

# A teoria sociohistórica de Vygotsky e a educação: reflexões psicológicas

Anna Paula Brito Lima

Palavras-chave: funções psicológicas; educação; história e contexto.



Ilustração: Danny Lay



**P**ropõe uma discussão acerca das principais idéias da teoria sociohistórica de Vygotsky, relacionando-a com outras teorias que tiveram destaque no cenário educacional do Brasil nas últimas décadas. Propõe, ainda, situar historicamente tais teorias, considerando o contexto sociopolítico e educacional que possibilitou a sua inserção no panorama da educação em nosso País. Em relação à teoria sociohistórica, visa refletir, também, em que medida é possível haver uma apropriação dessa elaboração teórica em sua essência, uma vez que a base filosófica de tal teoria situa-se no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels. Isso sugere uma reestruturação da concepção e da política educacional brasileira, pois entende que uma psicologia marxista, como propõe Vygotsky, pressupõe uma pedagogia também marxista.

A Teoria de Vygotsky tem se constituído como uma das teorias mais debatidas em educação na última década. Falar desse autor e de suas contribuições à reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem requer que façamos uma análise do contexto em que foi produzida tal teoria, bem como em que circunstâncias ela ganha vulto no Brasil. Esse argumento, por si só, já

aponta para uma visão *vygotskiana*: uma teoria é produzida dentro de um contexto histórico, por um homem igualmente contextualizado e inserido em um tempo histórico. Isso é válido para qualquer análise científica. Se tomarmos como exemplo o *modelo geocêntrico*, que propunha que a terra era o centro do Universo, compreendemos que esse modelo foi válido durante um certo tempo e contexto históricos. A partir da sua análise e da evolução da Ciência, ele passa, então, a não mais ser aceito, surgindo o *modelo heliocêntrico*, que o suplanta e propõe outra explicação científica mais relevante.

Em relação à Ciência Psicológica podemos dizer que essa forma de analisar – onde novos modelos teóricos suplantam as teorias anteriores – está *correta e incorreta*, ao mesmo tempo. Ela é válida se considerarmos que em Psicologia novas teorias desenvolvem-se, e que estamos muito longe de encontrarmos uma teoria "ideal", até porque sabemos que a Psicologia é um corpo de conhecimentos extremamente complexo, donde uma única concepção teórica não pode ser suficiente para explicá-lo. Mas essa mesma análise, acerca de novos modelos que superam o anterior, deixa de ser correta, quando refletimos que uma nova teoria não "expulsa", necessariamente, do cenário dessa Ciência, outras que lhe antecederam.

Isto pode ser analisado quando consideramos as teorias de Psicologia que se interessaram em refletir sobre o ensino e a aprendizagem. Não há como fazer referência à teoria sociohistórica, por exemplo, sem analisá-la estabelecendo relação com outras teorias, sobretudo se considerarmos a inserção destas na educação em nosso País.

Do ponto de vista do cenário político-educacional do Brasil, podemos, de forma um tanto quanto superficial, estabelecer o marco das teorias psicológicas na educação da seguinte forma: na década de 70 temos uma forte influência do behaviorismo, sobretudo em sua versão contemporânea, representada por Skinner e outros psicólogos americanos. Contextualizando essa afirmação, a década de 70 é fortemente marcada pelo regime e ditadura militar. A escola passa, então, a funcionar como um pequeno *quartel*, onde os comportamentos deverão ser modelados, a partir das contingências de reforço. Controlando a relação entre *estímulo/resposta; reforço/punição*, podemos dar conta do processo de

aprendizagem. Nessa perspectiva, o conhecimento passa a ser compreendido como uma *cópia do real* e o papel do professor será o de transmitir o conhecimento, depositando-o na mente do aluno.<sup>1</sup> Nesse momento histórico, disciplinas como Filosofia são banidas do currículo e essa nova perspectiva promove mudanças radicais na educação, consolidando o tão conhecido – e criticado pelos estudiosos do construtivismo – "modelo tradicional de educação". Esse modelo aparece não mais nos moldes 'tradicionais' antigos, em que o professor era percebido como um *tutor* e o processo educativo centrava-se nele, mas a partir de uma visão "tecnicista". O Tecnicismo atende bem a essa nova perspectiva, deslocando o centro do processo de ensino-aprendizagem para as técnicas e recursos didáticos, que serão, desta forma, os instrumentos fundamentais para que ocorra a aprendizagem, que pode ser entendida como *modelagem do comportamento*. O processo cognitivo mais importante, nessa visão tradicional, é a memória e as matérias escolares, que deveriam primar pelo desenvolvimento do raciocínio lógico e criticidade do aluno, visam apenas a memorização de fatos, datas, regras, fórmulas e algoritmos de resolução de problemas. O discurso do professor, a partir dessa visão tecnicista, é o de que só é possível "ensinar bem" se ele tiver ao seu dispor recursos audiovisuais interessantes, laboratórios bem equipados, etc.

