas categorias da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentais no processo de formação de professores. E como a construção dessa síntese foi apenas um processo teórico de sistematizar o pensamento de Vigotski, a compreensão dessas categorias elencadas não pode ser indissociada da totalidade da teoria. Assim admitimos que, à medida que a discussão avance, outros elementos podem surgir para nos ajudar a compreender a complexidade teórica da Psicologia Histórico-Cultural.

Seguimos, neste capítulo, para tentar aprofundar a discussão das categorias, pesquisando como os líderes do grupo de pesquisa *Estudos Marxistas em Educação* trabalham com a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para a formação de professores. Buscamos estudar então a produção acadêmica desses autores mediada por essas categorias: aprendizagem e desenvolvimento; desenvolvimento das funções psíquicas superiores, formação de conceitos e a superioridade dos conceitos científicos em relação aos cotidianos. O intuito de ir à produção teórica desses autores não é para confirmar ou refutar a tese que cunhamos no capítulo anterior sobre os elementos fundamentais a ser apropriados da teoria de Vigotski na formação de professores. Mas buscar compreender possíveis avanços na discussão teórica sobre os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural essenciais no processo de formação de professores.

Primeiramente, é importante explicitar a posição desse grupo em contribuir para o processo de construção de uma teoria crítica que possa mediar os fundamentos da educação e o âmbito da prática pedagógica do professor. No entanto, a partir da década de 1980, no Brasil, cresceu o número de teorias críticas em todas as áreas, inclusive na educação. Por isso, uma das principais preocupações explicitadas por Duarte (1996; 1999; 2006) é a necessidade de se esclarecer o que denomina de teoria educacional crítica:

Teorias educacionais críticas, todas aquelas que partem da visão de que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e

classes sociais, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade. Com esse objetivo, essas teorias procuram entender como e com que intensidade a educação contribui ou não para a reprodução dessas relações de dominação. Todas as teorias têm em comum a busca de desfetichização das formas pelas quais a educação reproduz a relação de dominação, pois entendem isso como fundamental para a própria luta contra essas relações. (DUARTE, 1999, p. 8)

Para o autor, além das teorias educacionais críticas entenderem que a educação seja parte do processo de reprodução da sociedade capitalista, elas também preconizam a necessidade de superação dessa forma de organização social. Assim se compreende que as relações de desigualdade presentes na organização social também estão presentes no meio educacional, sendo, portanto, condição para se buscar estratégias de transformação. A polêmica nessa discussão consiste na defesa de que alguns estudos acreditam que não há muito o que fazer em termos de prática pedagógica crítica na escola, embora esses estudos apresentem que a atividade pedagógica seja um campo fundamental de luta contra o capitalismo.

Para além de se colocar junto às teorias educacionais críticas, o grupo *Estudos Marxistas em Educação* posiciona-se no campo das teorias pedagógicas críticas. Também nem toda teoria da educação é uma teoria pedagógica, pois se entende, a partir de Saviani (2008), que uma teoria pedagógica busca equacionar, de alguma maneira, os problemas específicos da escola, orientando o processo de ensino-aprendizagem. Assim, no campo educacional, foram sistematizadas algumas teorias pedagógicas críticas ou contra-hegemônicas²¹. Dentre essas teorias, os líderes do grupo que estamos pesquisando posicionaram-se na construção da Pedagogia Histórico-Crítica²²:

[...] contribuir para a construção da pedagogia histórico-crítica, entendida como uma pedagogia marxista. Dessa forma, o grupo alia-se à luta que Dermeval Saviani tem travado em defesa da socialização, pelo trabalho educativo escolar, do conhecimento científico, filosófico e artístico. Esse processo escolar de socialização do conhecimento sistematizado é considerado pelo grupo um elemento estratégico fundamental no processo de superação da sociedade baseada na lógica do capital. (ESTUDOS MARXISTAS EM EDUCAÇÃO, 2013, s/p)

²¹ Neste trabalho, não iremos discutir essas concepções que emergiram no Brasil, principalmente depois do processo de abertura democrática na década de 1980. Saviani (2008) apresenta algumas teorias pedagógicas que tentaram elaborar propostas para orientar a prática educativa numa direção transformadora.

²² Sabendo que pode existir mais de uma Pedagogia Histórico-Crítica, neste trabalho iremos referir-nos à teoria educacional defendida por um coletivo de autores ligado ao pensamento do professor Dermeval Saviani.

Para Duarte (1999), uma das condições para a concepção pedagógica crítica se desenvolver de modo que influencie diretamente sobre a prática específica dos professores no interior das escolas é, pois, a apropriação de teorias críticas.

Nessa mesma direção, está o trabalho de Martins (2011b) ao defender que as proposições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural recorrem à epistemologia materialista histórico-dialética e que preconizam a apropriação do saber objetivo sistematizado historicamente como questão fundamental na contribuição para o processo de humanização.

Um dos desafios enfrentados pelos estudiosos da Pedagogia Histórico-Crítica é a elaboração de mediações teóricas entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos e a prática pedagógica dos professores. Para tanto, defendem, dentro da relação entre a psicologia e a pedagogia, a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para a constituição da individualidade humana como elemento importante na formação dos professores. Eles explicitam que a concepção de formação da individualidade humana, entendendo o indivíduo como síntese de inúmeras relações sociais, faz parte de uma estratégia de luta pela superação de dicotomias entre social e individual, histórico e psicológico, objetivo e subjetivo, singular e universal.

Sendo assim, nossa pesquisa busca encontrar categorias fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, defendidas por esse coletivo de pesquisadores, imprescindíveis na formação de professores. A priori não podemos afirmar que as discussões realizadas por esse grupo reforçam ou se contrapõem com as discussões que já fizemos. Por isso, a pesquisa se justifica na tentativa de desvendar os possíveis avanços no entendimento da complexidade teórica da Psicologia Histórico-Cultural.

No esforço de apropriação dos elementos determinantes da Psicologia Histórico-Cultural na produção teórica dos líderes do grupo pesquisado, encontramos algumas relações entre as categorias por nós apresentadas no capítulo anterior sobre os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e as categorias defendidas pelo então grupo pesquisado. A exposição segue com o desafio de explicitar o pensamento desses autores sobre a Psicologia Histórico-Cultural e de expor essas relações.

3.1 A formação histórico-social do indivíduo e o desenvolvimento do psiquismo humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

As expressões a respeito do psiquismo humano, como: psíquico, psiquismo ou psicológico, referem-se aos diferentes princípios explicativos que vão apresentando termos distintos para expressar o conceito que defendem. Como apresentamos no capítulo anterior, Vigotski reconhecia essa miscelânea como uma crise da psicologia.

De acordo com Martins (2011a, 2011b), nos estudos das funções psíquicas superiores que Vigotski investigou não encontrou um objeto pontual, sendo necessário incluir os resultados das pesquisas em um processo mais amplo: “a natureza social do psiquismo humano e a centralidade cultural de seu desenvolvimento” (MARTINS, 2011b, p. 46). Muito mais do que pesquisar o rol das funções psíquicas superiores, o interesse de Vigotski residia na busca de explicações que “promove o salto qualitativo do psiquismo humano em relação às demais formas, primitivas e legadas pelo desenvolvimento biológico das espécies” (MARTINS, 2011a, p. 70).

Sendo assim, seguiremos adiante com as contribuições de Duarte (1996; 1999; 2006) e Martins (2011a; 2011b) sobre as reflexões vigotskianas a respeito do psiquismo humano, sem deixar de lado o conceito de funções psíquicas superiores como um elemento importante para se entender a complexidade desse fenômeno tipicamente humano que se desenvolve em relação com a vida social.

Martins (2011a) afirma que a compreensão do psiquismo foi ampliada pelos estudos feitos pela Escola de Vigotski, que superam as investigações do sistema nervoso apenas pelas orientações científico-naturais. O princípio explicativo da materialidade do psiquismo concebe a estrutura orgânica e também a realidade social na construção do psiquismo. Ao contrário do que colocava Pavlov, que reconhecia a existência do mundo subjetivo, mas considerava científicas apenas as manifestações externas, a escola de Vigotski propunha um novo método de investigação dos processos subjetivos.

Segundo Vigotski, as lacunas ou incompletudes da psicologia não seriam superadas por proposições intermináveis de outros e novos sistemas teóricos. Nesse sentido, foi enfático ao afirmar que seus esforços não apontavam para a direção da proposição de uma nova abordagem psicológica, mas para a busca pela sistematização das bases gerais sobre as quais a *psicologia científica* pudesse ser edificada. (MARTINS, 2011b, p.12)

Para Duarte (2003, p. 40), “a construção da psicologia marxista era vista por Vigotski não como o surgimento de mais uma entre as correntes da psicologia, mas, sim, como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica”. E continua afirmando que, para a construção de uma psicologia marxista, era necessário adotar o método de Marx em sua globalidade. Portanto, o autor concorda com Vigotski que, na construção de uma psicologia marxista, não é possível a utilização de citações e junções ecléticas entre os clássicos marxistas e as teorias psicológicas ocidentais.

Um dos objetivos de Vigotski era o de “superar o modelo biológico de desenvolvimento humano, e construir uma psicologia fundada na concepção marxista, portanto histórico-social do homem” (DUARTE, 1999, p. 107).

A partir dessa tese sobre os pressupostos teóricos materialistas histórico-dialéticos serem indispensáveis para a constituição da teoria da Psicologia Histórico-Cultural, o grupo *Estudos Marxistas em Educação* defende a explicitação dessa filiação como um caminho argumentativo que possa contribuir para o aprofundamento dessa teoria. Esse posicionamento faz parte de um debate mais amplo sobre a forma como a Psicologia Histórico-Cultural vem sendo apropriada no Brasil pelos educadores e estudiosos. Por enquanto, destacaremos uma das características marcante nos textos analisados com a preocupação de explicitar os preceitos do materialismo histórico-dialético na compreensão da Teoria Histórico-Cultural.

