


UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

Aline Regina Migose Nobukuni

**AS IMPLICAÇÕES DAS TEORIAS DE VYGOTSKY
NA EDUCAÇÃO: A MEDIAÇÃO NO PROCESSO
DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**



ARARAQUARA – S.P.
2017

Aline Regina Migose Nobukuni

**AS IMPLICAÇÕES DAS TEORIAS DE
VYGOTSKY NA EDUCAÇÃO: A MEDIAÇÃO NO
PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Conselho de Curso de Letras, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Letras.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Andreza Marques de Castro Leão.

Nobukuni, Aline Regina Migose

As implicações das teorias de Vygotsky na educação:
A mediação no processo do desenvolvimento infantil /
Aline Regina Migose Nobukuni – 2017
40 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Letras) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Andreza Marques de Castro Leão

1. Vygotsky. 2. Psicologia Histórico-Cultural. 3.
Mediação. 4. Zona de Desenvolvimento Proximal. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ALINE REGINA MIGOSE NOBUKUNI

AS IMPLICAÇÕES DAS TEORIAS DE VYGOTSKY NA EDUCAÇÃO: A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Conselho de Curso de Letras, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Letras.

Orientador(a): Prof^ª Dr^ª Andreza Marques de Castro Leão.

Data da defesa/entrega: 10/02/2017

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Andreza Marques de Castro Leão (UNESP - Araraquara)

Membro Titular convidado: Prof^ª Dr^ª Luci Regina Muzzeti (UNESP - Araraquara)

Membro Titular convidado: Prof^ª Dr^ª Márcia Cristina Argenti Perez (UNESP - Araraquara)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles que me deram todo o suporte possível e necessário para que eu pudesse realizar meus estudos e alcançar um de meus maiores objetivos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde e pela força para enfrentar os obstáculos.

À minha orientadora, Andreza Marques de Castro Leão, pela disponibilidade e pelo apoio oferecido. A você o meu mais sincero obrigado, a minha admiração e o meu respeito.

À professora Eliza Maria Barbosa, por indicações de bibliografias e por todos os esclarecimentos.

À banca examinadora deste trabalho, composta pelas professoras Luci Regina Muzzeti e Márcia Cristina Argenti Perez, pela disponibilidade e pela atenção.

Aos meus pais, Sérgio Luís Nobukuni e Eliana Regina Migose Nobukuni, por todo o apoio moral e financeiro durante os meus estudos.

Às minhas irmãs Eliane Cristina Migose Fumagali e Ariane Cristine Migose Nobukuni; a primeira por me inspirar na carreira de professora, a segunda por ser minha primeira e fiel aluna.

À minha sobrinha Camily Vitória Fumagali Sacco, por compartilhar de tardes de estudo comigo.

Ao meu noivo, Ruan Mariotto Sábio, pela paciência e pelo ombro amigo nos momentos de cansaço.

À minha patroa, Cristiane Malerba Pfaiher Caraski, pelas oportunidades de estágio em sua instituição de ensino e, principalmente, pela oportunidade de trabalho no Colégio Polígenes.

E por fim, aos meus amigos de graduação, Rômulo Venturini, Daiane Fernandes, Jéssica Ciurlin, Amanda da Silva, Pamela Faria, Vinícius Amâncio e Ivan Colonhesi, que me incentivaram durante a realização deste trabalho e ao longo de todo o curso.

“Nos tornamos nós mesmos através dos outros.”

Vygotsky (1984, p.56)

RESUMO

A presente monografia resulta de uma pesquisa bibliográfica, que leva em consideração a Psicologia Histórico-Cultural, e tem por objetivo estudar as proposições teóricas de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) acerca da mediação e de sua relação com o desenvolvimento humano, a fim de analisar os reflexos de seus estudos na educação. Para tanto, algumas obras foram selecionadas para que pudéssemos organizar o trabalho. Inicialmente, fizemos algumas leituras exploratórias sobre o assunto, dentre elas, destacamos os autores: Newton Duarte, Lígia Martins, Teresa Rego e Vygotsky. Levando em consideração as influências marxistas de Vygotsky e o fato de ser um filósofo soviético, percorremos um breve caminho que nos levou a teoria histórico-cultural, que compreende o homem como indivíduo que se desenvolve de forma biológica, mas também social. Por meio disso, tratamos neste estudo em focar o processo de desenvolvimento desse indivíduo no meio social e como a atividade mediada, a imitação e o papel do adulto mediador são importantes. Em meio a esse processo, abordamos uma concepção de extrema importância nos estudos de Vygotsky: A zona de desenvolvimento proximal, e partimos dela e de outros postulados, para explicar as contribuições de Vygotsky na educação, como por exemplo, a valorização da ideia de que as matérias devam ser organizadas de acordo com o conhecimento de cada etapa atingida pelo desenvolvimento da criança, não descartando esse conhecimento, mas pretendendo que os conteúdos presentes nas escolas sejam vinculados àquilo que ainda não foi formado no educando.

Palavras – chave: Vygotsky, Psicologia Histórico-Cultural, Mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal.

ABSTRACT

The present monograph results from a bibliographical research, which takes into account the Historical-Cultural Psychology, and aims to study the theoretical propositions of Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) about mediation and its relation to human development, in order to analyze the reflexes of their studies in education. Therefore, some works were selected so we could organize this work. Initially, we did some exploratory readings about the subject, among them, we highlight the authors: Newton Duarte, Lígia Martins, Teresa Rego and Vygotsky. Taking into account the Marxist influences of Vygotsky and the fact that he is a Soviet philosopher, we went through a short way that led us to the historical-cultural theory, which comprises a man as an individual that develops biologically but also socially. In this study, we focus on the development process of this person in the social environment, and how the mediated activity, imitation and the role of the mediating adult are important. In the midst of this process, we approach a conception of extreme importance in Vygotsky's studies: The zone of proximal development. We started from it and from other postulates to explain Vygotsky's contributions in education, for example, the appreciation of the idea that the subjects should be organized according to the knowledge of each stage reached by the development of the child, not discarding this knowledge, but pretending that the contents present in schools are linked to what has not yet been formed in the learner.

Keywords: Vygotsky, Historical-Cultural Psychology, Mediation, Zone of Proximal Development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. VYGOTSKY: PERCORRENDO A TRAJETÓRIA	12
1.1 Contexto histórico e influências.....	13
1.2 A mediação e o desenvolvimento humano sob uma perspectiva sociocultural.....	15
1.3 Vygotsky e a associação entre Linguagem e Pensamento: relação com o desenvolvimento humano.....	19
2. UM PARALELO ENTRE APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO	20
2.1 Nível de Desenvolvimento Real.....	21
2.2 Nível de Desenvolvimento Potencial.....	22
2.3 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).....	23
3. MEDIAÇÃO EM PRÁTICA: O PROCESSO EDUCATIVO	25
3.1 A imitação no processo de aprendizagem e o papel da escola.....	27
3.2 Implicações das abordagens de Vygotsky na educação.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	37
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	38

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica cujo intuito é explorar o conceito de aprendizagem apoiada na mediação, defendido por Vygotsky, demonstrando seus efeitos no processo de desenvolvimento infantil e, sobretudo, salientando o quão são valiosos seus postulados no âmbito educacional. O interesse em desenvolver esta pesquisa desenvolveu-se durante os estudos na disciplina de Psicologia da Educação, ministrada pela professora Andreza Marques de Castro Leão, em que foi possível um contato maior com estudiosos na área da psicologia voltada as fases do desenvolvimento infantil.

Antes de iniciarmos nosso estudo a respeito da importância dos postulados de Vygotsky na educação, mais precisamente no que tange ao desenvolvimento infantil e no que diz respeito à mediação, é importante conhecer um pouco mais a respeito da trajetória do autor para que possamos compreender os motivos que o levaram a realizar determinados estudos e identificar a relevância de suas afirmações, o que encontraremos no capítulo que segue esta introdução. Para tanto, algumas pesquisas bibliográficas na literatura científica foram realizadas de modo a reunir informações sucintas sobre sua vida e suas principais influências, no período soviético, que culminaram na elaboração de teorias e pesquisas que auxiliam até os dias de hoje nos mais diversos campos do saber. Ainda no primeiro capítulo, veremos a relação da mediação com o desenvolvimento infantil e abordaremos o conceito de linguagem e pensamento, igualmente voltado para o processo de maturação da criança.