A década de 80 é marcada pela abertura política e queda da ditadura militar. Nesse momento (meados dos anos 70, mas consolidando-se no início dos anos 80), a teoria de Piaget começa a ganhar espaço no panorama educacional brasileiro. Embora o interesse de Piaget fosse *epistemológico* (como se constrói o conhecimento), e não *pedagógico*, foi pela vertente da educação que esse teórico ganhou vulto no Brasil. Era bastante comum, no início dos anos 80, encontrarmos propagandas de escolas que diziam: "usamos o *método* Piagetiano". Se, por um lado, foi principalmente pela via da educação que Piaget chega ao Brasil, o construtivismo piagetiano foi grosseiramente interpretado, gerando equívocos em relação a como se dá a construção do conhecimento nesse referencial teórico. No entanto, é inegável a contribuição que essa teoria trouxe, mesmo que de forma tão equivocada inicialmente, para a análise crítica do Modelo

Tradicional nos moldes behavioristas e para desenvolver o interesse pela compreensão do pensamento e das formas de raciocínio do aluno.

Com Vygotsky o caminho não foi diferente: embora esse teórico fosse contemporâneo de Piaget (ambos nasceram no mesmo ano: 1896), apenas no final da década de 80 e início dos anos 90 a sua teoria passou a ser discutida amplamente e divulgada no Brasil. Analisemos essa questão: Vygotsky nasceu na antiga União Soviética e começou a elaborar sua teoria após a Revolução Russa de 1917, propondo o desenvolvimento de uma Psicologia marxista, que tinha como objetivo transpor o marxismo do nível filosófico para o nível psicológico. Mas, com a Revolução Socialista, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) fecha as portas para o mundo, não permitindo um maior intercâmbio entre este país e os demais. Vygotsky ainda tem acesso à obra de Piaget, mas este último só conhece a obra vygotskiana após sua morte. Dentro da própria URSS as idéias de Vygotsky são proibidas de serem difundidas durante algum tempo e sofrem críticas severas, sobretudo por questões ideológicas. Um dos aspectos em que a sua teoria foi mais severamente criticada diz respeito ao fato de Vygotsky, na visão dos seus críticos, ter dado uma ênfase maior à linguagem do que ao Trabalho na constituição do indivíduo. Isso iria radicalmente de encontro às idéias propostas por Marx e Engels.

Tomamos a liberdade, aqui, de nos referirmos aos pressupostos de Vygotsky como *teoria*. Este ponto, por si só, geraria uma longa e polêmica discussão, em que há os que defendem que Vygotsky não propôs uma teoria organizada a partir de pressupostos e postulados bem definidos. Isto nos parece questionável. De fato, Vygotsky não dispôs de muito tempo para a sua elaboração teórica. Morreu jovem, aos 37 anos, deixando toda uma obra por desenvolver. Outra questão relevante, que não se pode aqui deixar de referir, é o fato de que ele produziu sua obra em um idioma que, entre outras peculiaridades, tem signos que o alfabeto ocidental não possui. Isto se configurou como um elemento dificultador da tradução dos escritos de Vygotsky para outros idiomas, mas que também a própria divulgação de suas idéias. Os seus primeiros livros no Brasil datam da metade da década de 80 e foram traduzidos do inglês

<sup>1</sup> Isto nos remete à análise proposta por Paulo Freire (1970) acerca da contraposição entre *educação bancária* (na qual o conhecimento é "depositado" no aluno, como se este fosse um *banco*) e *educação libertadora*.

ou francês. Duarte (2000) discute que, por exemplo, a obra *Pensamento e linguagem* teve sua primeira edição brasileira publicada em 1987, a partir de uma versão resumida em inglês, da qual foi suprimida mais de 60% do texto original.