Para Martins (2011b), o desenvolvimento do psiquismo é uma categoria central na Psicologia Histórico-Cultural e foi pesquisada primeiramente por Vigotski, na década 1920. Para este, o desenvolvimento social do psiquismo humano seria o verdadeiro objeto da psicologia científica e se coloca junto com um coletivo de pesquisadores na busca por consolidar esse caráter científico da Psicologia Histórico-Cultural.

Segundo a autora, Vigotski colocou no centro de seus interesses o processo de desenvolvimento do psiquismo, postulando a tese de que os determinantes do desenvolvimento encontram-se na cultura historicamente sistematizada pelo trabalho humano. A complexa trajetória do ser orgânico transformando-se em ser social, no desenvolvimento filogenético, pelo qual a natureza se humaniza e o ser humano se constitui, é característica importante para a compreensão da historicidade. A

psicologia soviética enfatiza a materialidade na constituição do psiquismo fazendo uma análise da transformação do processo de hominização em processo de humanização. As condições objetivas, asseguradas pelo trabalho como atividade vital, permitiram a transformação de um ser hominizado em um ser humanizado e, portanto, uma mudança na estrutura do psiquismo e nas formações psíquicas superiores.

Se, por um lado, o patrimônio material e ideal se coloca como dado para apropriação, por outro e ao mesmo tempo, é tido como condição imprescindível do processo de transformação de um ser hominizado, isto é, que dispõe de dadas propriedades naturais filogeneticamente formadas, em um ser humanizado, isto é, que se (trans) forma por apropriação da cultura. (MARTINS, 2011b, p. 212)

Para compreender o processo evolutivo do psiquismo humano, Martins (2011b) apresenta reflexões a partir dos estudos de Vigotski e seus colaboradores diferenciando do psiquismo animal. Por mais avançado que chegue o comportamento animal com um estágio do intelecto, não ultrapassa os estreitos limites biológicos afetos à adaptação do organismo ao meio. O desenvolvimento do psiquismo animal possibilita o comportamento animal individual e não o comportamento da espécie.

Ainda nos primeiros estudos para a compreensão dos processos e fenômenos psíquicos humanos, foi reproduzido um percurso biológico, estabelecendo correlações diretas entre órgãos e suas formas de operação e tarefas que executava. Para alguns pesquisadores, o funcionamento das atividades psíquicas deveria ter correspondência no cérebro, sobretudo no córtex. Mesmo considerando o salto dessa concepção para a época ao focar a relação entre os processos psíquicos e o cérebro, descolando as discussões do espiritual para a materialidade, havia problemas, pois Vigotski explicitava as limitações dessas doutrinas que buscavam uma localização da organização funcional do cérebro em relação aos processos psíquicos.

Para Vigotski, “apenas a análise das conexões e relações interfuncionais poderiam contemplar a complexidade do psiquismo humano” (MARTINS, 2011b, p. 50). E continua essa reflexão a partir do princípio da totalidade, como já apresentamos no capítulo anterior, em que nem o cérebro nem o psiquismo podem ser reduzidos às partes, pois representam uma particularidade. As análises que decompõem o todo complexo em seus constituintes perdem de vista as relações essenciais que fazem deles componentes de um todo específico. Na tentativa de se

compreender os fenômenos e os processos psíquicos em suas complexidades, Vigotski propôs outro tipo de análise: o método da unidade em que o todo pudesse ser segmentado em unidades. Assim, a autora utiliza as palavras do próprio Vigotski para definir unidade: “[...] o resultado da análise que, diferentemente da dos elementos, dispõe de *todas as propriedades fundamentais características do conjunto* e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade” (VYGOTSKI apud MARTINS, 2011b, p. 54).

À medida que dedicou a estudar as interdependências entre as funções psicológicas pelo método de análise por unidade, encontrou, na significação do signo, um elemento essencial para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional.

De acordo com Martins (2011b), para se compreender o legado social do psiquismo humano da Teoria Histórico-Cultural, é preciso incluir a discussão sobre o papel do trabalho e o papel da apropriação dos signos no desenvolvimento do psiquismo humano. O destaque para essas categorias presentes na teoria vigotskiana irão permitir explicar o desenvolvimento intelectual dos animais para o ser humano, como fizemos no capítulo anterior.

Para Vigotski, o psiquismo humano se institui por meio da atividade social na qual os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva para satisfazer as suas necessidades e para melhor captar e dominar a realidade. O curso da evolução biológica do homem finaliza antes de começar o desenvolvimento histórico. As tentativas de explicar a forma de pensar do homem não se fixam mais nas particularidades morfofisiológicas transmitidas por hereditariedade, mas no trabalho que inaugura um novo dinamismo de transmissão das conquistas às novas gerações.

No entanto, os estudos sobre o cérebro como um órgão material teve um papel decisivo na concepção de um psiquismo reflexo da realidade, com condições sociais objetivas interferindo no desenvolvimento. Isso porque a forma dialética reconhece a indissociabilidade entre o sistema nervoso e o mundo exterior.

O trabalho social, o emprego dos instrumentos e o desenvolvimento da linguagem marcam, em definitivo, a transição da história natural dos animais à história social dos homens. No processo de evolução, a unidade funcional mão, cérebro, linguagem levou ao aperfeiçoamento anátomo-fisiológico do córtex cerebral, permitindo que, com a influência do trabalho e da linguagem, o ser humano saísse

de uma condição orgânica para uma condição de ser social. O trabalho e as novas funções conquistadas pela complexa articulação entre mãos, cérebro e linguagem provocaram transformações no psiquismo humano, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas mais complexo.

[...] o desenvolvimento do trabalho exigiu, e continua a exigir, profundas transformações nas características dos homens. Como atividade coletiva, social, resulta em uma histórica e progressiva complexificação de relações interpessoais e intersíquicas, determinando que seus executores conquistem graus cada vez mais elevados de autocontrole do comportamento. (MARTINS, 2011b, p. 43)

Para Martins (2011b), a psicologia de Vigotski, ao trazer a centralidade do trabalho social no desenvolvimento das propriedades humanas, recolocou o problema das funções psíquicas que se formaram historicamente no homem. Mais uma vez vem explicitar a contribuição da filosofia marxista para a constituição da natureza sócio-histórica do psiquismo e das funções. Sendo assim, as funções psíquicas superiores em Vigotski cumprem um objetivo de explicar o psiquismo humano sem separá-lo do mundo material e das objetivações culturais.

A autora continua afirmando que as funções psíquicas superiores na obra vigotskiana apresentam uma proposição essencialmente dialética entre social e individual. Contudo, afirma que, para explicar a natureza social do psiquismo humano, é preciso ir além de explicitar a importância do papel da sociedade na vida dos indivíduos, mas reconhecer que as relações sociais de produção geram subjetividades que expressam, em suas possibilidades e limites, a qualidade do pertencimento social de cada pessoa.

Duarte (2006) também defende que é preciso esclarecer a relação entre natural e social para não apresentar equívocos como se o social excluísse o natural, ou afirmações sem consistências que o natural e o social se interagem desde a ontogênese. Ele faz críticas a várias interpretações sobre a questão do social em Vigotski e algumas delas referem-se a uma comparação com a obra de Piaget. O autor defende dois pontos da concepção vigotskiana necessários para se entender a relação natural e social: o trabalho e os processos psíquicos superiores como características essenciais para se compreender o homem como ser histórico e social.

O primeiro é a de que Vigotski adotava o pressuposto marxista de que por meio do trabalho o ser humano vem, ao longo da história social, criando o mundo da cultura humana e que o mundo social não pode ser explicado

como uma continuação direta das leis que regem os processos biológicos. [...] O segundo ponto importante da concepção vigotskiana sobre as relações entre o natural e o social é a questão dos processos psíquicos superiores. Para Vigotski, esses processos são de natureza social e formam-se por meio da superação e da incorporação dos processos psíquicos elementares, de origem biológica. (DUARTE, 2006, p. 196)

As funções psíquicas superiores são, portanto, uma categoria que expressa as características distintivas do homem como pertencente ao gênero humano, superando, por incorporação, o legado natural disponibilizado por sua espécie. Nessa discussão, Duarte (2006, p. 254) afirma que a questão da historicidade do ser humano ganha um aspecto importante. “Admitir a historicidade implica admitir que o gênero humano é resultado da atividade social e da experiência social acumulada nos produtos objetivos e subjetivos dessa atividade.”

De acordo com Martins (2011b), Vigotski introduziu, nas investigações psicológicas, a ideia de historicidade da natureza do psiquismo humano aliada à reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos, por decorrência da apropriação da cultura. A história real do desenvolvimento do psiquismo humano reflete a história da complexificação da vida em sociedade, sendo que o psiquismo humano só pode ser explicado na qualidade de construção social.

Segundo Duarte (2006), a historicidade do ser humano, e conseqüentemente a historicidade das características da infância e do pensamento infantil, é um dos principais fundamentos da psicologia infantil que foi deixada à margem em outras teorias, como, por exemplo, na teoria de Piaget.

No que se refere à psicologia, assumir como seu pressuposto maior o da historicidade do ser humano implica defender a concepção de gênero humano pode tornar-se sujeito da formação dos processos psicológicos humanos, por meio da educação. Quando os homens se relacionam com a realidade social como se esta fosse regida por forças naturais, eles abrem mão da possibilidade de dirigir os processos sociais. (DUARTE, 2006, p. 254)

O processo psicológico é, pois, um fenômeno dialético que, de acordo a interpretação de Martins (2011a) sobre a teoria de Vigotski, é preciso compreender como ocorre a atividade externa que, desde sua gênese, contém componentes psíquicos.