É preciso destacar que, embora muito jovem, Vygotsky adotou uma postura extremamente madura em relação ao seu trabalho e se esforçou ao máximo “para formular um novo tipo de psicologia que atentasse para os problemas centrais da existência humana, vivenciados na escola, no trabalho, na clínica” (BARROCO, 2007, p.14).

É importante marcar que a perspectiva crítica, no âmbito da psicologia escolar tem sido assumida, de uma forma ou de outra, por diferentes autores (...) dentre eles o próprio Vigotski. Na década de 1920, ele já denunciava quanto à ciência psicológica tinha uma ação histórica eficaz para referendar e perpetuar um entendimento apenas aparente da constituição da sociedade e do próprio psiquismo humano (BARROCO, 2007, p.14).

Perante estes destaques, o objetivo deste trabalho é ancorado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, mostrar como os estudos de Vygotsky podem influenciar na educação, tomando como base o conceito de mediação, intervenção cultural e, sobretudo, a zona de desenvolvimento proximal, fazendo um desdobramento ao que concerne a

contribuição destes ao desenvolvimento infantil, o que será abordado nos capítulos 2 e 3 do presente trabalho.

A influência da cultura sobre o desenvolvimento psicológico era estudada por Vigotski a partir da análise do processo de emprego de signos como meios auxiliares das funções psíquicas, transformando-as de funções espontâneas em funções voluntárias. As funções psíquicas mediadas pelo uso de signos existentes na cultura eram consideradas por Vigotski como funções superiores e seriam elas as responsáveis pela diferenciação entre o psiquismo humano e o psiquismo animal (RABATINI, 2010, p.20).

Dessa forma, fica evidente que Vygotsky valorizava o domínio da cultura durante o processo de desenvolvimento do indivíduo e acreditava que toda atividade que era mediada poderia, em determinado momento, ser realizada de forma autônoma e voluntária.

Ainda no terceiro capítulo, abordaremos a questão da imitação e do papel da escola no processo de formação do indivíduo e suas implicações na educação escolar. Por fim, reuniremos, com base em estudos já realizados, informações que destaquem a importância dos postulados de Vygotsky na educação e como os professores deveriam levá-los em consideração em sua prática docente.

1. VYGOTSKY: PERCORRENDO A TRAJETÓRIA

De acordo com Freitas (2002), Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, localizada em Bielo-Rússia, e faleceu em 1934, em Moscou, vítima de tuberculose. Deu início aos estudos de Direito e Literatura na Universidade de Moscou em 1914 e paralelamente participou de cursos de História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii. Seu interesse em analisar e compreender o desenvolvimento psicológico dos homens, bem como suas deficiências, o instigou a fazer cursos na Faculdade de Medicina, em Moscou e em Kharlov, respectivamente. Embora sua jornada tenha durado apenas 37 anos, seus escritos e projetos intelectuais foram consequência de um trabalho intenso, visto que pelo menos duzentos estudos científicos foram elaborados por ele, abordando os mais diversos temas, o que dificulta enormemente a possibilidade de definir precisamente até onde suas obras contribuíram ou a proporção que elas tomaram. Contudo, é possível dizer que, sem dúvida, há muita contribuição de sua parte para os estudiosos que se interessam por assuntos educacionais, psicológicos, linguísticos, históricos, filosóficos ou sociológicos, visto que a interdisciplinaridade está presente em sua formação e, sobretudo, em suas obras.

O estilo de sua obra tem características que lhe são bastante peculiares. Apesar de seu interesse central ser o estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural, se deteve ao longo de sua vida acadêmica e profissional, em questões de várias áreas do conhecimento: arte, literatura, linguística, filosofia, neurologia, no estudo das deficiências e temas relacionados aos problemas da educação (REGO, 2009, p.16).

A partir disso, nota-se que Vygotsky teve a capacidade de realizar uma articulação entre ramos diferentes do saber para chegar a um ponto de estudo em que não há divergências entre as situações culturais em que o indivíduo se insere e se desenvolve. Ou seja, para Vygotsky, todas as áreas de conhecimento farão parte de alguma fase do processo de desenvolvimento do ser, dessa maneira é possível estudá-las relacionando-as às dificuldades que o indivíduo encontrará durante esse processo. Na realidade, o interesse em estudar tais dificuldades e déficits não apresentava como objetivo somente a reabilitação dos indivíduos, mas também um objetivo segundo, que era o de proporcionar uma explicação plausível que possibilitasse a compreensão dos processos mentais dos seres humanos, tema este que é conhecido como o foco de seus estudos e projetos de pesquisa.

Em determinado momento de sua carreira, Vygotsky se interessou em investigar sobre indivíduos que apresentavam deficiências físicas ou intelectuais, chegou até a criar um

Instituto de Estudos direcionados as pessoas com deficiências, no qual dirigiu um Departamento. Tais estudos consistiam em analisar “os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética”. (REGO, 2009, p. 24). Neste ramo, ele focou em estudar determinados mecanismos psicológicos, especificamente, as chamadas funções psicológicas superiores, como: o controle do comportamento humano (de forma consciente), as manifestações de atenção e lembrança voluntárias, a questão da memorização ativa e do pensamento abstrato, bem como o raciocínio de forma dedutiva e a capacidade de planejamento, entre outros.

Baseado num método dialético, Vygotsky tentou destacar as modificações qualitativas em relação ao comportamento humano ao longo de seu desenvolvimento e de sua relação com o contexto social. La Taille (1951) afirma que embora tenha feito, amiúde, reflexões acerca da educação e sua função no desenvolvimento do ser humano, no final da década de 20, prontificando-se a estudar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, Vygotsky não estava preocupado, prioritariamente, em lançar uma teoria sobre o desenvolvimento infantil, mas sim, em explicar por meio disso, o comportamento humano de modo geral.

Segundo Cole e Scribner (1984) “ele foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa”. Isso porque ele insiste em dizer que as funções psicológicas superiores originam-se de um contexto sociocultural e manifestam-se por meio de processos psicológicos, que por sua vez, são biológicos. É como dizer que a estrutura humana tão complexa é fruto de todo um processo de desenvolvimento fincado nas relações entre histórias: uma individual e outra social.

Como tomaremos por base, principalmente, os estudos que implicaram em mudanças e reorganizações no processo educacional, a seguir, veremos algumas influências do autor que o levaram a elaborar postulados de grande importância nesta área.

1.1 Contexto histórico e influências do autor

A situação política e social da época em que Vygotsky viveu influenciou de forma clara o seu percurso acadêmico e profissional. Por ter iniciado sua carreira no ponto máximo do período pós-revolucionário da Rússia, se envolveu de forma ativa na elaboração de uma abordagem que transformaria a psicologia e a ciência soviética presentes na época. A ciência era idolatrada numa sociedade desesperada por sanar os problemas de âmbito social e econômico. “A necessidade de afirmação ideológica e as demandas práticas exigidas pelo governo influenciavam a elaboração de teorias nos diversos campos do conhecimento”

(REGO, 2009, p.26). Conseqüentemente, as pesquisas acadêmicas se intensificaram e, felizmente, tinham algo em comum: a busca pelo desenvolvimento de abordagens históricas para as mais diversas finalidades. Assim, a proposta de Vygotsky de reestabelecer pesquisas e teorias, entrava em equilíbrio com as expectativas e projetos de seu país.

No início do século XX, a psicologia soviética encontrava-se dividida entre duas tendências estritamente opostas: uma relacionada à ciência natural e outra à ciência mental.