Mas, embora considerando todos esses argumentos, o legado teórico que Vygotsky nos deixa é extremamente rico e denso, e não pode ser compreendido de maneira *estática* e *seqüencial* demais. A sua teoria é, em essência, *dialética*<sup>2</sup> – no sentido que propõe Marx e Engels – e talvez tenha sido exatamente essa a sua intenção: não é possível compreendê-la sem considerar que os conceitos por ele propostos relacionam-se e influenciam-se mutuamente, havendo uma interdependência entre eles. O que surge, então, dessa interação, é algo novo, diferente do que cada conceito significa isoladamente, na mais autêntica idéia de *síntese dialética*, proposta inicialmente por Hegel e mais tarde por Marx e Engels.

Uma análise inicial, que talvez já aponte para essa idéia de síntese dialética, diz respeito à posição de Vygotsky sobre a origem do homem contemporâneo e ao quanto essa visão influenciou a sua proposição teórica. Como discutido por Van der Veer e Valsiner (1996), Vygotsky se apóia no pensamento marxista, que distingue duas etapas na filogenia humana:<sup>3</sup> a evolução biológica e a evolução histórica. Do ponto de vista da evolução histórica, o materialismo histórico-dialético aparece como uma importante referência para essa análise. A Teoria da Evolução de Charles Darwin, por sua vez, traz uma explicação completa e detalhada para a evolução biológica. O próprio Vygotsky inúmeras vezes teceu elogios a tal teoria em seus escritos. Essa identificação com Darwin também se constituiu como um elemento importante em relação às críticas ideológicas levantadas à sua teoria, as quais afirmavam que esta tinha uma visão biologizante do homem. Dessa forma, uma primeira idéia de síntese que podemos, aqui, nos referir, diz respeito ao homem enquanto ser biológico e histórico, numa análise darwiniana e marxista.

Essa reflexão histórica e contextualizada, feita inicialmente, teve por objetivo, como já nos referimos, levantar argumentos sólidos para defender a proposta teórica vygotskiana. Se analisarmos uma teoria de forma descontextualizada, somos privados de compreendê-la em sua

totalidade, pois ela será desprovida de um dos seus substratos mais importantes: a história e o contexto.

Tomemos, então, alguns conceitos que explicam o desenvolvimento das Funções Mentais Superiores – tipicamente humanas – e suas implicações educacionais. Algumas das principais idéias de Vygotsky podem ser aqui resumidas:

1) A relação entre indivíduo/sociedade é dialética, e a partir dela se desenvolvem as características tipicamente humanas. O homem transforma o seu meio e, nessa relação, é por ele transformado.

2) A partir da afirmativa anterior, entende-se que as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, originam-se nas relações do indivíduo e seu contexto sociocultural. Em outras palavras, tais funções têm uma origem cultural.

3) O cérebro constitui-se como a base biológica das funções mentais, mas não é imutável ou fixo; pelo contrário, pode-se falar em plasticidade cerebral.

4) A relação indivíduo/mundo não é direta, ela é mediada por "ferramentas" criadas pelo próprio homem.

5) Os processos psicológicos complexos se diferenciam dos mecanismos mais elementares e não podem, portanto, ser reduzidos à cadeia de reflexos (Rego, 1999, p. 43).

Discutindo mais em detalhe esses tópicos, uma concepção fundamental que Vygotsky traz à reflexão é a idéia de que o conhecimento não se dá a partir da interação *direta* sujeito-objeto. Essa interação é, em essência, *mediada*. Com isso, ele propõe a idéia de *mediação simbólica*, tendo como base a concepção de Marx e Engels. Essa mediação é realizada pelos *instrumentos* e *signos*.

Por "instrumentos" ele entende os objetos do mundo físico, que medeiam a ação – e transformação – do homem sobre a natureza. A possibilidade de transformação desta pelo homem seria infinitamente menor se ele não houvesse desenvolvido e aprimorado os instrumentos que auxiliam a sua intervenção no mundo. Podemos tomar como exemplo, para ilustrar essa reflexão, a questão da agricultura. Se um homem pretende cultivar a terra com suas próprias mãos, sem fazer uso de ferramentas como a pá, a enxada, o arado, a possibilidade de ação sobre a terra será mínima. No momento em que ele introduz as ferramentas na agricultura, passa, então, a

<sup>2</sup> A dialética propõe a relação entre a tese e a sua negação: a antítese. A partir dessa interação surge a síntese, que se consolida como o produto dessa relação e pode ser entendida como algo fundamentalmente novo.