As características biológicas asseguradas pela evolução da espécie permitem que as funções psíquicas superiores sejam produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos. Então, para se entender o papel dos signos na conduta humana, Vigotski refere-se à função

instrumental que o mesmo assume. Para explicar essa afirmativa, Martins (2011b) apresenta, a partir dos textos de Vigotski, as semelhanças, as diferenças e as reais correspondências entre emprego dos signos e emprego dos instrumentos. Assim, os signos vão intermediar a relação entre os processos naturais e o comportamento humano. Nesse momento, a autora apresenta, com maiores detalhes, o conceito de mediação, avançando na explicação que tínhamos cunhado no capítulo anterior.

Tanto os signos como os instrumentos são atividades mediadoras que permitem aos objetos uma influência recíproca da qual depende a consecução do seu objetivo. A mediação ultrapassa, portanto, a relação aparente entre as coisas, penetrando na esfera das intervencções entre as propriedades essenciais das mesmas. De acordo com Martins (2011b), o conceito de mediação de Vigotski só pode ser compreendido pela relação com a filosofia marxista, para não ser reduzido à ponte, mas meio das coisas. “A mediação é a interposição que provoca transformação, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (MARTINS, 2011b, p. 42).

A relação lógica entre ferramenta e signo não é uma relação de identidade genética ou funcional, mas também não é casual. O instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo e transforma o objeto. O signo, como instrumento psicológico, orienta-se em direção ao psiquismo e ao comportamento e transforma o sujeito.

Os signos e os significados mobilizados nas ações realizadas pelos indivíduos, em sua existência concreta, engendram as rearticulações interfuncionais. Vigotski apontou que o uso de signos provoca modificações que ultrapassam o âmbito da função específica na qual ocorre, rearticulando completamente o psiquismo. O uso de signos determina rupturas no modo de operar já instalado de uma função específica e, ao fazê-lo, modifica suas articulações com outras funções, inaugurando novas formas de manifestação psíquica. (MARTINS, 2011b, p. 56)

O emprego dos signos articula e rearticula as funções psíquicas como um todo e, segundo Martins (2011b p.58), “as transformações específicas de cada função determinam modificações no conjunto de funções do qual fazem parte, isto é, do psiquismo como todo”. Nesse sentido, o desenvolvimento do psiquismo humano, a dimensão interfuncional depende das apropriações culturais e das condições históricas que os indivíduos tiveram a possibilidade de desenvolver. Essa

compreensão do psiquismo como sistema interfuncional substitui o enfoque analítico pelo enfoque integral ou estrutural.

A autora compreende que o emprego dos signos na teoria vigotskiana seja um divisor de águas entre as expressões naturais e culturais e, para isso, apresenta elementos para a compreensão do enfoque sistêmico do desenvolvimento do psiquismo de Vigotski e também das funções psíquicas superiores.

Assim, a definição de interiorização em Vigotski, não sendo um processo mecânico da atividade externa que passa a compor a atividade interna, ratifica a relação entre o desenvolvimento do psiquismo e a realidade social.

É no processo de interiorização que os signos se convertem em instrumentos fundamentais da atividade mental interna, da atividade intelectual. Os signos, por sua vez, apenas se estruturam nas interações sociais, na cultura, e são os meios das atividades internas, dirigidos, inclusive, para o controle do próprio indivíduo. (MARTINS, 2011a, p. 70)

Se o trabalho permitiu ao homem dominar a natureza, o emprego dos signos permitiu-lhe dominar a si mesmo. O ser humano ultrapassou então os limites dados pelo sistema orgânico, inaugurando as possibilidades sociais de seu desenvolvimento.

Mediante essas considerações, Martins (2011b) aponta que a formação da imagem mental é o ponto de confluência entre o emprego de signos e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo que a formação da imagem psíquica é condição para a orientação na realidade. Existe a necessidade de compreensão da definição do psiquismo humano como *imagem subjetiva da realidade objetiva*, construída histórico-socialmente por meio da atividade que vincula o homem à natureza. Dentre as considerações de Vigotski que a autora alerta, é que o psiquismo, sendo a imagem subjetiva do fenômeno objetivo, não é o próprio fenômeno.

Parte da tese materialista da existência dos fenômenos fora e independente da consciência humana, pressupondo a apreensão criativa da realidade objetiva que é então refletida, isto é, (re) constituída no plano da subjetividade. O reflexo da realidade não se identifica no sentido da cópia mecânica com a própria realidade, pois nem o reflexo é a realidade, nem ela é o seu reflexo, existindo entre elas certa forma de ligação pela qual, e ao mesmo tempo, ambos se opõem e coincidem. (MARTINS, 2011a, p. 63)

Dessa forma, o psiquismo é determinado pelas relações com o mundo exterior que existe independente da sua subjetividade. No entanto, esse mundo

exterior também é construído pelos homens na sua relação com a natureza, portanto, também é impregnado de subjetividade humana.

Duarte (2006) apresenta-se contrário à discussão da qual Vigotski foi acusado de supervalorizar o papel dos instrumentos psicológicos, isto é, os signos na constituição do psiquismo humano, em dois momentos históricos diferentes. Primeiro, as críticas stalinistas, em nome de uma ideologia do partido, posteriormente as críticas pós-estruturalistas. Segundo o autor, ambas as apreciações, buscando uma centralidade da linguagem na teoria vigotskiana, acabam afastando Vigotski da perspectiva materialista e marxista.

Martins (2011b, p. 28), baseada nos estudos dos filósofos Iliénkov e Kopnin, afirma que “a imagem subjetiva não é uma cópia mecânica do real, não se institui unilateralmente no contato imediato com dado objeto, produzindo-se na relação ativa *entre sujeito e objeto*”.

Também Martins (2011a) afirma que o aporte filosófico materialista dialético compreende a unidade material-ideal que o psiquismo se edifica garantida pela atividade vital humana. Baseada nas ideias da Psicologia Histórico-Cultural, assegura que a forma objetiva e também subjetiva do psiquismo manifesta-se no reflexo psicológico como ideia, como imagem, como consciência. Assim, a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, como expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo.

Nesse momento, a autora explicita que a unidade entre consciência e atividade é um dos princípios fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, havendo assim a impossibilidade de separação entre essas duas categorias. Para Vigotski, a atividade humana é uma atividade prática pela qual a imagem psíquica é produzida. E é apenas com o tempo que a atividade mental se desprende da atividade objetiva externa, em decorrência da interiorização dessas atividades.

Afirmar unidade entre atividade e consciência implica conceber o psiquismo humano como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência e esta, por sua vez, a regula. Marx, ao propor o conceito de *práxis*, foi pioneiro na integração entre ação e conhecimento, prática e teoria, tendo no trabalho a atividade intrinsecamente ideacionada pela qual o homem se torna humano. A práxis diferencia-se de outras formas de atividade na medida em que sintetiza matéria e ideia, desenvolvendo-se no atendimento a dadas finalidades que, por sua vez, só existem como produtos da consciência. (MARTINS, 2011b, p. 28)

Reafirmar essa tese marxiana retoma a interconexão entre formação da consciência e a atividade material prática, ratificando a natureza social do psiquismo.

Duarte (2006) também traz o pensamento de Vigotski atrelado aos pressupostos filosóficos marxistas para explicar que o processo pelo qual o ser humano formula uma representação mental é complexo. Nesse momento, apresenta a passagem em que o autor russo reinterpreta Lênin para explicar o pensamento humano.

[...] o próprio fato de o pensamento humano ter produzido abstrações contém, em si mesma, a possibilidade de que o homem acredite terem as ideias uma existência autônoma, desvinculada da realidade material. [...] Lênin mostra, portanto, o caráter ativo do pensamento humano, no processo de captação da realidade objetiva, gera a possibilidade da fantasia, que não consiste em algo surgido à parte das relações entre o indivíduo e a realidade objetiva, mas sim algo construído pelo indivíduo com base na própria vida real dos seres humanos. (DUARTE, 2006, p. 236)

O pressuposto marxista que reconhece o caráter ativo do pensamento humano, segundo Martins (2011b, p.14), está condicionado pela atividade que liga o sujeito ao objeto e à possibilidade de representação. As imagens mentais ultrapassam, pois, a singularidade do objetivo representando traços universais, que serão a raiz da formação de conceito e da própria consciência humana. “Portanto, se há um trânsito dinâmico e condicionado no processo de conversão do objeto da natureza em objeto da consciência (imagem/conceito), apenas a objetivação prática do segundo poderá afirmar a sua veracidade”.

Ainda de acordo com Martins (2011a), é preciso compreender o psiquismo em suas relações com o mundo objetivo, com a materialidade, para tanto discorre sobre três questões fundamentais: “abordar o psiquismo como reflexo psíquico da realidade; enfatizar o papel da atividade e da consciência com mediações desse reflexo para, então, adentrar as suas máximas expressões representadas pelo pensamento e pelas vivências emocionais” (*Ibidem*, p. 60).

Martins (2011b) defende que os psicólogos e educadores devem compreender a análise do desenvolvimento do psiquismo condicionada à análise das condições objetivas, incluindo a condição escolar, evitando a naturalização do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Assim, busca desvendar que a formação do psiquismo perpassa pela formação do indivíduo, tendo em vista que o psiquismo humano está intimamente relacionado à concepção de homem. Uma das teses defendidas tanto por Newton

Duarte quanto por Lúgia Márcia Martins é a necessidade de o professor compreender os elementos que caracterizam o processo de formação do indivíduo para que possa contribuir, através da educação escolar, para essa formação.

A tese cunhada por Duarte (1999) no seu doutorado, explicitada no livro *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*, sobre a formação histórico-social do indivíduo, é um dos pontos defendidos pelo autor que deve fazer parte da formação de professores. Essa discussão de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo apresenta-se como alicerce para outras discussões que o autor realiza, como o desenvolvimento psíquico e o papel da educação escolar. Esse pressuposto também é incorporado por Martins (2011a) na reflexão sobre a concepção de homem e de psiquismo humano.