Desse modo, existia de um lado um grupo que, baseado em pressupostos da filosofia empirista, via a psicologia como ciência natural que devia se deter na descrição das formas exteriores de comportamento, entendidas como habilidades mecanicamente constituídas. Esse grupo limitava-se à análise dos processos mais elementares e ignorava os fenômenos complexos da atividade consciente, especificamente humana. Já de outro lado, o outro grupo, inspirado nos princípios da filosofia idealista, entendia a psicologia como ciência mental, acreditando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, já que era manifestação do espírito. Este grupo não ignorava as funções mais complexas do ser humano, mas se detinha na descrição subjetiva de tais fenômenos (REGO, 2009, p. 28).

Para Vygotsky, ambas as tendências serviram para instaurar uma crise na psicologia.

Ao mesmo tempo em que tecia críticas contundentes às correntes idealistas e mecanicista, buscava a superação desta situação através da aplicação dos métodos e princípios do materialismo dialético, para a compreensão do aspecto intelectual humano. Ele acreditava que através desta abordagem abrangente seria possível não somente *descrever*, mas também *explicar* as funções psicológicas superiores (REGO, 2009, p. 28).

Nota-se, portanto, que sua intenção era sintetizar as duas tendências e, assim, construir uma “nova psicologia”, uma teoria marxista sobre o funcionamento intelectual do ser humano. Tal abordagem incluiria:

(...) a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função: a explicação detalhada da sua história ao longo do desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer as relações entre formas simples e complexas daquilo que apresentava ser o mesmo comportamento; e, de forma importante, deveria incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento de comportamento (COLE; SCRIBNER, 1984, p. 6).

Essa nova tarefa contava com a atuação de outros pesquisadores, como os renomados Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979), ambos colaboradores de ilustres trabalhos de Vygotsky.

Levados pelo interesse em estudar o comportamento do ser humano, enquanto um fenômeno determinado pela sociedade e pela história, Vygotsky e seus colaboradores se

prontificaram a construir estudos que pudessem garantir a ideia de que o pensamento adulto é mediado de forma cultural, de modo que a linguagem é o principal veículo desta mediação.

1.2 A mediação e o desenvolvimento humano sob uma perspectiva sociocultural

Cabe dizer que os trabalhos de Vygotsky foram amplos em todos os sentidos e englobaram diversas áreas, ainda assim, não podem ser considerados superficiais. No entanto, com significativa variedade, focaremos aqui em estudar um pouco mais a respeito da aprendizagem mediada. Aliás, o conceito de aprendizagem estabelecido por Vygotsky já pressupõe a mediação, pois ele considera esta primeira como resultado das relações historicamente produzidas entre os homens.

Porém, antes de adentrarmos, de fato, neste assunto, passemos rapidamente por um postulado importante: a diferença psíquica entre o humano e o animal. Para Vygotsky, o que difere o ser humano dos animais é a vida em sociedade e o fato de ser um ser pensante e consciente. Por isso, para ele o conhecimento do homem não é adquirido por si só, mas sim por assimilações das experiências já vividas em diversas gerações.

Em seu livro *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural*, Teresa Cristina Rego, baseada no próprio Vygotsky, relata que:

Uma das principais características que distingue radicalmente o homem dos animais é justamente o fato de que, além das definições hereditárias e da experiência individual, a atividade consciente do homem tem uma terceira fonte, responsável pela grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos comportamentais: a assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmitida no processo de aprendizagem. Podemos entender que, nesta perspectiva, o desenvolvimento do psiquismo animal é determinado pelas leis da evolução biológica e o do ser humano está submetido às leis do desenvolvimento sócio-histórico (REGO, 2009, p. 48).

Isso significa que o homem se constrói psicologicamente por meio das interações com outros homens, do meio em que se vive. Dessa forma, Vygotsky, influenciado também por postulados marxistas, acredita que “as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo” (REGO, 2009, p. 49).

Para compreender as raízes histórico-sociais relacionadas ao desenvolvimento humano e a questão da mediação simbólica, nos utilizemos, primeiramente, do termo “mediação”.

Mediação seria o processo existente na relação do homem com o mundo ou com outros homens. E é por meio desse processo que as funções psicológicas superiores se desenvolvem.

A atividade mediada permite que o indivíduo se aproprie do conhecimento produzido pelo homem e, com isso, domine sua própria conduta, o que gera o desenvolvimento do psiquismo, através da interação social. O desenvolvimento da conduta e do psiquismo humano ocorre por meio da atividade social, denominada por Vigotski de *atividade mediada*. Ela é responsável pelo desenvolvimento de conduta e psiquismo próprios dos seres humanos, pois lhe propiciam conteúdo social (SANT'ANA, 2013, p.48).

Vygotsky faz a distinção de dois elementos responsáveis por essa mediação: o instrumento e o signo. O primeiro regula as ações sobre os objetos, já o segundo, regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. O uso desses dois elementos estaria ligado ao processo de evolução humana e ao desenvolvimento dos indivíduos em particular. “A aprendizagem pode ser melhor internalizada pelo aluno quando o ensino é realizado através de atividades mediadas”. (SANT'ANA, 2013, p.50).

Ainda levando em consideração a influência de Karl Marx nos estudos de Vygotsky, tem-se que o homem transforma a natureza e transforma a si mesmo por meio do trabalho e para realizar o seu trabalho o homem precisa se comunicar com outros homens para fabricar os instrumentos. Dessa forma, o instrumento é símbolo da mudança externa, pois é por meio dele que podemos intervir na natureza.

Por outro lado, o signo “age como um instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VYGOTSKY, 1984, p. 59-60). Ou seja, o homem controla o seu psicológico de forma voluntária através dos signos, estimulando assim sua própria memória, atenção, entre outros. Voltado a isso, Vygotsky oferece atenção para o caso da linguagem, compreendida, por sua vez, como um sistema simbólico de fundamental importância para os homens.

Nessa perspectiva, como afirma Assumpção (2014), a partir do surgimento da linguagem ocorre três mudanças psíquicas consideradas essenciais para o homem. A primeira mudança diz respeito ao fato da linguagem permitir que o homem lide com os objetos do mundo exterior. A segunda relaciona-se ao fato da linguagem possibilitar os processos de abstração e generalização referentes às características dos objetos, já a terceira mudança, se refere à função comunicativa que ocorre entre os homens.

Desse modo, os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o

estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica (REGO, 2009, p. 55).

Isto é, a partir do envolvimento do indivíduo, enquanto criança, com indivíduos adultos em determinado contexto social é que ela consegue incorporar formas do comportamento humano que já foram consolidadas, anteriormente, na experiência humana. Assim, nas palavras de Teresa Cristina Rego (2009): “Na perspectiva vygotskiana, a *internalização* das práticas culturais, que constituem o desenvolvimento humano, assume papel de destaque” (REGO, 2009: p. 56).

Pensando nisso, a criança adquire suas características individuais através de um processo de interação com outros indivíduos em determinado contexto social que a envolve. Esse processo, porém, não pode seguir determinado padrão, porque não se trata de algo previsível ou linear; já que os contextos sociais em que cada criança está inserida são divergentes.

Vygotsky ressalta que os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança. Aos poucos as interações com seu grupo social e com os objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento (REGO, 2009, p. 59).

Assim, vemos que o processo que constitui o ser enquanto humano passa por duas vertentes, apresentando diferenças significativas em relação à sua origem: “(...) de um lado, (estão) os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural”. (VYGOTSKY, 1984, p. 52).

A partir do momento do nascimento, o bebê é exposto e colocado em diversas situações de interação com os seres humanos adultos. Estes, por sua vez, asseguram o bem-estar e a sobrevivência dos bebês, ao mesmo tempo em que medeiam a forma com que esses bebês se relacionam com o mundo. Assim sendo, os adultos fazem questão de propiciar situações capazes de possibilitar a incorporação da cultura do adulto por parte da criança, atribuindo, dessa forma, significado às posturas e condutas, bem como aos objetos culturais que obtiveram valor ao decorrer da história humana.

A forma como a criança se comporta recebe, amiúde, influências dos hábitos e objetos pertencentes de sua cultura, como, por exemplo: dormir no berço, usar roupinhas e sapatos, mais tardiamente, comer utilizando talhares no momento da refeição, dentre outros costumes.