<sup>3</sup> A filogênese diz respeito ao desenvolvimento da espécie.

poder transformar a natureza de forma mais eficiente. Isso nos remete ao conceito de *trabalho*, conceito este de extrema relevância na análise marxista. Entretanto, à medida que o homem transforma o mundo, sofre a consequência direta dessa ação, sendo também por ele transformado. Dessa forma, podemos afirmar que o homem se constrói historicamente à medida que constrói o mundo, e que o trabalho é o motor dessa transformação.

A forma como os instrumentos são desenvolvidos e utilizados pelo homem nos remete a uma importante análise, proposta por Vygotsky, sobre a compreensão das *funções mentais superiores*, que diferenciam os homens das outras espécies animais, mesmo as mais desenvolvidas. Um exemplo clássico que ilustra essa discussão diz respeito à utilização de instrumentos por chimpanzés (cf. Oliveira, 1993). Um chimpanzé pode fazer uso de uma vara para atingir um cacho de bananas que não esteja ao alcance de suas mãos. Mas esse mesmo animal é incapaz de guardar esse instrumento para utilizá-lo em uma situação semelhante no amanhã, ou de aprimorá-lo, com o objetivo de poder dele fazer uso de forma mais eficaz (por exemplo, afiar uma das pontas da vara, transformando-a em uma espécie de "seta", para poder perfurar o cacho, ao invés de atingi-lo e deixá-lo cair no chão).

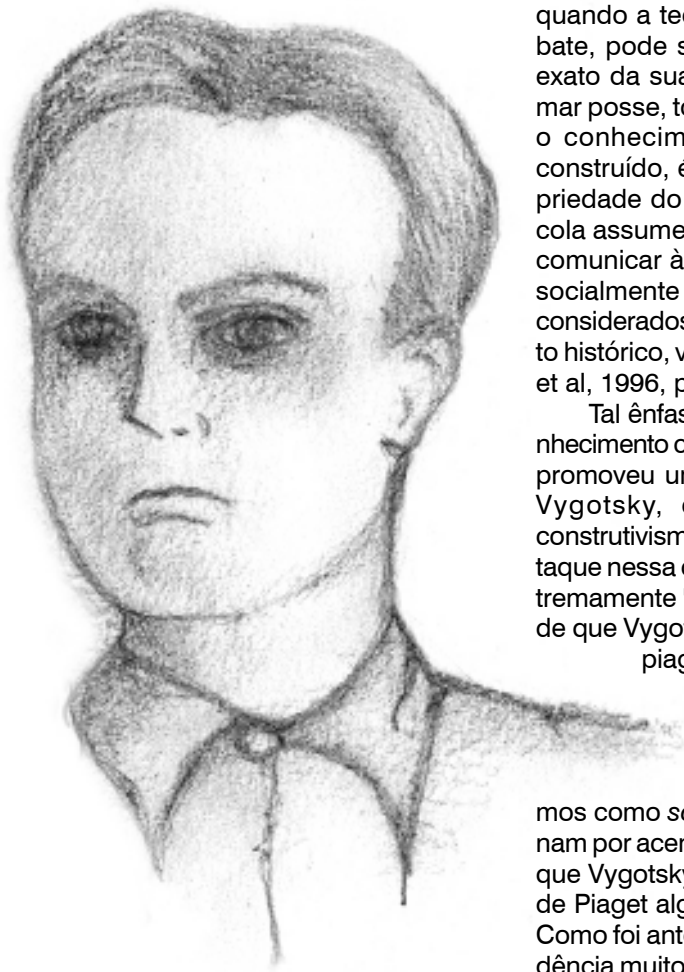
De fato, "os animais realmente apresentam os rudimentos da fabricação e uso de instrumentos, mas os instrumentos não desempenham um papel importante na sua adaptação ao meio ambiente" (Van der Veer, Valsiner, 1996, p. 225). O desenvolvimento e sofisticação dos instrumentos são

atividades tipicamente humanas. Nessa discussão, entra um elemento fundamental, que é a *cultura*. Podemos, possivelmente, falar em *sociedade* quando nos referimos a alguns animais que possuem uma organização e distribuição de papéis e funções no interior do seu grupo. Porém, numa análise psicológica, não poderíamos falar em *cultura*, pois esta última pode ser entendida como *formas de organização do conhecimento historicamente construído*. Isso é próprio das relações entre os homens, mas não entre outros animais. É a cultura, então, a responsável pelo desenvolvimento e aprimoramento dos instrumentos e artefatos sociais.