Para os autores supracitados, os professores precisam compreender os elementos que caracterizam o processo de formação social do indivíduo. Dessa forma, a reflexão sobre o tema da formação da individualidade humana ocorreria como parte da construção de uma concepção pedagógica crítica. Para além de apresentar as críticas aos paradigmas a-históricos, eles ainda defendem a construção de sínteses conceituais, a partir de pressupostos epistemológicos marxistas.

Para que uma teoria da formação do indivíduo se constitua sob um paradigma histórico-social, Duarte (1996, 1999) conclui que é necessário construir um sistema inicial de categorias fundamentais a partir das quais a teoria vai se desenvolvendo e incorporando as críticas de conhecimentos existentes. Nessa construção, novas categorias poderão surgir para aprofundar a concreticidade da individualidade humana.

A individualidade humana é, pois, uma síntese dinâmica de múltiplas determinações, reconhecendo, portanto, a contribuição de várias ciências, inclusive da psicologia. Nas palavras de Duarte (1996, p. 21), a discussão presente na psicologia educacional “não é, por si só, suficiente para a elaboração de uma concepção verdadeiramente histórico-social da formação do indivíduo”, mas pode contribuir para a discussão da formação da subjetividade do indivíduo e do psiquismo humano.

Apesar de Duarte (1996) reconhecer que, historicamente, a contribuição da psicologia para a educação baseia-se principalmente em uma concepção de

indivíduo empírico e uma abstração, defende a psicologia desenvolvida por Vigotski, Leontiev e Luria como uma concepção que compreende o homem como ser histórico. Ainda para Duarte (1996), a teoria da individualidade humana deve analisar a singularidade histórico-social de cada ser humano, mas também compreender que a formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza, de forma dinâmica, todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana.

Sem perder o foco da nossa pesquisa e sendo essa a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para a formação de professores, iremos explicitar então as ideias do autor sobre a formação histórico-social do indivíduo.

Duarte (1999) delimitou algumas categorias que ajudam a compreender o processo de formação do indivíduo: objetivação e apropriação; humanização e alienação; gênero humano e individualidade para-si. Grosso modo, sistematizaremos essas categorias.

Desse modo, Duarte (1996; 1999) apresenta, como ponto de partida, a reflexão filosófica da relação objetivação e apropriação como aquela que expressa a dinâmica essencial da autoprodução do homem pela sua atividade social. Para essa explicação, o autor retoma o pensamento marxista, no qual a produção de meios da existência humana é o primeiro ato histórico, portanto traço fundamental para diferenciar os homens dos animais. O homem, ao produzir as condições de sua existência, ao transformar a natureza, apropria-se dela e se objetiva nela. Essa apropriação e essa objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação. Assim, cada indivíduo precisa se apropriar das objetivações produzidas em seu tempo histórico para se objetivar.

Duarte (1996) afirma também que a dialética entre a objetivação e a apropriação pode acabar sendo reduzida a processos de externalização e internalização, se não for compreendida no interior do processo histórico de humanização do gênero humano através das relações sociais de dominação, isto é, através da alienação.

Com isso, o autor apresenta a segunda categoria: o caráter contraditório humanizador e alienador da objetivação e apropriação humanas, que tem acontecido frente às relações sociais de dominação de classes e grupos sobre outros. A humanização avança na medida em que a atividade social e consciente

dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal.

A formação do indivíduo como ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas pela história social, mas também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação. O caminho que a humanidade tem para se desenvolver é objetivando-se, o que só pode ser feito ao se apropriar das objetivações. Não podemos controlar na formação do indivíduo se a apropriação das objetivações humanas irá se apresentar como humanizadora ou alienadora, pois depende de um complexo e dinâmico conjunto de relações presentes na atividade apropriadora. Um dos exemplos utilizados por Duarte (1999) refere-se ao desenvolvimento científico que deveria servir para elevar o processo de humanização e que, muitas vezes para atender a necessidades da sociedade capitalista, leva à alienação. Sendo assim, o autor apresenta que a luta é para superar suas formas alienadas da objetivação e da apropriação.

A terceira categoria é resultado da história social humana, gênero humano, cuja reflexão perpassa a discussão sobre o que nos define como humanos não são as características da espécie humana, mas, sim, características do gênero humano. Duarte (1999) apropria-se da reflexão do húngaro Markus para desenvolver a reflexão sobre gênero humano como um processo histórico social da humanização que não pode ser transmitido geneticamente. O homem é produto determinado e limitado pela natureza, mas apresenta uma especificidade que nos diferencia dos outros animais. Distingue espécie humana como elementos biológicos que são transmitidos geneticamente e gênero humano como características humanas formadas ao longo da história social, não sendo transmitidas pela herança genérica.

Para que cada indivíduo possa se objetivar, é preciso que ele se aproprie do gênero humano, dos resultados da história humana. As objetivações do gênero humano realizam-se, portanto, ao longo da história conflituosa e heterogênea das relações entre as classes sociais e entre as esferas da vida social. A apropriação das características humanas objetivadas e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado é um processo de formação do indivíduo como ser social e ser genérico. A unidade indivíduo e gênero humano é, pois, a dialética entre o singular e o universal.

Nesse sentido, a subjetividade dos indivíduos é construída a partir da apropriação das objetivações existentes, portanto, mediante todos os conflitos

presentes. Assim as relações sociais de dominação implicam no cerceamento da formação do indivíduo como ser genérico.

De acordo com Duarte (1999), lutar por reais condições para todos os homens de desenvolvimento da individualidade à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano é lutar contra a alienação. E apresenta a categoria “Individualidade para-si” como síntese das possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal da individualidade, que são geradas pelas condições objetivas da sociedade atual, sendo que as relações sociais de dominação tornam essas condições geradoras também das possibilidades de muitas e profundas formas de alienação.

Dessa forma, a formação do indivíduo para-si, como possibilidade máxima de formação da individualidade na sociedade atual, torna-se ponto de referência para analisar a situação concreta de cada sujeito.

Tanto Newton Duarte quanto Ligia Márcia Martins se contrapõem a todas as interpretações teórico-conceituais que naturalizam a formação do indivíduo e do psiquismo humano. De acordo com Martins (2011a), a desnaturalização da concepção de homem e do psiquismo contribuirá para uma educação a serviço da libertação dos indivíduos da ideologia dominante. Portanto, o processo educativo tem um significado importante para esses autores.

3.2 Papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo humano

O papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo desenvolvido por Vigotski é destacado por Duarte e Martins ao reconhecerem a educação escolar não apenas como mais uma variável que intervém na formação do indivíduo. Nas palavras de Duarte (2006, p. 254), “a psicologia para cuja construção Vigotski procurou contribuir situava a formação intencional dos seres humanos por meio da educação no centro de sua teoria psicológica”.

Ao destacarem o papel educacional dentro da teoria vigotskiana, dialogam com algumas categorias da teoria discutidas por nós no capítulo anterior: aprendizagem e desenvolvimento e formação de conceitos e a superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos espontâneos.

Como o fenômeno educativo no espaço escolar apresenta diferentes abordagens pedagógicas, Martins (2011b) defende a ideia de não ser quaisquer métodos pedagógicos que se colocam a serviço do desenvolvimento do psiquismo, como afirmou Vigotski, não são quaisquer aprendizagens que promovem tal desenvolvimento.

Duarte (1999) contrapõe-se a correntes psicológicas e pedagógicas que compreendem o desenvolvimento de origem biológica. E afirma a necessidade de teoria pedagógica crítica ser construída com base em referencial teórico consistente com uma perspectiva de ser humano histórico-social. A Psicologia Histórico-Cultural constitui-se como um desses referenciais que pode contribuir para a prática pedagógica. Para isso, o autor defende que a mesma seja estudada articulando-se com um contexto mais amplo que integra o universo ideológico marxista.

A psicologia de Vigotski, para se tornar uma referência para os educadores brasileiros de hoje, precisa ser estudada como parte de um estudo maior, voltado para a construção de uma pedagogia marxista. Isso quer dizer que a psicologia vigotskiana, por si mesma, não pode produzir uma pedagogia, ainda que seja desta um dos fundamentos indispensáveis. Pretender criar uma “pedagogia vigotskiana” seria incidir no psicologismo que entendemos ser incompatível com uma concepção marxista das relações entre indivíduo e sociedade. (DUARTE, 2006, p. 283)

Com isso, vão demarcando, na proposta pedagógica, a relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Ambos os autores concordam que o caráter propositivo da metodologia de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica seja fundamental para se fazer a análise sobre o papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo. Buscam, pois, na fundamentação materialista histórico-dialética e na articulação da Pedagogia Histórico-Crítica com a Psicologia Histórico-Cultural, estabelecer relações entre a educação escolar e o desenvolvimento humano mais específico do psiquismo.

Como já apresentamos, para esses autores, a compreensão do homem como ser social é o ponto de partida para compreendermos o pensamento vigotskiano. Assim, o processo de humanização dos indivíduos não é um simples pertencimento à vida social, mas um processo mais complexo que demanda a “aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social” (MARTINS, 2011b, p. 212).

Nessa mesma reflexão sobre o processo de humanização e o papel da escola, o conceito de trabalho educativo pode ser considerado como síntese que expressa a intencionalidade da prática social no ambiente escolar.

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando de trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente. (DUARTE, 1996, p. 93)

Reconhece-se assim que as condições objetivas e as relações sociais na organização social do capitalismo não contribuem para o processo de humanização do homem. Isso porque nossa sociedade apresenta-se de forma alienada, sendo possível ser reconhecida nas formas objetiva e também subjetiva, “produzidas pelo anestesiamiento das consciências”. Assim, o fenômeno da alienação é antes social para depois ser um fenômeno da consciência. Nas palavras de Duarte (2006, p. 265), “a alienação do gênero humano produz um centramento alienado do indivíduo na particularidade”.