Inicialmente, a maneira como a criança se mantém em contato com as coisas que a circunda é mediada por seus pais, sua babá ou responsável, ou seja, por seres adultos. Nota-se isso, por exemplo, no modo como os adultos aproximam da criança o objeto desejado por ela, o qual ela ainda não consegue alcançar, ou ainda mostrando à criança brinquedos infantis que emitem algum som, como o chocalho, etc.

Com a ajuda do adulto, as crianças assimilam ativamente aquelas habilidades que foram construídas pela história social ao longo de milênios: ele aprende a sentar, a andar, a controlar os esfíncteres, a falar, a sentar-se à mesa, a comer com talheres, a tomar líquidos em copos etc. Através das intervenções constantes do adulto (e de crianças mais experientes) os processos psicológicos mais complexos começam a se formar (REGO, 2009, p. 60).

Por meio deste excerto verifica-se, então, a importância do adulto na formação da criança enquanto ser humano pensante e social. Fica nítida a crença de Vygotsky de que o desenvolvimento humano se estabelece na relação constante da criança com o meio social no qual vive, visto que é da vida social que emergem as mais sofisticadas formas psicológicas do ser. Assim, entende-se que o desenvolvimento psíquico é sempre mediado. Portanto, o ser humano possui natureza dupla: faz parte de uma espécie biológica que só consegue se desenvolver quando instalado num determinado grupo cultural.

Seguindo essa linha de raciocínio de Vygotsky, é crucial para o indivíduo adquirir experiências e internalizar elementos característicos de sua sociedade, de modo que após a aquisição desses patrimônios histórico-culturais da humanidade, não será mais necessário o intermédio de outrem. “Desse modo, a atividade que antes precisou ser mediada (regulação interpsicológica ou atividade interpessoal) passa a constituir-se um processo voluntário e independente (regulação intrapsicológica ou atividade intrapessoal)”. (REGO, 2009, p.61).

Baseado nisso, Vygotsky afirma que:

Desde os primeiros dias de desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1984, p. 33).

Pensando nisso, a fala (que faz parte do signo) possui um papel de extrema importância na organização psicológica do ser e nas práticas de suas atividades. Por essa razão, Vygotsky se interessou em desenvolver pesquisas voltadas ao desenvolvimento da

inteligência prática do indivíduo enquanto criança, mais especificamente, no momento em que começa a falar. Para ele, o desenvolvimento do intelecto humano é mediado num contexto social por meio de signos e por meio de outros indivíduos já falantes. Em síntese, a criança assimila o que vê e faz uma recriação interna, de modo que deixa de se apoiar em signos externos a ela e utiliza de recursos internos dela, como as representações mentais ou as imagens, por exemplo.

1.3 Vygotsky e a associação entre Linguagem e Pensamento: relação com o desenvolvimento humano

Segundo Vygotsky, a linguagem e o pensamento sofrem algumas modificações durante a vida do ser humano, sendo a linguagem a maior conquista no desenvolvimento do indivíduo.

Em relação á linguagem, Vigotski (1988, p.38) produziu um estudo sobre o desenvolvimento intelectual das crianças e como a linguagem tem um significativo papel neste desenvolvimento, já que a “linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento”. Isso acontece porque as palavras e os signos são para as crianças a primeira forma de contato social com outras pessoas. Com o domínio da linguagem, as crianças não ficam na dependência da ação imediatista do agora; elas podem pensar e planejar seus atos, ou seja, desenvolver a prévia ideação, controlando seu comportamento com auxílio de instrumentos, quando necessários, em atividades mais difíceis (SANT’ANA, 2013, p.46).

No livro *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*, Marta Kohl de Oliveira explica que “a linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante” (La Taille, 1951, p. 27). Isto quer dizer que a linguagem, além de sua função comunicativa, serve também ao propósito de simplificar ou ainda generalizar as experiências dos seres humanos. Ou seja, a linguagem tanto serve para expressar como para organizar o pensamento. Assim, como explica Jobim e Souza (1994, p. 93), Vygotsky entende a linguagem “como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social”.

A criança, antes de aprender a falar, age de determinada maneira, de modo a resolver algumas situações cotidianas, o que pode incluir até mesmo objetos intermediários, esboçando

o que Vygotsky chama de Inteligência Prática. Para ele, essa etapa é considerada como pré-linguística em relação ao desenvolvimento do pensamento na criança.

Por meio de tais gestos da criança, os adultos fazem múltiplas interpretações a respeito do que elas querem, atribuindo-lhes um significado. Conforme a criança vai crescendo, interagindo e ao mesmo tempo dialogando com os adultos, ela aprende a utilizar a linguagem como ferramenta do pensamento e concomitantemente como forma de se comunicar. Nesse momento, assim como afirma Vygotsky, ocorre uma associação entre linguagem e pensamento. Em suma, nas palavras de Freitas (2002):

Nas crianças pequenas, o pensamento evolui sem a linguagem. Os primeiros balbucios se formam sem o pensamento e têm como objetivos atrair a atenção do adulto. Percebe-se assim a presença de uma função social da fala, desde os primeiros meses da criança. Segundo Vygotsky pode-se estabelecer no desenvolvimento da fala das crianças uma linguagem pré-intelectual e no desenvolvimento de seu pensamento, um pensamento pré-linguístico. Aos dois anos de idade, o pensamento pré-linguístico e a linguagem pré-intelectual se encontram e se juntam, surgindo um novo tipo de organização linguístico cognitivo. A essa altura, quando essas duas linhas se encontram, o pensamento se torna verbal e a linguagem racional (FREITAS, 2002, p.93)

Vale destacar ainda que, por meio de seus estudos, Vygotsky deixou claro que a fala evolui da fala exterior (aquela mediada pelos adultos) para uma fala egocêntrica (que ocorre num plano social como resultado de atividades psíquicas) e vai, finalmente, para a fala interior (aquela individual), o que salienta ainda mais a importância do processo da mediação para o desenvolvimento e para o aprendizado dos indivíduos.

2. UM PARALELO ENTRE APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO

De um modo geral, “a psicologia sócio-histórica reconhece a importância fundamental da biologia para a psicologia e não é de modo algum “antibiológica””. (RATNER, 1995, p.14). Como visto até aqui, Vygotsky não rejeita certas definições e caracterizações biológicas do ser humano, porém, deposita grande carga ao contexto social no que diz respeito à mediação entre o homem e o mundo.

Portanto, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. Isto quer dizer que, por exemplo, um indivíduo criado numa tribo indígena, que desconhece o sistema de escrita e não tem nenhum tipo de contato com um ambiente letrado, não se alfabetizará. O mesmo ocorre com a aquisição da fala. A criança só aprenderá a falar se pertencer a uma comunidade de falantes, ou seja, as condições orgânicas (possuir o aparelho fonador), embora necessárias, não são suficientes para que o indivíduo adquira a linguagem (REGO, 2009, p.71).

Assim, fica claro que o aprendizado promove o processo do desenvolvimento humano. Ou nas palavras do próprio Vygotsky: “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VYGOTSKY, 1984, p.99).

Tanto o processo de ensino quanto o processo de aprendizagem ganham destaque na obra de Vygotsky quando comparados ao desenvolvimento humano. Segundo pesquisas de Teresa Cristina Rego (2009, p. 72) “ele analisa essa complexa questão sob dois ângulos: um é o que se refere à compreensão da relação geral entre o aprendizado e o desenvolvimento; o outro, às peculiaridades dessa relação no período escolar”. Essa distinção provavelmente seria feita pelo fato da criança ser exposta a novos estímulos e descobrir novos conceitos, quando entra na escola, diferentes dos quais ela estava habituada em seu círculo social, em casa, por exemplo.

Vigotski afirma que as relações entre desenvolvimento e aprendizagem se iniciaram antes da criança chegar à escola. Portanto, seria necessário inicialmente analisar essa “aprendizagem geral” e só depois “a escolar” (RABATINI, 2010, p.63).