O segundo elemento mediador, apontado inicialmente por Marx e Engels e fortemente enfatizado por Vygotsky, é o *signo*. Os signos aparecem, nesse contexto, como os *instrumentos psicológicos*, pois eles medeiam o próprio pensamento. A linguagem se constitui como o signo fundamental, pois ela tem o poder de representar simbolicamente objetos e eventos. Podemos dizer, assim, que o símbolo representa uma ausência. Na ausência física de um objeto, ele pode ser representado pela linguagem, sem que haja necessidade de tê-lo concretamente ao alcance das mãos. A linguagem teria, então, uma dupla função, como discutido em Oliveira (1993): a de intercâmbio social e de pensamento generalizante. Desta forma, mais do que *comunicar* o pensamento, a linguagem o organiza e estrutura. Este é um dos aspectos essenciais da elaboração vygotskiana e um dos que claramente apontam para a divergência entre a sua obra e a de Piaget: Vygotsky atribui um papel fundamental à linguagem na constituição das Funções Mentais Superiores, enquanto que para Piaget a linguagem pode ser entendida como uma das aquisições – importantes, sem dúvida – fruto do desenvolvimento cognitivo.

Dito de forma sintética: em Piaget, a linguagem é "filha" do pensamento. Em Vygotsky, essa estruturação dá-se de forma diferente. Pensamento e linguagem têm raízes distintas. Dessa forma, pode-se falar em pensamento sem linguagem (fase pré-verbal do pensamento) e de linguagem sem pensamento (fase pré-intelectual da linguagem). Num dado momento do desenvolvimento infantil (aproximadamente em torno dos dois anos de idade), ambos os processos encontram-se, passando a caminhar de forma espiralada e interdependente.





Retomando a discussão acerca das Funções Mentais Superiores, podemos ousar dizer que os animais 'estacionam' na fase anterior. Eles possuem uma forma de comunicação toda própria e, por outro lado, são também capazes de resolver problemas simples (como foi referido anteriormente). Todavia, possivelmente, não se pode falar na confluência desses processos em um determinado momento, como acontece com o homem. Essa confluência, por sua vez, é que caracterizaria o desenvolvimento das Funções Mentais Superiores, que não estão presentes nas outras espécies animais.

Uma das mais importantes contribuições para a educação, quando nos referimos à idéia de *mediação simbólica*, diz respeito ao papel da escola. A escola – representada pelo professor e pelos colegas, numa sala de aula – aparece como elemento mediador na *apropriação*, pelo indivíduo, do saber historicamente acumulado ao longo do desenvolvimento da humanidade. A palavra *apropriação*, comumente referida

quando a teoria de Vygotsky está em debate, pode ser compreendida no sentido exato da sua etimologia: apropriar-se, tomar posse, tornar sua propriedade. Assim, o conhecimento, que é historicamente construído, é internalizado e torna-se propriedade do indivíduo. Nessa visão, a escola assume uma função primordial: "a de comunicar às novas gerações os saberes socialmente produzidos, aqueles que são considerados, em um determinado momento histórico, válidos e relevantes" (Castorina et al, 1996, p. 95).

Tal ênfase, no contexto social e no conhecimento como *historicamente construído*, promoveu uma interpretação da teoria de Vygotsky, e de sua relação com o construtivismo piagetiano, que merece destaque nessa discussão. A idéia inicial – e extremamente "perigosa" – que se tinha era a de que Vygotsky vinha acrescentar à teoria piagetiana o "social", uma vez que

este outro teórico não havia enfatizado muito tal questão em sua elaboração teórica. Surgem, então, termos como *socioconstrutivismo*, que culminam por acentuar essa visão equivocada de que Vygotsky apenas acrescenta à análise de Piaget algo que este teórico não fizera. Como foi anteriormente discutido, uma tendência muito comum no panorama da educação em nosso País, ainda vigente hoje em dia, é a de banir uma teoria quando outra surge. Essa tentativa também foi feita em relação a esses dois teóricos, como se, na verdade, tivéssemos de optar por Piaget ou Vygotsky, e ambas as teorias, mesmo apresentando divergências consideráveis, não pudessem contribuir de forma valiosa para a análise dos processos educativos.