Admitindo que reverter essa situação de alienação não pode ser tarefa apenas da educação, os desafios que a Pedagogia Histórico-Crítica se propõe é apresentar elementos de como a educação escolar pode contribuir para esse processo de humanização. Os limites da atuação da escola dentro da sociedade não impedem que os defensores da Pedagogia Histórico-Crítica lutem para que se efetivem ao máximo as possibilidades de ensino e aprendizagem que são imprescindíveis, mesmo que sejam insuficientes para a transformação da sociedade.

Em outras palavras, há que se lutar para que um número maior de indivíduos se aproprie do saber científico, filosófico e artístico, de tal maneira que esse saber torne-se uma mediação na construção de uma prática social de luta contra o capitalismo, uma prática social de resistência às brutais formas de alienação hoje existentes. A alienação produzida pelo capitalismo contemporâneo manifesta-se com uma crueza e uma intensidade talvez sem precedentes na história humana. (DUARTE, 2006, p. 282)

No entanto, transformar as condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador significa uma mudança radical no modo de produzir a vida. Para Duarte (1996), as reflexões filosóficas e as práticas pedagógicas devem se articular, sem desconsiderarem o cenário educacional brasileiro e as lutas políticas concretas, buscando transformações no sistema capitalista.

A natureza histórico-social do homem apresenta-nos a educação como possibilidade para a humanização, para a criação das forças vivas da ação, isto é, para o desenvolvimento da práxis. A verdadeira educação é, portanto, transformação do ser em direção a um ideal humano superior, de tal forma que os esforços para a transformação do indivíduo se tornam indissociáveis do esforço para a transformação da sociedade. (MARTINS, 2011a, p.147)

Segundo Duarte (1996), o papel da educação escolar é o de mediador entre a vida cotidiana e a vida não cotidiana, formando nesse indivíduo necessidades mais elevadas que ultrapassem a cotidianidade. A educação escolar, à medida que contribui para a formação de sujeitos, colabora para a transformação da prática social global. A ação educativa é, então, uma singularidade histórica que apresenta características específicas que contribuem para o processo de humanização.

Os pesquisadores destacam que a educação escolar é uma prática social privilegiada no processo de transmissão de conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade. Para eles, tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto para a Psicologia Histórico-Cultural reconhecem esse papel diferenciado da educação escolar. Assim, compete a esta

promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, na ausência das quais a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível. (MARTINS, 2011b, p. 215)

Sobre esse caráter central dos processos educativos na psique do homem, Duarte (2006, p. 255) afirma que, utilizando-se das palavras de Vigotski, “a própria relação entre psicologia e pedagogia mudará consideravelmente, sobretudo porque aumentará a importância que cada uma tem para a outra e serão desenvolvidos, portanto, os laços e apoio mútuo entre ambas as ciências”.

Considerando essa dimensão da educação escolar, Martins (2011b) destaca que a importância da seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem são essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o planejamento intencional, as ações didáticas e os saberes sistematizados na educação escolar se diferenciam qualitativamente das demais formas de educação informais assistemáticas e cotidianas. Vigotski defende, assim, o ensino dos conhecimentos científicos, pois reorganiza todas as funções psíquicas e requalifica o sistema psíquico. Sendo assim, para ambas as teorias, há diferenças entre os saberes da humanidade e os saberes que irão compor a educação escolar.

Como afirma Duarte (2006) sobre a teoria vigotskiana, os conhecimentos científicos foram construídos historicamente pelo ser humano, portanto, têm uma existência social e objetiva anterior à aprendizagem do indivíduo. A histórica da ciência antecede, pois, a aprendizagem individual.

Contudo, a partir dessa discussão, Martins (2011b, p. 217) apresenta duas questões referentes à aprendizagem e ao ensino como destaque para as teorias da Psicologia Histórico-Cultural e para a Pedagogia Histórico-Crítica: “o ensino como mediação na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como a metodologia de ensino na pedagogia histórico-crítica em suas relações com a dinâmica entre aprendizagem e ensino”.

Essa discussão sobre aprendizagem e desenvolvimento é um dos temas mais caros para a Psicologia Histórico-Cultural, como dissemos no capítulo anterior. Martins (2011b) reconhece a importância da discussão e apresenta a inversão da ordem de condicionabilidade entre desenvolvimento e aprendizagem como um dos grandes méritos de Vigotski.

A aprendizagem desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica a aprendizagem. O estofo dessa ideia reside na distinção entre formas naturais e primitivas de comportamento e as formas instrumentais, produzidas na história e absolutamente dependentes da aprendizagem. (MARTINS, 2011b, p. 217)

No entanto, é preciso considerar que a natureza da aprendizagem é complexa e demanda relações internas entre operações e conceitos, por isso a verdadeira aprendizagem promove generalizações. A autora adverte que, caso o professor assuma um caminho de simplificação do ensino, este não conseguirá fazer com que a criança internalize os conceitos. Dessa forma, de acordo com as definições vigotskianas, “quando a criança realiza uma ação e demonstra a assimilação de uma operação ou conceito, o desenvolvimento destes não está finalizado, mas apenas começando (MARTINS, 2011b, p. 224).

O salto qualitativo das investigações de Vigotski sobre a aprendizagem promover desenvolvimento é um ponto que Duarte (2006) destaca relacionando a diferença da aprendizagem escolar com as aprendizagens do cotidiano.

Segundo Duarte (1999), para que o professor possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, é necessária mediação, pois, no contato imediato com o aluno, não capta o conhecimento que ele pode vir a ser, necessário para a atividade educativa. Essa discussão da potencialidade do desenvolvimento a partir do que é real, mas principalmente do que pode realizar com a ajuda do professor, demarca um dos conceitos importantes dentro da relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa compreensão, a discussão de Vigotski sobre o nível de desenvolvimento real, sobre o conhecimento prévio da criança, é importante para delimitar a complexa tarefa de ensinar.

[...] a proposição vigotskiana de “nível de desenvolvimento real” carrega consigo um problema cuja resolução incide sobre a qualidade da prática pedagógica: o que ela faz com aquilo que a criança já sabe – quer esse saber seja resultado das experiências prévias da criança, quer tenha sido adquirido por ação do ensino escolar. Assim, Vigotski considerou que as finalidades do reconhecimento desse “nível” no trabalho pedagógico não se limitam à mera constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas no fornecimento de elementos que orientem o trabalho na *área de desenvolvimento iminente*. (MARTINS, 2011b, p. 224)

A forma como a autora explica os conceitos vigotskianos, a partir do conceito de área de desenvolvimento imanente, está em consonância com a crítica feita por Duarte (2006) sobre esse mesmo conceito, sendo denominado de zona de desenvolvimento proximal, termo cujo uso no Brasil tem sido muito recorrente nas traduções de Vigotski e também usado pelos intérpretes. Entretanto, a problemática não está nos adjetivos usados do termo, mas no entendimento do conceito. Mas, como área imanente à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, ainda não está totalmente concluído, mas com possibilidades de acontecer. Portanto, a atuação do professor no ensino direcionado para a formação de conceitos irá promover o desenvolvimento da criança, superando então o nível de desenvolvimento real.

O destaque nesse conceito de área de desenvolvimento imanente feito por Martins (2011b) e Duarte (2006) refere-se à discussão do que a criança não consegue realizar sozinha e o que faz com a ajuda de outras pessoas. O avanço na discussão promovida por esses autores relaciona-se ao papel do professor de interferir no processo de desenvolvimento do que a criança ainda não realiza sozinha.

Martins (2011b, p. 225) destaca que, do ponto de vista do ensino, Vigotski “não defendeu a imitação sem mediação ou que a explicação promova a aprendizagem dos verdadeiros conceitos”. A autora continua dizendo sobre o equívoco de algumas interpretações ao compreenderem a ajuda de outra criança e do professor como destaque. Nesse momento, apresenta que, para atuar na área de desenvolvimento imanente, o professor precisa identificar as pendências, planejar e atuar sobre elas.

Portanto, um ensino apto a organizar-se levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente requer uma sólida formação de professores, que os instrumentalize teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem. (MARTINS, 2011b, p. 225-226)

Segundo Duarte (1996), cabe ao ensino escolar a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontram-se a cada momento do processo pedagógico na zona de desenvolvimento próximo. A intencionalidade da ação e o controle das atividades da criança não são vistos pela Psicologia Histórico-Cultural como uma espécie de mal inevitável ao processo escolar, mas, sim, como algo indispensável à elevação da criança a níveis superiores do seu desenvolvimento psíquico.

No ensino escolar, os professores precisam se preocupar com o conhecimento para que possam produzir o desenvolvimento dos alunos. De acordo com Duarte (1999), a prática pedagógica deve ser vista como uma prática direcionada para a elevação da consciência do indivíduo entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e ainda para as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano. Ainda segundo Duarte (1996), o bom ensino para Vigotski é aquele que transmite ao aluno aquilo que ele não pode descobrir por si só.

Então, a base da importância do ensino no desenvolvimento envolve a discussão sobre a potencialidade do que a criança ainda não faz sozinha, mas realiza com ajuda. A imitação, numa perspectiva mais ampla, está atrelada a essa questão, pois o que a criança não faz sozinha, mas consegue fazer imitando um adulto, promove desenvolvimento. A imitação é, pois, um processo puramente mecânico. De acordo com Martins (2001b), ao abordar a questão da imitação no processo de aprendizagem, Vigotski apresenta uma importante forma de influência

da instrução sobre o desenvolvimento, visto que a criança só consegue imitar o que está na sua área de desenvolvimento imanente.

Nas palavras de Duarte (2006, p. 205), “essa capacidade de imitação da criança tem sempre, em cada momento do seu desenvolvimento intelectual, um limite, a partir do qual ela não conseguirá realizar certas ações nem mesmo por meio da imitação”. Continuando essa discussão sobre o desenvolvimento e a educação escolar, o autor destaca que faz parte da análise vigotskiana a importância dos conceitos científicos para o desenvolvimento psíquico.

Para Vigotski, cabe à educação escolar o papel de promover o desenvolvimento intelectual da criança, alcançando uma síntese que supere tanto a dificuldade de abstração do pensamento cotidiano quanto o caráter inicialmente verbalista que os conceitos científicos têm para a criança. (DUARTE, 2006, p. 202)

Essa discussão de compreender a qualidade da apreensão dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos é um dos pontos destacados por Martins (2011b) em comum entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

No cerne do preceito vigotskiano, segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos, isto é, com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica. (MARTINS, 2011b, p. 211)

Fundamentalmente, é preciso superar as ideias de que os conceitos possam ser assimilados de forma acabada, “como um conjunto de conexões associativas que se assimilam com a ajuda da memória” (MARTINS, 2011b, p. 219). Também é preciso reconhecer que os conceitos científicos não se desenvolvem da mesma forma que os conceitos cotidianos. Isso porque o processo de desenvolvimento de conceitos científicos é complexo, articulando uma série de funções psíquicas superiores como: atenção voluntária, memória lógica, comparação, generalização, abstração etc.

Os conceitos requeridos para tanto são, por sua vez, mediações culturais do desenvolvimento psíquico; operam como ferramentas, como instrumentos psicológicos para a orientação da conduta e para o enfrentamento das tarefas requeridas no trato com a realidade. Como tal, são objetivações histórico-sociais e não “descobertas” construídas particularmente pelos indivíduos. Na qualidade de objetivações, os conceitos, na exata acepção do termo, precisam ser disponibilizados a cada geração para que deles se aproprie, dado que nos remete à questão da aprendizagem e do ensino. (MARTINS, 2011b, p. 216)

Martins (2011b) alerta que o professor, ao simplificar o ensino dos conceitos científicos, não conseguirá nada além de assimilação de palavras. Apresenta ainda conclusões do pensamento vigotskiano a respeito das diferenças entre o processo de desenvolvimento e funcionamento dos conceitos científicos e cotidianos. Para isso, expõe três princípios defendidos por Vigotski sobre o ensino dos conceitos científicos.

O primeiro princípio refere-se à forma como os conceitos científicos são assimilados pela criança não como mera aquisição de memória, mas sobre uma tensão problematizadora de várias atividades que colocam o pensamento. O segundo princípio é que existem traços comuns e outros distintos na aquisição de conceitos científicos e os espontâneos, porém há uma qualidade do desenvolvimento do pensamento presente nos conceitos científicos. Já o terceiro refere-se ao ensino que pode conduzir sistematicamente o desenvolvimento do pensamento. Sendo assim, o ensino dos conhecimentos científicos é importante, pois são mediados por outros conceitos em um sistema complexo que envolve formas profundas do pensamento.

A tomada de consciência dos conceitos científicos pressupõe, necessariamente, o processo de generalização e abstração. [...] Se os conceitos espontâneos não asseguram a generalização aos demais conceitos, essa é exatamente a maior conquista promovida pela apropriação dos conceitos científicos. (MARTINS, 2011b, p. 222)

Contudo, de acordo com Duarte (2006), Vigotski, por meio da educação sistematizada e do ensino intencional, afirma que o indivíduo se apropria dos conceitos científicos que já foram construídos historicamente pelo ser humano e isso tem uma importância no desenvolvimento psicológico. Portanto, os conceitos têm uma existência sócio-histórica anterior à apropriação por cada sujeito.

Cabe ao processo educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetiva-apropriação que se realiza no cotidiano (através das objetivações genéricas em-si) e a relação objetiva-apropriação nas esferas não-cotidianas (objetivações genéricas para-si). (DUARTE, 1999, p. 185)

Nesse sentido, o processo educativo deve tornar as objetivações genéricas para-si uma necessidade para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Seguindo esse mesmo raciocínio, Martins (2011b) apresenta a relação sobre o papel da escola e a Psicologia Histórico-Cultural no que refere ao desenvolvimento do pensamento. A

partir da apropriação dos signos culturais, as formas mais complexas do pensamento se desenvolvem, portanto, com a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados permitindo o desenvolvimento do pensamento.

[...] o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico. Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa, radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados. (MARTINS, 2011b, p. 216)

Dessa forma, podemos concluir que os líderes do grupo de *Estudos Marxistas em Educação* defendem a apropriação dos conhecimentos sistematizados historicamente por parte de cada indivíduo, articulando, nesse processo, a psicologia vigotskiana e a Pedagogia Histórico-Crítica. Assumindo esse posicionamento a respeito do papel da escola, nesse processo eles dialogam com a relação entre ensino e aprendizagem.

Outra tese defendida pelos líderes desse grupo refere-se à Psicologia Histórico-Cultural não poder ser compreendida apenas com os trabalhos de Vigotski. Assim, para esses autores, é necessário ir para além de Vigotski, considerando outros autores e um conjunto de trabalho da Psicologia Histórico-Cultural que também faz parte dessa psicologia.

Duarte (2006) defende que a comunidade científica internacional cresceria muito se os textos produzidos por outros autores, que também fazem parte da psicologia soviética, fossem traduzidos. Cita então o livro organizado por Vasili Davidov e Marta Shuare, *La psicologia evolutiva e pedagógica em La URSS – antologia*, como uma obra importante, pois revela uma grande e diversificada produção de outros autores incluindo artigos de Vigotski, Luria, Leontiev, Zaporózhets, Elkonin, Galperin, Davidov, Vénguer, Poddiákov, Obújova, Liáudis, Bogdánova, Bozhóvich, Lísina e Márkova.

Todavia, dentre esse autores citados acima, os líderes do grupo *Estudos Marxistas e Educação* destacam o pensamento de Vigotski vinculado a Luria e Leontiev. Para Duarte e Martins, a contribuição desses autores deve estar na formação de professores. Consideram ainda uma continuidade e complementação do trabalho desses três autores russos.

Esse debate é polêmico e vem ganhando fôlego nos debates acadêmicos. E um dos questionamentos é sobre a existência ou não de antagonismos entre os

autores dessa escola. Autores como Prestes (2010), por exemplo, compreendem que existem divergências acadêmicas entre Leontiev e Vigotski. No entanto, reconhecem que ambos constroem suas teorias apoiadas nos fundamentos filosófico-marxistas e isso não inviabilizaria a existência de um grupo como a *troika*.

Por mais que se tente diminuir o papel de A. N. Leontiev para a psicologia soviética e mundial, por mais que se tente desmerecer seu trabalho ou até mesmo taxá-lo de defensor radical da ideologia oficial, até mesmo de stalinista, dificilmente conseguirão negar seu compromisso com os estudos desenvolvidos pela *troika* e, posteriormente, pela *piatiorka*. (PRESTES, 2010, p. 64)

Para Prestes (2010), afirmar que Leontiev foi uma pessoa muito próxima a Vigotski é de importante valor histórico. Em tempos conturbados de perseguição ideológica, Leontiev ocupou cargos importantes nos departamentos de psicologia de diferentes institutos de psicologia da Rússia, era membro do partido comunista, e isso fazia com que fosse criticado e interpretado como uma ruptura com Vigotski.

Na contramão dessa tendência de ruptura do pensamento desses autores, percebemos, na produção de Duarte e de Martins, uma estreita aproximação de Vigotski com Leontiev.

Na discussão sobre psiquismo humano, Martins (2011) afirma que Vigotski não buscava uma distinção entre cada função psíquica superior, mas como se relaciona com os comportamentos complexos, assim compreendendo o psiquismo humano como unidade material e ideal que comporta a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Ao evidenciar a natureza social do psiquismo humano, a Teoria Histórico-Cultural abre caminhos para o estabelecimento de relações entre a qualidade do desenvolvimento psíquico e o papel da educação escolar. A defesa da autora é que esses estudos também serão aprofundados por Luria, que buscava demonstrar a origem social e a estrutura mediadora dos processos psicológicos superiores, e por Leontiev, que buscava apresentar o desenvolvimento do psiquismo humano. Dessa forma, acredita que, com a contribuição desses três autores, essa teoria aponta possibilidades educativas que precisam ser compreendidas para que sejam colocadas em ação na prática pedagógica dos professores.

De acordo com Duarte (2006), no início os difusores das ideias de Vigotski apresentam sua relação com Leontiev e Luria, mas depois afastam esses autores. Analisa alguns trabalhos de intérpretes que deixam esses autores de lado e falam

apenas de Vigotski. Para o autor, deixar Leontiev à margem das discussões educacionais não é casual, pois acredita que o autor russo incomoda porque explicita os fundamentos marxistas em suas reflexões psicológicas.

Segundo Duarte (2006), o pensamento de Leontiev não é mais social e nem menos educacional do que o de Vigotski. Tanto para Vigotski como para Leontiev, a atividade humana é social e, portanto, sempre mediatizada pelas relações sociais e pela linguagem. Por sua vez, a linguagem só pode existir na concepção de Marx como um elemento integrante da prática social, produzido e reproduzido no interior dessa prática. Defende que Leontiev não apenas adotou de Vigotski o método de análise por unidades, mas também ampliou as concepções de linguagem e pensamento para uma discussão de estrutura de atividade e consciência humana.