Deste modo, percebe-se que existem algumas modificações e/ou evoluções durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, que Vygotsky identifica como níveis, os quais abordaremos a seguir, sendo eles: Nível de Desenvolvimento Real e Nível de Desenvolvimento Potencial.

2.1 Nível de Desenvolvimento Real

Vygotsky define o nível de desenvolvimento real como uma fase da vida da criança em que ela já é capaz de fazer certas atividades de forma autônoma, ou seja, seria uma etapa em que determinados saberes já estão consolidados.

O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha etc.). Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram (REGO, 2009, p.72).

Sendo assim, quando pensamos em atividades que o indivíduo, enquanto criança, já consegue e pode fazer sem a intervenção do adulto, como: pintar um desenho, andar de patinete, escovar os próprios dentes, resolver um cálculo matemático simples, manipular uma tesoura para o recorte de um papel, dentre outras tarefas, estamos falando, na verdade, sobre uma etapa ou um nível de desenvolvimento já conquistado, já estabelecido. Ou seja, olhamos o desenvolvimento de forma retrospectiva.

Este nível de desenvolvimento é bastante relevante para os pais, para os educadores e até mesmo para os pesquisadores na área do desenvolvimento infantil, pois, normalmente, costumamos fazer uma avaliação da criança tomando como base aquilo que ela já aprendeu e não o contrário. O que não é de fato ruim, pois, os educadores ou médicos, por exemplo, têm um prévio diagnóstico do desenvolvimento da criança e do quanto terão de trabalhar baseados nisso.

2.2 Nível de Desenvolvimento Potencial

Em relação ao nível de desenvolvimento potencial, podemos dizer que trata-se de uma etapa em que a criança também é capaz de realizar determinada atividade, porém, com a ajuda de outrem. Ou seja, é um trabalho compartilhado.

Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. Como por exemplo, uma criança de cinco anos pode não conseguir, numa primeira vez, montar sozinha um quebra-cabeças que tenha muitas peças, mas com a assistência de seu irmão mais velho ou mesmo de uma criança de sua idade, mas que já tenha experiência neste jogo, pode realizar a tarefa. Este nível é, para Vygotsky, bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha (REGO, 2009, p.73).

É possível explicar a preferência de Vygotsky em analisar o desenvolvimento da criança em nível potencial ao invés do nível real, pois, segundo ele, a ajuda do outro e a

percepção da própria criança quanto a essa ajuda, faz com que ela se empenhe ainda mais e consiga fazer essa mesma tarefa de forma independente num momento posterior.

2.3 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

No pensamento de Vygotsky, as possibilidades de aprendizagem não se limitavam ao nível de desenvolvimento atingido pelas crianças. Assim como afirma Freitas (2002) em seu livro *Vygotsky & Bakhtin*:

Ele pensou o desenvolvimento mental da criança não apenas retrospectivamente pelos processos que nela já amadureceram (nível de desenvolvimento real), mas, principalmente, prospectivamente pelos processos que ainda estão em formação (nível de desenvolvimento potencial). Assim, Vygotsky elaborou o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que tem importantes implicações educacionais. De acordo com esse conceito, todo bom ensino é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes. Desta forma, o ensino deve incidir sobre a *zona de desenvolvimento proximal*, estimulando processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens. Ao atender a esse princípio, a escola estará dirigindo a criança para aquilo que ela ainda não é capaz de fazer centrando-se na direção das potencialidades a serem desenvolvidas. (FREITAS, 2002, p.104)

Isso quer dizer que entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial existe um caminho que é indispensável e frequentemente assinalado em estudos sobre Vygotsky. Assim, o período que compreende aquilo que o indivíduo faz autonomamente e aquilo que ele faz imitando o outro ou com a ajuda de alguém mais experiente é denominado “Zona de Desenvolvimento Proximal” ou “Zona de Desenvolvimento Potencial”, também denominada por alguns estudiosos como “Área de Desenvolvimento Próximo”. Nesse ponto, o desenvolvimento do indivíduo é analisado de maneira previsível no que diz respeito à evolução da criança. Nas palavras de Vygotsky:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984, p.97).

Esta Zona de Desenvolvimento é gerada exclusivamente pelo aprendizado, “na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários

processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer”. (REGO, 2009, p.74). Tais processos são assimilados e tornam-se novas aquisições do desenvolvimento exclusivo da criança. Por esse mesmo motivo, Vygotsky acrescenta que: “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (VYGOTSKY, 1984, p.98).

Nos campos educacionais e clínicos, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, postulado por Vygotsky, é de suma importância para estudos e pesquisas, justamente porque compreende as movimentações internas pertencentes ao desenvolvimento da criança. É por meio deste conceito que podemos checar não apenas as etapas já consolidadas pela criança, como aquelas que estão em meio de formação, o que possibilita um mapeamento de suas habilidades e de suas próximas conquistas, bem como contribui na esquematização de novas técnicas que tragam suporte para esse processo de formação de competências.

“Esse conceito possibilita analisar ainda os limites desta competência, ou seja, aquilo que está “além” da zona de desenvolvimento proximal da criança, aquelas tarefas que mesmo com a interferência de outras pessoas, ela não é capaz de fazer”. (REGO, 2009, p.74-75). Podemos exemplificar isso se pensarmos que uma criança de 5 anos pode jogar cartas com o auxílio de um adulto ou de uma criança de mais idade, por outro lado, uma criança de 1 ou anos não conseguiria concretizar essa atividade, mesmo com a ajuda de alguém.

De acordo com Vygotsky, o aprendizado orienta e estimula vários processos de desenvolvimento. Pensando nisso, ele afirma que:

(...) todas as pesquisas experimentais sobre a natureza psicológica dos processos de aprendizagem da aritmética, da escrita, das ciências naturais e de outras matérias na escola elementar demonstram que o seu fundamento, o eixo em torno do qual se montam, é uma nova formação que se produz em idade escolar. Estes processos estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central. (...).

Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança (VYGOTSKY, 1988, p.116-117)

A partir disso, fica claro que o processo de ensino ou processo educativo pode ter “duplo processo de transmissão e apropriação de significações construídas historicamente”

(RABATINI, 2010, p.64). No capítulo que segue veremos como se dá a relação destes postulados na educação.

3. MEDIAÇÃO EM PRÁTICA: O PROCESSO EDUCATIVO

No processo educativo, há uma interação entre o ser que aprende (o educando) e o ser que dirige o aprendizado (o educador); dessa maneira, o educador deve se dar conta do ser individual e singular que é o aprendiz, ou seja, deve compreender de um modo ou de outro os elementos que culminaram na formação deste indivíduo.

Ivone Martins de Oliveira, no livro *“A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento”*, 1993, escrito em colaboração com mais cinco autores, afirma que o professor se depara com muitas situações em sala de aula que dizem respeito à formação identitária do aluno e dessa forma acaba se cercado de inúmeras práticas que “imprimem uma orientação ao desenvolvimento dessa identidade”.

Para dar conta disso, primeiramente, é importante que o professor tome como base as objetivações que englobam o processo de formação do indivíduo como ser social; assim, tem-se as objetivações em si (que possuem finalidade de suprir as necessidades para sobrevivência) e as objetivações para si (resultado da atividade humana que está condensada nos diversos campos dos saberes). O mundo cultural impõe à criança uma grande necessidade de objetivações para se adaptarem ao mundo desenvolvido, o que resulta na evolução e desenvolvimento psicológico bem maior na criança.

É necessário que o processo educativo escolar faça mediação entre as objetivações em si e as objetivações para si, pois uma vez que a entidade só está preocupada com as objetivações em si, ela sana as necessidades que a criança já se apropriou de maneira determinada na alienação de sua existência. Por outro lado, quando a entidade busca mostrar as objetivações para si, ela possibilita que o indivíduo se satisfaça com o suprimento de necessidades de níveis mais elevados, não somente daquilo que ele “deveria” ou “precisaria” saber. Ou seja, isso faz com que o conhecimento nunca baste e nos dá a entender que “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” (DUARTE, 1996, p.23). Aqui entra a importância da psicologia educacional, já que esta não se limita a formação da subjetivação do ser, mas abre portas para um conhecimento além, contribuindo para a formação do indivíduo de modo geral.