Considerando a análise desses processos educativos e tendo como enfoque a importância dada por Vygotsky aos signos na mediação do pensamento, a linguagem, enquanto elemento estruturante do pensamento, deve ser explorada, nesse contexto, como forma de representação e organização interna do mundo externo. Entretanto, ela não pode ser percebida apenas como expressão verbal. Diversas formas de linguagem devem ser exploradas no contexto escolar: verbal, escrita, gráfica, pictórica, numérica, etc. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo MEC (Brasil, 1997), apontam para essa reflexão, tanto no que diz respeito à intervenção didática quanto ao processo de avaliação. Eles discutem que um

único instrumento e única forma de expressão lingüística não pode dar conta do quanto o aluno aprendeu, do saber do qual ele se apropriou ao longo de um período letivo.

Esse saber científico não pode prescindir das experiências cotidianas do indivíduo e do acervo de conhecimento que ele acumulou ao longo de suas vivências no cotidiano escolar e extra-escolar. Isso nos remete a outra análise da teoria de Vygotsky, que diz respeito à relação entre *conceitos cotidianos e conceitos científicos*. Em sua reflexão teórica sobre o processo de formação de conceitos, a discussão acerca dos conceitos cotidianos e científicos e das relações entre estes configura-se como um dos aspectos mais produtivos na abordagem elaborada por Vygotsky. Ambos fazem parte de um processo mais complexo e sofisticado e estão intimamente relacionados no seu interior. Para adquirir determinados conceitos científicos, a criança precisa ter consolidado a compreensão dos conceitos cotidianos que lhes dêem suporte. Essa análise pode ser enfocada se considerarmos alguns conceitos envolvidos nas Ciências Sociais, sobretudo em História: "para desenvolver o conceito científico de 'tempo histórico' o aluno deve ter desenvolvido cotidianamente o conceito de 'relação temporal' – passado, presente e futuro" (Albuquerque, Araújo, Brito Lima, 2000).

Nessa relação, os conceitos cotidianos favorecem o desenvolvimento dos conceitos científicos, relacionando-os com o dia-a-dia. Os conceitos científicos, por sua vez, dão abrangência e maior poder de generalização aos conceitos cotidianos. Sendo assim, ambos são imprescindíveis e complementares para o processo de desenvolvimento dos conceitos, em primeira instância, e da própria inteligência, em uma análise mais aprofundada. Isto nos conduz a uma importante reflexão: a escola é uma instituição imprescindível, pois o contato com o conhecimento científico e sua sistematização desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das funções mentais superiores.

Se considerarmos a relevância deste debate para a educação, percebemos que a escola freqüentemente descontextualiza os conceitos por ela trabalhados, não levando em consideração que o aluno tem um acervo de experiências e conhecimentos anteriores – desenvolvidos no cotidiano escolar e extra-escolar – que deveria servir como

suporte para a construção de novos conhecimentos. Além do mais, os novos conceitos elaborados precisam ser funcionais, de acordo com a reflexão atual em Psicologia, Pedagogia e Didática, sobre *funcionalidade do saber*. Ou seja, o aluno necessita entender o *porquê* e *para quê* daquele conhecimento: a aprendizagem é sempre no sentido transitivo – aprendizagem de alguma coisa (Vergnaud, 1990).

Vygotsky propõe uma análise complexa e sofisticada acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizado. Uma das reflexões mais instigantes para o educador, em sua teoria, é a de que o "único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (Vygotsky, Luria, Leontiev, 1998), reflexão esta, que abre caminho para outro conceito fundamental: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse conceito pode ser compreendido como a distância entre o que o aluno é *capaz de realizar sozinho*, ou seja, o que já consolidou em seu desenvolvimento (nível *real* de desenvolvimento) e aquilo que ele não pode fazer sozinho, mas consegue realizar *na interação com o outro mais experiente* (nível *potencial*). Isto nos leva à compreensão de que a interação na sala de aula é imprescindível.

Tal análise implica questões atuais: a primeira é a idéia de que a escola deve valorizar, sobretudo, as interações entre os diferentes. Sendo assim, a concepção de que salas de aula heterogêneas são preocupantes também se desfaz, pois interações heterogêneas implicam indivíduos com diferentes zonas de desenvolvimento proximal, interagindo uns na ZDP dos outros. O aluno menos experiente beneficia-se dessa interação, pois o outro pode ajudá-lo em elaborações que ele não consegue realizar individualmente; como também o mais experiente beneficia-se, pois, no momento em que ele procura ajudar o outro a desenvolver novos conceitos, isso implica uma organização e estruturação de suas próprias idéias, a fim de sistematizá-las e compartilhá-las com o outro, reestruturando e consolidando, assim, suas antigas concepções.