Esse posicionamento dos autores pesquisados colocou-nos um desafio que merece maiores investigações posteriores, principalmente quando se refere à contribuição da Teoria da Atividade, de Leontiev, para o estudo sobre o desenvolvimento do psiquismo humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar das questões relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, a Psicologia, na sua trajetória histórica, apresenta-se como fonte importante de conhecimento para os educadores que buscam compreender o fenômeno educativo, visto que, mesmo antes da existência dos primeiros cursos de psicologia, os seus conhecimentos já faziam parte do currículo de formação de professores. Desse modo, foi preciso explicitar quais questões a Psicologia se propunha responder, considerando-se as condições históricas e culturais em que o conhecimento foi produzido.

Fundada sobre a oposição de interesses de classes, a psicologia está, desde suas origens, inserida em um contexto político, econômico e social historicamente determinado no qual se definem suas características concretas e, portanto, os seus limites de conhecimento do fenômeno humano, contexto cujo conhecimento é importante para a compreensão, por exemplo, das características específicas que a psicologia da educação adquiriu no Brasil. (LOUREIRO, 2008, p. 37)

Sendo assim, nosso trabalho percorreu um caminho histórico, percebendo como a psicologia foi constituindo um diálogo com a educação brasileira, primeiramente como ideias psicológicas, depois como disciplina na formação de professores até se constituir em ciência. Os conhecimentos psicológicos, mais do que instruir a educação em geral, ou a pedagogia em suas práticas pedagógicas, passam a servir como conhecimento legitimador de políticas educacionais. Portanto, a psicologia ocupa um lugar privilegiado de dizer, dentre outras coisas, o que significa: ensino, aprendizagem, desenvolvimento. Para tanto, no processo histórico, várias foram as concepções e princípios explicativos dados pela psicologia ao campo educacional brasileiro.

Esse vínculo entre essas teorias psicológicas no campo educacional, intervindo para além das ideias pedagógicas, mas influenciando nas construções de propostas pedagógicas, pode ser considerado um elemento estruturante que permanece na relação entre psicologia e educação brasileira. E, na trajetória histórica, identificamos a Escola Nova, a Pedagogia Tecnicista e o Construtivismo como momentos emblemáticos da relação psicologia e educação. Portanto, mais do que compreender a contribuição das teorias psicológicas em cada uma dessas

teorias pedagógicas, demonstramos que a psicologia foi fundamental na construção dessas teorias.

Partindo da compreensão de que as contribuições da psicologia estão presentes na construção de teorias pedagógicas, buscamos apresentar as possíveis contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar e a formação de professores, sistematizando essa análise com base no pensamento de Vigotski em relação à educação escolar.

Portanto, percorrer os textos originais de Vigotski não foi uma tarefa fácil, mas um esforço importante de apropriação dos conhecimentos clássicos da Psicologia Histórico-Cultural. Esse exercício apresentou-se como uma atividade de resistência e combate ao esvaziamento teórico presente na formação de professores. Dentro de um contexto de formação de professores aligeirada, corremos o risco de deixarmos de fora a fundamentação filosófica e ficarmos presos nos conhecimentos que buscassem responder às necessidades imediatas do cotidiano.

Conhecer os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural requer não só compreendê-la para além das questões conceituais e estruturais dessa teoria, mas entendê-la como um processo de ruptura com os pensamentos da psicologia que orientavam as correntes teóricas de sua época. Isso porque Vigotski propunha uma nova concepção de ser humano compreendida como ser social e histórico.

Sendo assim, primeiramente ao fazermos este estudo, desvendamos categorias determinantes da Psicologia Histórico-Cultural que dialogassem com a educação escolar e com a formação de professores, a partir dos textos de Vigotski. O resultado desta investigação pode ser apresentado como síntese teórica, que foi sistematizada, a princípio, através de três categorias: aprendizagem e desenvolvimento; o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; a formação de conceitos e a superioridade dos conceitos científicos em relação aos cotidianos.

A sistematização dessas categorias demonstrou ainda conceitos e concepções altamente elaborados da Psicologia Histórico-Cultural, possibilitando, aos trabalhos dos líderes do grupo *Estudos Marxistas em Educação*, uma ampliação na compreensão da Psicologia Histórico-Cultural. Contudo, fizemos algumas reflexões críticas sobre a apropriação da Teoria Histórico-Cultural interpretada pelos autores Newton Duarte e Lígia Márcia Martins.

Um dos elementos que marca a teoria vigotskiana é a reflexão sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, cuja complexidade desse conceito foi melhor compreendida a partir das reflexões sobre a concepção de psiquismo humano desenvolvida por Martins (2011b) e na discussão sobre formação do indivíduo, desenvolvida por Duarte (1999).

Como a teoria de Vigotski é uma tentativa de superar os modelos biológicos e as formas naturalizantes de compreensão do ser humano, os autores do grupo pesquisado apresentaram-nos no processo de se contrapor a todas as interpretações teóricas de naturalizar a formação do indivíduo e o psiquismo humano.

Assim, sobre a natureza social do desenvolvimento psíquico, a caracterização do psiquismo como sistema interfuncional e o papel da apropriação de signos são fundamentos essenciais para se entender o psiquismo humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

Para tanto, os trabalhos de Martins (2011a; 2011b) e de Duarte (1996; 1999; 2006) apresentaram a discussão sobre a concepção de ser humano como histórico-social que influenciaria as outras concepções apresentadas pelos autores. A reflexão em estudar o desenvolvimento do psiquismo e não o psiquismo humano já desenvolvido é uma questão de método fundamental da teoria de Vigotski, pois permite compreender a historicidade do processo que diferencia o psiquismo humano do animal.

Essa noção de historicidade foi destacada por Duarte (1999) nas discussões sobre gênero humano e por Martins (2011b) nas discussões sobre o desenvolvimento do psiquismo, porque a natureza social e o desenvolvimento do psiquismo humano são compreensões importantes e mais amplas que englobam as discussões sobre as funções psíquicas superiores.

Na continuidade da análise sobre o desenvolvimento do psiquismo, Martins (2011b) destacou seu caráter interfuncional, evidenciando o signo como elemento essencial para se compreender esse processo. Também já havíamos reconhecido o papel que o signo desempenha no comportamento humano como uma discussão importante para a teoria de Vigotski, que estabelece a compreensão dialética entre o natural e o social. O trabalho de Martins (2011b) vem, pois, reforçar essa característica mediadora e destacar o caráter interfuncional do desenvolvimento do psiquismo.

Nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural destacados nos estudos de Vigotski (2010), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é um conceito importante para se compreender o desenvolvimento do psiquismo humano, ou melhor, dizendo o comportamento complexo que nos caracteriza como ser social e histórico.

A síntese sobre a definição do psiquismo humano como imagem subjetiva da realidade objetiva, apresentada por Martins (2011b), permitiu a discussão sobre o processo de construção da consciência e da relação dialética entre objetividade e subjetividade. Esse debate também foi feito por Duarte (1999) na reflexão sobre objetivação e apropriação, mas este amplia a discussão do psiquismo humano para uma compreensão mais ampla sobre o processo de formação do indivíduo como ser histórico e social.

Constatamos, nesta pesquisa, que houve uma ampliação da discussão sobre funções psíquicas superiores, perpassando a reflexão sobre o psiquismo humano e discussões sobre o processo de formação do indivíduo como ser social e histórico.

Assim, foi possível verificar que, na tese defendida por Vigotski sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, o autor russo se contrapõe a concepções psicológicas hegemônicas, principalmente a tese defendida por Piaget, que naturaliza o desenvolvimento. A psicologia vigotskiana acaba então apresentando outra concepção da relação entre psicologia e educação sem o caráter psicologizante.

Para Vigotski (2009), é fundamental que os indivíduos se apropriem dos conceitos científicos para que se desenvolvam os processos psíquicos superiores e, sem dúvida, para que a educação escolar tenha um papel nessa formação do indivíduo. Ao investigar em profundidade as noções complexas que envolvem a apreensão da cultura sistematizada e a formação de conceitos, defendeu a tese de que o processo de aprender conceitos científicos não ocorre da mesma forma que a aprendizagem dos conceitos cotidianos. Como a consciência e a arbitrariedade estão presentes desde o início no processo de emprego dos conceitos científicos e não nos conceitos cotidianos, conclui que o desenvolvimento dos conceitos científicos supera incorporando o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, precisando, para isso, um amadurecimento desses últimos. Ao elevar o nível dos conceitos científicos, promove a elevação dos conceitos cotidianos, porque os

conceitos científicos começam a se desenvolver quando os espontâneos ainda não atingiram seu pleno desenvolvimento.

Nesse contexto da inversão vigotskiana sobre a aprendizagem contribuir para o desenvolvimento do psiquismo humano, destaca-se o conceito de zona de desenvolvimento próximo ou, como diria Martins (2011b), área de desenvolvimento imanente, fazendo então a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, numa relação direta com a educação escolar. Nesse sentido, a autora destaca o papel do professor em intervir no processo de desenvolvimento no que a criança não realiza sozinha, uma vez que o planejamento e a intencionalidade pedagógica dos professores diferenciam sua atuação no desenvolvimento da criança se comparada com outro adulto, que não tenha essa função.

Os pesquisadores do grupo *Estudos Marxistas em Educação*, ao procurarem destacar os fundamentos centrais da Psicologia Histórico-Cultural, explicitaram o papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo, mas também reconheceram a escola como lugar privilegiado em relação a outras práticas sociais no processo de luta de classe.

Mesmo não sendo o foco da nossa pesquisa a discussão sobre o papel da educação escolar e a luta de classe, é importante destacar essa relação presente nos trabalhos de Duarte (2006) e Martins (2001b), quando afirmam que a escola apresenta um limite gerado, principalmente, pelas determinações de políticas públicas, condições concretas de trabalho, formação alienada de professores para promover mudanças. Mas, contraditoriamente, ela pode contribuir para a luta de classe quando defende que a classe trabalhadora se aproprie dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade.