Compreender a natureza do ser não é uma tarefa fácil, afinal, não basta o educador saber o que o indivíduo é, mas sim saber o que ele pode vir a ser futuramente. Para isso, é importante que o educador tome conhecimento de que a formação do indivíduo é um processo duplo, uma vez que ele observa e se apropria de características humanas desde o seu nascimento e faz uso delas para objetivações individuais mediadas pelo conhecimento adquirido. De toda forma, não podemos generalizar os indivíduos por fazerem parte de um mesmo gênero, pois cada qual passa por suas objetivações e experiências em um dado contexto social e em um dado contexto histórico, sem contar na pluralidade de vivências cotidianas. Porém, a educação escolar tem função de extrema importância por ser mediadora entre o que acontece na vida cotidiana e o que ocorre fora dela. Trata-se de expandir situações, não se limitando em situações imediatas do ser; pensando aqui não no que o ser é, mas no que o ser pode vir a ser. “O que equivale a incluir na concreticidade do indivíduo as possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade humana” (DUARTE, 1996, p.40). Porém, não se trata de dividir de forma rígida o cotidiano do não cotidiano, bem como não se deve separar as objetivações em si das objetivações para si.

O trabalho educativo deve produzir em cada indivíduo a humanidade, mostrando elementos culturais e a importância de incorporá-los de modo a torna-los objeto humano. Assim, o trabalho do educador deve passar pela etapa de reprodução do indivíduo e a atuação deste no âmbito social, tornando-o um ser individual e social. É preciso superar a ideia de que o educando deve aprender o que já foi criado e aprendido por outros, é preciso que o educando faça assimilações daquilo e possa, posteriormente, criar por si só, para o bem comum da sociedade.

Para tratar mais profundamente sobre a relação de interação entre professor e aluno e nas demais questões vinculadas à educação, entraremos agora num assunto que aborda aquilo que podemos chamar de escola de Vygotsky.

Vygotsky se apoiava numa psicologia voltada para Marx, mas criticava os que tentavam de alguma forma elaborar uma psicologia marxista por meio de citações dos clássicos; isso porque o interesse de Vygotsky era, através desses clássicos, assimilar traços capazes de colaborar para a construção de tal psicologia. A ideia era sintetizar conhecimentos que se apoiavam numa concepção do indivíduo como sendo um ser sócio-histórico, daí a importância da Psicologia Histórico-Cultural dos soviéticos, mencionada no primeiro capítulo, que além de se importar com o fator histórico, qualifica a educação mediada como sendo mais elevada ou até mesmo superior as outras.

O ser humano é visto por Vygotsky como um indivíduo histórico e que está sujeito às situações específicas de seu ambiente e contexto cultural. Para a escola de Vygotsky, é necessária a compreensão de especificidades da relação sujeito-objeto, quando ambos são históricos. Porém, o que caracteriza, em especial, a teoria de Vygotsky é o modo como o meio social se faz importante na medida em que o adulto (mediador/educador) contribui para o desenvolvimento do indivíduo no processo de aprendizagem. Nas palavras de Duarte (1996, p. 90): “o educador é quem detém a visão dos objetivos pedagógicos para cujo alcance essas interações devem estar direcionadas”.

Assim, de forma mais clara e eficaz, a escola parte do pressuposto de que o indivíduo adquire conhecimento através do passo histórico-social da humanidade e se desenvolve pelo processo de mediações entre as objetivações e as situações cotidianas ou não.

Embora tal postulado seja, de fato, importante, o que víamos nas escolas e, talvez, ainda vejamos, é a valorização dos feitos individuais do ser, enquanto os feitos sociais são postos como menos importantes, já que são conquistados graças ao auxílio e intermédio de outras pessoas. Isso nos leva a crer que ainda existe um senso comum pedagógico criado pelo ideário da escola nova, que acredita no favorecimento do aprendiz e não no ensinamento em si. A questão a ser trabalhada é tratar o ser humano e o conhecimento, juntos, como elementos de caráter essencialmente social; mas isso não quer dizer que estejamos defendendo os métodos tradicionais de transmissão de conhecimento, nem mesmo apoiando a criação do novo a partir da estética da escola nova, já que Vygotsky defende a imitação, que é rejeitada nos manuais dos escolanovistas.

3.1 A imitação no processo de aprendizagem e o papel da escola.

Em se tratando de imitação, é inegável a questão de que ela é o que fundamenta o conceito de Vygotsky, conhecido como “Zona de Desenvolvimento Proximal”, que confirma a hipótese sobre a função ou papel atribuído pela Escola de Vygotsky que é a transmissão do saber que existe socialmente.

Em outras palavras, tomando como referência a Tese de doutorado de Sônia Mari Shima Barroco (2007, p.363), a imitação no processo educativo “pode ser auto-reforçadora quando a execução da atividade em si torna-se interessante à criança, ou se torna um meio para que alcance algo”.

Analisando as relações existentes entre o ensino e o desenvolvimento do intelecto no período escolar, Vygotsky propõe que ao observarmos uma criança não nos limitemos a

analisar o aprendido e adquirido, mas, sim, a ver aquilo que ainda não amadureceu, ou seja, aquilo que ainda está em processo contínuo de formação. Nessa parte é que se postula a existência de duas fases de desenvolvimento: a de desenvolvimento atual (o que já se formou) e a de desenvolvimento proximal (o que ainda está a formar-se). Como percebemos cada uma delas? A zona de desenvolvimento atual é percebida quando aplicamos um teste em uma criança, por exemplo, e ela o realiza de forma autônoma, sem maiores problemas. Já acerca da zona de desenvolvimento proximal é percebida quando a criança não é capaz de realizar determinado teste ou situação de modo independente, desta forma, ela só o realizaria imitando o adulto.

Como dito anteriormente, o indivíduo não se iguala a nenhum outro por ser do mesmo gênero, então, é possível encontrarmos divergências quanto à aplicação de testes para saber a zona de desenvolvimento em que uma criança se encontra, já que assim como constatado por Vygotsky, duas crianças da mesma idade cronológica podem realizar tarefas que atingem idades mentais superiores à delas, porém de forma diferente uma da outra. Por exemplo, se pegarmos duas crianças, ambas com 7 anos, uma delas pode conseguir realizar tarefas próprias a de uma criança de 9 anos, e outra pode ser capaz de realizar tarefas que atingem a idade mental de 11 anos.

Segundo Vygotsky, essa diferença acerca da idade mental e o nível que a criança alcança em determinada atividade, não sozinha, mas com a colaboração de outros, é o que determina de forma direta a zona de desenvolvimento proximal. Assim, podemos dizer que se há diferença no resultado, é porque há diferença na instrução, ou seja, no intermédio, por isso a importância da mediação. Dessa forma, nas palavras de Duarte (1996, p. 96): “o nível de desenvolvimento de uma criança é caracterizado por aquilo que ela consegue fazer de forma independente e por aquilo que ela consegue fazer com a ajuda de outras pessoas”. Porém, a capacidade ou competência de imitação das crianças citadas no exemplo não é equivalente uma a outra, já que uma demonstra potencial maior que a outra, o que nos permite dizer que a imitação é limitada, pois se o mediador pouco a pouco realizar tarefas de nível mais elevado com essas crianças, haverá um momento que a criança não será capaz de realizar a tarefa, embora estejamos ali para ajudá-la. Esse é o ponto em que saberemos que extrapolamos os limites de desenvolvimento dessa criança; não porque a criança seja imatura, como dizemos, mas porque a criança ainda não se apropriou daquele conhecimento cultural que estamos tentando trabalhar.