Isso justifica, por exemplo, todo o debate atual acerca da Educação Inclusiva e a inserção de crianças "especiais" interagindo com seus pares nas salas de aula, ao invés da manutenção de "salas especiais", que têm por objetivo *homogeneizar* os grupos. A idéia de turma homogênea,

por sua vez, é uma idéia ilusória, pois mesmo que se homogeneíze um grupo em dado momento, no momento seguinte esse mesmo grupo já se tornou heterogêneo, em função das diferenças individuais e ritmos de cada aluno no processo de aprendizagem.

A segunda questão que aqui nos propomos refletir é a de que não é preciso esperar até que o aluno esteja pronto (do ponto de vista desenvolvimental) para adquirir um determinado conhecimento. Isto desmistifica a idéia de *prontidão*, amplamente difundida em um passado não muito distante. As idéias de Piaget foram as que inicialmente colocaram em xeque a perspectiva da prontidão. Contudo, a Teoria dos Estágios, com sua proposta de etapas seqüenciais e universais de desenvolvimento, foi interpretada erroneamente, a ponto dos educadores adotarem um outro tipo de prontidão, tomando isoladamente um aspecto discutido por Piaget e interpretando-o de forma rígida: o aluno só poderia aprender um conceito que estivesse compatível com a estrutura cognitiva de um determinado estágio. Nessa análise, tarefas desenvolvidas a partir das discussões propostas por Piaget, como, por exemplo, a tarefa que visava investigar se a criança estava na fase do Realismo Nominal,<sup>4</sup> foram utilizadas em algumas escolas como *testes* de prontidão para a alfabetização. Essa questão foi amplamente debatida no contexto da educação, e hoje algumas distorções foram superadas, mas ainda há apropriações inadequadas daquilo que Piaget propôs. Porém, quem vem, de fato, propor um argumento fortemente opositor à idéia de *prontidão* é Vygotsky, com o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* e os desdobramentos educacionais desse conceito.

## Considerações finais

A teoria sociohistórica consolidou-se, a partir das teses acima postuladas, como uma teoria de extrema valia para a educação. O debate sobre práticas pedagógicas, na atualidade, não pode estar desvinculado da proposição teórica de Vygotsky. Devemos refletir que há ainda uma apropriação inadequada desta perspectiva teórica. Entramos novamente nos 'modismos' tão comuns em educação, mas compreender a teoria desse autor e poder fazer uma transposição para a dimensão da sala de aula não é algo simples.

Duarte (2000) propõe uma questão e um debate da maior relevância: é possível, de fato, implementar as idéias de Vygotsky, em sua essência, no cenário educacional em nosso País?

Introduzir, efetivamente, as idéias desse autor, implica não apenas uma compreensão dos aspectos teóricos abordados, mas no redimensionamento de toda uma concepção ideológica, política e pedagógica. Se a proposição de Vygotsky era a do desenvolvimento de uma Psicologia marxista, com certeza não é possível adequar os pressupostos vygotkianos numa base educacional não-marxista. O que se percebe é a tentativa de apropriar-se de tal teoria de forma acéfala: enfocando o aspecto psicológico e intra-subjetivo sem fazer uma análise histórica e contextualizada.

Duarte (2000) aponta esse fenômeno como revelador de uma apropriação neoliberal de tal teoria, numa tentativa que, com certeza, incorrerá em insucesso e esfacelamento da proposição teórica vygotkiana. Os pensadores neoliberais visam reproduzir, no plano ideológico, a ordem capitalista contemporânea. O modelo de sociedade e de conhecimento, defendido nessa proposta, pode ser resumido, de forma bastante sucinta, na seguinte idéia:

O conhecimento é entendido como exclusivamente individual, circunstancial e não possível de ser integrado a uma visão totalizadora do real. O conhecimento da realidade é sempre parcial e particular. (...) Trata-se, nitidamente, de uma naturalização do social, que é visto como resultante incontornável e incognoscível das imprevisíveis ações individuais (Duarte, 2000, p. 72 e 73).<sup>5</sup>

Observa-se, a partir da citação acima, que esse modelo, se aplicado à concepção vygotkiana, esvazia de significado sua análise sobre o processo de produção do conhecimento. Essa visão neoliberal privilegia os processos individuais e os analisa a partir de uma ótica da experiência imediata e pontual, numa visão a-histórica. De certo que Vygotsky não negou a dimensão individual nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, porém, para esse teórico o curso de tal desenvolvimento se daria do *social para o individual*, ou seja, do plano *intersubjetivo* para o plano *intra-subjetivo*.