O privilégio de alguns aspectos da Psicologia Histórico-Cultural com a justificativa de simplificar o entendimento da mesma, ou transposições didáticas dessa teoria com o mesmo objetivo, podem apresentar equívocos de interpretação. De acordo com Duarte (2006), essas questões têm um cunho ideológico de retirada dos fundamentos marxistas da teoria. Para o autor, ao mesmo tempo em que a teoria de Vigotski pode ser utilizada para a manutenção das perspectivas neoliberais, no intuito de legitimar as concepções ideologicamente articuladas à sociedade capitalista, também pode servir de munição para uma luta contra essas perspectivas. E é por apresentar essa contradição nas interpretações e nas possibilidades de contribuição desse aporte teórico que se justifica a contribuição

dessa teoria para a formação de professores numa discussão que se posiciona na luta de classes.

Essa discussão sobre o papel da escola na transmissão de conhecimentos historicamente sistematizados pela sociedade demarca a defesa do vínculo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica pelos pesquisadores do grupo *Estudos Marxistas e Educação*. Dentro do contexto do pensamento pedagógico brasileiro, delimitar o trabalho no processo de construção de uma pedagogia é um ato político que busca apresentar contribuições para uma proposta pedagógica, visando ao final contribuir para a prática pedagógica concreta.

Se tomarmos a pedagogia como esse lugar de pensar a educação, a defesa desse grupo está em consonância com o pensamento de Saviani (1990), quando apresenta a educação como ponto de partida para se pensar as contribuições de outras ciências. Desse modo, pensar a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural na educação é tomar a própria educação como origem.

Através da discussão sobre o papel social que a escola ocupa na nossa sociedade, é possível incorporar as reflexões de Vigotski de desnaturalização do desenvolvimento humano e a centralidade do processo de aprendizagem no desenvolvimento do psiquismo. A intencionalidade da ação pedagógica do professor e a superioridade dos conhecimentos científicos sobre os cotidianos são alguns dos elementos que o grupo elege para fazer a interlocução entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Concordamos com os autores quando reconhecem, no corpo teórico da Psicologia Histórico-Cultural, a influência da epistemologia marxista e a necessidade de explicitar os nexos constitutivos da teoria vigotskiana com a teoria marxista. Na formação de professores, é imprescindível apresentar os fundamentos filosóficos e científicos de uma teoria para que se conheça a concepção de mundo e ser humano a que se vincula. Essa base marxista permitiu que Vigotski fizesse uma crítica à própria psicologia existente e passasse a compreender o psiquismo relacionado com a realidade social. A partir desse referencial, a compreensão do desenvolvimento humano e do desenvolvimento psíquico é visto como síntese de múltiplas determinações que incluem as questões da natureza e da cultura.

Juntamente com essa defesa, Duarte (1996; 2006) refere-se ao entendimento da Teoria Histórico-Cultural não poder ser entendida apenas pelas contribuições vigotskianas, embora esse posicionamento para os estudiosos da

Psicologia Histórico-Cultural não seja consensual. Porém, para os autores, as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural na formação de professores devem estar para além de Vigotski, devendo ser considerados trabalhos de outros autores da Escola Soviética, como Leontiev, Luria, Elkonin.

O limite do nosso trabalho em apresentar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural apenas pelos escritos de Vigotski não significa que estamos fechando com essas posições e que não incorporam a contribuição de outros autores da escola soviética. Pelo contrário, temos a tendência de concordar com as posições que defendem que a Psicologia Histórico-Cultural somente pode ser compreendida se considerarmos outros autores para além de Vigotski.

Admitimos que há outras possibilidades de contribuições da Psicologia Histórico-Cultural na educação escolar. Mas, de acordo com os líderes do grupo *Estudos Marxistas em Educação*, essa contribuição perpassa por uma proposta pedagógica sistematizada, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa investigação mostrou que a contribuição dos fundamentos da teoria de Vigotski na formação de professores ultrapassa o campo interpretativo. O esclarecimento sobre os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural pode qualificar a apropriação dessa teoria, o que contribui para transformar o processo de formação de professores. A defesa pela necessidade da formação de os professores se apropriarem da Psicologia Histórico-Cultural colabora para uma consistência teórica que perceba suas concepções de mundo com relação às concepções de educação.

Ainda que possamos encontrar avanços na compreensão sobre os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, os resultados da pesquisa têm sempre um caráter parcial e as conclusões são provisórias, o que implica na necessidade de continuar as investigações e discussões junto com os pesquisadores e professores. Nesse sentido, o debate entre a psicologia e a educação ainda precisa superar limites da própria sociedade capitalista que determina o meio educacional e a formação de professores.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. 3. ed. São Paulo: Unimarco Editora/Educ, 2003.

_____. A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. In: MASSIMI, Marina; GUEDES, Maria do Carmo (Orgs.) *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicol. Esc. Educ.*, v.12, n.2, p. 469-475, 2008.

BITTAR, Mona. A relação psicologia e educação e a instrumentalização das teorias psicológicas. In: MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo (Orgs.) *Escritos de Psicologia Educação e Cultura*. Goiânia: Ed da UCG, 2008.

BOARINI, Maria Lúcia. A formação do psicólogo. *Psicologia em estudo*, v.12, n.2, p. 443-444. 2007.

BOCK, Ana M. Bahia. *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CAMBAÚVA, Lenita Gama; SILVA, Lúcia Cecília da. A história da Psicologia e a Psicologia da história. In: FACCI, Marilda Gonçalves; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sônia Mari Shima. *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação*. Maringá: Eduem, 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). *Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008.

DUARTE, Newton. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Caderno CEDES*: v.19, n.44, Abr/1998. Disponível em: <www.scielo.org.>. Acesso em: 2 jun. 2010.

_____. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. *Sociedade do Conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. *Sobre o construtivismo: contribuições para uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves; EIDT, Nádia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, v. 17, n.1, p. 99-124, 2006.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. Construtivismo e reformas educacionais: um estudo da revista Nova Escola. In: MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo (Orgs). *Escritos de Psicologia Educação e Cultura*. Goiânia: Ed da UCG, 2008.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPED (1998-2003). *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.1, p. 109-138, jan./abr. 2004.

GEBRIM, Virgínia Sales. *Psicologia e Educação no Brasil: uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Goiânia: Ed. UFG, 2002.

_____. Psicologia e pedagogia nova no Brasil: a infância nos saberes e práticas escolares. In: MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo (Orgs). *Escritos de Psicologia, Educação e Cultura*. Goiânia: Ed. da UCG, 2008.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

JACOME, Marília de Queiroz Dias. *A apropriação da teoria de Vigotski em livros de psicologia voltados para a formação de professores*. 2006. 163 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

KEILER, P. “Teoria Histórico-Cultural” e “Escola Histórico-Cultural”: do Mito (de volta) à Realidade. n.1, p. 54-59, 2012. Disponível em: <www.psyanima.ru>. Acesso em: 17 abr. 2013.

LINHARES, Renata; BITTAR, Mona. A psicologia histórico-cultural nos planos de curso de formação de professores da UFG. 2013. Trabalho apresentado no XXI SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG, Goiânia, 2013.

LOUREIRO, Marcos Correa da Silva. Psicologia da Educação no Brasil. In: MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo (Orgs). *Escritos de Psicologia, Educação e Cultura*. Goiânia: Ed da UCG, 2008.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. *Introdução ao estudo da escola nova*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LURIA, Alexandre Romanovich. Vigotski. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 21-37.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política. Livro I*. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARTINS, Aline; SILVA, Lueli Nogueira Duarte. Os tipos de pesquisa que norteiam a relação psicologia e educação. In: CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E

EXTENSÃO DA UFG – CONPEEX, 3., 2006, Goiânia. *Anais eletrônicos do XVI Seminário de Iniciação Científica* [CD – ROM], Goiânia: UFG, 2006. n.p.

MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. 250 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Ciências de Bauru. Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011b.

MASSIMI, Marina. As ideias psicológicas na produção da Companhia de Jesus no Brasil do século XVI e XVII. In: MASSIMI, Marina; GUEDES, Maria do Carmo (Orgs.). *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. São Paulo: Cortez, 2004a.

_____. As ideias psicológicas no Brasil nos séculos XVII e XVIII. In: MASSIMI, Marina; GUEDES, Maria do Carmo (Orgs.). *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. São Paulo: Cortez, 2004b.

MASSIMI, Marina. *História da Psicologia Brasileira*. São Paulo: EPU, 1990.

MIRANDA, Marília Gouveia. Pedagogias Psicológicas e Reforma Educacional. In: DUARTE, Newton (Org.) *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In: BOCK, Ana M. Bahia. *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, Fernanda Martins; PEREIRA NETO, André. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003.

PRESTES, Zoia R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

RODRIGUES, Anderson de Brito. *Psicologia na formação de professores: reflexões acerca da psicologia da educação em cursos de licenciatura*. 2003. 177 f. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

_____. *História da psicologia em Goiás: saberes, fazeres e dizeres na educação*. 2007. 225 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e Alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Contribuições da Filosofia para a Educação. *Em Aberto*. Brasília, ano 9. n 45. jan mar 1990. Disponível em:
<<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/715/638>>.
Acesso em: 18 jan. 2012.

_____. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas, 2005. Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2012.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Flávia Gonçalves da; DAVIS, Cláudia. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cad. Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 633-661, dez. 2004.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Escola normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores. In: ENCONTRO DO GRUPO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM ARTES DA FAP, 2008, Curitiba. *Anais...*Curitiba: 2008. p.142-152.

TULESKI, Silvana Calvo. Para ler Vigotski: recuperando parte da historicidade perdida. *Anuário*. GT Psicologia da Educação, ANPEd, Caxambu, 2000. p. 89-110.

_____. *Vigotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2. ed., Maringá: EDUEM, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alexis. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Pensamento e da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas Tomo III. Disponível em: <www.taringa.net/perfil/vygotsky>. Acesso em: 21 maio 2010.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.