A forma de ensino que se limita ao nível de desenvolvimento atual é criticada por Vygotsky, uma vez que, para ele, o bom ensino trata-se de explorar a zona de

desenvolvimento proximal e fazer com que a criança se supere naquilo que já faz. Ou seja, é instigá-la a realizar tarefas que carecem de capacidades ainda não formadas. Isso não quer dizer ensinar o impossível, mas mostrar o quão capaz ela é, forçando-a de um modo bom a se esforçar e a exigir mais de si. E é nessa relação de desenvolvimento e aprendizagem que entra o papel da escola como mediadora. Em outras palavras:

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas (DUARTE, 1996, p.98)

Assim, temos que o tipo e a qualidade da atividade do mediador são fundamentais na zona de desenvolvimento proximal. Dessa maneira, o que define o produto da atividade do educando é o modo como o educador vai interferir. Logicamente, que a zona de desenvolvimento proximal não nos presenteia com nenhuma fórmula do tipo matemática, ensinando como e o que ensinar aos nossos alunos a cada etapa escolar, mas o essencial é saber que ela desfaz a ideia de que as matérias devam ser organizadas de acordo com o conhecimento de cada etapa atingida pelo desenvolvimento do intelecto da criança, não descartando esse conhecimento, mas pretendendo que os conteúdos presentes nas escolas sejam vinculados àquilo que ainda não foi visto, quer dizer, não foi formado no educando ainda.

De acordo com Arnoni (2012):

A aula como unidade da educação escolar e atividade humana é conscientemente dirigida pela finalidade previamente estabelecida pelo professor, a de desenvolver objeto da aula a categoria *organização metodológica do conceito*. (...) Para o desenvolvimento desta categoria básica da aula, o professor elabora a atividade de mediação dialético-pedagógica, em que utiliza a linguagem para veicular o conceito e estabelecer a mediação com o aluno (ARNONI, 2012 apud. SANT'ANA, 2013, p.28).

Aqui se tem a ideia de que independentemente de a escola desenvolver “bem ou mal” a criança, de fato desenvolve; sendo preciso para isso a mediação. Por outro lado:

A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vigotskiana, indicar na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma, poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens (REGO, 2009, p.108).

3.2 Implicações das abordagens de Vygotsky na educação.

Segundo Freitas (2002), Vygotsky se dedicou pela educação durante toda a sua vida, sendo professor de Literatura, História, Arte, Estética e Psicologia. Não focou somente na docência, mas desenvolveu grande interesse teórico acerca dos temas educacionais.

Teresa Cristina Rego ao discorrer acerca das implicações dos pressupostos de Vygotsky para a educação expressa que:

A obra de Vygotsky pode significar uma grande contribuição para a área da educação, na medida em que traz importantes reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas tipicamente humanas e, como consequência, suscita questionamentos, aponta diretrizes e instiga a formulação de alternativas no plano pedagógico. No entanto, vale ressaltar que não é possível encontrar, nas suas teses (como em outras propostas teóricas), soluções práticas ou instrumentos metodológicos de imediata aplicação na prática educativa cotidiana.

Esse impedimento se deve não somente às peculiaridades de sua obra, como também à própria problemática envolvida no complexo estabelecimento de diálogo entre as teorias e a prática pedagógica. Guardadas as devidas limitações, suas produções possibilitam a análise psicológica de algumas questões relacionadas ao ensino e sugerem uma reavaliação de aspectos já consagrados no campo educacional (REGO, 2009, p.103).

Isso quer dizer que os estudos de Vygotsky influenciaram de forma marcante a prática pedagógica, não no sentido de instaurar uma metodologia concreta, mas no sentido de proporcionar reflexões em busca de atividades e práticas educativas eficazes.

A partir da concepção de zona de desenvolvimento proximal, por exemplo, Vygotsky forneceu elementos de grande importância para se compreender a agregação que ocorre entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento.

A leitura da obra de Vygotsky permite identificar, em várias passagens, a atenção especial que dedica à educação escolar. Sua preocupação com esse tema é coerente com a perspectiva histórica, que considera fundamental a análise das condições concretas para o desenvolvimento de um tipo de cognição. (...) ele chama a atenção para o fato de que a escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel diferente e insubstituível, na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. Justamente por isso, ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em sociedade escolarizada) já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual (REGO, 2009, p.103-104).

Fica claro, por meio do fragmento acima, que a escola é de grande importância, pois, as atividades educativas desenvolvidas no ambiente escolar se diferem daquelas que ocorrem habitualmente fora desse ambiente, isso porque elas apresentam maior sistematicidade e compromisso em possibilitar o acesso ao conhecimento organizado de maneira formal. “A aprendizagem escolar tem, pois, um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios conceitos mentais.” (FREITAS, 2002, p.102). Ou seja, os alunos devem ser desafiados e instigados a pensar e a adquirir consciência de seus processos mentais. Segundo Vygotsky, “a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio; (...) não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida”. (VYGOTSKY, 2003, p.77).

Baseado nessa distinta visão que Vygotsky adota em relação à educação, Saviani ainda destaca que:

(...) o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2012, p.2).

Essa afirmação nos faz pensar que a educação deve ser organizada de forma a garantir o máximo desenvolvimento dos alunos. Daí vem uma importante implicação: As instituições de ensino vêm desempenhando, ao longo do tempo, essa função tão relevante?

Se pensarmos de modo generalizante, nas instituições educacionais, o professor ainda tem a ideia “de que o desenvolvimento é um pré-requisito para o aprendizado”. (REGO, 2009, p.106). Porém, para Vygotsky, o ensino somente poderá ser considerado bom se for capaz de adiantar o desenvolvimento do educando. Sendo assim, a escola será bem-sucedida, na medida em que conseguir fazer um aproveitamento daquilo que o aluno já sabe e aprimorar

esse conhecimento: desafiando, ampliando e instigando a construção de conhecimentos novos, incidindo na Zona de Desenvolvimento Proximal desses alunos.

Enfim, tanto a ideia de atividade mediada, da perspectiva da imitação e do postulado de Zona de Desenvolvimento Proximal, quanto vários outros postulados de Vygotsky serviram e ainda servem para nos fazer pensar numa educação diferenciada, que seja capaz de superar barreiras e construir um espaço suscetível de contínua mudança, externa e interna, por parte dos professores e por parte dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A esfera da atividade humana é o cerne da fundamentação filosófica presente na obra de Vygotsky, a qual apresenta como raiz os fundamentos reflexivos e sóciohistóricos marxistas. No entanto, o significado dessa área na obra vigotskiana e na obra de tantos outros autores soviéticos da denominada escola histórico-cultural, não se delimita, como muitos entendem, a uma ação simplória de um indivíduo que atende e responde, de súbito, às instigações e influências do meio social; muito pelo contrário, essa área da psicologia dos soviéticos diz respeito a certa mediação existente entre o homem e a natureza (levando em consideração uma natureza já modelada pelo próprio homem). “Sobre este prisma, Vigotski tem uma concepção marxista do homem, buscando nas especificidades do processo de produção e reprodução da realidade os fundamentos de seu desenvolvimento” (RABATINI, 2010, p.93).

Quando tratada a questão do pensamento e da linguagem, no primeiro capítulo, entende-se que “a linguagem é o principal signo a representar a passagem das bases biológicas do homem às bases culturais” (RABATINI, 2010, p.94) e é justamente por esse signo que o homem é capaz de se caracterizar como um indivíduo histórico e social. Como ressalta Rabatini (2010), em sua dissertação de mestrado, Vygotsky afirma que a linguagem demarca a evolução do homem biológico (natural) para o social, visto que ela é parte do processo de mediação, que possibilita o conhecimento daquilo que é real. Assim, a educação, principalmente, a que se tem na escola, funciona como um instrumento de percepção dessa realidade.

(...) na concepção vigotskiana, a cultura, é fruto da produção social humana por meio do trabalho, São signos e instrumentos culturais, que se dividem em: instrumento cultural material, e instrumento psicológico como é o caso da linguagem. O homem, por essa perspectiva, quando nasce é apenas um animal e torna-se humano com a apropriação da cultura (RABATINI, 2010, p.97).