Essa mesma idéia neoliberal, acima discutida, pode ser enfocada quando pensamos

<sup>4</sup> Em relação ao *realismo nominal*, Piaget propõe que num dado momento do seu desenvolvimento cognitivo a criança confunde o *significado* com o *significante*, ou seja, ela confunde o *nome* com o *objeto* e acredita que um objeto grande é representado por uma palavra grande, enquanto que um objeto pequeno seria representado por uma palavra igualmente pequena.

<sup>5</sup> Nessa referência ao neoliberalismo, o autor se apóia na análise feita por Wainwright (1998) sobre a teoria de Frederick Hayec, considerado um dos mais importantes representantes do pensamento neoliberal.



sobre o construtivismo. Tal teoria, que tem sua base em Piaget, mas que há uma tendência de a ela associar também o nome de Vygotsky (dentre outros teóricos como, por exemplo, Ausubel, Bruner e Wallon), é freqüentemente referida como uma teoria psicológica da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo. Contudo, ela não é considerada uma teoria de educação. Pensar sobre o construtivismo num patamar apenas psicológico e negar sua vertente pedagógica, principalmente quando há a tentativa de inserir Vygotsky no domínio das teorias construtivistas, é negligenciar os aspectos mais relevantes desse modelo teórico. Se Vygotsky propõe o desenvolvimento de uma Psicologia marxista, como anteriormente foi referido, para que esta teoria possa ter uma repercussão no cenário educacional, é preciso que seja proposta, igualmente, uma Pedagogia marxista.

As idéias aqui discutidas e as análises propostas não pretendem esgotar o debate que envolve a teoria sociohistórica e sua relevância para a educação. Elas se limitam, apenas, a ensejar algumas questões a serem refletidas por psicólogos e educadores. Ainda estamos muito distantes da possibilidade de estabelecermos um modelo educacional que esteja em sintonia com tudo o que aqui foi proposto. Há, de fato, um longo caminho a ser percorrido, uma distância entre os aspectos teóricos discutidos e a transposição destes para uma prática escolar cotidiana. Não se pode fazer uma justaposição; adaptações necessitam ser realizadas. Mas é preciso transformar, e toda transformação, como bem propôs Vygotsky, produzirá algo novo, que não será a *soma* das questões teóricas às práticas, mas o *produto* dessa interatuação, numa verdadeira *síntese dialética*.

---

## Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Eleri; ARAÚJO, Claudia; BRITO LIMA, Anna Paula. *Aprendizagem de conceitos: o processo de formação de conceitos nas teorias de Piaget, Vygotsky e Vergnaud*. Artigo submetido à publicação na revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 2000.
- BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997.
- CASTORINA, José Antonio et al. *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1996.
- COLL, César et al. *Psicologia na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- CORREIA, Mônica, ARAÚJO, Claudia; BRITO LIMA, Anna Paula. As Contribuições da Psicologia Cognitiva para a Atuação do Psicólogo no Contexto Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 553-561, 2000.
- DUARTE, Newton. *Vygotsky e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sociohistórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva sociocultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

- VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Unimarco: Loyola, 1996.
- VERGNAUD, Gérard. La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble, v. 10, n. 23, p. 133-170, 1990.
- VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alex. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998.
- WAINWRIGHT, H. *Uma resposta para o neoliberalismo: argumentos para uma nova esquerda*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

---

Recebido em 16 de novembro de 2000.

Anna Paula Brito Lima, mestre em Psicologia Cognitiva e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, é professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: annapabm@terra.com.br

---

## **Abstract**

*This paper proposes a discussion concerning the main ideas on the field of Vygotsky's Socio-Historical Theory, relating it with other prominent theories in Brazilian educational scene of the last decades. It also considers pointing out historically such theories, considering the social, political and educational context that ultimately made possible its insertion into the scenery of the Education in our country. In relation to Vygotsky's Socio-Historical Theory, we complementarily aim at to study; and also, in what measure it is possible to have an appropriation of this theoretical elaboration, in its deep essence, provided the philosophical base of such theory is supported by Marx and Engels's historical-dialectical materialism. This suggests a reorganization of the conception and restructuring, or rebuilding, of Brazilian educational politics, therefore we understand that a Marxist Psychology, as Vygotsky does consider, also presupposes a Marxist Pedagogy.*

*Keywords: psychological structure; education; history and context.*

---