A partir deste fragmento, percebemos total influência marxista e indagamos, então: como o homem se apropria dessa cultura? Ora, a resposta é simples. Pela relação com outros homens, ou seja, pela mediação. Vygotsky não deixa escapar a ideia de que a cultura solidifica as relações sociais. “A cultura se expressa nessa concepção na atividade coletiva do homem de transformação e reprodução da natureza, (...) no surgimento dos signos, e a

incorporação do homem por esse último implica o seu desenvolvimento e (...) sua evolução como espécie” (RABATINI, 2010, p.102).

Atualmente, apesar de tamanho esforço por parte de Vygotsky e de outros autores, em diversos países, a categoria da atividade humana, bem como outros conceitos relacionados são interpretados de forma equivocada, o que ocorre, principalmente, pela superficialidade em relação aos estudos dos fundamentos marxistas; fato esse que poderia ser alterado, começando pela formação dos professores.

Ainda tratando da questão do signo, pode-se dizer que a mediação feita por ela e pelo próprio indivíduo mediador é responsável por caracterizar a atividade cognitiva. No que diz respeito ao desenvolvimento infantil, Vygotsky afirma que quando imersa em determinado contexto cultural, a criança é capaz de incorporar práticas sociais que já foram consolidadas historicamente na experiência humana. Tal incorporação possibilita uma reconstrução das ações culturais e, a partir dela, a criança começa a organizar suas próprias ações e seus processos mentais. Assim, temos aqui que “o núcleo conceitual da perspectiva histórico-cultural em Psicologia está, assim, delineado pelos construtos de *mediação* e *internalização*, como processos que propiciam a interpretação de ações realizadas (...) para ações internalizadas” (SMOLKA e GOÉS, 1993, p.8).

Como vimos no decorrer do trabalho, no ponto de vista de Vygotsky, “construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas” (REGO, 2009, p.110), portanto, pensando na educação escolar, o trabalho do professor requer grande responsabilidade, visto que ele deve oferecer condições necessárias e favoráveis para o aprendizado e desenvolvimento do aluno.

Vygotski (...) entende a escola como o lugar onde os alunos se apropriam da riqueza universal condensada em conteúdos escolares. Nessa perspectiva, o ensino é um instrumento psicológico que determina o desenvolvimento psíquico da criança. Por isso, o papel do professor nessa concepção é o de transmissor de conhecimento. Ele deve articular os conhecimentos práticos dominados pela criança, com os conhecimentos teóricos que ela aprenderá na escola (RABATINI, 2010, p.102).

Na abordagem de Vygotsky, trabalhar ambos os conceitos (teóricos e científicos) no ambiente escolar é colocar o ensino na Zona de Desenvolvimento Proximal, “implicando as relações entre o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento psíquico” (RABATINI, 2010, p.102). Constata-se, então, que na concepção de Vygotsky, “a boa aprendizagem seria

aquela que precederia o desenvolvimento” (RABATINI, 2010, p.105). Ou seja, é preciso preparar para o futuro, dirigir o ensino para aquilo que ainda não foi desenvolvido.

Considerando a Zona de Desenvolvimento Proximal tratada neste trabalho, notamos que tal concepção aborda a ideia de que a criança aprende de forma conjunta e compartilhada e que o papel da imitação, por exemplo, é necessário para que a criança possa realizar determinada atividade num momento futuro de forma independente. Nesse sentido, assim como afirma FREITAS (2002), Vygotsky garante que uma forma das crianças conseguirem internalizar o conhecimento externo é por meio da imitação.

Esses postulados trazem uma importante implicação à educação escolar. Já que através da imitação (instrumento de reconstrução no sentido vygotskiano) o indivíduo aprende, o fornecimento de sugestões, exemplos e demonstrações no contexto escolar adquirem um papel de extrema importância. É interessante, pois, que se promovam situações que permitam a imitação, observação e reprodução de modelos (REGO, 2009, p.112).

Porém, é preciso ter muito cuidado ao se falar de imitação, pois, ao se tratar disso, Vygotsky não se refere a uma mera cópia automática e sem sentido, mas a atividades desafiadoras, que exijam maior empenho por parte do aluno, como uma releitura de obras de artes, por exemplo.

No ambiente escolar, a intervenção feita na Zona de Desenvolvimento Proximal fica a cargo do professor, visto como um sujeito de maior saber e experiência, sendo assim, é de sua responsabilidade criar desafios no que concerne ao processo de aprendizagem e desenvolvimento infantis. Contudo, para isso, é indispensável que o professor reconheça a individualidade de cada um de seus alunos também.

É significativo e instigante os postulados de Vygotsky na área da educação, se nós, como professores, tomarmos como referência seus estudos para compreender o desenvolvimento da criança e aprimorarmos nossa prática em sala de aula, compreendendo a individualidade de cada aluno e levando-o a formar-se também como um ser social e cultural, tudo isso levando em consideração a Zona de Desenvolvimento Proximal, a atividade mediada e a questão da imitação.

Na medida em que Vygotsky viu a aprendizagem como um processo essencialmente social – que ocorre na interação com adultos e companheiros mais experientes, onde o papel da linguagem é destacado – percebe-se que é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas. Nesse sentido, as concepções de Vygotsky, em relação à Educação, podem abrir perspectivas

para uma redefinição do papel da escola e do trabalho pedagógico (FREITAS, 2002, p.104).

Nas palavras de Teresa Cristina Rego (2009):

A obra de Vygotsky pode significar uma grande contribuição para a área da educação, na medida em que traz importantes reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas tipicamente humanas e sobre as relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Como consequência, suscita questionamentos, aponta diretrizes, instiga a formulação de alternativas no plano pedagógico e, principalmente, sugere uma reavaliação de aspectos já consagrados no campo educacional (REGO, 2009, 120).

De toda forma, conclui-se que as abordagens de Vygotsky apontam para a carência de uma escola diferente da que temos hoje. Refletir seus estudos nos faz pensar numa escola inovadora, num lugar em que os alunos e professores possam debater, questionar e compartilhar experiências e saberes; um lugar onde o professor cumpra seu devido papel com empenho e satisfação e os alunos se desenvolvam de forma diferenciada.

REFERÊNCIAS

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais/** Sonia Mari Shima Barroco. – Araraquara: 2007. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. **Introdução.** In: L.S. Formação Social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski/** Newton Duarte – Campinas, SP: Autores Associados, 1996 – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55).

FREITAS, Maria. **Vygotsky e Bakhtin.** Maria Teresa de Assunção Freitas – Juiz de Fora. Editora Ática, 2002.

JOBIM; SOUZA. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin/** Solange Jobim e Souza. – Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LA TAILLE, Yves de, 1951 – **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão/** Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. – São Paulo: Summus, 1992.

RABATINI, Vanessa. **A concepção de cultura em Bruner e Vigotski: implicações para a Educação Escolar/** Vanessa Gertrudes Rabatini. – Araraquara. Dissertação (mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2010.

RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas/** Carl Ratner; trad. Lólio Lourenço de Oliveria. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**/ Teresa Cristina Rego. 20 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – (Educação e conhecimento).

SANT'ANA, Regiane Ferreira, **Atividade humana e atividade de mediação dialético-pedagógica: colaborações de Vigotski**/ Regiane Ferreira Sant'ana. – 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

SAVIANI, Dermeval. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7. 2012, Campinas. Anais... Campinas: CEMARX/UNICAMP, 2012, p.1-15.

SMOLKA, Ana Luísa; GOÉS, Maria Cecília Rafael de. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**/. – Campinas, SP: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.)

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984 [org. M. Cole e outros – textos originais de diferentes datas].

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone/Edusp, 1988.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ASSUMPCÃO, Mariana de Cássia. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**/ Mariana de Cássia Assumpção – 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Newton Duarte, Campinas: Autores Associados, 2000.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação Social da Personalidade do Professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas – SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. Vol. 16, 2012, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho São Paulo, Brasil.

MENDONÇA, Sueli Gradalupe de Lima; MILLER, Stela. (Org.). **Vigotski e a educação atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas/** Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e Stela Miller (Orgs.) – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich (1996). **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas.