

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO DE PSICOLOGIA**

CLÁUDIO ROMERO PEREIRA DE ARAÚJO

**TEORIA VYGOTSKIANA E EDUCAÇÃO:
O QUE FALAM DESTA RELAÇÃO OS DOCENTES DAS UNIVERSIDADES
DA CIDADE DE FORTALEZA?**

**FORTALEZA – CEARÁ
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CLÁUDIO ROMERO PEREIRA DE ARAÚJO

**TEORIA VYGOTSKIANA E EDUCAÇÃO:
O QUE FALAM DESTA RELAÇÃO OS DOCENTES DAS UNIVERSIDADES
DA CIDADE DE FORTALEZA?**

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço

**FORTALEZA
2007**

"Lecturis saltem"

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR

Telma Regina Abreu Camboim - Bibliotecária - CRB-3/593

tregina@ufc.br

Biblioteca de Ciências Humanas - UFC_____

A688t Araújo, Cláudio Romero Pereira de.
Teoria vygotkiana e educação [manuscrito] : o que falam desta relação os docentes das universidades da cidade de Fortaleza? / por Cláudio Romero Pereira de Araújo. – 2007.
--- f. : il. ; 31 cm.
Cópia de computador (printout(s)).
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 03/04/2007.
Orientação: Profª.Drª. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.
Inclui bibliografia.

1-VIGOTSKY,L.S. (LEV SEMENOVICH), 1896-1934. 2-PSICOLOGIA. 3-EDUCAÇÃO. 4- PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS – FORTALEZA (CE). I- Colaço, Veriana de Fátima Rodrigues, orientador.II- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III- Título.

CDD(21ª ed.) 370.1

10/07

CLÁUDIO ROMERO PEREIRA DE ARAÚJO

**TEORIA VYGOTSKIANA E EDUCAÇÃO:
O QUE FALAM DESTA RELAÇÃO OS DOCENTES DAS UNIVERSIDADES
DA CIDADE DE FORTALEZA?**

Dissertação submetida à coordenação do curso de Pós-graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa de Assunção Freitas
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Prof. Dr. Cezar Wagner de Lima Góes
Universidade Federal do Ceará - UFC

**Aos meus pais, parceiros amorosos
de toda uma longa caminhada,
dedico este trabalho.**

AGRADECIMENTOS

À minha professora orientadora, Veriana de Fátima Rodrigues Colaço, que atuou de forma significativa na minha zona de desenvolvimento potencial, contribuindo para a realização desta Dissertação.

Aos docentes, sujeitos da pesquisa, pelas importantes contribuições para a efetivação desta Dissertação.

Aos professores da Banca de Qualificação, Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, Maria Teresa Assunção de Freitas e Cezar Wagner de Lima Góes, que, com suas valiosas observações me ajudaram a refletir e melhorar alguns aspectos do meu projeto de Dissertação, contribuindo na elaboração deste trabalho.

À FUNCAP, por possibilitar as condições materiais para a realização da minha pesquisa, através da concessão de bolsa.

Aos professores dos Programas de Pós-graduação de Psicologia e de Educação, de quem obtive oportunidade de aprender e ressignificar muito de meus conhecimentos. Agradeço em especial ao professor Ricardo Lincoln Laranjeira Barrocas, pela disponibilidade para ajudar.

Aos colegas de Mestrado pela convivência breve e marcante e, em especial, à Marselle Fontenele que se revelou uma amiga.

Aos meus amigos, Andrade, Edna, Gessi Jr., Glícia, Isabel, Micaelson, Stela e Suelde, com quem compartilhei diversos momentos no percurso do Mestrado.

RESUMO

A presente pesquisa visou investigar como os docentes dos cursos de Psicologia e Pedagogia das universidades da cidade de Fortaleza significam e compreendem a contribuição da Teoria vygotskiana para a Educação. O estudo se desenvolveu segundo o modelo qualitativo de pesquisa em Psicologia com a adoção do referencial teórico-metodológico das práticas discursivas e de produção de sentidos, segundo a proposta do grupo de pesquisa do qual Mary Jane P. Spink é coordenadora. O referencial teórico da pesquisa foi o da abordagem da Psicologia histórico-cultural, de L. S. Vygotsky. A pesquisa foi realizada através de doze entrevistas com docentes das universidades da cidade de Fortaleza (UFC, UECE e UNIFOR) dos cursos de Pedagogia e Psicologia, tendo sido trabalhadas as categorias de análise: o significado da Teoria de Vygotsky e suas contribuições; conceitos atribuídos como importantes para Teoria geral e para a Educação; e projeto político para a Educação a partir da Teoria de Vygotsky. Após a análise das informações encontradas, ficou constatada não só a compreensão da relevância da teoria para a Educação, mas de toda a sua construção teórica fundada no materialismo histórico e dialético, consolidando uma nova concepção de psiquismo. Nesta perspectiva, foram ressaltados os conceitos relacionados aos processos psicológicos superiores, tais como mediação, internalização, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e formação de conceitos. Deparamos-nos também com a compreensão de que a teoria pode ser pensada em termos políticos, tanto no sentido de concepção de participação social, quanto na viabilidade de ser utilizada para a elaboração de projeto político-pedagógico, como também para uma perspectiva de mudanças e transformações sociais nos moldes do marxismo.

Palavras-chave: Teoria vygotskiana; Psicologia; Educação; Práticas discursivas.

ABSTRACT

This study sought to investigate how professors on Psychology and Education courses at universities in the city of Fortaleza see and understand the contribution of Vygotskian theory to education. The study was based on a qualitative model for research in psychology, with adoption of the theoretical-methodological framework of discursive practices and production of meaning, according to the proposal by the research group coordinated by Mary Jane P. Spink. The theoretical framework of the research used was that of the historical-cultural Psychological approach of L.S. Vygotsky. The study was undertaken by means of twelve interviews with professors from Fortaleza universities (UFC, UECE and UNIFOR) teaching on Psychology and Education courses, and encompassed the categories of analysis: the meaning of Vygotsky's theory and its contribution; concepts attributed considered important for general theory and for education; the design of policy for education based on Vygotskian theory. After analysis of the information obtained, not only was the theory found to be relevant for education, but its entire theoretical construction founded in historic dialectical materialism, consolidating a new concept of the psyche. In this sense, the concepts related to higher psychological processes were emphasized, such as mediation, internalization, Proximal Development Zone (PDZ) and formation of concepts. There was also evidence of the understanding that the theory could be thought of in political terms, both in the sense of conception social participation, as well as the feasibility of being used for elaboration of political-pedagogical policy, in addition to the prospect of change and social transformation similar to those of Marxism.

Key words: Vygotsyan theory; Psychology; Education; Discursive Practices.

SUMÁRIO

1. Introdução	08
2. A Teoria de Vygotsky na Psicologia	20
3. A leitura da Teoria de Vygotsky na contemporaneidade	34
4. O diálogo da Educação com a Psicologia e a perspectiva da Abordagem histórico-cultural no debate da contemporaneidade	49
4.1. A Educação no contexto da contemporaneidade	50
4.2. A relação entre Psicologia e Educação e o debate da Psicologia histórico-cultural de Vygotsky na Educação	63
5. Pressupostos metodológicos da pesquisa	71
5.1. Pesquisa qualitativa	71
5.2. Perfil dos atores sociais	72
5.3. Quadro com as características dos atores sociais entrevistados	74
5.4. Bases teóricas de análise da pesquisa	75
5.5. O significado e o sentido em Vygotsky	78
5.6. O processo trabalhado	79
6. Análise das práticas discursivas	81
6.1. O significado da teoria e suas contribuições	81
6.2. Conceitos atribuídos como importantes para a Teoria geral e para a Educação	96
6.3. Projeto político para a Educação a partir da Teoria de Vygotsky	110
7. Considerações finais	117
8. Referências	124
9. Bibliografia	129
Apêndice	130
Anexos	132

1. INTRODUÇÃO

A dissertação que ora apresentamos partiu do enunciado de que toda ciência possui uma história subjacente a sua formação. Consideramos que o surgimento da Psicologia como ciência foi marcado por um longo processo de construção, sendo influenciado pelos diversos matizes do pensamento psicológico, desde as concepções antigas até as contemporâneas da Psicologia.

Nessa perspectiva, levamos em conta o que afirma Luís Cláudio Figueiredo (2002), no livro *Matrizes do pensamento psicológico*, no qual coloca que a Psicologia, desde seu nascimento oficial como ciência independente, vive, ao lado de outras ciências humanas, uma crise permanente. Esta crise se caracterizando pela extraordinária diversidade de posturas metodológicas e teóricas em persistente e irreduzível oposição.

Acreditamos que essa suposta “crise”, ainda em franco processo de busca de consolidação, tende a afetar a conduta do profissional de Psicologia, haja vista que sua práxis está diretamente relacionada às possibilidades e limites oferecidos pelo seu corpo teórico desenvolvido ou a se desenvolver.

Nesse contexto, Maria Clara Regina Rappaport (1981) constata que se, por um lado, temos um conjunto de conhecimentos científicos, por outro, temos inumeráveis oportunidades de aplicações práticas. Questiona: Por que atuamos tão pouco? Ou por que falhamos tantas e tantas vezes ao atuar?

O nosso projeto de Mestrado tomou corpo nessa perspectiva, em que nos indagamos acerca de como a construção teórica da Psicologia poderá contribuir para os problemas que lhe são apresentados.

Elaine Braghirolli (2000), no livro *Psicologia Geral*, faz o seguinte comentário:

Costuma-se denominar a Psicologia de ciência “biossocial” porque ela se relaciona principalmente com a Biologia e com as Ciências Sociais. Para ilustrar estas relações, bastam lembrar as inúmeras pesquisas psicológicas para os aspectos biológicos do homem e do animal, como as realizadas pela Psicologia Fisiológica, Animal e Comparada; e, também,

aquelas que investigam as atividades sociais dos indivíduos como as da Psicologia Social, Educacional e do Trabalho.

Mas as relações da Psicologia com outras ciências não se limitam à Biologia e às Ciências Sociais.

A Psicologia conota-se hoje pela sua natureza interdisciplinar. Assim como a maior parte dos outros campos de estudo, a Psicologia não se preocupa com a extensão em que a investigação permanece dentro dos limites formalmente definidos da disciplina. “Quase todos os campos da Psicologia se sobrepõem a outros campos de estudo, servem-se deles e, por seu turno, contribuem para eles” (Telford e Sawrey, 1973, p. 25) (BRAGHIROLI, 2000, p.29).

No prefácio do livro *A formação social da mente*, os organizadores Michael Cole e Sylvia Scribner (1998) relacionaram as perspectivas interdisciplinares trabalhadas por Vygotsky na construção das suas formulações teóricas, destacando as áreas da Sociologia, Neurologia e Fisiologia, tudo sendo entendido à luz da Teoria marxista da história da sociedade, buscando a consolidação de uma ciência comportamental unificada.

Jerome S. Bruner (1998), no prefácio do livro *Pensamento e linguagem*, afirma que a concepção de Vygotsky sobre o desenvolvimento é também uma Teoria da Educação.

Ao tentarmos delimitar o tema de estudo para o projeto de pesquisa, partimos das seguintes considerações: 1. A Psicologia é uma ciência consolidada, assim como as outras ciências, e está permanentemente em processo de ampliação do seu arcabouço teórico; 2. A Psicologia reúne uma produção científica que contribui com a sua práxis; 3. A Psicologia estabelece interfaces com outras ciências; 4. A Psicologia histórico-cultural¹ possui um referencial teórico de grande valia para a Educação.

Essas considerações iniciais foram feitas para situar o foco do nosso estudo. Este foi dedicado, essencialmente, a buscar na Teoria histórico-cultural, a partir da perspectiva de Vygotsky, suas contribuições para a área da Educação. Sabemos que muitos estudos foram e têm sido realizados nessa perspectiva. Temos encontrado uma significativa quantidade de trabalhos produzidos no meio acadêmico com este referencial, investigando várias temáticas. Contudo, a direção

¹ Optamos por usar o termo histórico-cultural para nos reportarmos à abordagem dos teóricos soviéticos, dentre os quais Vygotsky, uma vez que são usados outros termos para defini-la.

que tomamos no nosso estudo se originou da seguinte pergunta de partida: Como os docentes dos cursos de Psicologia e Pedagogia das universidades da cidade de Fortaleza compreendem o significado do referencial de Vygotsky para a Educação?

O objetivo geral da pesquisa foi investigar como os docentes dos cursos de Psicologia e Pedagogia das universidades da cidade de Fortaleza significam e compreendem a contribuição da Teoria vygotskiana para a Educação. No sentido de conseguirmos alcançar o objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos da pesquisa: investigar o significado do referencial de Vygotsky para os docentes; identificar as principais categorias teóricas de Vygotsky apresentadas pelos docentes e concebidas por eles como implicadas no campo educacional; e, por último, analisar as contribuições da Teoria vygotskiana para a Educação a partir da ótica dos docentes.

As razões que nos levaram a esse tema de estudo foram motivadas, inicialmente, quando nos preparávamos para prestar concurso público de provas e títulos para professor efetivo da Universidade Regional do Cariri, em 1998. Naquela ocasião, não tínhamos conhecimento dessa abordagem teórica, uma vez que colamos grau no ano de 1990 e desconhecíamos a existência de conteúdos na grade curricular que contemplassem o estudo de teóricos com o referencial histórico-cultural, tais como: Luria, Leontiev, Vygotsky, entre outros. Entretanto, fomos informados, no processo de qualificação do nosso projeto, da existência de uma disciplina optativa de nome Atividade e Consciência, ministrada pelo professor Cezar Wagner de Lima Goes, ofertada pelo Departamento de Psicologia da UFC desde 1987, além de termos também, sob sugestão do referido professor, identificado *a posteriori* publicações na Revista de Psicologia do Departamento de Psicologia da UFC, constando os artigos de Lane (1988), em que, discute questões relativas à Psicologia Social, e Góis (1988), em que, faz reflexões sobre a Psicologia Comunitária, nos quais são mencionados autores do referencial histórico-cultural. Para nós, contudo, a Abordagem histórico-cultural surgiu na ocasião da preparação para o referido concurso, quando os temas indicados para as provas exploravam, na bibliografia existente, esse referencial. Parafraseamos

Maria Teresa de Assunção Freitas (1998), quando esta afirma que o referencial histórico-cultural entra na discussão de uma nova ordem conceitual necessária para dar conta, dentro da academia e da práxis educacional, de aspectos que a Psicologia tradicional não mais alcançava. Nesse sentido de ampliação de conhecimentos, foi que nos deparamos com essa abordagem. Vygotsky nos pareceu, em um primeiro momento, um autor com grande repertório teórico e vasto campo de análise, aliados a uma ampla produção em sua curta existência, tendo ainda o diferencial de ter produzido uma teoria que pudesse ser pensada na área educacional.

Em nossa revisão bibliográfica, identificamos uma diversidade de trabalhos desenvolvidos sobre a Teoria vygotskiana.

Vygotsky é um autor com inserção em muitas áreas de conhecimento, tais como Arte, Psicologia, Educação, Neurologia, entre outras. Por isso, muitos são os trabalhos publicados que se reportam ao seu referencial. Em nosso levantamento bibliográfico, nos deparamos com dois autores que se propuseram a dar continuidade a sua pesquisa, a partir do grupo inicial formado no Instituto de Pesquisa de Moscou, que são os integrantes da “troika”, da qual Vygotsky fez parte: Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979). Ainda que cada um tenha seguido um percurso próprio, Luria voltou-se mais para as pesquisas na área da Neurolingüística e Leontiev para o campo de estudo da atividade e consciência.

Muitos autores contemporâneos como Baquero (1998), Daniels (2003), Meira e Lerman (2001), Rogoff (1993), Ratner (1995) e Werstch (1988), têm dado vários direcionamentos aos estudos iniciados por Vygotsky, ora explorando os conceitos propostos pelo autor, ora reformulando e ampliando os seus constructos teóricos. No Brasil, vários autores têm abordado esse referencial, tais como: Bock (2003, 2004), Duarte (1996, 2004), Freitas (1996, 1998), Góes (1997, 2001), Moysés (1997), Pino (2001), Oliveira (1998), Rego (1998), Rojo (2001), Sanches e Kahhale (2003), Silva e Davis (2004) e Smolka (1993, 1997), só para citar alguns, sob diversas perspectivas, seja na discussão do referencial apontando para a construção de uma Psicologia histórico-cultural da mente, ou seja na análise das contribuições desta para a Educação.

Encontramos um artigo que sintetiza bem como os autores brasileiros estão trabalhando com Vygotsky. Silva e Davis (2004), no artigo *Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa*, procuram identificar quais e como os pressupostos teórico-metodológicos de Vygotsky têm sido utilizados por autores brasileiros, sobretudo os que publicam na área de Psicologia da Educação, fazendo ainda um levantamento dos objetivos dos trabalhos, dos conceitos utilizados e do momento histórico em que foram produzidos.

Neste trabalho, os objetivos dos textos pesquisados em geral dedicaram-se a estudos teóricos sobre a relação ensino-aprendizagem, a Educação infantil, a formação docente, a consciência e a discussão sobre contexto experimental. Os conceitos analisados foram agrupados e organizados em quatro grupos: “linguagem”, “pensamento e linguagem”, “desenvolvimento e aprendizagem” e “concepção de homem e mundo”. Uma outra categoria conceitual analisada contemplou a “crítica a Piaget”.

As autoras, em suas considerações finais, mostram que os estudos desenvolvidos sobre a teoria de Vygotsky estão restritos a um paralelismo com a Teoria de Piaget, além de apontarem para a falta de um maior aprofundamento teórico dos conceitos vygotskianos, inclusive possibilitando leituras que distanciam sua obra dos princípios do materialismo histórico e dialético, sobretudo na área da Educação, e que ficaram relegados à elaboração de estratégias pedagógicas, destituindo a concepção dessa abordagem de um projeto político.

Estudos teóricos realizados sobre Vygotsky na área de Educação no Brasil não são inéditos. Como vimos no artigo de Silva e Davis (2004), muitas discussões já foram formuladas sobre a Teoria de Vygotsky. Os temas mais abordados nesta pesquisa sobre “ensino-aprendizagem” concentraram-se, sobretudo, na questão da compreensão/desenvolvimento da escrita, que foi a principal preocupação na década de 80, devido às dificuldades apresentadas pelos alunos do ensino fundamental, e, na década de 90, foram trabalhadas as discussões sobre o significado de aprender e da frequência escolar, assimilação de conceitos e análises ou propostas de programas de alfabetização. Sobre Educação infantil foram investigados o resgate da importância da atividade física

no desenvolvimento infantil, a relação com e sobre crianças em creches, e a importância do brincar e as concepções de infância. Outras temáticas abordadas foram voltadas para a discussão sobre a formação e a prática docentes.

Em nossa pesquisa, mantivemos esse eixo de estudo dirigido para investigar as contribuições vygotskianas para a Educação. Contudo, adotamos o diferencial de analisar como os docentes dos cursos de Psicologia e Pedagogia das universidades da cidade de Fortaleza significam e compreendem a contribuição da Teoria vygotskiana para a Educação.

Como indicamos, muito tem sido produzido sobre esse autor e seu referencial teórico. Entretanto, entendemos que uma teoria de amplos matizes, tais como os temas que foram aqui apresentados, permite uma gama de muitas possibilidades de investigação a ser realizada. Nesse sentido, a nossa pesquisa é inovadora porque parte da investigação da perspectiva do docente de universidades de nossa região sobre o significado e a compreensão das contribuições do referencial vygotskiano para a Educação, além de percebermos a importância de situar o estudo entre docentes de universidades cearenses, uma vez que as pesquisas com temáticas equivalentes se concentram somente na região Sudeste do país.

Uma outra contingência significativa para desenvolvermos essa pesquisa, buscando contribuir com conhecimentos da Psicologia para o diálogo com a Educação, se deveu ao fato de que trabalhamos como professor de Psicologia da Educação, e, nesse sentido, nos deparamos com um grande número de questões teóricas e práticas voltadas para a práxis educacional e, nos colocando diretamente imbricados na problemática, nos devotamos a uma coerência ético-profissional de poder melhor nos qualificar para nossa ação pedagógica.

A escolha desse teórico, bem como dessa abordagem como fonte de inspiração e referencial teórico de pesquisa, se deveu a essas considerações aqui formuladas.

Exporemos, a partir desse momento, a trajetória que foi delineada na elaboração do nosso problema de estudo. Este foi delineado porque estamos interessados em conhecer as formulações teóricas de Vygotsky, além de buscar

entender como os profissionais que trabalham com o referencial desse teórico significam e compreendem as contribuições da sua teoria para a Educação.

Em nosso levantamento bibliográfico, encontramos alguns pesquisadores que procuraram aprofundar os estudos sobre a Abordagem histórico-cultural. Nesse sentido, encontramos o trabalho produzido por Maria Teresa de Assunção Freitas (1998), no livro *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*, que discute no seu texto a possibilidade da Abordagem Histórico-cultural se apresentar para nós como um novo paradigma, destacando os nomes de alguns teóricos, como Vygotsky, Luria, Leontiev e Bakhtin, por serem autores que estariam abrindo um novo debate. O seu trabalho consistiu em buscar compreender as teorias de Vygotsky e Bakhtin e seus possíveis desdobramentos no campo educacional. O referido livro, produto da sua tese de Doutorado, resultou de pesquisas realizadas com educadores brasileiros vinculados às universidades da região Sudeste que produziam conhecimento na área histórica-cultural, a partir do mapeamento e da construção da história da chegada e difusão dos postulados desse referencial no Brasil. O objetivo da sua pesquisa foi essencialmente aprofundar o conhecimento de enfoque histórico-cultural, na perspectiva de Vygotsky e Bakhtin, com vistas aos seus desdobramentos para a prática pedagógica.

O trabalho da professora Maria Teresa, aqui citado, foi inspirador para a nossa pesquisa, na medida em que também temos essa preocupação de aprofundar o conhecimento em uma abordagem teórica de ênfase histórico-cultural, com o diferencial que nos detivemos na perspectiva de Vygotsky, bem como objetivamos explorar como significam e compreendem as contribuições desse referencial para a educação a partir da ótica dos docentes das universidades da cidade de Fortaleza.

Depois da reflexão de algumas questões geradas no momento do exame geral de conhecimento (qualificação), revimos aspectos da problematização por nós formulada no projeto inicial, ao considerar que o percurso da nossa pesquisa iria trilhar pela vertente do referencial teórico-metodológico das práticas discursivas e da produção de sentidos. Nesse contexto, muitos dos questionamentos originais que remetiam à indagação que buscava verificar se os

teóricos mais difundidos na formação docente, tais como: Piaget, Vygotsky e Wallon, entre outros, teriam ou não seus fundamentos apropriados pelos profissionais que os utilizam. Outra questão anteriormente formulada era se as apropriações dos referenciais desses teóricos seriam apenas um modismo. Uma outra questão formulada era investigar se existe uma correlação entre compreender “corretamente” as proposições dos referidos referenciais e a adoção de práticas pedagógicas consistentes pelos docentes. Percebemos que todos esses questionamentos ficaram insustentáveis, uma vez que, optando pelo caminho do referencial teórico-metodológico das práticas discursivas e produção de sentidos, não existe certo ou errado, e sim uma compreensão formada pela produção dos sentidos dos sujeitos da pesquisa (e pelo pesquisador), sendo estes construídos por meio de uma apropriação gradativa de valores, crenças, idéias que compõem a realidade em que vivemos, tanto na dimensão pessoal como na profissional.

A problematização por nós antes pensada, na perspectiva de investigar apropriações de forma adequada ou inadequada na compreensão dos docentes acerca da teoria, passou a ser analisada mais na direção de quais são os significados do autor e da sua teoria, a partir da ótica dos docentes. Nesse sentido, passamos a investigar como os docentes significam e compreendem a produção teórica de Vygotsky. O que este autor representa para eles; de que forma compreendem as suas contribuições para a Educação e se é possível pensar um projeto político da concepção teórica de Vygotsky para a Educação. Passamos a nos indagar, diante dessa nova perspectiva: Como o autor está sendo compreendido na atualidade? Estariam os docentes que dialogam com o referencial teórico desse autor empenhados em se apropriarem dos seus conceitos, e utilizando-os como uma práxis em sala de aula? Na compreensão dos docentes, existe algo novo que possa ser discutido no debate da inserção dessa teoria na prática pedagógica? Foram essas algumas questões que passamos a problematizar ante o novo olhar proporcionado pela reflexão que fizemos a partir da adequação ao viés teórico-metodológico das práticas discursivas e produção

de sentidos, referencial este que passamos a utilizar como o “modus operandi” de análise para a nossa pesquisa.

Por sua vez, o nosso problema se situa na dimensão da compreensão dos docentes das universidades da cidade de Fortaleza dos cursos de Psicologia e Pedagogia que trabalham com o referencial da Abordagem vygotskiana. Somos sabedores de que, quando Vygotsky desenvolveu sua teoria, esperava que esta pudesse contribuir de forma significativa na prática, sobretudo na área educacional. Quando criou uma nova abordagem para a compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ele atestou explicitamente a sua importância para o uso nos meios diagnósticos e educacionais, além de esperar que novas pesquisas fossem realizadas com o propósito de ampliar a compreensão desse conceito, bem como de possibilitar novas significações para seu uso. Ao estarmos pesquisando como os docentes das universidades de Fortaleza significam e compreendem as contribuições da sua teoria para a educação, temos aqui implicada uma preocupação colocada pelo autor de que a sua teoria poderia ser amplamente utilizada na Educação. A questão que colocamos a partir dessa análise é se a sua teoria tem sido compreendida pelos docentes das universidades da cidade de Fortaleza como contribuindo de alguma forma para a Educação. Em nossa pesquisa, nos deparamos com um amplo material obtido junto aos docentes, que nos permitiu analisar essa questão e outras problematizadas em nosso projeto, o que, acreditamos, nos possibilitou estudar o sentido apresentado segundo a compreensão destes em relação ao significado da Teoria de Vygotsky para a Educação.

Nesse contexto, constatamos a relevância do tema para a exploração do estudo realizado, pois, ao escutarmos os professores de Psicologia e Pedagogia das universidades da cidade de Fortaleza que trabalham com o referencial vygotskiano, conseguimos fazer uma análise de como esses profissionais a significam e compreendem e, de certa forma, acreditamos estar contribuindo com esse trabalho para poder visualizar concretamente a ótica dos docentes sobre as contribuições do autor e da teoria em uma realidade fortalezense.

A importância de trabalhos dessa natureza está em permitir maiores investigações tanto para o avanço do conhecimento científico como para o avanço prático. Neste sentido, concordamos com Silva e Davis (2004), quando colocam que as pesquisas sobre a Teoria de Vygotsky realizadas no Brasil se deram em um contexto histórico da referida teoria chegando ao país, daí tendo sido muito concentradas na apropriação dos conceitos, além da comparação com outras teorias. No momento atual, nos parece também oportuno ampliar a discussão sobre a exploração desse enfoque, incluindo a dimensão do seu projeto político e sua fundamentação no materialismo histórico e dialético.

Estudar Vygotsky tem um significado que vai além de entender as razões que motivaram este conceituado teórico a propor construir uma nova Psicologia, opondo-se àquela que denominava de tradicional, bem como a nomeada por ele de “nova Psicologia”. Sua trajetória científica se construiu em meio a um momento histórico pós-revolucionário, e, como tal, é de se esperar que espíritos inquietos, provocantes e provocadores pudessem se arvorar em um campo que se propusesse construir o novo. Nesse processo, surge um cientista original, que aponta nuances até então não exploradas, pelo menos segundo a mesma ótica, passando a introduzir os aspectos históricos e culturais para o âmbito da ciência psicológica, desconstruindo toda uma tradição imposta na investigação e construção teórica segundo a ênfase da Psicologia do indivíduo. Aqui encontramos o momento divisor entre uma Psicologia fundada no indivíduo e uma Psicologia em que compreende o indivíduo se construindo nas e pelas relações que se dão no ambiente histórico e cultural.

Sua contribuição vai muito além de apresentar uma nova construção teórica; esta possibilitará desembocar em vários ancoradouros. Nessa trilha, perpassará o caminho da Psicologia repercutindo na Educação, uma vez que as novas categorias apresentadas ampliam a forma de compreender o indivíduo, incluindo a discussão sobre a formação dos processos psicológicos superiores, a investigação sobre as categorias de pensamento e linguagem, o conceito de mediação, a formação de conceito, e, entre elas, a compreensão do desenvolvimento sendo impulsionado pela aprendizagem, posição inversa àquela

em que se acreditava, no sentido de se entender que a aprendizagem tinha um alcance limitado junto aos processos de desenvolvimento, além de muitos outros postulados. Tal situação remete ao que podemos chamar, a partir da estrutura do pensamento científico categorizado por Thomas Kuhn (1992), no trabalho *A estrutura das revoluções científicas*, como um novo paradigma para a Psicologia e com amplas repercussões em várias áreas, inclusive na Educação.

Não é necessário ressaltar a importância de Vygotsky, pois sua produção já tem uma dimensão assertiva para a ciência como marco delineador de uma nova forma de pensar o Indivíduo, a Educação e a Sociedade.

Contudo, o delineamento da nossa pesquisa visou, essencialmente, a investigar como está sendo compreendido no ambiente acadêmico, através dos seus docentes, o significado e as contribuições do referencial histórico-cultural de Vygotsky para a Educação.

Empenhamos-nos em estudar esse tema porque partimos do pressuposto de que a Teoria de Vygotsky possui valiosos conteúdos acerca da compreensão do desenvolvimento humano e os seus processos de aprendizagem, podendo efetivamente ser melhor contemplado no processo educacional. Isto de fato pôde ser comprovado com a concretização da pesquisa, uma vez que constatamos o reconhecimento unânime dos nossos interlocutores ante as contribuições da Teoria de Vygotsky para a Educação, em particular pela compreensão de ser um teórico que é um diferencial na contemporaneidade, tanto na Psicologia quanto na Educação, muito em função de trazer um novo olhar sobre o sujeito humano distanciando de uma visão de tradição solipscista na Psicologia, passando a ser compreendido se constituindo em suas relações sociais e culturais situadas historicamente. Muito desse reconhecimento se deve ainda à constatação da relevância da teoria como subsídio teórico-prático. Essa compreensão se dá também de forma ampliada, indo além do reconhecimento da importância das categorias de desenvolvimento, de aprendizagem e de ZDP, mas relacionada a todo um sistema teórico que possibilita uma nova compreensão de Homem, Mundo, Sociedade e Educação.

A estrutura da dissertação que ora apresentamos está organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo, fazemos uma contextualização da Teoria de Vygotsky, levando em consideração os aspectos históricos, o processo de construção da Teoria histórico-cultural, bem como o processo inicial de disseminação da obra. No segundo capítulo, expomos como os teóricos estão trabalhando com a Teoria de Vygotsky na contemporaneidade. No terceiro capítulo, trabalhamos o diálogo da Psicologia com a Educação e a perspectiva da Psicologia histórico-cultural no debate da contemporaneidade. No quarto capítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos adotados na pesquisa. No quinto capítulo, discorremos sobre a análise das práticas discursivas, e, no sexto, e último, capítulo, fazemos as considerações finais do nosso trabalho de pesquisa.

2. A Teoria de Vygotsky na Psicologia

Neste capítulo, estaremos explorando a Teoria de Vygotsky na Psicologia. Para isso exploraremos o seu contexto histórico, como se deu o seu processo de construção e como foram sendo disseminados os conteúdos da sua obra no mundo ocidental, incluindo o Brasil .

Para iniciar, reconhecemos a importância de traçar uma trajetória ante a produção teórica realizada anteriormente que se construiu historicamente antes da nossa pesquisa. Por isso, nesse capítulo, exporemos esse percurso anterior das idéias da referida abordagem, tanto da trajetória iniciada pelo próprio Vygotsky e os integrantes dessa escola, quanto dos seus intérpretes, sejam eles de outros países ou brasileiros.

Fazer isso, sabemos, não é tarefa fácil, porque somos conhecedores do universo amplo que procuraremos explorar. Entretanto, entendemos ser apropriado nesse processo delinear de forma abreviada as nuances histórica, epistemológica e científica dessa teoria. Procuraremos responder as seguintes questões: Como surgiu a teoria da Psicologia histórico-cultural da mente? Como foi construída? e de que forma se deu a sua disseminação?

Para tentar responder a primeira pergunta, iniciaremos colocando a questão com uma idéia formulada pelo próprio Vygotsky (2003), de que todos os grandes inventos da humanidade quase sempre surgiram com base em experiências previamente acumuladas, além de que todo invento é determinado pela produção científica historicamente acumulada em cada época. Com as suas palavras, isso significa que “a obra criadora constitui um processo histórico consecutivo onde cada nova forma se apoia nas anteriores” ²(Vigotsky, 2003, p. 37-38). Seguindo essa linha de raciocínio, uma outra colocação interessante do autor sobre o tema é a de que “neste sentido não existem inventos individuais, no estrito sentido da palavra, em todos eles existe sempre alguma colaboração anônima” (ibidem, p.

² Todas as traduções do espanhol que constam em nosso texto foram realizadas livremente pelo autor da dissertação.

38). Com essas afirmações, podemos concluir que Vygotsky também se insere nessas assertivas, pois a sua história pessoal, aliada à história da Rússia do período da pós-revolução de 1917, somada à história da Psicologia Soviética e às suas influências conceituais estiveram diretamente relacionadas ao contexto do surgimento da Abordagem histórico-cultural.

Então, passaremos agora a descortinar, de forma abreviada, aspectos que consideramos importantes para compreender as questões relativas à sua história pessoal, às influências conceituais e às perspectivas da sua época.

Aspectos da biografia de Vygotsky são bastante conhecidos, já tendo sido divulgados por diversos autores estrangeiros como as obras mais conhecidas de Valsiner e Van der Veer (1996), *Vygotsky: uma síntese*; e de Wertsch (1988), *Vygotsky e a formação social da mente*. Em nosso texto, tomamos como referência Luria (1988), Rivière (1985), Valsiner e Van der Vee (1996) e Wertsch (1988), além dos nacionais, tais como Freitas (1996), Oliveira (1998), Rego (1998), entre outros. Procuraremos aqui ressaltar alguns aspectos que nos parecem significativos, tais como: ter nascido e vivido na Rússia no período da pós-revolução de 1917; ter sido integrante de uma família de origem judia abastada e culta; ter desde a sua infância interesse por muitas áreas de conhecimento, incluindo literatura, poesia, teatro e línguas estrangeiras. Na sua história, são incluídas, ainda, a formação em Direito e Medicina, ter freqüentado os cursos de História e Filosofia e ter sido professor e pesquisador nas áreas de Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Literatura e Defectologia. Apesar de sua vida breve, conseguiu fazer parte de vários grupos de estudos, fundar uma editora e uma revista literária, coordenar o setor de teatro do Departamento de Educação de Gomel e editar a seção de teatro do jornal da cidade, além de ter produzido um vasto material de pesquisa no campo da Psicologia. Essas considerações abreviadas são apenas para registro de quão rico e promissor foram o ambiente e o foco dos interesses de Vygotsky, permitindo, com isso, criar as condições para o que viria a desenvolver em relação a uma nova concepção de Psicologia.

Muitos foram os acontecimentos que possibilitaram a proposição vygotskyana para a construção da Psicologia histórico-cultural. Estaremos agora

fazendo esse resgate histórico do ambiente que Vygotsky viveu, a partir do contexto da Psicologia Soviética e a sua inserção nesse processo.

Segundo Angel Rivière (1985), as condições e os antecedentes da Psicologia Soviética na segunda década dos anos 20, na União Soviética, permitiram o nascedouro da Psicologia proposta por Vygotsky, a partir do debate histórico entre a Psicologia introspeccionista da consciência e os novos enfoques objetivistas. Rivière (1985) nos diz que essa discussão, em parte, se deu pelas condições da época pós-revolucionária, que proporcionava toda uma série de mudanças culturais naquela sociedade. Observa que esse debate que se travou na Psicologia Soviética diferia do que estava se dando em países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, que estariam mais empenhados na “história interna da psicologia” (p. 23), concentrados na sua consistência interna, enquanto que na União Soviética os estudiosos estavam mais preocupados com o objeto mesmo da Psicologia, atentando para uma alternativa sustentada no materialismo.

Historicamente, Rivière (1985) nos diz que, apesar desse contexto promissor, essa discussão entre as concepções idealistas e a intenção de construir uma Psicologia materialista não teria sido só em função da revolução, mas estava atrelada à longa história da Psicologia russa e que remontava ao século XVIII, quando Lomonossov e Raditchev já teriam formulado o propósito do desenvolvimento de uma Psicologia materialista. Nesse percurso, o autor afirma que a expressão máxima dessa busca aconteceria no século XIX, com o trabalho de Sétchénov, na tentativa de reduzir a reflexos as funções psicológicas. Nesse século, segundo o autor, o processo do desenvolvimento do materialismo não ocorreu tranquilamente, pois defrontou-se com a resistência das autoridades políticas e autores de tendência espiritualista, como Kavelin e Strakhov. No século XX, Rivière (1985) menciona que havia uma situação de grande complexidade para a Psicologia e Neuropsicologia soviéticas em função do conhecimento do que se desenvolvia no ocidente e do emprego de procedimentos quantitativos de medição e investigação, tais como os da Escola de Psicologia Experimental de

São Petersburgo, inclusive o desenvolvimento de parte do estudo proposto por Sétchénov, realizado por Pavlov, Bekhterev e Bikov.

Chelpanov³, segundo coloca o autor, foi o maior representante da corrente idealista e espiritualista da Psicologia russa, e também o criador do Instituto de Psicologia de Moscou, e, para este, a Psicologia “devia estudar as leis da alma, que se servem do funcionamento cerebral, mas não se confundem com ele e têm identidade própria” (RIVIÈRE, 1985, p. 24). Nesse época, prevaleciam no Instituto o pensamento de Chelpanov, que rejeitava as técnicas de medição e se opunha à Reflexologia de Bekhterev. Contudo, foi no I Congresso Pan-russo de Psiconeurologia, em 1923, que houve a manifestação das diferenças entre os defensores do idealismo e as diversas correntes materialistas.

Como diz Rivière (1985), as críticas dos psicólogos mais identificados com a revolução dirigiram-se a essas concepções idealistas de Chelpanov e ao reducionismo de Bekhterev. Entretanto, as principais críticas ao idealismo defendidas por Chelpanov foram feitas por D.I. Kornilov, que também era seu discípulo. Estas se opunham à

[...] idéia metafísica de compatibilizar o pensamento marxista com uma psicologia introspectiva completamente divorciada da fisiologia, ao tempo que rejeitava o interesse reflexológico de reduzir os fenômenos psicológicos a leis biológicas e físicas (RIVIÈRE, 1985, p. 25).

Kornilov defendeu uma nova forma de fazer Psicologia chamada de “Reactologia”, que se propunha a estudar objetivamente as reações humanas em seu ambiente biossocial, preocupando-se tanto em evitar o reducionismo psicológico no social, quanto o reducionismo físico. Como suas formulações ganharam repercussão a partir do Congresso de 1923, passou a substituir Chelpanov no Instituto de Psicologia de Moscou. Com o intuito de dar continuidade aos seus trabalhos, chamou jovens colaboradores, tais como: Zankov, Soloviev, Alexander R. Luria, para trabalharem em busca de novas hipóteses e métodos para a construção de uma Psicologia marxista.

³ Encontramos o nome do referido autor grafado também de Tchelpánov. Contudo, optamos por manter a mesma grafia do texto em espanhol a que nos reportamos.

Esse era o contexto em que se encontrava a Psicologia. Vivia-se numa onda crescente de investigações e buscas para encontrar o objeto da Psicologia originário da influência das correntes objetivistas e subjetivistas, e, particularmente, na União Soviética, situado no impasse de resolver o problema da construção de uma Psicologia dialética.

Devemos destacar que todo o percurso histórico acima relatado contribuiu, sobremaneira, para a consolidação das bases epistemológicas da Psicologia histórico-cultural, proposta pela Escola de Vygotsky. Contudo, deveremos ainda ressaltar como se deu a sua constituição, mesmo que de forma abreviada. Passaremos a fazer agora a tentativa de responder a segunda pergunta que formulamos neste capítulo que é: Como a Psicologia histórico-cultural foi construída?

O primeiro aspecto que se põe para discutir essa questão é por que um autor desconhecido, oriundo de uma cidade provinciana da Rússia ocidental, viria a ocupar o lugar de liderança na construção da Psicologia marxista?

Luria (1988) coloca que o II Congresso de Psiconeurologia, ocorrido em Leningrado, no começo de 1924, foi o mais importante acontecimento naquela época para os cientistas que trabalhavam com a Psicologia, pois foi nesse congresso que Vygotsky apresentou a comunicação: *Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos* (1999). Nessa comunicação, suas proposições problematizavam os fundamentos da constituição da Psicologia Soviética pós-revolucionária. A questão central apontada por Vygotsky foi sobre a incapacidade da proposta da Reflexologia para explicar a consciência, defendendo que a “consciência era um conceito que deveria permanecer na campo da psicologia, argumentando que ela deveria ser estudada por meios objetivos” (Luria, 1988, p. 22).

Depois dessa aparição no Instituto de Psicologia de Moscou, Vygotsky passou a integra-lo, dando início à sua colaboração, em especial formando a “troika” com Luria e Leontiev. Os desdobramentos relacionados à inserção de Vygotsky no Instituto e a sua colaboração junto do grupo de pesquisadores serão

comentados a partir desse momento, quando serão apontadas as considerações sobre o lugar de destaque ocupado por Vygotsky.

Antes do aparecimento no referido Congresso, como nos fala Luria (1988), Vygotsky em sua formação tinha experiência como crítico literário. Teve também influência de pesquisadores que investigavam os efeitos da linguagem sobre os processos do pensamento, além de ter trabalhado como professor na escola de formação de professores. Neste trabalho docente, se aproximou dos problemas de crianças com defeitos congênitos (cegueira, surdez, retardamento mental) que o levaram a buscar descobrir formas de desenvolver as potencialidade individuais dessas crianças. Foi toda essa gama de experiências e a busca de soluções para os problemas encontrados que o impulsionaram ao trabalho na Psicologia acadêmica.

O primeiro trabalho empreendido pelos integrantes da “troika” foi realizar “uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo” (Ibidem, p.22).

Não concordando com a proposta subjetivista da Psicologia de Chelpanov, nem com a simplificação da redução da atividade consciente a simples esquemas reflexos, partiram para uma resposta que permitisse uma nova síntese desses formatos anteriormente estudados. Em 1926, Vygotsky escreveu o ensaio sobre *O significado histórico da crise da Psicologia*. Esse trabalho é reconhecido como um trabalho central da sua obra, uma vez que, em certo sentido, a sua teoria é uma resposta às questões suscitadas a partir dessa reflexão.

Segundo Vygotsky (1999), havia uma situação paradoxal vivida pela Psicologia mundial, no início do século XX, na qual podiam se encontrar de, um lado, as representadas por Wundt, Ebbinghaus e outros, as quais, a partir da metade do século XIX, transformaram a Psicologia em uma ciência natural; e, do outro, os representantes de uma corrente oposta, configurada pela expressão da Fenomenologia, que estava interessada em estudar as questões evitadas pelos naturalistas e representadas por Dilthey, Spranger e outros. Diante desse quadro, Vygotsky constatou uma concordância de análise entre os representantes dessas vertentes de estudo, a de que não era possível estudar as funções psicológicas

complexas, exatamente as funções que distinguem os homens de animais. Portanto, a essência do seu trabalho era criar um novo sistema que sintetizasse as formas conflitantes expressadas pelos pensamentos naturalistas e mentalistas.

Luria (1988) diz que é impossível destacar todas as influências que sofreram no empreendimento dessa meta, quando, em 1925, realizaram a revisão da Psicologia. Entretanto, destaca que para as bases da ciência natural utilizaram o estudo de Pavlov sobre “atividade nervosa superior” (p. 24), que, segundo coloca, essa psicofisiologia consubstanciou a sustentação materialista ao estudo da mente. Cita V.A. Wagner, estudioso do comportamento animal, que adotava uma maneira de estudo biológico amplo do comportamento animal, como tendo impressionado Vygotsky com os seus estudos. São também referenciados os pesquisadores alemães da sua época, tais como: Kurt Lewin, Heinz Werner, William Stern, Karl e Charlotte Buhler e Wolfgang Köhler, sobretudo, pela ênfase na natureza complexa de muitos fenômenos psicológicos. Ressalta, ainda, a importância dada ao estudo de comportamentos que parecem semelhantes, mas que não guardam em si necessariamente mecanismos psicológicos semelhantes. Sobre a influência de Piaget, comenta que, apesar das diferenças encontradas na sua abordagem acerca da relação entre pensamento e linguagem, os integrantes da “troika” aprovaram o seu estilo de pesquisa, em particular, pela adoção do método clínico na investigação do processo cognitivo individual. Destaca que Vygotsky era o maior teórico do marxismo entre eles, e que por isso, segundo as suas próprias palavras:

Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo da criação deste meio. O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensoriais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos. Nós precisamos, por assim dizer, caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica (LURIA, 1988, p.25-26).

Por isso, não teria sido à-toa, como nos diz Rivière (1985), que Vygotsky ocupou o lugar de liderança na construção de uma proposta de Psicologia marxista, pois era o único entre os demais estudiosos que possuía sólida formação marxista, além das suas origens de base filosófica e semiótica, o que possibilitaria a formulação de uma “terceira via” em Psicologia que era inicialmente um objetivismo não reducionista.

Em meio a esse contexto de busca da construção de uma Psicologia ancorada no marxismo, Vygotsky realizou toda uma crítica às tentativas realizadas anteriormente como tendo sido sustentadas não por uma síntese verdadeira entre os princípios gerais do marxismo e as teorias psicológicas, mas uma superposição de idéias gerais do marxismo com as da Reflexologia, Psicanálise e o Condutivismo. Nesse sentido, Rivière (1985) diz, em seu texto, que Vygotsky, considerando não ser possível a aplicação imediata dos princípios marxistas à Psicologia, apresentou como solução a formulação de categorias intermediárias para sua aplicação mediata, indireta, inspirado nas formulações adotadas por Marx como as categorias de mais-valia, capital, alienação, entre outras, para estabelecer uma relação entre as idéias do materialismo histórico com a crítica à economia política. Portanto, para Vygotsky, era necessário desenvolver princípios e categorias gerais de caráter propriamente psicológico para estabelecer essa relação mediata, indireta, entre a Psicologia e o marxismo. Foi esse conjunto de idéias e princípios que Vygotsky batizou de “Psicologia geral” ou Metodologia geral, como subsídio para a consolidação da Psicologia marxista.

Por conseguinte, foi na condição de metodólogo que deu início aos trabalhos de pesquisa em Psicologia antes de assumir uma posição de psicólogo. Com o objetivo de poder formular os princípios metodológicos para fazer uma Psicologia geral fundada na lógica da Psicologia marxista, propôs-se a desenvolver uma metodologia geral da Psicologia buscando princípios explicativos gerais e, a partir deles, construindo categorias concretas. Nessa busca, visava a superar a Psicologia objetiva, que reduzia as funções complexas em processos elementares, e a Psicologia subjetiva, que preservava a complexidade dos conteúdos da consciência, mas sendo incapaz de explicar a sua gênese, e assim

desenvolver categorias e princípios não reducionistas, mas explicativos e de caráter genético. Nesse sentido, estava comprometido com o anseio de formular categorias intermediárias que explicassem as leis naturais do organismo e os produtos superiores da cultura, a história e o psiquismo humano.

Vygotsky, investigando as formulações sobre as categorias intermediárias para subsidiar o desenvolvimento de uma Psicologia geral, foi encontrar respostas em unidades de análise que não deixavam de ser psicológicas, e, ao mesmo tempo, conservavam os registros da referência do contexto social e natural originário da consciência e dos produtos culturais mais elaborados.

Muitas dessas idéias foram influenciadas pelas concepções de Spinoza e Marx, bem como aspectos da Psicologia da Gestalt, além de contemplar ainda os postulados de Engels e Lenin. Vygotsky, sob a influência de Lenin, obteve a compreensão da idéia ativa do reflexo do real realizado pelo trabalho da consciência. Todo esse repertório de influências possibilitou Vygotsky identificar nas unidades de análise o caminho que procurava encontrar para a sua Psicologia geral. Portanto, a unidade de análise encontrada por ele que mantinha as propriedades mais complexas da consciência era a atividade, colocando-a de forma pioneira como categoria central na Psicologia soviética. Esta categoria ocupa um lugar de importância na obra de Vygotsky, considerando que na atividade humana está implicada uma atividade com significado, típicas dos seres humanos e das características das suas estruturas sociais.

Como vimos, o trabalho de Vygotsky se deu em um contexto histórico bem demarcado, e, como ele próprio nos lembra, toda a produção da ciência se deve àquilo que tem de experiência acumulada ao longo do tempo, bem como os novos inventos se originam sobre o conhecimento produzido em cada época. Entendemos que a sua inserção na história da Psicologia Soviética não se deu de forma aleatória, senão em função da busca de contribuir claramente com o que estava sendo feito para, a partir daí, poder ser questionado.

Nesse processo, podemos afirmar que a sua produção está contextualizada em um momento histórico revolucionário, em um ambiente da União Soviética dos anos 20, ante o rompimento com o pensamento predominante encontrado na

Psicologia e trazendo para o debate a redefinição do referencial marxista para a Psicologia. Com isso, podemos concluir que a sua contribuição foi eminentemente política, e a sua base filosófico-epistemológica e científica estava preocupada com a construção de uma Psicologia marxista que pudesse transformar a sociedade dentro de uma visão de que essa sociedade deveria ser uma sociedade socialista.

Procuraremos a seguir responder a questão sobre: Como se deu a disseminação da obra de Vygotsky? Muitos são os teóricos que vêm se apropriando dos trabalhos iniciados pelo autor. A Escola de Vygotsky, inicialmente formada pelos pesquisadores da União Soviética, em particular pelos integrantes da “troika”, formada por Vygotsky, Luria e Leontiev, cuidaram das bases teóricas da Psicologia marxista como foi citado acima. Entretanto, o caminho que se deu a seguir pelos teóricos foi diferente. Com a morte de Vygotsky em 1934, Leontiev e Luria deram, em parte, continuidade aos estudos iniciados, e, em parte, procuraram criar o seu próprio percurso, de modo que o primeiro enveredou pela formulação do que viria a se denominar de Teoria da Atividade, e o segundo avançou seus estudos na área da Neuropsicologia, mais direcionado para a área da Neurolingüística.

São conhecidas as dificuldades impostas pelo contexto histórico durante o Stalinismo na União Soviética, criando uma série de impedimentos aos pesquisadores soviéticos no sentido de explorarem e darem continuidade à teoria proposta por Vygotsky, dado o cerceamento ideológico produzido pelas condições políticas da época. Nesse sentido, a obra de Vygotsky foi proibida durante vinte anos. Isso se deu, em parte, pelo decreto do Comitê Central do Partido Comunista contra a “Paidologia”, disciplina equivalente à Psicologia da Educação, que particularmente trabalhava com aspectos psicométricos e, ainda que o Decreto incidisse sobre aspectos dessa disciplina que o próprio Vygotsky criticava, parte de seu trabalho fora associado a ela, fazendo com que toda sua obra fosse criticada. Sua obra, portanto, passou muito tempo sem difusão naquele país, e muitos dos seus trabalhos foram perdidos ou não publicados, tendo sido editados e publicados muitos anos depois, como foi o que aconteceu com o texto *O significado histórico da crise da Psicologia*, escrito em 1926, porém perdido

durante a Segunda Guerra Mundial, e encontrado somente em 1960 e publicado apenas em 1985 (RIVIÈRE, 1985, p.33).

Em termos do panorama de difusão e continuidade, além dos estudos realizados na União Soviética, podemos mostrar como se deu a apropriação por seus intérpretes nos Estados Unidos e no Brasil, situando os teóricos brasileiros como o nosso principal foco de interesse, dado o objeto do nosso estudo, sobretudo, focado na relação entre a Psicologia e a Educação.

As leituras de Vygotsky e dos teóricos oriundos da União Soviética no mundo ocidental, mais especificamente nos Estados Unidos, passariam por vários olhares distintos, entre os quais, em primeira mão tentando identificá-los como representantes do “condutivismo mediacional” (Rivièri, 1985, p.29), levando a interpretações incorretas dos seus trabalhos, sobretudo, no tocante ao conceito de mediação semiótica, que era compreendido como uma continuidade do sistema de sinais de Pavlov. Esses problemas são considerados como consequência da ortodoxia ideológica dominante na União Soviética, desde os anos trinta. Outra questão problemática para a divulgação do pensamento de Vygotsky no ocidente está relacionada às traduções realizadas, pois alguns dos tradutores, tais como E. Hanfmann e G. Vakar (1998) de obras importantes, como, por exemplo, *Pensamento e Linguagem*, optaram por fazer uma série de modificações nos originais, com o intuito de deixarem o texto mais claro e atualizado ao leitor contemporâneo, apesar de entenderem que, mesmo com essas adequações promovidas, estavam sendo fiéis ao pensamento do autor. Entretanto, alguns teóricos, tais como Wertsch (1988), em um segundo momento, perceberam a importância da sua obra para a história da Psicologia, não sem resguardar as devidas distinções próprias das características que consubstanciam as sociedades Americana e Soviética do ponto de vista da compreensão da visão de mundo e do momento histórico. Esse contexto remete aos aspectos da leitura dos aportes vygotkianos relativos ao materialismo dialético, bem como acerca do contexto histórico em que viveu e consolidou a sua abordagem na época da pós-revolução de 1917.

No contexto atual do processo das apropriações da obra vygotskiana nos Estados Unidos, os teóricos americanos estão sendo alvo de diversas críticas em publicações recentes, especialmente dirigidas aos intérpretes da sua obra que fazem uma leitura distanciada do seu referencial marxista. Segundo Duarte (2004), essas críticas fazem parte de um movimento mundial de reações às interpretações que incluem a Abordagem vygotskiana no universo ideológico neoliberal e pós-moderno, que por sua vez trabalham para uma dissociação dessa abordagem do universo marxista e socialista a que pertence. O autor menciona Mario Golder, professor doutor da Universidade de Buenos Aires, e Mohamed Elhammoumi, professor doutor do Edgecombe Community College, como representantes desse movimento. Elhammoumi (Elhammoumi apud Duarte, 2004) aponta entre os teóricos objeto de sua crítica:

[...] psicólogos e educadores que trabalham com a abordagem vygotskiana (Rogoff, Werstch, Valsiner & Van der Veer, entre outros) freqüentemente não dominam a filosofia marxista ou são hostis a ela (Joravsky, Kazulin, Moscovici, entre outros). Alguns deles afirmam até que Vigotski não é um psicólogo marxista e que ele nunca esteve comprometido com a construção de uma psicologia marxista. (Prefácio).

No contexto brasileiro, as obras de Vygotsky aportaram via tradução em língua inglesa, e, assim como a americana, sofreu dos problemas de tradução acima referidos. O primeiro livro de Vygotsky publicado no Brasil foi *A formação social da mente* em 1984. O livro *Pensamento e linguagem* teve sua primeira edição brasileira publicada em 1987, a partir de uma tradução resumida em língua inglesa de 1962. O original, na íntegra, dessa obra em russo foi traduzido com o nome *A construção do pensamento e da linguagem* e publicado no Brasil em 2001. Contudo, muitas outras obras de Vygotsky já se encontram disponíveis em nossa língua, na atualidade.

Iremos explorar a chegada de Vygotsky ao Brasil, a partir da perspectiva da apropriação dessa teoria na esfera da Psicologia e da Educação, como se deu no caso entre os docentes pesquisados por Freitas (1998), em algumas universidades mineiras, cariocas e paulistas.

Freitas (1998) apresenta a chegada do autor ao Brasil analisando em fases, considerando o aspecto histórico de como se deu o percurso dos docentes até Vygotsky. Nesse sentido, afirma que o teórico passou a ser conhecido a partir da segunda metade da década de 70, ainda sem impingir grandes marcas. No momento brasileiro da época, predominava o regime militar e o país estava comprometido com o capital internacional em virtude dos interesses de internacionalização da economia brasileira. Nessa época, prevalecia o modelo tecnicista como proposta pedagógica oficial do Estado. Outras propostas educacionais passaram a ser adotadas em paralelo ao desenvolvimento da pedagogia oficial. Nesse contexto, pode ser identificada a Pedagogia Nova, em particular focada na Teoria de Piaget, tendo uma grande disseminação no movimento das pré-escolas. Outras propostas decorrentes dessa época podem ser mencionadas segundo as perspectivas da Pedagogia de Freinet, a Pedagogia não-diretiva influenciada por Rogers, a Teoria da desescolarização de Ivan Illich e as Teorias crítico-reprodutivistas defendidas por um movimento de que Saviani e Libâneo são representantes. Nesse bojo de concepções, havia ainda a insatisfação com a Psicologia tal como era trabalhada na Educação por adotar uma posição de adaptação do indivíduo à sociedade.

Nos anos 80, o Brasil viveu o processo de redemocratização. Esse contexto trouxe uma série de implicações para o âmbito educacional, em parte pela crítica que se configurou à Pedagogia Nova, e a necessidade de se produzir um pensamento que substituísse essa posição por outra de inspiração democrática e socialista do mundo. Foi, portanto, nessa perspectiva de pensar a Educação por novos parâmetros que surgiram os primeiros grupos de estudo, com interesses nos estudos de áreas do saber relativos à Psicologia e à Linguagem, de autores ancorados no referencial histórico-cultural, e, entre os teóricos estudados Vygotsky, que, em um primeiro momento, não teve muita visibilidade, para, em um segundo momento, ser estudado com maior destaque. Como resultado desse processo, Vygotsky, assim como outros autores do referencial histórico-cultural, passaram a ser conhecidos. O que começou com ações isoladas de busca de conhecimento particular, por iniciativa de alguns professores, passou a integrar

grupos de estudo e a despertar o interesse na exploração do referencial como tema de pesquisas, dos seminários e das conferências, podendo ser dito que atualmente Vygotsky é um autor que está sendo bastante difundido.

Duarte (1996), na segunda metade dos anos 90, fez uma crítica à proliferação do pensamento de Vygotsky entre os educadores brasileiros, uma vez que este estava ficando famoso sem uma leitura abrangente da sua obra. Fundamentou a sua crítica salientando que, em uma grande parte dos trabalhos publicados nessa época, não são encontradas referências da Teoria vygotskiana além das obras: *A Formação social de mente e Pensamento e linguagem*. Ressalta ainda em sua crítica o reducionismo do estudo da obra de Vygotsky, sem considerar os trabalhos dos demais integrantes da sua Escola, além de levar em conta os problemas relativos às traduções e cortes na obra original, e que esses cortes incidiram exatamente sobre as reflexões marxistas, questionando como se fosse possível suprimi-las sem comprometer o pensamento do autor.

Duarte (1996, 2004) propõe, portanto, que a compreensão da obra de Vygotsky só é possível considerando o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas existentes nessa escola psicológica, além de defender que esta deva ser também estudada como parte de um todo maior, formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia histórico-cultural. Nesse aspecto, defende a importância de Leontiev, Luria, Elkonin, entre outros integrantes que estariam sendo aliados dos estudos realizados na construção do pensamento pedagógico brasileiro acerca da Escola de Vygotsky, em particular, pelas questões relacionadas aos fundamentos filosóficos marxistas, destacando, em especial, a figura de Leontiev como o autor que explicitaria de forma mais clara estes fundamentos em sua Teoria psicológica da atividade. Também se refere aos problemas relacionados a outras leituras que valorizam mais a ênfase na Teoria vygotskiana para Educação. Segundo o autor, isto teria levado ao distanciamento de Leontiev, entre outros teóricos, das questões voltadas para Educação. Argumenta que isso não ocorreu por acaso, pois, parte do material que se falava no Brasil de Vygotsky e de sua escola foi intermediado por autores ocidentais que não possuíam tradição no pensamento marxista.

3. A leitura da Teoria de Vygotsky na contemporaneidade⁴

Neste capítulo, pretendemos expor como estão sendo discutidos, na esfera da produção acadêmica, os aportes do referencial vygotskiano na contemporaneidade. Esse trabalho se deu através de uma revisão bibliográfica das publicações recentes relacionadas ao referido tema e ao nosso objeto de estudo.

A inauguração do referencial histórico-cultural na Psicologia proposto por Vygotsky e os integrantes da sua escola surge em um momento histórico de crise da Psicologia. Nesse sentido, entendemos que esse aparecimento trouxe um novo dimensionamento para o substrato da ciência psicológica, bem como para a sua interface com as outras áreas do saber. Também vislumbra a consolidação de uma nova Psicologia pautada na concepção do homem construído historicamente nas e pelas relações sociais, através da apropriação da cultura e consolidada pelos fundamentos filosóficos de base marxista.

No cenário mundial e brasileiro, a Abordagem histórico-cultural surge como uma nova concepção de Psicologia, tal como pode ser percebido nos trabalhos de Baquero (1998), Daniels (2003), Ratner (1995), Rogoff (1993), Werstch (1988), entre outros estrangeiros e, entre os brasileiros, Bock (2003, 2004), Duarte (1996, 2004), Góes (2001), Freitas (1996, 1998), Lane (1988, 2002), Moura (1999), Moysés (1997), Oliveira (1998), Pino (2001), Rego (1998), Rojo (2001) Sanches e Kahhale (2003), Silva e Davis (2004), Smolka (1993, 1997), entre outros.

Silva e Davis (2004), analisando o contexto teórico-metodológico de como se deu a disseminação do referencial de Vygotsky no Brasil, atentaram para uma preocupação inicial dos pesquisadores com a apropriação dos conceitos, a análise comparativa entre teóricos, em particular com a obra de Piaget, mas que, no contexto pesquisado, ainda carecia de uma maior profundidade de análise dos

⁴ A palavra “contemporaneidade” está sendo tomada por nós não como categoria teórica configurada pelos aspectos da modernidade, pós-modernidade, ou outros, mas no sentido de época recente e/ou atual.

conceitos, bem como de uma maior aproximação dos fundamentos marxistas da sua obra.

No momento atual, estamos nos deparando com um novo contexto de apropriação dos trabalhos de Vygotsky. Os pesquisadores estão avançando cada vez mais nessa busca de apreensão, mas, sobretudo, estão produzindo a partir dessa leitura novas concepções de análise e produção teórica.

Sanches e Kahhale (2003) procuram avançar com a discussão do lugar ocupado pela Abordagem histórico-cultural na ciência psicológica. No referido trabalho, abordam a história da Psicologia a partir da perspectiva histórico-cultural. Para realizar o estudo, adotam a compreensão da Psicologia como produto da história do homem na busca de conhecer a si mesmo. Nessa análise, descrevem o contexto histórico-cultural do surgimento da Psicologia, bem como os projetos da Psicologia, que são definidos pelas autoras como objetos de estudo e seus respectivos métodos que foram delimitados com a finalidade de explicar a dimensão subjetiva do homem, tais como os de Wundt, Titchener, James, do Behaviorismo, da Psicanálise, da Fenomenologia e da Gestalt e da perspectiva histórico-cultural. Conforme são apresentados, os projetos anteriores à perspectiva histórico-cultural estavam restritos a dicotomias, dividindo-se entre concepções de mundo externo x interno, indivíduo x sociedade e objetividade x subjetividade. Contudo, destacam que “Vygotsky questiona a existência da natureza humana e da consciência como algo intrínseco e a-histórico. Seu projeto levará à superação das dicotomias” (SANCHES e KAHHALE, 2003, p. 34). Para enfatizar essa observação, as autoras fazem a seguinte consideração:

O projeto de Vygotsky dá um salto qualitativo no sentido de superar as dicotomias sujeito x objeto, subjetividade x objetividade, indivíduo x sociedade, mundo interno x mundo externo. Ao redefinir natureza humana, imprime-lhe o caráter histórico, social e dialético, portanto não é dada, nem é intrínseca ao homem, mas construída histórica e socialmente. Neste sentido, não há estruturas nem processos predeterminados pela natureza, o que hoje consideramos tipicamente humano pode ser alterado, não é eterno (p. 38).

Sanches e Kahhale (2003) concluem afirmando que a concepção histórico-cultural compreende o homem na sua dimensão subjetiva ante a perspectiva

materialista histórica e dialética, isto é, a gênese social do indivíduo, permitindo essa teoria superar aquelas dicotomias e posicionar-se como uma nova proposta epistemológica na Psicologia.

Essa orientação do referencial histórico-cultural como uma nova proposta epistemológica na Psicologia pode ser percebida nas publicações recentes que se utilizam dessa abordagem, gerando uma produção acadêmica densa e amplo leque de temas em discussão. Esses temas são analisados tanto de forma geral na Psicologia, por exemplo, ao tratarem dos conceitos-chave de Vygotsky e dos integrantes da sua escola, quanto pela abordagem de temas específicos sendo focados em áreas como a Educação.

Os exemplos que citaremos agora seguem em duas direções distintas. A primeira parte da compreensão de que o referencial histórico-cultural modifica a forma de abordar algumas categorias teóricas em Psicologia. Nesse sentido, muitos estudiosos estão procurando rever, reconceitualizar e/ou aprofundar algumas dessas categorias com o subsídio nessa abordagem. A segunda, mais focalizada na questão da Educação, investiga as contribuições do referido referencial para o ensino em geral e para algumas áreas do saber.

Para abordar a primeira perspectiva, comentaremos trabalhos publicados, discutindo questões conceituais que estão sendo modificadas ante uma nova compreensão a partir da adoção do referencial histórico-cultural. Para ilustrar essa afirmação, encontramos dois trabalhos que se enquadram nessa categoria. O primeiro discute a problemática da adolescência como um fenômeno constituído histórica e socialmente, desconstruindo toda uma teorização naturalizante desse estágio da vida humana segundo a perspectiva da Psicologia tradicional. O referido trabalho foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa: “Adolescente: concepções e questões emergentes” do Programa de Pós-graduação de Psicologia Social da PUC, coordenado por Ana Mercês Bahia Bock (2004). Este grupo, depois de analisar a literatura de teóricos sobre a adolescência, destaca que esta tem sido abordada mais freqüentemente como um fenômeno natural próprio do estágio de desenvolvimento da faixa etária de transição entre a infância e a idade adulta, atrelado ao conceito de moratória, entre outros. Contudo,

trazendo a discussão para a ótica histórico-cultural modifica a sua compreensão, passando esta a ser entendida como um fenômeno de natureza social e cultural que se constrói em uma realidade concreta e historicizada.

Outro tema abordado, nessa perspectiva de mudança de compreensão e análise com a utilização do referencial histórico-cultural, é a concepção de desenvolvimento infantil pensada em etapas e estágios dependentes dos processos de maturação, passando a ser compreendido como um processo constituído pelas relações sociais. Facci (2004), em artigo publicado recentemente, traz essa discussão a partir das formulações de Leontiev, Elkonin e Vygotsky, no sentido de construir uma Psicologia do desenvolvimento efetivamente histórico-cultural.

Além dos amplos trabalhos de pesquisa teórica acerca do referencial de Vygotsky, estão sendo realizados estudos para análise dos fundamentos propostos por esse referencial para aplicação no ensino de algumas áreas de conhecimento, como é o caso de Moysés (1997), que realizou um estudo em uma escola pública junto a professores e alunos, vislumbrando a aplicação do referencial histórico-cultural no ensino da matemática. Um outro trabalho nessa direção foi realizado por Cavalcanti (2005), com o diferencial de que fez um estudo teórico das contribuições de Vygotsky para o ensino da geografia, em particular como trabalhar a formação dos conceitos geográficos pelo viés da Abordagem histórico-cultural de Vygotsky.

Em outra publicação realizada por professores dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFMG e da UNICAMP das áreas de Lingüística, da Psicologia e do Ensino encontramos uma contribuição no sentido de discutir o ensino e a sala de aula como objetos transdisciplinares, através do debate de temas como a linguagem, a cultura e a cognição. Entre os diversos textos produzidos, podemos ilustrar alguns dos quais identificamos maior afiliação com o nosso estudo.

O primeiro, de Angel Pino (2001), descortina pela via do debate epistemológico a oposição entre racionalismo e empirismo, oriunda das concepções filosóficas da Antigüidade. Discutindo o problema do conhecimento na

Psicologia, aponta que Piaget procura superar o dualismo do conhecimento racional e empírico por meio do interacionismo. Entretanto, destaca que o interacionismo piagetiano, ainda que represente uma solução entre o racionalismo e o empirismo, não supera a tradição dualística. No seu entendimento, é a concepção dialética de Vygotsky, introduzindo o elemento da mediação técnica e semiótica como determinante na constituição mútua entre sujeito e objeto, que permitirá essa superação.

Ainda entre os textos da referida publicação, dois trazem para o debate a temática acerca do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). No primeiro, Góes (2001) procura discutir o conceito de ZDP, enfatizando sua preocupação com o uso corrente desse conceito, trazendo um questionamento baseado nos conceitos de mediação social e o papel do outro na produção do conhecimento, levando em conta que nem sempre são considerados aspectos como a heterogeneidade e os conflitos dos processos intersubjetivos e dialógicos na elaboração de objetos do conhecimento. Em outro texto, Rojo (2001) busca ampliar a discussão sobre ZDP por considerá-la insuficiente na obra de Vygotsky, partindo da identificação de três vertentes interpretativas: uma “cognitivista”, que se concentra no aspecto “intrapessoal”; uma “interacionista”, concentrada no aspecto “interpessoal”, e uma “discursiva” ou “enunciativa”, que contempla ao mesmo tempo interação, discurso e conhecimento, em que tem como base a análise da linguagem. Optando por explorar as vertentes interacionista e enunciativa, analisou um debate entre Wertsch e Erickson, como representantes dessas duas vertentes. Ao concluir essa análise, fez uma comparação das posições dos autores com a sua, extraída de um segmento de interação com alunos da 2ª série do ensino fundamental em uma escola particular, em que buscou demonstrar o papel das trocas enunciativas na construção do discurso e do conhecimento .

Em particular do grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da UNICAMP, denominado “Pensamento e Linguagem”, encontramos publicações que investigam questões também relacionadas à linguagem e cognição, mais especificamente voltados para os aspectos relativos aos processos de significação

do sujeito e às instâncias interativas em que esses processos se constituem. Esse grupo centra a problematização e análise dos temas estudados na perspectiva histórico-cultural em Psicologia referenciados predominantemente em Vygotsky, explorando em suas investigações as tendências de interpretação das contribuições atuais a partir desse referencial, buscando ampliar a discussão dos temas e/ou apontar lacunas e inconsistências que possam ser superadas no referido quadro teórico.

Para ilustrar os trabalhos desse grupo, podemos citar os trabalhos de Góes (1997) e Smolka (1997). Góes (1997) discute as questões sobre a elaboração de conhecimentos debatendo algumas tendências das interpretações da tese de que o processo de conhecimento é constituído socialmente. Neste trabalho, problematiza algumas tendências da leitura do “Modelo SSO” (Sujeito Cognoscente, Sujeito Mediador e Objeto de Conhecimento), discutindo o papel do outro nas formas de elaboração do conhecimento pelo sujeito. Essa discussão centra-se, sobretudo, no âmbito dos problemas teórico-conceituais, bem como sobre questões relativas ao contexto educacional. Em suas conclusões, critica as leituras simplificadoras do referido modelo, apontando uma diversidade de características do funcionamento intersubjetivo relativos a formas de elaboração de conhecimento produzidas nas interações, em que o papel do outro é constatado como contraditório e nem sempre típico, convergente, complementar e harmonioso, como é defendido por outros pesquisadores. Smolka (1997) tem em seus projetos de pesquisa trabalhado com o tema da construção do conhecimento numa perspectiva histórico-cultural, partindo do pressuposto de que os processos psicológicos surgem relacionados à constituição dos indivíduos em interação. Neste texto, aborda o esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. Na busca dessa perspectiva, parte da compreensão da natureza social/semiótica da atividade mental, procurando problematizar os aspectos relativos aos processos de significação, à questão da linguagem e da constituição da subjetividade. Possui como principal objetivo de pesquisa identificar, analisar e discutir a emergência e o funcionamento cognitivo/discursivo em crianças pré-escolares. Para isto, procura caracterizar,

considerando a perspectiva dos processos enunciativos produzidos no contexto da instrução formal, as relações sociais/textuais e as condições de produção que os constituem. Nesse texto, procura discutir o *locus* da linguagem na Psicologia do desenvolvimento humano. Para realizar o seu projeto, faz uso dos referenciais teóricos de Vygotsky e Bakhtin, bem como, visando a ampliar a sua discussão, adota referenciais teóricos e metodológicos da análise etnográfica e microgenética, além de trabalhar com a perspectiva de teorias da enunciação e promover questionamentos a partir da análise do discurso.

Smolka possui ainda um grande número de trabalhos produzidos sobre o processo da linguagem escrita, explorando-a sob diversas perspectivas, a partir do referencial histórico-cultural. Estaremos nesse momento ilustrando uma dessas produções. Smolka (1993), neste trabalho, procura retomar uma discussão que abordou noutro momento, quando tratou da importância de considerar a dimensão discursiva no processo de alfabetização. No referido texto, explora, de forma mais aprofundada, as duas questões levantadas anteriormente: a primeira relacionada com a “fala egocêntrica”, tal como proposta por Vygotsky, e a segunda relacionada com a “dialogia”, tal como proposta por Bakhtin, ambas sendo vinculadas ao trabalho de escritura no período inicial do processo de aquisição da forma escrita de linguagem. Sobre este trabalho, especificamente, coloca que muitos são os seus questionamentos ao explorar o tema. No entanto, ressalta que considera mais plausível o fenômeno da fala egocêntrica segundo a hipótese de Vygotsky em detrimento da de Piaget; entretanto irá questionar a formulação de Vygotsky da fala egocêntrica em termos de “estágio” de “transição”, de “elo intermediário” no processo de internalização, precedendo à fala interna. Conclui, com seu estudo, que tomar os constructos teóricos da dialogia e da fala egocêntrica como princípio explicativo e indício relacionados à gênese do trabalho de escritura gera ainda questões que precisam ser melhor exploradas para compreender a dinâmica de produção de textos no período inicial.

Identificamos ainda, em nossa revisão, autores que exploram em seus trabalhos a questão da aproximação dos postulados de Vygotsky ao de outros teóricos também no contexto atual, tal como observado na pesquisa de Silva e

Davis (2004), e por nós acima mencionada. Em alguns desses trabalhos, percebemos a mesma tendência já apontada pelas referidas pesquisadoras, seguindo uma linha de comparação, explorando as aproximações e os distanciamentos entre Vygotsky e Piaget. Entretanto, nos deparamos também, na atualidade, com uma nova produção procurando diferenciar Vygotsky em suas peculiaridades, sobretudo pela análise do seu construto epistemológico. No momento atual, a discussão sobre essas questões se dá também em outro contexto e em novas bases de análise. Entre esses trabalhos, surgem nesse cenário, abordando além das conhecidas comparações com Piaget, produções que também buscam uma aproximação entre os trabalhos de Vygotsky e os de Bakhtin, em particular, além de outros autores como Paulo Freire e Emília Ferreiro, por exemplo. Faremos a seguir um delineamento resumido dessas questões, apresentando os autores e os trabalhos que estão sendo produzidos nessa direção.

No tocante à discussão sobre o distanciamento e as aproximações de Piaget e Vygotsky na atualidade, identificamos formas distintas de interpretação. Numa dessas perspectivas, Castorina (1998) parte da análise crítica que psicólogos do desenvolvimento e educacionais, além de pedagogos, fazem no mundo europeu e latino-americano, afirmando que a teoria de Vygotsky e Piaget são duas versões opostas sobre o desenvolvimento e os processos de aprendizagem. Na opinião de Castorina (1998), muito dessa crítica é baseada em leituras superficiais ou mesmo errôneas dos textos clássicos e das pesquisas recentes, impedindo uma verdadeira confrontação que contemple a análise da natureza das perspectivas e problemas apresentados pelos autores. Segundo expõe, Vygotsky e Piaget partiram de perguntas distintas na investigação sobre os processos de conhecimento. Para Castorina (1998, p. 147), Vygotsky procurou “uma explicação sócio-histórica da constituição das funções psicológicas superiores a partir das inferiores”, ou seja, buscou investigar como o pensamento é transformado em uma função tipicamente humana a partir dos processos elementares. No entanto, afirma que para Piaget a questão se diferencia por estar relacionada à problemática epistemológica, e sua pergunta central seria “como se

passa de um estado de menor conhecimento para outro de maior conhecimento” (ibidem, p. 16). Nesse contexto, considera que as duas abordagens reúnem em seu todo originalidades próprias, distinguindo-as uma em relação à outra. Por isso, o tratamento das questões que remetem ao confronto, sobretudo as com implicações pedagógicas, devem ser analisadas a partir da ótica de suas formulações, além de serem consideradas as produções recentes nesse processo de análise. Por conseguinte, conclui em sua análise, ainda que muitas das formulações teóricas sejam aparentemente opostas, que pode ser encontrado outro ponto de vista, quando são interpretadas a partir das problemáticas que orientaram as suas perguntas. Nesse intento, percebe a existência de compatibilidade entre as duas teorias, no sentido de que não necessariamente nenhuma das teorias implica a aceitação ou a rejeição da outra. Este argumento leva em consideração, que a compatibilidade deve ser entendida do ponto de vista da natureza dos programas e do enfoque ampliado que defende, ainda que muitas das questões das duas teorias possam ser incompatíveis para análise de problemas comuns. Nessa perspectiva, compreende que a relação de compatibilidade permite um espaço de intercâmbio entre as teorias, sobretudo na avaliação do impacto dos problemas levantados por uma teoria no interior da outra, como, por exemplo, no caso das questões relativas à apropriação do saber a ser ensinado em situações de interação social na Teoria de Piaget, bem com das questões relacionadas aos mecanismos de conhecimento para a Teoria de Vygotsky, baseada na “internalização” dos instrumentos culturais. Contudo, identifica a existência de uma posição metodológica dialética comum, sendo este um aspecto que as aproxima significativamente. Essa compreensão do método dialético, como diz, se dá: “não no sentido de um método particular de indagação psicológica nem de uma teoria dialética específica, mas de uma perspectiva para examinar a complexidade do desenvolvimento cognitivo, para construir sua teoria”. (Castorina, 1998, p.44). Por isso, propõe um percurso a ser desdobrado no futuro, a partir de pesquisas empíricas, em particular exigidas pelas questões do sistema educacional, que contemplam os processos socioculturais e as reconstruções dos sujeitos.

Em uma outra perspectiva, Duarte (1996, p. 82) trabalha com a hipótese de que “a Escola de Vygotsky não é interacionista nem construtivista”. Defende essa hipótese baseado na formulação de que o interacionismo é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo de forma biológica, e que, por isso, não consegue dar conta das especificidades do psiquismo enquanto um fenômeno histórico-cultural. Em função dessas considerações, considera que “a Psicologia Histórico-Cultural não é uma variante do interacionismo-construtivista” (DUARTE, 1996, p. 84). Nesse contexto, diz o autor que a tentativa de juntar as teorias de Vygotsky e Piaget estaria baseada na busca de “trazer o social para o construtivismo” (idem, 2004, p. 109). Nesse sentido, defende que a questão essencial “não se trata de justapor o social ao modelo interacionista-construtivista, mas sim de superar esse modelo, que se caracteriza pela biologização, isto é, pela naturalização do social” (ibidem, p. 109). Duarte (2004) enfatiza que a questão não é se Piaget explorou ou não o social, mas como o explorou. Segundo sua interpretação, considera que Piaget o explorou “partindo de uma ótica biologizante” (ibidem, p. 110). Em função disso, não seria possível explicar o caráter sócio-histórico do ser humano, e, por conseguinte, dos processos cognitivos. Duarte (ibidem) argumenta que considerar o ser humano um ser social não se limita a afirmar que ele interage com objetos culturais e também com outros seres humanos. Para justificar suas formulações, discute sobre qual é o modelo de análise dessas interações, ressaltando que no modelo interacionista os postulados se ancoram em conceitos de adaptação, equilíbrio, assimilação e acomodação, que, como mostra, são referenciais que biologizam os processos cognitivos e as relações entre indivíduo e sociedade. Nesse contexto, Duarte (ibidem) considera desnecessária a justaposição entre Vygotsky e Piaget, na tentativa de elaborar um modelo que contemple as relações intersubjetivas, pois elas já estão contempladas no modelo de Piaget. Entretanto, Duarte (2004) nos lembra que, para Piaget, o primeiro elemento da conduta humana são os fatores orgânicos, e, portanto, eles serão determinantes para os mecanismos de interação entre o indivíduo e o meio. Duarte (ibidem), fazendo essa análise da tentativa de justaposição da teoria de Vygotsky à de Piaget, adverte que teóricos como Paul

Cobb, assim como outros, estão se utilizando de uma estratégia ideológica ao tentarem propor que o construtivismo piagetiano seja complementado pela valorização das relações intersubjetivas, mediadas por elementos culturais como a linguagem, por ser essa uma contribuição de Vygotsky para o construtivismo, assim como a adoção do argumento de que a Teoria de Vygotsky deveria ser complementada pelo caráter ativo, operativo e construtivista dos processos de desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Duarte (2004) percebe o caráter ideológico dessa tentativa por considerar que a Teoria de Piaget não precisa ser complementada, pois já contempla os aspectos relativos às relações interindividuais e por isso possui o caráter interacionista. Também considera que a Teoria de Vygotsky não precisa ser complementada, pois contempla o caráter ativo do indivíduo, que, segundo Duarte, está contido na dialética dos processos de objetivação e apropriação. Entretanto, Duarte (ibidem) ressalta ainda que, na Abordagem histórico-cultural de Vygotsky, o caráter ativo do processo de apropriação do indivíduo possui uma conotação conflitante com a distinção de Piaget entre desenvolvimento espontâneo e transmissão socioeducativa, além de sua concepção interacionista, que biologiza as relações entre indivíduo e meio. Duarte (2004) coloca que a estratégia ideológica citada visa, essencialmente, a diminuir os antagonismos filosóficos, políticos e ideológicos, procurando criar um ambiente “pragmatista” em que a confrontação entre teorias e autores ficam desvalorizadas. Isto, portanto, viria a facilitar a aceitação da adoção de propostas educacionais que atendam aos interesses do capitalismo contemporâneo, que correspondem aos interesses gerados pelos ideários neoliberal e pós-moderno.

Nos trabalhos de Freitas (1996) e Souza (1995), encontramos aproximações entre Vygotsky e outro teórico. Nestes casos em particular, as autoras estabelecem pontes com Bakhtin. Freitas (1996) diz que, quando estudou os trabalhos de Vygotsky e Bakhtin, encontrou muitos pontos coincidentes. Entre os muitos pontos comuns estão o interesse pela literatura e a adoção da linguagem como eixo para a compreensão das questões epistemológicas no âmbito das ciências humanas e sociais; a utilização do referencial teórico do materialismo dialético; a rejeição da dicotomia entre a Psicologia e a Linguagem; a

valorização da consciência; a perspectiva em relação à criatividade, entre outros. Freitas (1996) destaca ainda que, no âmbito do enfoque dialético, Vygotsky e Bakhtin imprimiram uma visão totalizante da realidade, uma perspectiva histórica e numa forma de compreender o homem se constituindo nas e pelas relações sociais. Freitas (1996) evidencia também as diferenças entre os dois autores, em especial acerca das discussões que Bakhtin promoveu sobre lutas de classes, ideologia, relações infra-super-estrutura e instituições sociais, ampliando sua análise da fala corrente. Souza (1995), por sua vez, procura promover um encontro entre as idéias de Bakhtin e o pensamento de Vygotsky por perceber uma relação de complementaridade. Entretanto, considera que essa complementaridade é definida por caminhos diferentes de um mesmo aspecto essencial que é o de se reportarem à linguagem como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social. A autora discute a dimensão ideológica e dialógica da linguagem em Bakhtin, discorre sobre a teorização acerca do signo como instrumento da consciência e das ideologias em Vygotsky e Bakhtin, respectivamente, e finaliza o texto com uma discussão teórica-empírica sobre a constituição do sujeito, analisando a linguagem no cotidiano das crianças em uma pré-escola comunitária, situada numa favela da Zona Sul do Rio de Janeiro. Em sua conclusão, coloca que compreender a centralidade da palavra ou signo lingüístico na constituição das ideologias e da consciência do indivíduo, possibilita entender dialeticamente a relação recíproca entre infra-estrutura e superestrutura.

Outra forma de aproximação estabelecida entre Vygotsky com outros autores se dá em relação a Paulo Freire e Emília Ferreiro. Moura (1999), em livro resultante de sua tese de Doutorado, analisa as contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky no tocante à prática pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos. Muitos são os pontos coincidentes entre estes autores apontados por Moura (ibidem), mas também divergentes, entre os quais explicitaremos os de maior relevância para o nosso trabalho. Um aspecto inicial de convergência entre os referidos teóricos está relacionado ao engajamento com o seu mundo, o seu tempo e a sua realidade. No tocante a este aspecto, a autora diz:

Preocupam-se [Freire, Vygotsky e Ferreiro] com os problemas que afetam a população: a fome, a miséria, as injustiças, a opressão, e dentre todas estas formas de exclusão social, o analfabetismo. Consideram o analfabetismo como uma forma de “castração” dos sujeitos (Freire); “uma interrupção no processo de desenvolvimento” (Vygotsky); uma alienação epistemológica (Ferreiro), constituindo-se como resultado de uma sociedade desigual e injusta. O pensamento dos três convergem em relação às preocupações e inquietações político-pedagógicas quanto ao problema do analfabetismo nos seus países e fora dele. Buscam a gênese histórica do analfabetismo e as suas conseqüências na vida dos sujeitos, procurando de forma contundente analisar as causas político-pedagógicas para o fracasso escolar das crianças, traduzido na repetência, na exclusão, e na expulsão precoce, que resulta no analfabetismo adulto (MOURA, 1999, p.191).

Moura (1999) atribui essas preocupações e inquietações comuns de Vygotsky, Ferreiro e Freire à coerência que mantiveram, estabelecendo o vínculo entre a teoria e a prática, entre a pesquisa e o ensino, entre a ação e a reflexão, e, ainda, no sentido de rejeitar toda e qualquer “postura idealista, mecanicista e voluntarista” (ibidem, p. 190), e, em especial, toda forma de conhecimento que se traduzisse numa “visão fatalista” e/ou “messiânica” de ver o mundo e a Educação.

No tocante à discussão sobre as causas do analfabetismo, a autora faz referência à abordagem comum de Vygotsky, Ferreiro e Freire, que consideram a problemática não apenas relacionada a problemas de ordem política, econômica e social, mas também a fatores pedagógicos. Em suas considerações, coloca que ambos descortinam as práticas pedagógicas, criticando a forma como as escolas e os professores concebem a alfabetização, a forma como concebem e ensinam a linguagem escrita, como planejam, desenvolvem e utilizam os métodos, técnicas e recursos didáticos, e, em especial, a sistemática de avaliação. Diante dessa análise crítica, os referidos teóricos defendem mudanças profundas nas escolas, pela importância que possuem no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Nesse sentido, os três promovem um olhar “prospectivo” para a escola, sob o qual esta possa ter qualidade, e esteja mais próxima das necessidades e interesses da população, proporcionando Educação que permita formas de relações sociais mais humanizadas e justas.

Moura (1999) diz que a forma como os teóricos supracitados compreendem o analfabetismo e a alfabetização os leva a negar e recusar o processo de

alfabetização como um ato mecânico, rejeitando, por conseguinte, todas as formas tradicionais de Educação e ensino que remetem às práticas alfabetizadoras alienantes a alienadoras. Nesse sentido, a autora menciona que os três teóricos compreendem as práticas de alfabetização não como um ato mecânico, mas como uma atividade de criação e recriação.

Muitos outros aspectos são considerados por Moura (ibidem), entretanto nos deteremos em apenas algumas questões que podem ser elucidativas na comparação entre os três teóricos. Freire, concebendo a alfabetização como um ato de conhecimento, assim como Vygotsky e Ferreiro, amplia a discussão dando uma ênfase considerável à natureza política da alfabetização. Moura (ibidem) considera, entretanto, que a perspectiva de Freire se distancia das de Vygotsky e Ferreiro no tocante ao objeto de estudo da alfabetização. Diz que, para Vygotsky e Ferreiro, “o objeto de estudo da alfabetização são os conteúdos representados pelo sistema de linguagem, o entendimento de sua natureza, estrutura e função social” (ibidem, p. 194). Ainda que Freire concorde com o papel fundamental da linguagem, considera que “o objeto de conhecimento da alfabetização é o conteúdo político da realidade existencial dos alfabetizandos, os dados e as informações sobre a situação existencial e social dos sujeitos cognoscentes” (ibidem, p. 194). Nesse contexto, mesmo divergindo em relação ao objeto de estudo da alfabetização, a importância atribuída à linguagem pelos autores será apontada como outra aproximação, considerando o papel que ela tem no processo de alfabetização e na vida dos indivíduos. Vygotsky e Freire dão atenção especial à linguagem verbal, pela via da palavra. Os três estudam a linguagem escrita, considerando-a um instrumento importante de comunicação e de desenvolvimento dos processos cognitivos. Para os três, a linguagem escrita é concebida “como um sistema complexo de ser adquirido, aprendido e apreendido” (ibidem, p. 197). Contudo, existem diferenças no foco de estudo da linguagem escrita como sistema. Enquanto Vygotsky privilegia as funções para os usuários, Ferreiro se concentra na natureza interna da escrita. Uma outra aproximação entre os três diz respeito a considerarem os alfabetizandos como sujeitos cognoscentes, ou seja, sujeitos que são capazes de pensar, criar, produzir, de reconstruir e construir

novos conhecimentos. Entretanto, Moura (1999) aponta que há divergências entre Ferreiro e Freire-Vygotsky, no que se relaciona à gênese cognoscitiva desses sujeitos. Ferreiro prioriza a natureza epistêmica do sujeito, considerando as suas capacidades biológicas, ideativas e adaptativas de conviver no meio ambiente e transformá-lo, sendo inteligente o suficiente para, em suas atividades com os objetos, desenvolver um processo reflexivo e reconstrutor em busca da sua própria construção, enquanto Vygotsky e Freire destacam as influências socioculturais sobre as capacidades cognitivas dos sujeitos. Uma outra questão importante que os aproxima está relacionada à defesa de uma Educação comprometida pedagógica e politicamente com as classes populares. Nesse sentido, Freire defende uma “prática pedagógica libertadora”, Ferreiro uma “prática alfabetizadora de qualidade” e Vygotsky um “bom ensino”.

Como vimos na exposição deste capítulo, muitos são os estudiosos que estão trabalhando com o referencial histórico-cultural e, em particular, com a teoria de Vygotsky. Pudemos, em nosso esforço de revisão bibliográfica, nos deparar com um amplo panorama de produções sobre as diversas perspectivas de temas e análises, gerando significativas contribuições científicas. Nosso objetivo na elaboração deste capítulo não pretendeu esgotar toda a produção existente, senão proporcionar um olhar resumido dos temas correntes tratados pelos pesquisadores que abordamos.

4. O diálogo da Educação com a Psicologia e a perspectiva da Abordagem histórico-cultural no debate da contemporaneidade

Neste capítulo, temos como objetivo discutir a problematização das relações entre Educação e Psicologia, bem como a inserção do referencial histórico-cultural nesse debate da contemporaneidade. Para trabalharmos essa discussão, partiremos fazendo considerações sobre Educação, sobre a relação entre Psicologia e Educação e finalizaremos o capítulo com a discussão sobre a perspectiva da Psicologia histórico-cultural de Vygotsky na Educação.

Quando formatamos este capítulo, procuramos retratar de forma sintética um longo percurso histórico de produção de conhecimento que remete às seguintes questões: Qual o contexto da Educação na contemporaneidade? De que forma se relacionam Educação e Psicologia? De que maneira a Psicologia histórico-cultural de Vygotsky se insere nas questões de âmbito educacional na atualidade?

Antes de iniciar, devemos destacar que muitos são os teóricos que deram significativas contribuições no âmbito da Educação. Entre os autores de outros países, podemos citar alguns expoentes na área da Educação, tais como: Decroly, Faure, Montessori, Lubienska, Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelot, Establet, Charlot, entre outros. No Brasil, podemos citar também nomes como os de: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Darci Ribeiro, Helena Antipoff, Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Demerval Saviani, Moacir Gadotti, entre outros, somente para mencionar alguns que na história deram grandes contribuições para o pensamento educacional mundial e brasileiro. Como o nosso texto se reporta a uma análise do viés da relação entre Psicologia e Educação, intentamos fazer uma síntese daquilo que identificamos como de mais expressivo na análise do contexto da Educação, já que não caberia aqui aprofundar toda uma produção substantiva e significativa existente.

4.1. A Educação no contexto da contemporaneidade

Pensarmos o debate da Teoria de Vygotsky na Educação nos remete de antemão a trazer uma discussão de como este se situa no contexto da Educação na contemporaneidade.

A história da Educação possui um grande lastro da sua constituição na história do homem, pois é na história do desenvolvimento humano que a Educação se coloca implicada. Portanto, as raízes históricas da Educação emergem no momento exato em que o homem, como um ser diferenciado dos outros animais e distanciando-se da natureza, passou a produzir continuamente a sua existência. Neste contexto, o homem, desde a sua origem, vem buscando adaptar a natureza a si, ajustando-a segundo as suas necessidades. Esta é a característica fundante do homem, como um ser natural que se destaca da natureza, entra em contradição com ela e, para garantir sua perpetuação, precisa transformá-la.

Nessa perspectiva, a base da realidade humana é o trabalho, pois por seu intermédio, o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades. O desenvolvimento histórico é o processo pelo qual o homem produz a sua existência. Ao agir sobre a natureza, quer dizer, trabalhando, o homem, ao longo do tempo, foi construindo o mundo histórico, o mundo da cultura, o mundo humano. Por isso, a Educação é originada nesse processo. Uma vez que, partindo da ação humana foram se dando, através do trabalho, a consolidação da existência humana e da Educação. No início, a ação do homem significava o mesmo que Educação, porque viver era o ato de se formar homem, portanto, de se educar.

Saviani (1992) diz que a escola foi originada como o lugar do ócio, tal como era definida pela expressão latina *otium cum dignitate* na Idade Média, que quer dizer, ócio com dignidade. A escola surgiu com o aparecimento de uma classe ociosa que não precisava trabalhar pela apropriação da terra, como meio de produção fundamental, permitindo o aparecimento da propriedade privada e da classe dos proprietários, contexto em que emergiram historicamente os

sucessivos modos de produção, fossem eles antigos ou escravistas, medieval ou feudal e outros consolidados com a revolução da burguesia. Nessa origem, a escola se restringia a uma pequena parcela da sociedade, e por isso mesmo era uma modalidade de Educação complementar e secundária, porque a modalidade principal ainda era o trabalho, dado que a maioria da população era educada pela vida, ou seja, no processo de trabalho.

Somente com o surgimento da sociedade chamada moderna, capitalista ou burguesa é que, a partir das novas necessidades de conhecimento sistemático generalizado pela vida na cidade, em particular, pelo domínio dos códigos escritos que passaram a ser importantes para todos, encontramos a forma escolar da Educação como uma prática dominante.

Diante do exposto, nos damos conta de quão ampla e complexa é a construção do processo histórico da Educação, bem como da sua estreita relação com o processo histórico da humanidade. Seguiremos destacando algumas discussões sobre a forma de abordar a concepção da Educação na contemporaneidade, a partir da perspectiva de diversos autores, como síntese dessa discussão.

Existem diversas formas de discutir a questão da Educação. Segundo Charlot (1979), a primeira delas seria pensar a Educação como responsável pela transmissão dos modelos de comportamento em uma sociedade, em que são assimilados os modelos de trabalho, de vida, de convivência social, de relações afetivas, de relações de autoridade, de práticas religiosas, entre outros. Os modelos a que se refere são passados pela relação direta com a sociedade ou sob normas teorizadas de comportamento. A primeira forma de transmissão se dá pela influência direta do meio, de forma espontânea, e a segunda pela sistematização educativa voluntária. Nesse processo, sabemos que não é possível todas as crianças adquirirem os mesmos modelos, uma vez que nem todas são educadas no mesmo meio social. Aqui cabe lembrar que a sociedade não é homogênea, e, por isso, não possibilita a constituição de modelos de comportamentos únicos para os seus integrantes.

Daí a importância de compreender que a sociedade é formada por grupos distintos que têm objetivos próprios e se constituem com uma organização que lhe é peculiar, que permite a construção de modelos próprios de comportamento. Essa caracterização nos demonstra que a sociedade é dividida em classes sociais, não apenas distintas, mas principalmente antagônicas. A sociedade a que o autor se refere não é apenas constituída de classes diferentes, mas também de classes que se confrontam pela luta dos seus interesses, e, com isso, caracterizando o maior conflito social, que é a luta de classes. Essas mesmas classes possuem seus próprios modelos comportamentais e de ideais que, em graus diferentes de influência, os submetem às crianças, sendo estas influenciadas pelos modelos das classes a que pertencem. Contudo, os modelos dominantes tendem a sobrepujar os demais, uma vez que possuem maior influência. Isso faz com que todas as crianças sofram também a influência dos modelos dominantes. Nesse sentido, os modelos que as crianças se impregnam têm uma significação política. Com esse argumento, Charlot (1979) desmitifica a isenção política da Educação.

Em sua tese, todo processo educativo está revestido de uma concepção ideológica transmitida nas escolas, e todo projeto educativo tem seu cunho ideológico, que, em geral, é permeado pelas ideologias das classes dominantes. Por isso, acredita que não é possível desconsiderar tais evidências da luta entre classes como um fenômeno reproduzido no ambiente educacional e que somente uma pedagogia não isenta da compreensão da Educação como instrumento de luta, será possível construir uma Pedagogia social, que, como o autor a denomina, será também uma Pedagogia socialista.

Quando Charlot (ibidem) defende uma pedagogia social, parte do pressuposto de que a Educação é um fenômeno cultural e social, devendo esta ordenar-se a um projeto de sociedade. Conclui, no texto *A Mistificação Pedagógica* (1979), que uma Pedagogia que explicita suas finalidades sociais é uma arma na luta de classes. Portanto, ao destacar a ligação entre Educação e realidades sociais, ressalta o caráter de classe da Educação atual. Esta dimensão ressalta a Pedagogia social como um fenômeno sociopolítico da Teoria da

Educação, que é apresentada como tendo o seu caráter político. Contudo, adverte que não cabe prioritariamente a essa pedagogia a transformação da sociedade. Pois, no seu entendimento, a organização social se constrói nas estruturas socioeconômicas e nas relações que engendram, e que, portanto, só haverá transformação social real, quando forem modificadas as estruturas de produção e da divisão social do trabalho. Destaca que as lutas mais importantes desenrolam-se no âmbito da esfera política e econômica.

Charlot (2000) na contemporaneidade tem assumido uma posição que opõe-se as sociologias ditas da reprodução que se desenvolveram nos anos 60 e 70, em particular pelos autores franceses Bourdieu-Passeron e Baudetlet-Establet, por analisarem as questões de sucesso ou fracasso escolar dos alunos na escola apenas em função do lugar que ocupam em determinadas posições sociais, em que estaria implicada a compreensão de reprodução da realidade social em função da posição social a qual os pais pertencem. Nessa perspectiva, encontra-se a discussão do papel da escola como reprodutora das relações sociais, entretanto, Charlot (2000) considera essa perspectiva reducionista. Em seu intento defende a construção de uma sociologia do sujeito como base para a análise dos problemas dos alunos nas relações com o saber, não somente dentro de um enfoque em que as crianças são compreendidas apenas a partir das condições em que estão submetidas. Nessa concepção, propõe a construção de uma epistemologia e uma metodologia que procure compreender o sujeito se construindo na relação com o outro. Portanto, um ser ativo em construção, ainda que remeta a possíveis fracassos em seu processo escolar, esta situação deverá ser compreendida na totalidade das contingências em que foram formadas até para procurar a superação dessa realidade e das ações transformadoras no processo educacional.

A Educação tem, portanto, sua participação na construção das concepções de homem, mundo e sociedade, conforme o projeto a que se reporta, e, ainda assim, essa participação ideologicamente comprometida ou não com as classes dominantes será política.

No Brasil, o percurso histórico da Educação tem origem com a influência da Pedagogia católica dos jesuítas, que praticamente monopolizaram a Educação até meados de 1759, sendo substituída pela Pedagogia tradicional leiga, influenciada pelo liberalismo clássico. No início do século XX, passou a receber grande influência da Escola Nova⁵, que era uma concepção inspirada naquilo que foi denominado por Saviani (1992) no enfoque humanista moderno de Filosofia da Educação. Na Constituição de 1934, foram geradas as discussões entre as posições acerca da Educação pública versus Educação confessional, representadas pelos liberais do escolanovismo e os católicos da Educação tradicional. A Escola Nova avançou nos anos 50, em particular com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em decorrência da Constituição de 1946 (SAVIANI, 1992). Nos anos 60, a Escola Nova começa a entrar em crise, dando lugar a uma nova tendência que foi denominada por Saviani de Pedagogia Tecnicista. Essa tendência predominou a partir de 1969 com a Lei 5.540 que reestruturou o ensino superior, além do Parecer 252/69, que reformulou o curso de Pedagogia, e teve sua culminância na década de 70 durante o regime militar, a partir da assessoria americana estabelecida pelos acordos MEC-USAID, em que se sobressaíram as idéias de racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 1992). Contudo, essa tendência, ainda que imposta pelo governo à Educação, gerou um forte movimento de resistência. Em decorrência dessa posição oficial imposta à Educação, os movimentos de resistência e crítica se posicionaram rejeitando as práticas do regime militar por serem autoritárias e tecnocráticas, inclusive relacionadas à oposição ao seu projeto educacional. Saviani (ibidem) aponta o surgimento de uma nova concepção denominada por ele como crítico-reprodutivistas, a partir das conseqüências do movimento de maio de 68, conhecido como a tentativa de revolução cultural dos jovens, que teve início na França, mas que também repercutiu no Brasil. Essa concepção foi sistematizada, sobretudo, pelos autores

⁵ Segundo Libâneo (1985), a Escola Nova fez parte do movimento pedagógico na Educação classificado como tendência liberal em Pedagogia, influenciado pelos pioneiros da Educação nova, em que se destacaram fora do Brasil: Montessori, Decroly, Carl Rogers e, também de certa forma, Piaget; e no Brasil: Anísio Teixeira, entre outros.

franceses: Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelot e Establet, que destacaram a ênfase à Educação como reprodução das relações sociais de produção. Entretanto, por considerarem que toda a Educação é reprodutora das relações sociais, não propuseram uma Pedagogia, pois qualquer que fosse ela também seria reprodutora da realidade. Assim sendo, essa posição também será criticada por uma nova concepção apresentada por outros teóricos, tendo sido originada, a partir de 1979, pelo movimento de oposição às concepções crítico-reprodutivistas de Educação denominado de Pedagogia histórico-crítica ou de Pedagogia crítico-social dos conteúdos, como a denominou José Carlos Libâneo (1985).

Saviani (1992), ao defender a consolidação da concepção pedagógica histórico-crítica, diz que a posição crítico-reprodutivista não dava alternativas a pensar uma concepção pedagógica que trouxesse para o debate a transformação da sociedade. Portanto, o autor entende que a superação das teorias crítico-reprodutivistas se daria somente pela via da análise da sociedade capitalista em suas próprias contradições como a base para essa nova concepção pedagógica. Nesse sentido, afirma que o pressuposto subjacente à concepção histórico-crítica é o materialismo dialético, que, em última instância, proporciona a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, isto é, da determinação das condições materiais de existência humana. Sendo, portanto, a origem dessa nova concepção enraizada na realidade escolar e seus postulados se sustentam na concepção dialética da história. Segundo Saviani (1992), o que diferencia a Pedagogia Histórico-crítica da visão crítico-reprodutivista é que a sua proposta “procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (p.71).

Libâneo (1985), assim como Saviani, integrou um movimento de oposição às correntes educacionais que predominavam no Brasil, a partir dos anos 60, sobretudo, em função da coexistência de propostas educacionais praticamente opostas, tais como o não-diretívismo de um lado e os modelos de tecnologia educacional e instrução programada de outro. Sua proposta de uma Pedagogia crítico-social dos conteúdos emerge da oposição a essas propostas educacionais e também das que tinham preocupação com a “Educação popular” (Pedagogia

libertária e Pedagogia libertadora)⁶, por estas estarem “assentadas na valorização dos processos em detrimento dos produtos de aprendizagem, na não-diretividade, na dissolução do especificamente pedagógico no sociopolítico e no ceticismo.” (Libâneo, 1985, p.16-17). Nas palavras do autor, a sua definição da concepção pedagógica crítico-social dos conteúdos:

Trata-se de uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas (p. 12).

Nesse sentido, ele diz que a Pedagogia crítico-social dos conteúdos seria um novo caminho para os profissionais que percebem a escola pública como difusão de conhecimento, que acreditam na possibilidade de sistematização do saber, bem como sua crítica, além da valorização do pedagógico, sem perder os seus vínculos com o social.

Pelo que percebemos, a reflexão sobre os fundamentos teórico-filosóficos acerca dos modelos educacionais e das concepções pedagógicas no Brasil é recente, tendo sido iniciada somente a partir dos anos 60, quando um grupo de educadores brasileiros, tais como: Demerval Saviani, José Carlos Libâneo entre outros, passaram a compor uma agenda de proposições alternativas às concepções vigentes.

Libâneo (1985) classifica as tendências pedagógicas em liberais e progressistas de acordo com a posição que estas adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola. O termo liberal não tem a conotação de “avançado”, “democrático”, “aberto”, como é comumente utilizado, mas no sentido de uma doutrina liberal usada como justificativa do sistema capitalista, em que predominam a perspectiva da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, baseados na organização social fundada na propriedade privada dos meios de

⁶ A Pedagogia libertadora é a Pedagogia de Paulo Freire e a Pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos no sentido libertário e autogestionário, tendo como representantes Lobrot, Freinet, Vasques e Oury, entre outros.

produção, também chamada sociedade de classes. O termo “progressista” é utilizado para nomear as tendências pedagógicas que fazem uma análise crítica das realidades sociais, para sustentar implicitamente as finalidades sociopolíticas da Educação. Nesse sentido, a Pedagogia progressista é um instrumento de luta dos professores aliado a outras práticas sociais. Entre as três tendências da Pedagogia progressista, está a Pedagogia libertadora, mais conhecida como a Pedagogia de Paulo Freire, além da Pedagogia libertária e a Crítico-social dos conteúdos.

Iremos nos concentrar agora na perspectiva de Paulo Freire ante a sua concepção de Pedagogia libertadora. Antes de começar a explorar as suas idéias, discorreremos como é compreendida a sua concepção de Pedagogia segundo Libâneo (1985) e Saviani (1992), para, em seguida, trazermos o posicionamento do próprio Paulo Freire.

Como dissemos acima, Libâneo (1985) classifica a proposta pedagógica do referido autor de Pedagogia libertadora, com isso, quer dizer que esta tem uma posição construída nas premissas do “anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base na relação educativa e a idéia de autogestão pedagógica” (p. 32). A compreensão dessa concepção passa por vê-la como dando maior importância ao processo de aprendizagem grupal do que aos conteúdos de ensino. Pode ser entendida como uma ênfase de modalidade de Educação popular não-formal. Os seus postulados se sustentam no pressuposto de que a Educação é uma atividade entre professores e alunos

[...] mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social (LIBÂNEO, 1985, p. 33).

Ao fazer estas considerações, Libâneo toma a perspectiva pedagógica de Paulo Freire como uma concepção crítica, e que, segundo diz, esta não pode ser institucionalizada na sociedade capitalista.

Saviani (1992), ao estender a sua crítica às concepções consideradas crítico-reprodutivistas, tenta incluir de forma indireta nessa categoria também a

concepção pedagógica de Paulo Freire. Saviani (1992), quando sistematizou os seus estudos em Filosofia da Educação, procurou discutir as questões educacionais em termos dialéticos. Para fazer isso, se deparou com a problemática de não existir ainda claramente uma definição das correntes teóricas que poderiam compor a concepção dialética, entre as grandes tendências de sua abordagem em Filosofia da Educação. Nesse processo, trabalhou com dois textos: “A escola capitalista na França”, de Baudelot-Establet, e “Ação cultural para a liberdade” de Paulo Freire. Ao analisar o texto de Paulo Freire, diz que é o texto deste autor que identificou como configurando uma abordagem dialética da Educação, mesmo que fosse “uma dialética idealista, uma dialética de consciências” (SAVIANI, 1992, p.73). Cita, ainda, que é encontrado nesse texto referência “à luta de classes, à revolução, à ação cultural como um trabalho que precede a mudança da estrutura social e à revolução cultural como um trabalho que se desenvolve após a mudança da estrutura social” (ibidem, p. 73).

No bojo dessa análise, Saviani passa então a descortinar todas as teorias que pudessem ser avaliadas segundo o crivo da concepção dialética, chegando à conclusão de que as teorias de Bourdieu-Passeron e Boudelot-Establet, assim como de Althusser, eram insuficientes, levando-o a incluir essas teorias entre as tendências crítico-reprodutivistas. Na conclusão da análise do texto *A Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação brasileira* (1992), não fez mais referência à discussão sobre a Teoria de Paulo Freire, o que fica subentendido, assim como na análise das teorias de Bourdieu-Passeron, Boudelot-Establet e Althusser, Paulo Freire passaria a integrar a nova nomenclatura de crítico-reprodutivista ou que não compreendia as formulações teóricas de Freire com o “status” de concepção dialética. Para Saviani (1992), a concepção originalmente cunhada de dialética, por motivos que considera relevantes, será denominada de Pedagogia histórico-crítica, à qual já nos reportamos anteriormente.

Alguns dos críticos de Paulo Freire não o classificam como representante da corrente pedagógica crítico-reprodutivista diretamente, mas ao mesmo tempo não o incluem no enfoque dialético propriamente dito, o que não iremos concordar

em nosso texto. Por isso, queremos aqui fazer uma leitura diferenciada dessas análises, e, para fazermos isso, iremos dar voz ao autor em sua fala no livro *Política e Educação* (1997), no qual tece algumas considerações a esse respeito e retoma algumas das suas análises.

Antes de darmos voz ao autor, falemos abreviadamente quem foi Paulo Freire e o que representou para a Educação. Paulo Freire é um educador brasileiro que desponta não somente no cenário educacional brasileiro, mas também mundial, como integrante de um movimento que surgiu na América Latina, com a finalidade de discutir a problematização da Educação como ponte para a cidadania, nesse sentido, sendo atravessada pela discussão das questões de dominação de classe e seu papel relevante para a formação da consciência política do indivíduo e da transformação social. Sua produção teórica é muito ampla e configura uma obra de grande envergadura para os postulados educacionais, tanto no Brasil quanto no mundo.

Retomamos a discussão apresentada por Paulo Freire, quando este se reporta ao seu posicionamento pedagógico na contemporaneidade. Quando aborda essa questão, ele se diz estar numa posição da “pós-modernidade progressista” (FREIRE, 1997, p. 18), ainda que nos pareça irônica essa sua colocação. Essa discussão é gerada em um momento em que faz nos seus escritos algumas reflexões sobre Educação de adultos na atualidade, Educação permanente, Educação e cidadania, Educação e responsabilidade, além de discorrer sobre algumas críticas feitas ao seu trabalho. No tocante a essas críticas, combate enfaticamente as acusações de idealista ou de subjetivista e ratifica o seu ideário de posicionamento político e a crença na vocação humana para “ser mais”. Nesse sentido, faz considerações de que a vida humana não pode viver sem sonho, criticando algumas correntes que chama de “pós-modernidade conservadora”, que almejam a morte das utopias, o que, segundo seu posicionamento, portanto, “pós-modernista progressista”, não é possível vislumbrar a vida sem o sonho de transformação da realidade.

Quanto à Educação, amplia a definição de “Educação de adultos”, no início dos seus escritos, para “Educação popular”, por esta terminologia não se limitar

apenas à alfabetização de adultos. Freire (ibidem), reafirma nessa perspectiva o mesmo sentido da Educação defendido antes de: sendo o homem “programado para aprender” (JACOB apud FREIRE, 1997, p 18) como um condicionamento herdado, que no âmbito da sociedade e do mundo da cultura será ampliado, além de ratificar a sua crença de que a maior função da Educação é política e a busca da transformação social.

Quanto aos seus críticos, tais como Saviani⁷, por exemplo, Freire (1997) afirma ser leviana a afirmação de que é possível educar sem conteúdo; de que não se pode ensinar; de que a Educação não decorra de toda uma condição histórica precedente e que dela deriva toda a construção do que virá, além de refutar veementemente a superficialidade como são feitas essas críticas, inclusive por estarem isentas de senso ético, estético e de verdade.

Portanto, na nossa compreensão, entendemos, que Paulo Freire, no mínimo, pode e deve ser equiparado a um teórico erigido nas bases da concepção dialética, e se não enfatizou a importância dos conteúdos no processo de aprendizagem, não os deixou à margem. A sua convicção política é a de que o homem possui uma vocação de curiosidade epistemológica, possibilitando o seu devir, o devir da sociedade e de sua transformação, sendo esta convicção fundada na exata medida da compreensão de que tudo isso só é possível a partir das construções históricas. Nessa compreensão do processo de emancipação do homem e das revoluções culturais e sociais possíveis, nos permite compreender Freire ocupando um lugar de destaque nessa concepção dialética de Educação. Em outro momento, voltaremos a nos reportar a Paulo Freire, quando discutiremos as aproximações da sua concepção com os fundamentos de Vygotsky.

Uma última questão a ser discutida ainda sobre o panorama educacional é que, no momento atual, desponta um novo cenário acerca das questões que estão sendo discutidas na Educação brasileira contemporânea. Este está imbricado diretamente no debate gerado por influência da crítica pós-estruturalista

⁷ Citamos Saviani como uma dedução direta da leitura dos textos dos dois autores (SAVIANI, 1992; FREIRE, 1997), pois Freire não explicita nomes ao tecer considerações sobre seus críticos.

provocada por Derridá, Lyotard, Rorty, Vattimo, entre outros, voltadas para a teoria e para a prática educacionais.

No contexto brasileiro, encontramos em Silva (1995) uma síntese dessas idéias, como elas estão sendo pensadas e como os teóricos estão se posicionando diante dessa nova corrente de pensamento. A discussão sobre essa problemática em relação à Educação, sobretudo a crítica ao papel da escola nas discussões pós-estruturalistas, é porque “a Educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as idéias e os ideais da modernidade e do iluminismo” (ibidem, p.245). Essa afirmação leva em conta que é na escola, em particular na pública, o lugar onde são difundidas as idéias de progresso que seria conseguido pela via da razão e da ciência, a crença na possibilidade do desenvolvimento de um homem autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e libertação política e social, de autonomia e liberdade, de mobilidade social, além de ser o lugar onde perpassam os ideais de igualdade, justiça e consolidação de um projeto de sociedade e política mais distributiva. Pois é na instituição escolarizada o lugar de destaque onde são transmitidas essas idéias, bem como a vivência desses ideais com o objetivo de concretizar a formação de um sujeito suposto unitário, autônomo e livre.

Veiga-Neto (1995) sinaliza que estamos vivendo em um momento de profunda sensação de crise em que as instituições modernas, tais como os diversos aparelhos estatais, a pesquisa científica e a Educação escolarizada, não conseguem apontar soluções para os problemas relativos à degradação da qualidade de vida. Nesse contexto, coloca que a escola moderna se encontra passando por uma situação paradoxal, na medida em que estão em conflito duas perspectivas. Veiga-Neto (1995) diz que a primeira, como exposto também por Silva (1995), foi a expectativa de que a escola, no decorrer da Modernidade, pudesse habilitar o maior número de pessoas ao uso da razão, transformando-as em cidadãos livres. A segunda é de que a escola moderna, não conseguindo atingir essa tarefa, estaria contribuindo para manter e aprofundar “as divisões entre ricos e pobres, opressores e oprimidos, dominadores e dominados” (VEIGA-NETO, 1995, p. 10). Explica que a crise da Educação escolarizada é o resultado

das críticas que lhe são feitas por grupos que se convencionou chamar de direita e de esquerda. A crítica promovida pela direita acusa a escola de não atender às necessidades da sociedade e a crítica da esquerda acusa a escola de reproduzir as desigualdades e injustiças sociais. Essa situação é percebida como de caráter mundial, e em particular nas escolas públicas, quando a Educação é compreendida como direito social.

Silva (1995) atesta que o projeto moderno de Educação, a partir das críticas pós-estruturalistas e pós-modernistas, está ameaçado, uma vez que a formulação destas abalam as bases que lhe dão sustentação. Entre as várias contestações, a mais gritante se dá no próprio conceito fundacional de epistemologia. Porque é nele que está ancorada a racionalidade moderna, baseada na existência de certos princípios e critérios básicos, universais, que permitem determinar uma suposta verdade das elaborações do conhecimento. Este, por sua vez, está constituído na idéia de um conhecimento social que é abstraído da história, levando em consideração os aspectos do contexto e da política, quer dizer, das relações de poder. A tese dos pós-estruturalistas e pós-modernistas, compreendendo o conhecimento como contingente, isto é, como dependente das condições de produção, anula qualquer possibilidade da utilização do recurso à abstração no plano da verdade em epistemologia.

Nesse sentido, as interpretações sobre essas críticas no contexto da Educação ressaltam que a escola representa o projeto da modernidade por excelência, por se tratar da própria instituição moderna, e, questionando essa posição, enxergam uma ameaça à sobrevivência do seu projeto educacional. Essa percepção da impossibilidade de sustentação do projeto educacional na Modernidade, na concepção do sujeito moderno, aponta para uma reflexão que põe em questão a identidade do seu projeto visto como ancorado no ideal de modernidade. Daí surgirem novas perspectivas de análise e compreensão de um possível lugar para a Educação na pós-modernidade, com certeza não mais compreendido pelos princípios e ideais da modernidade, mas sendo pensado sobre uma nova racionalidade, em que não se ancora na busca de um fim último do conhecimento, além da concepção de um novo sujeito, não mais dado como

um *a priori*, mas se constituindo na e pelas relações históricas e sociais, aliada ainda a todas as idiosincrasias das relações de poder estabelecidas pelos discursos dos agentes de poder, sejam eles instituídos ou não.

Portanto, o pensamento corrente de interpretação das críticas pós-estruturalistas e pós-modernistas está sendo compreendido como uma oportunidade de renovação em relação à perspectiva crítica em Educação, possibilitando uma ampliação nos referenciais de análise, inclusive constituindo-se numa correção aos instrumentos analíticos críticos mais convencionais, além de permitir instrumentos analíticos para o entendimento ante a dominação do novo discurso neoliberal constituído na Educação.

4.2. A relação entre Psicologia e Educação e o debate da Psicologia histórico-cultural de Vygotsky na Educação

A Educação, sendo uma mediadora do conhecimento para a construção do sujeito humano enquanto ser social, se constituirá com a sua imbricação em diversos campos de conhecimento, sendo formada por influência da Filosofia, da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia, entre outras áreas do saber. A Educação tem um papel fundante na organização social e a ela deve-se em grande parte toda a mediação de conhecimento e formação do indivíduo. Dentre as várias ciências que fundamentam a Educação, a Psicologia contribui subsidiando a compreensão de aprendizagem e de sujeito que repercute na prática pedagógica.

Freitas (1996), no livro *Bakhtin e Vygotsky. Psicologia e Educação: um intertexto*, publicação que traz a primeira parte da sua tese de Doutorado, introduz o debate da inter-relação entre Psicologia e Educação. Sua análise, assim como Charlot (1979) explicitou o debate da discussão política da Educação e a sua proposição de uma Pedagogia social, parte da constatação de que a Psicologia se construiu em um contexto de influência da sociedade capitalista, reproduzindo, portanto, os interesses da classe dominante. Sua discussão, muito apropriada, leva a uma análise crítica da Psicologia como ciência que se consolida em meio aos interesses de uma sociedade dividida por classes e que estaria, portanto,

comprometida com os interesses burgueses. Por isso, enfatiza toda uma crítica ante o modelo individualista de Psicologia. Em sua revisão bibliográfica, faz um percurso histórico da Psicologia, passando seu olhar pelas concepções objetivistas, subjetivistas e interacionistas como correntes que em cada momento tiveram suas influências nos processos educativos, levando contribuições para a consolidação das pedagogias tecnicistas, humanistas e escolanovistas.

Nessas considerações realizadas pelo seu levantamento bibliográfico, nomeia vários autores que trabalham com a Psicologia da Educação no Brasil, entre eles Ferreira, Goulart, Patto, Libâneo, Japiassu e Urt,⁸ que têm criticado a Psicologia por ser esta fragmentada e a-histórica e por considerar o indivíduo como um ser abstrato, dissociado das influências histórico-sociais a que está submetido, bem como do contexto em que vive e trabalha.

Diante, dessa nuance histórica nas relações entre Psicologia e Educação, faz uma análise alternativa de como a Psicologia efetivamente poderia contribuir nesse debate. Uma idéia representativa dessa formulação pode ser melhor compreendida pela seguinte afirmação.

É necessário à Educação uma Psicologia que não reduza o pedagógico ao psicológico, mas que neste incorpore o social, o cultural e o histórico. Nesse sentido, o conhecimento da evolução do desenvolvimento humano e do processo de apropriação do saber pelo homem se constitui em uma das contribuições que a Psicologia pode oferecer à Educação. O aspecto cultural precisa ser incluído como um elemento no processo do desenvolvimento do ser humano, compreendendo a dinâmica interna das relações pessoais e como elas são mediadas pela cultura. (FREITAS, 1996, p. 37)

Nesse contexto, a autora compreende que a Psicologia Soviética, a partir da obra de Vygotsky, pode ser identificada como uma contribuição inovadora para estabelecer o diálogo com a Educação. Pois, ao trazer para a Psicologia uma concepção de homem situado histórica e culturalmente, de fato pode-se pensar numa concepção de Educação também situada histórica e construída socialmente. Sua discussão culmina com a percepção de que, a partir dessa proposta,

⁸ Ver a obra de Freitas: Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto. 3 ed. São Paulo: Ática, 1996. (Série Fundamentos)

podemos pensar uma nova concepção pedagógica que poderá influenciar as práticas educacionais comprometidas com a transformação da sociedade.

No cenário atual das produções acadêmicas, percebemos uma nova configuração se dando a partir das leituras pautadas na proposta da Psicologia histórico-cultural como uma nova proposta epistemológica em Psicologia.

Nesse cenário, Andrada (2005) discute novas perspectivas de ação para o psicólogo escolar, consolidadas em uma prática pensada a partir da compreensão do indivíduo constituído nas relações históricas e sociais, segundo um enfoque de relacionamentos amplos, numa convivência construída nas relações com os diversos atores da comunidade escolar, objetivando a superação dos problemas da escola e do aluno, e não se limitando a diagnósticos, aplicações de testes, atendimento clínico, entre outros, mas atuando conjuntamente em uma perspectiva interacional de construção coletiva aliada a uma referência de relações sistêmicas para as soluções dos problemas.

Bock e Aguiar (2003) fazem uma crítica ao distanciamento da Educação da realidade vivida pelos alunos na Educação a partir da perspectiva da Psicologia histórico-cultural. Defendem que essa é uma problemática relevante e que precisa ser enfrentada pelos psicólogos e educadores para ser superada. Discorrem que tal distanciamento não é obrigatório; muito pelo contrário, ele é construído, e que sua construção se deve muito a como as teorias pedagógicas foram fortalecendo a idéia de distanciamento da escola da realidade vivida. Nesse contexto, fazem uma análise de uma série de postulados pedagógicos originados historicamente nos princípios liberais, entre os quais o de que a Educação exige esforço próprio, de que a Educação é determinante do lugar social do indivíduo, de que a Educação responsabiliza o indivíduo e a família pelo fracasso escolar, entre outros. Diante da problemática levantada, defendem uma leitura crítica das teorias adotadas pelos educadores para levar a uma atuação destes mais comprometida com a realidade social na qual vivem os alunos. Nesse contexto, fazem uma reflexão teórico-metodológica no sentido de orientar a participação do psicólogo nas suas práticas educacionais, visando a um movimento de transformação do quadro apresentado. Porém, concluem que problemas como o fracasso escolar “é

um processo que se constrói na escola, a partir das formas de ensino, das relações que se estabelecem entre professor e aluno e da realidade de vida do aluno e suas possibilidades” (BOCK E AGUIAR, 2003, p. 158), portanto, um problema de todos que participam do trabalho educativo. Nesse sentido, vislumbram para a prática de Psicologia escolar aliar radicalmente investigação e intervenção, no sentido de construir um projeto político emancipatório.

Pelo exposto, podemos constatar que as relações entre Psicologia e Educação nem sempre transcorreram de forma “harmônica”, mas, ao que tudo indica, um novo percurso está em processo. Por conseguinte, podemos identificar a Abordagem histórico-cultural como uma dessas possibilidades de avanços.

Muitos têm sido os teóricos que discutem as questões entre Psicologia e Educação, sob diversos enfoques, que ora apontam as suas limitações enquanto ciência comprometida com os ideais burgueses, portanto, se construindo como uma disciplina que corrobora a reprodução dos interesses da classe dominante, ora prioriza a compreensão do homem segundo uma ênfase individualista. Por isso, deixando ao largo a compreensão histórica e social da constituição do sujeito humano. Diante desse quadro, e na discussão de como a Psicologia deveria ser posicionada diante da compreensão do homem concreto, social e historicamente situado, muitos desses teóricos apontam como alternativa uma revisão epistemológica, levando a disciplina a adotar uma dimensão histórica que explicita a relação real indivíduo-sociedade. A revisão epistemológica sugerida passa pela adoção da Psicologia histórico-cultural, baseada no materialismo histórico e dialético, fundada por nomes, tais como Vygotsky, Luria e Leontiev. Freitas (1996) sugere, a partir dessa análise, que os postulados de uma Psicologia pautada social e historicamente pode contribuir para a Educação de forma mais consistente.

Portanto, é nesse contexto que a abordagem teórica de Vygotsky se insere no processo de pensar alternativas de enfoque psicológico que possam ser compreendidas como um constructo teórico que, aliado às perspectivas das necessidades da Educação, possa ser assimilado ante uma nova concepção de homem e mundo. Nesse sentido, o referencial pode ser visto auxiliando os

estudiosos na análise de como a Psicologia pode contribuir para a Educação de forma consistente, inclusive no debate de como as práticas pedagógicas estão constituídas.

Mas, de que forma a Abordagem histórico-cultural passou a ser percebida como um referencial válido para as práticas educacionais? Não existe uma resposta simples, porque, como foi dito antes, a construção dessa possibilidade vem se formulando ao longo do tempo, e vem estando implicada necessariamente nas discussões que analisam como o processo teórico está se dando, e, por isso mesmo, vislumbrando novos caminhos.

Nesse contexto, devemos levar em conta que os interesses de Vygotsky eram perpassados por muitas áreas de conhecimento. Em geral, tem sido considerado um psicólogo do Desenvolvimento ou da Educação. Evidentemente, que os seus postulados não se restringem apenas a esses aspectos, senão em muitas esferas das Ciências Humanas. Apesar da sua inserção ser ampliada, nos deteremos, em função do nosso objeto de estudo, no foco da Psicologia histórico-cultural e suas contribuições para a Educação. Como se isso não bastasse, reconhecemos também que em suas contribuições o autor posiciona a Educação como um campo de grande relevância dentro do seu enfoque teórico.

Vygotsky viveu em um momento histórico revolucionário e estava comprometido com um projeto amplo de ajudar a mudar concretamente a sociedade da sua época. Nesse contexto, propôs-se a trabalhar com problemas práticos, dedicou-se ao estudo da “Defectologia”⁹, investigando crianças com déficit auditivo, problemas de retardo mental ou com problema de aprendizagem. Publicou em 1926 o livro *Psicologia Pedagógica*, que se derivou das primeiras aulas em Gomel e atuou por muitos anos na Educação ministrando disciplina de Filosofia, Psicologia e Literatura. Isto demonstra um percurso que, lidando com os problemas educacionais, Vygotsky consolidaria o interesse para construir a sua Psicologia histórico-cultural.

⁹ É uma expressão russa para designar o estudo de um grande número de incapacidades (deficiências visuais, retardo mental, cegueira etc).

Assim como citamos Freitas (1996, 1998), no Brasil muitos são os teóricos que têm debatido a temática da inserção de Vygotsky na Educação. Todos de forma direta ou indireta têm contribuído para a difusão do referencial da Psicologia histórico-cultural na Educação. Entre os mais conhecidos, encontramos Bock (2003, 2004), Duarte (1996, 2004), Moysés (1997), Oliveira (1998) e Rego (1998).

Dentro dessa preocupação com a consolidação de uma leitura da Psicologia que possa agregar efetivas contribuições para a prática pedagógica, Duarte (1996) surge como o estudioso da Psicologia histórico-cultural mais alinhado com a leitura marxista da obra de Vygotsky. Nesse sentido, sua produção tem tido um destaque no cenário nacional entre os pesquisadores da Psicologia histórico-cultural.

Duarte (1996, 2004) tem procurado, ao longo da sua produção intelectual, desenvolver um projeto para a construção de uma teoria mediadora entre os fundamentos da Educação e o âmbito da prática pedagógica. Nesse percurso, tem também trabalhado com o referencial da Escola de Vygotsky, que a conceitua como sendo representada pelos autores soviéticos: Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov, Zaporózhets etc, e que, por sua vez, estavam imbuídos do propósito de construir uma Psicologia marxista. A sua leitura dos autores da Escola de Vygotsky é fundamentada na compreensão de que não é possível destituí-la dos fundamentos marxistas de suas reflexões psicológicas, pois o objetivo principal dessa era a construção de uma Psicologia marxista comprometida com um projeto de construção de uma sociedade socialista. Nesse contexto, sua obra tem trazido muitas reflexões no sentido de alinhar a leitura dessa abordagem com os postulados filosóficos do marxismo, discutindo ainda todas as dimensões ideológicas subjacentes adotadas por teóricos, tais como Paul Cobb (DUARTE, 2004, p. 112), que faz uma leitura aproximando esse referencial dos discursos neoliberais e pós-modernos¹⁰.

Em sua análise da abordagem vygotskiana, traz a defesa de que temos que definir qual a concepção de homem e mundo ante o modelo pedagógico que

¹⁰ Ver a obra de Duarte: Vygotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

adotamos. Segundo afirma, não é possível fazer a leitura de uma concepção teórica sem nos reportarmos por qual modelo ou concepção pedagógica estamos nos pautando. A concepção pedagógica que utiliza para falar da Escola de Vygotsky é a da Pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani. Diante da análise que realiza, o autor coloca em um primeiro momento, no trabalho de 1996, que “é necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediatizando a leitura que os educadores brasileiros vêm fazendo dos trabalhos da Escola de Vygotsky” (Duarte, 1996, p. 89), uma vez que, no ideário pedagógico, muitas das leituras desse referencial buscam aproximá-lo da concepção escolanovista. Em um segundo momento, no texto de 2004, Duarte afirma que a leitura que busca aproximar a Teoria de Vygotsky com a postura pedagógica construtivista-interacionista, bem como das posturas pedagógicas voltadas para o “aprender a aprender”, não seria uma atitude adequada por considerá-las incompatíveis epistemologicamente, além de considerar que essa leitura faz parte de uma estratégia ideológica para aproximar a Teoria de Vygotsky das apropriações neoliberais e pós-modernas.

Compreendemos a dificuldade de resumir uma ampla produção construída historicamente que remete a pensar os processos da Educação, a relação da Psicologia e Educação, bem como a inserção da Psicologia histórico-cultural nesse debate na atualidade.

Contudo, evidenciamos muitos avanços na própria consolidação da Psicologia como campo científico, e por sua vez dialogando com a área da Educação. Por um lado, estamos superando os paradigmas objetivista, subjetivista, interacionista¹¹, e indo ao encontro de uma Psicologia que passa a considerar o homem não mais como um ser abstrato dissociado de sua realidade histórica e social. Por outro, estamos diante de um contexto de crítica ante o papel ideológico e político da Educação, bem como da problemática da apropriação do referencial da Escola de Vygotsky e da adoção de modelos pedagógicos que não se alinham com a orientação marxista.

¹¹ A superação da concepção interacionista pode ser compreendida por Vygotsky ser considerado um interacionista dialético, que se diferencia do interacionismo convencional.

Parece-nos um longo caminho percorrido, mas que deverá ainda ser perpassado por muitos ajustes, e, nessa perspectiva, devemos atentar para uma coerência filosófica e epistemológica do processo, sobretudo, na compreensão dos modelos de Homem, Educação e Mundo que queremos construir.

5. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentadas as bases metodológicas que nortearam a nossa pesquisa, fazendo considerações sobre a escolha pela pesquisa qualitativa em Psicologia, o perfil dos atores sociais, o referencial teórico-metodológico das práticas discursivas e produção de sentidos e o processo trabalhado para a consolidação das análises do material empírico da pesquisa.

5.1. PESQUISA QUALITATIVA:

Historicamente, a pesquisa qualitativa passou a ser trabalhada nas ciências sociais e também na Psicologia como uma alternativa às concepções positivistas de pesquisa, sendo compreendida como uma possibilidade de incluir de forma mais consistente a abordagem das questões ligadas a aspectos que remetem à subjetividade, representadas por uma gama de múltiplas variáveis, que passam necessariamente por construções que implicam em diferenças qualitativas das situações que se vislumbram como passíveis de controle e objetividade.

Contudo, o que define a metodologia de uma pesquisa não é a opção aleatória de métodos qualitativos ou quantitativos, senão o objeto que se construiu para a sua investigação. Nesse sentido, em nossa pesquisa, a metodologia qualitativa tornou-se imperativa pelo próprio objeto de estudo. Por isso, adotamos o enfoque de metodologia qualitativa em função das características próprias da pesquisa, que resultou de um processo constituído pelas práticas discursivas dos docentes entrevistados acerca das suas idéias, crenças, valores e significados, e na conseqüente produção de sentidos.

Diante do exposto, compreendemos a adoção do modelo qualitativo como referencial metodológico, porque lidamos com sujeitos em um processo direto de interações, o que implicou lidar com questões difíceis de serem controladas. O nosso objeto de estudo, que é a construção da apreensão de como os docentes compreendem a contribuição do referencial de Vygotsky para a Educação, passa

por uma dimensão essencialmente qualitativa, de tal modo que não poderia ser trabalhado segundo o modelo quantitativo.

Portanto, o nosso trabalho de pesquisa foi todo elaborado a partir da análise das práticas discursivas dos docentes entrevistados sobre as suas construções dos significados e compreensões acerca das contribuições do autor pesquisado e sua teoria, além de aspectos sobre categorias conceituais definidas como relevantes. Nossa análise incluiu, ainda, atentar para o modo como os docentes vêem as implicações políticas dessa teoria para a Educação. O processo de análise se deu a partir do diálogo com as idéias, conceitos, crenças, valores e afetividade traduzidas pelas significações dos docentes sobre a Teoria de Vygotsky e suas contribuições para a Educação. Entendemos que as suas significações foram se configurando pela história pessoal de cada docente entrevistado, a partir da sua relação com o teórico e sua obra, formadas através das suas aprendizagens, experiências, vivências, práticas, entre outras, e expostas no momento da interlocução.

5.2. PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo que realizamos esteve situado na investigação das contribuições de Vygotsky para a Educação, a partir da perspectiva dos docentes. A temática em questão versa sobre a relação entre Psicologia e Educação. Em função dessa lógica, e, sobretudo, com o objetivo de contribuir com a pesquisa para o saber do campo da Psicologia e suas relações com a Educação, definimos como participantes da pesquisa os docentes dos cursos de Pedagogia e Psicologia vinculados às três universidades da cidade de Fortaleza (Universidade Federal do Ceará - UFC, Universidade Estadual do Ceará – UECE e Universidade de Fortaleza – UNIFOR). Para a escolha dessas instituições de ensino superior, tomamos o critério de Universidade, com o objetivo claro de restringir o universo a ser pesquisado, uma vez que existe hoje em dia um grande número de Faculdades na cidade de Fortaleza, o que dificultaria a viabilidade da pesquisa no tempo do Mestrado. O critério de escolha dos docentes dos cursos de Psicologia e

Pedagogia se deu em função da maior aproximação dos conteúdos do referencial histórico-cultural de Vygotsky encontrados em algumas disciplinas relacionadas de alguma maneira à Psicologia da Educação, nos referidos cursos, pois estariam mais diretamente implicadas na perspectiva do nosso estudo. O método que definimos para essa delimitação partiu de um levantamento das ementas das disciplinas em foco ministradas nos cursos citados, nas quais constavam os conteúdos da teoria investigada, e que foram identificadas junto à grade curricular nas coordenações das três universidades pesquisadas (UFC, UECE e UNIFOR). Ainda para a delimitação da definição dos participantes da pesquisa, consideramos aspectos como a formação do docente e o tempo que ministra a disciplina, no caso, no mínimo 1 ano. Foram entrevistados, na nossa pesquisa, um total de 12 docentes das três universidades (UFC, UNIFOR, UECE). Destas, 6 foram realizadas com os docentes da UFC, sendo 3 do curso de Psicologia e 3 do curso de Pedagogia. Outras 4 foram feitas junto aos docentes da UNIFOR, sendo 2 do curso de Psicologia e 2 do curso de Pedagogia. Finalizamos as entrevistas com 2 professores da UECE do curso de Pedagogia, tendo em vista que nesta universidade não há curso de Psicologia. Logo a seguir, apresentamos um quadro com as características dos perfis dos participantes da pesquisa entrevistados.

5.3. QUADRO COM AS CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA ENTREVISTADOS:

Professor	Formação	Área de atuação	Disciplina que ministra	Tempo que ministra
Prof. 1	Psicologia Pedagogia	Psicologia	Psicologia Escolar/ Educacional II	14 anos
Prof. 2	Psicologia	Psicologia	Psicologia do Desenvolvimento I	10 anos
Prof. 3	Psicologia	Pedagogia	Introdução à Psicologia da Educação	2 anos
Prof. 4	Pedagogia	Pedagogia	Psicologia da aprendizagem I	2 anos
Prof. 5	Psicologia	Psicologia	Psicologia escolar II	4 anos
Prof. 6	Psicologia	Pedagogia	Psicologia da aprendizagem II	5 anos
Prof. 7	Psicologia	Psicologia	Psicologia educacional	5 anos
Prof. 8	Psicologia	Pedagogia	Psicologia da Educação II	6 anos
Prof. 9	Psicologia	Pedagogia	Introdução à Psicologia	2 anos
Prof. 10	Pedagogia	Pedagogia	Psicologia da Educação I	5 anos
Prof. 11	Pedagogia	Pedagogia	Psicologia da aprendizagem	10 anos
Prof. 12	Psicologia	Psicologia	Psicologia do desenvolvimento I	5 anos

5.4. BASES TEÓRICAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

O referencial teórico-metodológico que utilizamos foi o de práticas discursivas e produção de sentidos proposto pelo grupo de pesquisa no qual Mary Jane P. Spink (2004) é coordenadora. Esse referencial foi construído como proposta teórica-metodológica alternativa para a compreensão da produção de sentidos a partir da análise das práticas discursivas em Psicologia Social. As suas bases são constituídas pela sua afiliação à perspectiva construcionista, bem como a localização das práticas discursivas dentre as várias correntes dirigidas ao estudo da linguagem. Essa abordagem toma o sentido como uma construção social, que se dá na dinâmica das relações sociais, produzidos coletivamente em um determinado momento histórico e culturalmente localizados, em que são construídos discursos a partir da sua compreensão e resultantes de como as pessoas os conhecem e convivem com os fenômenos cotidianos que estão a sua volta.

A concepção de linguagem que essa abordagem utiliza é a de *linguagem em uso*. Nesse sentido, a linguagem é compreendida como prática social e são trabalhados os seus aspectos performáticos e as suas condições de produção, sendo entendidas tanto como contexto social e interacional quanto no sentido de construções históricas.

A adoção desse referencial de análise implica em compreender o nosso sujeito de pesquisa como indivíduo que é formado numa construção social. Diante dessa perspectiva, e considerando a linguagem como parte importante na constituição do sujeito, levamos em conta como o processo de dialogia possibilita vislumbrar, ir além dos aspectos sintáticos e semânticos da linguagem, sobretudo de como a sua fala é utilizada, sob que condições e uso dos enunciados, que remete aos aspectos performáticos da linguagem.

Nessa abordagem, enunciado é compreendido no sentido bakhtiniano, como o ponto de partida para a compreensão da dialogia. Para Bakhtin, enquanto a palavra e a sentença pertencem à unidade da lingüística, o enunciado pertence a uma unidade da comunicação discursiva. O que significa dizer que as palavras e

sentenças estabelecem relações entre signos, portanto, são meramente lingüísticas, enquanto a enunciação se produz em um contexto social, que envolve aspectos extralingüísticos. Nesse sentido, o enunciado se situa num universo de relações dialógicas que difere das relações puramente lingüísticas. Portanto, o enunciado é produzido num contexto que é sempre social, entre pessoas socialmente organizadas.

Toda essa conceituação dá sustentação à compreensão sobre os enunciados utilizados pelo interlocutor da pesquisa, através de seu sistema de linguagem e de enunciados preexistentes, o que nos possibilita um esforço de construção do sentido, tanto pelo entrevistado como pelo entrevistador, das suas práticas discursivas através dos seus repertórios interpretativos.

Os repertórios interpretativos dessa abordagem são considerados gêneros discursivos utilizados por determinados grupos sociais e que lhes são peculiares. Essa concepção é relevante para entendermos em nossa análise especificidades que são peculiares ao grupo de docentes, não considerando só esse aspecto, mas levando em conta ainda o estudo das suas produções discursivas tanto na perspectiva da estabilidade como a dinâmica e a variabilidade das práticas discursivas. Esse estudo, além de considerar as regularidades, o invariável, o consenso, também contempla a variabilidade e polissemia que caracterizam as peculiaridades dos discursos.

Outra dimensão importante para análise é a de que as práticas discursivas são produzidas em um contexto histórico e os repertórios interpretativos utilizados foram histórica e culturalmente constituídos. Nesse enfoque, o tempo é um fator importante a ser considerado, uma vez que os nossos repertórios interpretativos são resultados de aprendizagens no tempo de vida de cada um, geradas pelas inúmeras linguagens sociais particulares a segmentos de classe, grupos profissionais e outros, e que, no nosso caso, para o grupo dos docentes são configuradas por vozes que habitam as suas práticas sociais, podendo estas ser externalizadas ou não.

Nessa abordagem, o contexto discursivo é trabalhado com a noção de três tempos históricos: o tempo longo, o tempo vivido e o tempo curto. O tempo longo

diz respeito aos conhecimentos e produções culturais que fazem parte da história mais ampla da sociedade, as quais o sujeito teve ou tem acesso. O tempo vivido está relacionado às experiências da pessoa no decorrer da sua própria história. O tempo curto é aquele em que se dão as relações dialógicas no cotidiano, ou seja, é o que implica a explicitação da produção de sentidos, porque é nele que se situa a compreensão, a comunicação e a construção discursiva das pessoas.

Portanto, a busca de compreensão de sentidos leva em consideração a interface desses três tempos para entender como se dão os sentidos produzidos pelos sujeitos na sociedade. Isso permite trabalhar a pesquisa, cujo foco é o contexto de sentido, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, objetivando uma aproximação junto aos contextos culturais e sociais em que se constitui um determinado fenômeno social.

Nessa abordagem, o rigor na explicitação do processo de interpretação é central. Essa compreensão parte da idéia de que fazer ciência é uma prática social, por isso destaca-se a importância de legitimação intrinsecamente associada à comunicação dos resultados de pesquisa. Nesse sentido, rigor está associado à visibilidade, que será resultante do processo de interpretação. O processo de interpretação, portanto, nesse referencial, é entendido como produção de sentidos, em que sentido é o meio e o fim da tarefa de pesquisa. Este será elaborado a partir do diálogo que estabelecemos com as informações trabalhadas em que, no esforço de dar sentido, agimos sobre elas em forma de conversas, posicionamentos, busca de novas informações, priorizações, seleções, que são, portanto, conseqüências do percurso de pesquisa. O resultado desse processo nos leva a compreender os eventos à luz de categorias, hipóteses e informações contextuais diversificadas. Isso significa que o processo de interpretação está presente em todas as etapas da pesquisa: desde o levantamento até a análise dos dados, estamos inseridos no processo de interpretação. Portanto, as técnicas de visibilização dessa abordagem são propostas como estratégias para assegurar o rigor, sendo este compreendido como a objetividade possível no nível da intersubjetividade.

Para a realização desse trabalho de interpretação, utilizamos os mapas de associação de idéias (modelo anexado no final desta dissertação). Estes são instrumentos que visam a sistematizar as análises das práticas discursivas a partir dos seus repertórios utilizados nestas construções, bem como a dialogia implícita na produção de sentido.

5.5. O SIGNIFICADO E O SENTIDO EM VYGOTSKY

No referencial das práticas discursivas e produção de sentidos, buscamos tomar o sentido como uma construção social, que ocorre na dinâmica das relações sociais, produzidos pelos indivíduos coletivamente em um determinado momento histórico e culturalmente localizados. Nessa perspectiva, os discursos são construídos a partir da compreensão de como as pessoas conhecem e convivem com os fenômenos cotidianos que estão a sua volta.

Faremos, a seguir, uma rápida consideração da forma como é trabalhada por Vygotsky a sua compreensão do significado e do sentido.

Para Vygotsky (1998b), no contexto da análise das relações entre pensamento e linguagem, o significado é um elemento essencial da palavra, como também um ato do pensamento, pois o significado da palavra é, em si, uma generalização.

Os significados foram sendo construídos ao longo da história humana, a partir das relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem, portanto, eles estão em constante transformação. Essas transformações são comuns na história das línguas, da mesma forma que também ocorrem transformações dos significados no processo de aquisição da linguagem pela criança. O sistema de relações e generalizações encontrado em uma palavra muda com o desenvolvimento. Essa idéia de transformação dos significados das palavras se relaciona com outro aspecto da questão do significado. Para Vygotsky, existem dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o sentido. O significado propriamente dito diz respeito ao sistema de relações objetivas formado durante o desenvolvimento da palavra, que

consiste num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra e compartilhado pelas pessoas que a utilizam. O sentido, no entanto, diz respeito ao significado da palavra para cada indivíduo, mais relacionado ao contexto de uso da palavra e vivências afetivas do indivíduo.

Fizemos essas considerações para pontuar, no contexto da abordagem teórica vygotskiana, qual a sua concepção de significado e sentido. Contudo, em nosso texto, tomamos o referencial de práticas discursivas e produção de sentidos como referencial teórico-metodológico de análise, tendo este referencial uma concepção ampliada da compreensão da produção de sentidos, indo além dos aspectos abordados por Vygotsky, e por nós já mencionados.

5.6. O PROCESSO TRABALHADO

A pesquisa foi iniciada por um trabalho de revisão bibliográfica, no qual foram revisados os conceitos-chave do referencial vygotskiano relativos ao estudo em foco, em princípio como geradores de subsídio para o trabalho que foi sendo desenvolvido. Ao fazermos este estudo preliminar, avançamos na preparação do trabalho que foi sendo realizado, bem como procuramos consolidar um amplo material para subsidiar a análise de como a Psicologia histórico-cultural de Vygotsky contribui para a educação.

O nosso exame geral de conhecimento (qualificação) aconteceu no dia 26 de abril do ano 2006, ocasião em que pudemos, a partir das várias recomendações, refletir sobre questões importantes para a fundamentação, organização e realização da nossa pesquisa. Sugestões estas que foram em geral perseguidas. Uma destas sugestões foi a de que deveríamos elaborar um estudo piloto para testar as questões a serem utilizadas nas entrevistas junto aos docentes. O piloto foi realizado com dois psicólogos, um dos quais, mestre em Psicologia pela UFC e que atua na área de Psicologia Educacional, e o outro, mestrando em Psicologia pela mesma instituição e que atua na área de Psicologia Comunitária. A seleção dos referidos profissionais se deu pela afinidade com o referencial de Vygotsky e por trabalharem como docentes em cursos de

licenciatura, ministrando disciplinas que contemplam conteúdos do referencial vygotskiano. Essa experiência foi relevante para nos colocarmos na situação própria do trabalho de entrevista, além de nos fornecer os subsídios adequados para a formatação final tanto das questões a serem feitas quanto gerar uma reflexão sobre quais disciplinas e seus conteúdos teóricos deveriam compor como critério para melhor adequação ao estudo a se realizar. Essa reflexão foi proporcionada depois da análise do material das entrevistas do piloto, o que nos despertou para a percepção do universo de disciplinas com conteúdos de Vygotsky em várias áreas. Tomamos, a partir dessa análise, o critério de considerar apenas as disciplinas que contemplam conteúdos de Vygotsky relacionados à Educação. Essa definição foi necessária, considerando o grande número de disciplinas, principalmente no curso de Psicologia, que contemplam conteúdos de Vygotsky, ampliados para outras áreas do saber que não necessariamente estão relacionados à área educacional. Em função dessa questão, nos limitamos a entrevistar somente os docentes que ministram as disciplinas obrigatórias da grade curricular dos cursos de Psicologia e Pedagogia que contemplavam conteúdos de Vygotsky relacionados à Educação.

As entrevistas realizadas foram semi-estruturadas e elaboradas a partir de um roteiro envolvendo tópicos específicos, relativos aos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas, como forma de registro das falas dos participantes da pesquisa, para, no momento seguinte, serem transcritas e analisadas.

Todo o material gerado nas entrevistas foi transcrito e produzidos os respectivos mapas de associação, para, em seguida, serem analisados, levando ao que resultou em parte do conteúdo desta dissertação.

6. ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DOS DOCENTES

Neste capítulo, faremos as análises das falas dos professores entrevistados nas três universidades. Nosso trabalho será analisar os sentidos produzidos nas falas dos nossos interlocutores diante das entrevistas realizadas. Iremos trabalhar com a definição de categorias que foram formuladas em função do objetivo da pesquisa e das leituras do pesquisador. As categorias definidas são as seguintes: o significado da teoria e suas contribuições; os conceitos considerados importantes e a compreensão dos docentes acerca do projeto político da concepção da Teoria de Vygotsky para a Educação.

6.1. O significado da teoria e suas contribuições:

Neste primeiro bloco de análise, iremos trazer as questões colocadas sobre o significado da teoria e as contribuições compreendidas pelos docentes, tanto da teoria de modo geral quanto dos aspectos focalizados na Educação.

Para iniciar, falaremos das primeiras associações feitas pelos docentes, quando perguntados sobre o que Vygotsky representa para eles. Percebemos como primeiras associações nas suas falas a utilização de expressões eloqüentes, dando um sentido de grande significação ao autor. Em geral traduzidas como sendo um expoente da ciência psicológica que possibilitou uma ampliação dos conhecimentos e com muitas contribuições tanto para a Psicologia quanto para a Educação, sobretudo no sentido de discutir os elementos sócio-históricos e culturais na compreensão da constituição do sujeito. Podemos ilustrar esse comentário com algumas falas, tais como as seguintes:

Para mim ele representa um ícone dentro do campo da Psicologia e da Pedagogia, né! (Prof. 1);

O Vygotsky, dos autores psicogenéticos, ele é o que mais vai abordar a influência sócio-histórica, cultural do meio nesse sentido (Prof.3);

[...] o Vygotsky, ele tem representado para mim uma ampliação em novos conhecimentos em relação à cultura (Prof 4);

É, ele representa uma nova visão sobre o desenvolvimento, sobre o sujeito mesmo, né, do humano, né! (Prof. 5);

O que ocorre para mim é que Vygotsky, ele deu uma contribuição enorme tanto para a Psicologia como para a Pedagogia (Prof 10);

Bom, para mim Vygotsky é um teórico, né, que eu acho para a Psicologia, tanto para a Psicologia como para a Educação de fundamental importância. Uma vez que, é entendendo que a Psicologia trabalha com a questão da subjetividade da formação do sujeito. Então, eu acho que Vygotsky, ele perpassa esse tema central da formação do sujeito (Prof.11).

Entre algumas justificativas para as falas ilustradas acima foram colocadas as seguintes afirmações:

Por que ele como psicólogo estuda gênese, desenvolvimento é... mas ao mesmo tempo tem uma preocupação pedagógica porque ele está dentro de um momento de uma revolução social (Prof. 1);

O que eu observo aqui na Faculdade de Educação é que ainda existe uma grande ênfase em Piaget. É um sujeito autônomo, é um sujeito que interage com o meio e não se observa as condições sociais particulares desse meio. Alguns professores abordam Wallon mas são poucos, há o método dialético, o conflito que vai mobilizar o desenvolvimento. E Vygotsky, ele faz a contextualização o que é que o meio social oferece, que conhecimentos aquela criança já traz do meio que eu possa aproveitar em sala de aula. Por isso, que eu introduzi esse autor na disciplina de introdução porque ele não está previsto (Prof 3);

Essa visão, ela tem privilegiada essa perspectiva é...da cultura, né, na participação na constituição desse sujeito e para mim vem ocupar uma lacuna que existia (Prof. 5).

Nestas falas acima, são ressaltados aspectos de como a Teoria de Vygotsky se configura em uma Psicologia diferente das demais. O sentido comum atribuído é de que nela estão contemplados elementos que até então não eram explorados por outros teóricos e suas teorias. Vygotsky (1995) foi o primeiro teórico da psicologia que introduziu a cultura no estudo da constituição do psiquismo. Essa compreensão do sentido atribuído à Teoria de Vygotsky como um divisor de águas tanto para a Psicologia quanto para a Educação pode ser encontrada também nos trabalhos de Duarte (1996, 2004), Freitas (1996, 1998), Moysés (1997), Oliveira (1998) e Rego (1998), somente para citar alguns, nos quais consideram que a Escola de Vygotsky entra no debate da ciência psicológica por trazer os elementos históricos, sociais e culturais na compreensão da constituição do sujeito, aspectos que não eram tão enfatizados em sua época. Também destacam a sua inserção no ambiente educacional como o representante

de uma abordagem teórica que visava a superar as concepções objetivistas, subjetivistas e interacionistas da Psicologia. A tônica da superação da concepção interacionista pode ser compreendida por Vygotsky ser considerado um interacionista dialético, que, em última instância, se diferencia do interacionismo convencional. Contudo, identificamos uma ressalva explicitada na fala do professor 3, acima mencionada, de que, mesmo Vygotsky possuindo esse diferencial, não estaria ainda sendo muito valorizado, pelo menos tanto quanto deveria em relação aos outros teóricos, na Faculdade de Educação em que trabalha.

No entanto, mesmo que ainda não seja tão valorizado ou contemplado a contento nos programas curriculares das disciplinas de Psicologia relacionadas à Educação, pudemos constatar, nessas primeiras interlocuções, o sentido deste ser compreendido como um autor de novas possibilidades, a partir de seu novo enfoque, portanto, com subsídios para a relação entre Psicologia e Educação, justificando, inclusive, a adoção do seu referencial na disciplina de Introdução de Psicologia da Educação, na qual não estava previsto, como colocado na fala do professor 3. Isso reforça a idéia de este ser um referencial com um novo olhar sobre o indivíduo se constituindo em um ambiente histórico e cultural e que vem preenchendo uma lacuna entre as diversas abordagens psicológicas existentes, como mencionado pelo professor 5.

Ainda no tocante à questão formulada sobre o que Vygotsky representa para o interlocutor, o professor 9 deu uma resposta diferente das anteriores, reportando-se ao marxismo como a base filosófica de Vygotsky, bem como a preocupação de recuperar essa compreensão nos seus pressupostos filosóficos. Retomaremos essa questão na análise do significado da teoria, por considerarmos que foi contemplada também de alguma forma em outras falas.

Então, assim, o Vygotsky dentro da ciência da Psicologia ele é o autor assim que perfaz o fio condutor na minha análise dentro da relação Psicologia e Educação. Porque a minha formação da Filosofia à Psicologia é dentro do histórico materialismo dialético. Então, assim a gente tenta recuperar o Vygotsky nas suas bases, nos seus pressupostos filosóficos que é o marxismo (Prof. 9).

Vygotsky (1995, 1998a, 1999) encontrou nos métodos e princípios do materialismo histórico e dialético o caminho para solucionar os paradoxos com que se defrontavam seus contemporâneos. Em termos de objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. Assim sendo, os fenômenos psicológicos são considerados a partir da sua constituição ao longo da história da humanidade, em que são contempladas as suas mudanças quantitativas e qualitativas decorrentes de todo o seu processo. Foi por essa via que procurou explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos psicológicos superiores.

Muitas das falas apontaram aspectos pragmáticos da Teoria de Vygotsky. Identificamos algumas dessas colocações logo nas primeiras associações e também nas suas justificativas, quando perguntados sobre o que Vygotsky representa para o interlocutor. Esta foi uma fala recorrente colocada por outros entrevistados no tocante às respostas a outras questões.

Assim, nessas circunstâncias em que eu estou ministrando a disciplina, ela vai focalizando as relação entre desenvolvimento e aprendizagem, dando a possibilidade dos alunos visitarem escolas e nessas diferentes escolas que são selecionadas, a gente vai tá favorecendo também o contato com essa teoria...Então, a minha seleção, né, da teoria vai nesse sentido de tá instrumentando esse aluno para que ele possa ter um nível de conhecimento e de compreensão acerca dessas diferentes teorias e Vygotsky vem nesse ...dentro dessa perspectiva (Prof. 2);

Então, veja bem é...quando eu tenho a noção de Vygotsky eu me reporto ao conceito de intersubjetividade quando eu trabalho a relação professor-aluno, aluno-aluno. Eu acredito nisso e agora ministrando disciplinas é que eu percebo que muitas vezes se nós não ficarmos atentos a alguns conceitos a gente perde essa riqueza da sala de aula...(Prof. 4).

Identificamos nestas falas duas formas de tratar a questão da compreensão pragmática da Teoria de Vygotsky. Por um lado, o professor 2 compreende a adoção da Teoria vygotkiana, e de outros teóricos, segundo a ótica da instrumentalização do aluno em termos teórico-práticos, e, por outro lado, o professor 4 compreende a adoção da teoria em sua própria experiência prática. Esta segunda perspectiva foi a mais comumente relatada entre os nossos entrevistados. Esse aspecto acerca de como a teoria é percebida, também segundo uma ênfase pragmática, aparece em muitas outras respostas, talvez este

seja, inclusive, um dos temas mais recorrentes que identificamos na pesquisa, e que estaremos focalizando nesse momento.

Como dissemos acima, muitos dos discursos apresentados pelos nossos interlocutores se reportaram a uma compreensão pragmática da teoria. Por isso, ainda que parte desses discursos tenha aparecido relacionado às outras indagações, percebemos como oportuno explorarmos logo essa questão. Para os nossos interlocutores muitos são os sentidos atribuídos ao significado pragmático da teoria de Vygotsky, portanto, procuraremos analisar algumas falas representativas no discurso dos nossos entrevistados. Para dar continuidade à análise das questões referentes à compreensão pragmática da teoria iremos nos reportar a fala transcrita abaixo.

A decisão de trabalhar com Vygotsky foi muito em função da esperança que Vygotsky oferece. Vygotsky dá esperança (Prof. 6); Ele coloca que a escola é o local onde o indivíduo, ele vai desenvolver as funções mentais superiores, é o local por excelência. E o meu trabalho com os alunos é muito que eles sejam livres.... É, Piaget, ele é contundente: estágio pré-operatório, operatório-concreto se não estará lá (risos), não terá muita chance, né! Mas, Vygotsky, não! Vygotsky, diz que quanto mais aprendizagem mais desenvolvimento. Então, em função disso você trabalhar com Vygotsky ele dá a oportunidade, né, de você resgatar, é uma esperança para a Educação. Vygotsky representa para mim isso, uma esperança na Educação (Prof. 6).

Estes trechos da fala do professor 6 são bastante expressivos e nos permitem uma análise ampliada. Tomamos esse discurso para análise por representar uma idéia que aparentemente sintetiza o sentimento manifestado em relação ao autor para a grande maioria dos nossos interlocutores, além de considerar que o primeiro dos trechos citados foi a resposta inaugural apresentada, quando indagamos sobre o que o autor representa para o entrevistado. Compreendemos a conotação da fala do professor 6, quando coloca que tomou uma decisão de trabalhar com Vygotsky em função da esperança que este proporciona para a Educação, um sentido de percebê-lo como um teórico que ilumina os caminhos entre a Psicologia e a Educação. De certa forma, podemos entender esse aspecto como uma busca alternativa de um referencial teórico que possibilite um relevo diferente para o processo de Educação. Nesta compreensão, existe um sentido da importância que a Educação possui na Teoria de Vygotsky,

possibilitando uma prática diferenciada. Percebemos que essa perspectiva é claramente abordada pelo próprio Vygotsky (1998a, 2000, 2001) quando aborda a questão do desenvolvimento, da aprendizagem, do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e da formação de conceitos, tanto quanto pelos seus intérpretes. Bruner (1998) coloca que a concepção de desenvolvimento de Vygotsky é também uma Teoria da Educação. Em outro momento, retomaremos esse tema, uma vez que será recorrente em outros discursos.

Esse aspecto da fala do professor 6 demonstrando as diferenças entre Vygotsky e outros teóricos, e que está também relacionado à compreensão pragmática de sua teoria, pode ainda ser contemplado nos trechos das falas abaixo, quando indagados sobre qual o significado da teoria de Vygotsky para eles.

Então, Vygotsky me dá a segurança do contexto e eu lhe digo sinceramente, não sei pra outros, mas dos autores que eu trabalho é o único cuja preocupação predominante é essa e...que o sujeito tem estruturas mentais e que a gente cresce com o conflito é óbvio, interessante e existe, mas você nunca pode esquecer que uma criança está situada num contexto sócio-histórico, que as crianças que lidam hoje com o computador são fatalmente diferentes das antigas, por exemplo, que as tecnologias não eram desenvolvidas pois não tinha celular, computador, que a criança de classe média tem um contexto diferente de uma criança de classe alta, de uma criança de classe baixa, que a Educação de antigamente não preenche mais as solicitações da Educação atual. Então, contextualizar sempre porque o homem só existe em contexto (Prof. 3);

Uma ampliação, uma ampliação na minha relação em sala de aula e na construção da minha aula. Então, assim eu me sinto, eu sinto com o Vygotsky do meu lado, a Teoria vygotkiana, eu sinto respaldo para essa atuação (Prof.4);

Veja bem a aula, o contexto de sala de aula, e a riqueza de sala de aula. Então, eu fico sempre preocupada em aproveitar o máximo essa inter-relação e também nessa inter-relação com os meus alunos eles formam conceitos. Então, essa é uma ajuda que Vygotsky me deu (Prof. 4);

Em termos bem práticos tanto na minha experiência com a Psicologia escolar, como professora significa... um.... instrumento a mais, tanto na compreensão desse humano, né, que eu acabei de falar como também sendo, eu acho que ele me dá orientações no meu trabalho como professor, considerando que eu estou propiciando a construção de um conhecimento, e que esses indivíduos que tão na minha frente eles têm uma história, eles estão inseridos em uma cultura. E que o que eles estudam não é por acaso que eles estudam, os teóricos não é por acaso que são esses. Noutra época seriam outros, e amanhã vão ser outros. Eu acho que, eu, eu, utilizo essa, essa concepção de humano, né, construído na cultura, na minha relação com meus alunos e na eleição que eu faço dos temas e de como eu abordo também. Se eu não estivesse com Vygotsky e se tivesse com outro teórico, sei lá, com Skinner, por exemplo, seria outra forma de estabelecer uma relação (Prof. 5).

Essas considerações trazem uma compreensão de que uma atuação profissional ancorada na Teoria vygotskiana possibilita uma base consistente para a prática, tais como os aspectos ressaltados acerca do contexto sócio-histórico e a relevância dada às novas ferramentas culturais construídas historicamente na fala do professor 3, a inter-relação na sala de aula na fala do professor 4 e a preocupação com a construção do conhecimento contextualizado do professor 5. No discurso do professor 3, são mencionados aspectos de como a Abordagem histórico-cultural de Vygotsky se diferencia de outros teóricos, em particular se reportando a Piaget e Wallon, respectivamente, quando fala “que o sujeito tem estruturas mentais e que a gente cresce com conflitos, é óbvio e interessante, mas você nunca pode esquecer que a criança está situada num contexto sócio-histórico”. Esta nuance pode ser também considerada na fala do professor 5, lembrando que teria outra conduta pedagógica, caso adotasse Skinner como referencial. Isto nos remete à idéia de que, quando Vygotsky foi introduzido no Brasil, de acordo com a pesquisa realizada por Freitas (1998), os docentes se encontravam em busca de alternativas teóricas para os trabalhos pedagógicos, já que muitos dos teóricos em voga estavam sendo considerados insatisfatórios para atender as demandas da Educação brasileira. Nesse contexto, predominava a utilização de vários referenciais teóricos que estavam sendo considerados pelos docentes como não correspondendo plenamente às explicações relativas aos processos de aprendizagem. A seguir, faremos uma citação de Freitas (1998) para ilustrar esse comentário:

A preocupação em buscar uma Psicologia que respondesse mais às necessidades da realidade estava em geral presente em todos os relatos, mas os caminhos para chegar até ela foram diversos. A história que vou contar agora trata do caminho percorrido por três pessoas da área da Psicologia que, partindo do behaviorismo, terminaram por encontrar Vygotsky. Nelas havia também uma preocupação com a Linguagem e foi o trabalho de pesquisa, o contato com a prática, que as levou a uma insatisfação com os seus referenciais anteriores. A primeira, partindo da Psicologia, chegou às questões da prática educacional, vinculando-se com problemas do ensino e da aprendizagem, relacionados à alfabetização. Em sua trajetória passou do behaviorismo a Piaget, mas só encontrou respostas no momento em que descobriu Vygotsky, e recuperou também, por meio dele, um Luria anteriormente conhecido. (p. 46)

Com esses discursos, compreendemos que o significado apresentado pelos docentes entrevistados reforça aspectos de que Vygotsky dá sustentação à compreensão do sujeito situado historicamente e influenciado diretamente pelo seu ambiente cultural, além de reunir em seus postulados uma fundamentação no qual a Educação ocupa um lugar de destaque, e pode, em parte, proporcionar uma compreensão de maior segurança para a atuação na prática pedagógica.

Neste contexto relativo à contribuição da Teoria vygotskiana para a prática pedagógica, percebemos também que aparece subjacente aos discursos dos docentes uma dimensão ética, ao discorrerem sobre a sua preocupação com o aluno que é formado no contexto escolar, implicando no compromisso do professor com o aluno, com o conteúdo que será tratado em sala de aula, com o contexto de inserção escolar (escola pública ou particular).

Então, volto à formação de conceitos, relação, mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal, então são conceitos que eu tenho atenção, né, e na organização da aula quando a gente vai apresentar conteúdo novo eu tenho atenção aos conhecimentos prévios. Quer dizer, em que ponto eu encontro a minha sala e em que ponto eu deixo a minha sala. Sabe! Então, esse movimento dialético, não é, do que é já do aluno, o que é adquirido, o que é do aluno por ter adquirido na sua experiência anterior, que ele traz para sala de aula, o momento da intervenção e o ponto que eu quero chegar após a sala de aula, após aquele momento de intervenção. Então, isso me ajuda demais na minha prática de docência (Prof. 4);

Ele contextualiza, faz essa contextualização e isso para nós, que somos educadores, dá para dar uma fundamentação na prática. ... Vygotsky está, é ele fundamenta, embora não seja explicitado mais os parâmetros curriculares e eu acredito que na nossa realidade Vygotsky, é para a realidade da escola pública, ele vai responder muito bem, não só na escola pública. Porque hoje você vai trabalhar o processo de aprendizagem, não é só na escola pública é na escola privada também, na rede privada (Prof. 6).

No tocante ao discurso do professor 6, que faz referência à importância da Teoria de Vygotsky na fundamentação dos parâmetros curriculares, têm surgido exemplos concretos de teóricos que pesquisam o referencial de Vygotsky como proposta alternativa às práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. Nesse aspecto, podemos ilustrar a tese de Doutorado da pesquisadora Lúcia Moysés (1997), transformada em livro, como um exemplo evidente de busca para instrumentalizar o professor na sua prática a partir da compreensão do indivíduo contextualizado em seu ambiente histórico, social e cultural. Isso é demonstrado,

quando a autora investigou a aplicação do referencial de Vygotsky como busca de alternativas pedagógicas ao ensino da matemática para crianças em escolas públicas e, em suas conclusões, observou que os resultados se mostraram significativos, mesmo quando as condições do ensino público são precárias. Essa perspectiva teórica parece referendar a experiência empírica dos nossos interlocutores, que, além de colocarem a sua compreensão das contribuições da teoria a partir das suas fundamentações teóricas, o fazem também aliados a sua própria experiência pedagógica, traduzidas por suas crenças, valores, sentimentos, reputando significativa contribuição à Teoria de Vygotsky para a sua prática docente. Aqui, cabe ressaltar nessa análise apenas a inferência da prática pelo discurso, e não da prática mesma, mas como esta compreensão se dá pelo interlocutor em seu discurso.

Finalizada essa análise do aspecto da compreensão de um sentido pragmático para a Teoria de Vygotsky, retomaremos nesse momento as considerações sobre o significado da teoria e suas contribuições, ampliando a discussão sobre outras nuances.

No tocante à questão do significado da teoria, encontramos uma diversidade de colocações, nas quais foi principalmente destacada a ênfase nos aspectos socioculturais apresentados pelo referencial vygotkiano. Este aspecto é tomado como um sentido de ser um dos principais diferenciais apontados na Teoria de Vygotsky em relação aos outros modelos de Psicologia. Contudo, como foi destacado no capítulo de revisão bibliográfica, é recorrente a abordagem da teoria em comparação ao referencial piagetiano.

Para mim, significa uma contribuição muito importante nas Teorias psicogenéticas no sentido de incluir, né, o aspecto cultural-social, né! (Prof. 1);

Eu acho que ela dá instrumentos para a gente compreender de que forma a cultura vai tá sendo responsável, influenciando a construção dessa área da, da intrasubjetividade e que a gente não vai, vamos dizer assim, separar essas relações e essa construção. Então, é nesse sentido que eu acho que o autor contribui e muito, pra gente ter a possibilidade de tá intervindo, compreendendo qual é a participação do sujeito, e ao mesmo tempo, qual é a participação da cultura... dentro dessa construção. Então, eu tenho a visão da autonomia do sujeito, mas ao mesmo tempo, que ele recebe influências do meio sócio-cultural (Prof. 2);

Eu vejo que é de fundamental importância pelo fato de ser uma teoria que se diferencia, por exemplo da Abordagem piagetiana no sentido mais digamos dessa interação sujeito-

objeto, ser mais dentro de um caráter adaptativo, dentro de um caráter mais biologicista, uma vez que...é quando ele trata da questão das variantes funcionais de assimilação e acomodação. Isso é o que? É posto como algo que viria a ser universal, né. Todas as pessoas, todas as idades aprenderiam sempre daquele, daquele tempo e daquele parâmetro, daquele diagrama digamos, né, de assimilação, acomodação e adaptação (Prof. 11).

Um outro sentido que merece ser considerado, ainda em relação ao significado da teoria, diz respeito aos aspectos relativos aos fundamentos do materialismo histórico e dialético na consolidação da Psicologia de Vygotsky, ainda que não esteja explicitado diretamente nas falas a serem analisadas.

É eu compreendo que ...Vygotsky fez meio que ...ele mesmo diz: ele gostaria de ter feito O Capital, que Marx fez. Eu penso que, na ciência psicológica, ele é o autor, né, de maior referência, de maior envergadura teórica embora sua vida tenha sido muito breve. Então, a teoria dele, claro, né, pelas limitações históricas do tempo muito curto, muito breve, pelo inacabamento da sua obra, mas eu considero, né, o que de mais avançado a gente conseguiu produzir em termos de uma ciência psicológica, né, o que iluminasse o que é mesmo o psiquismo, a construção, né, do sujeito, eu, eu entendo dessa forma (Prof. 9); (Silêncio) É como eu te digo, eu simpatizo com assim Vygotsky. É óbvio, você simpatiza com a teoria que se encaixa em sua visão de mundo, né! Então, é óbvio, né, verdade! Eu tenho essa visão de mundo que eu compreendo, né, que esse humano se constitui nessa relação, percebe, quer dizer que esse humano, esse humano ele não nasce pronto, né, ele vai se constituindo nessa relação, sabe a partir de uma visão bem dialética, ele se constrói, entendeu? Para mim é um autor que representa justamente, faz essa leitura dessa forma (Prof. 7);

Essa descoberta do homem como homem, né, essa...e especialmente, acho o que, uma das coisas assim mais forte, é essa visão dialética mesmo, de que a, a, de que nós somos, nós com o outro, porque ai vem a minha herança sacionômica que é uma herança sobretudo relacional, que nós e o outro nos construímos mutuamente. Então, essa seria, na assim, fazendo uma avaliação do valor de Vygotsky na minha compreensão como psicóloga, como profissional e como docente pesquisadora, vamos dizer, os reforços que os conceitos de Vygotsky trazem para o que eu faço hoje (Prof. 12).

Para o professor 9, Vygotsky é compreendido como o teórico de maior referência na ciência psicológica. Nesse contexto, considera que Vygotsky buscou construir na Psicologia o que Marx construiu no O Capital. O sentido atribuído a essa ênfase se dá em função de ter sido o teórico, fundamentado no materialismo histórico e dialético, como foi explicitado anteriormente na resposta dada à pergunta sobre o que Vygotsky representa para o entrevistado. Contudo, considera em sua percepção o inacabamento da obra de Vygotsky, ainda que reconheça o mérito de ter contribuído para explicar o psiquismo humano, levando

a uma nova compreensão de sujeito. Os professores 7 e 12 destacam a dimensão dialética na teoria de Vygotsky ante a perspectiva da constituição do sujeito em sua obra. Podemos destacar ainda o trecho da fala do professor 7, “é óbvio, você simpatiza com a teoria que se encaixa em sua visão de mundo”, que nos coloca uma compreensão de identificação de cunho político e ideológico resultando em um processo de afiliação ou distanciamento ante os referenciais teóricos que adotamos. A partir desses comentários, podemos ponderar que a discussão acerca dos fundamentos do materialismo histórico e dialético na obra de Vygotsky é problemática e suscita muitas formas de abordá-la por seus intérpretes. Podemos encontrar considerações a esse respeito nos trabalhos de Duarte (1996, 2004), Freitas (1996, 1998), Oliveira (1998), Rego (1998), Rivière (1985), Silva e Davis (2004), Wesrtch (1988), entre outros, e que também podem ser analisadas levando em consideração a nuance apontada pelo professor 7, acima comentada, de se considerar a perspectiva do viés também político e ideológico como o resultado das abordagens sobre o tema, feitas pelos teóricos supracitados com implicações de uma maior aproximação ou distanciamento da fundamentação filosófica marxista e que proporcionaria distintos olhares da obra de Vygotsky.

Outro aspecto interessante colocado na compreensão do significado da teoria é a de que Vygotsky, bem como a sua produção teórica, estaria mais próximo da realidade brasileira, como podemos observar na fala a seguir.

É como eu falei, o Vygotsky, a, quando ele trata dos conceitos de aprendizagem, de Zona de Desenvolvimento Proximal, quando ele fala, né, dessa possibilidade de você desenvolver os processos mentais superiores e também Vygotsky tem, né, uma proximidade com a nossa realidade, por que Vygotsky elabora a teoria dele a partir da Rússia que estava lá, também vivendo uma pós-revolução, estava num país em construção, guardando as devidas proporções é se aproxima da nossa realidade. Por que nós vivemos na busca de construção (Prof. 6).

Esse aspecto relativo à proximidade de Vygotsky com a realidade brasileira é também considerado teoricamente por Moura (1999), em sua tese de Doutorado transformada em livro, assim como colocado pelo professor 6, em função da percepção de que no Brasil ainda são identificados muitos problemas de ordem econômica, política e social, levando a um quadro de desigualdades de condições

para a população, sobretudo gerado pelo sistema capitalista, e que também são reproduzidas na esfera do ambiente educacional.

Quando indagamos sobre as contribuições gerais da Teoria de Vygotsky, obtivemos muitas respostas, em geral, ancoradas na premissa de ter sido o teórico que conduziu à compreensão do indivíduo como sujeito cultural, levando em consideração os planos filogenéticos, ontogenéticos, sociogenéticos e microgenéticos, ou seja, aparece muito claramente a compreensão de um sujeito construído historicamente.

As contribuições, elas vão em diversas é...dimensões da vida humana, do conhecimento humano. Assim, acho que Vygotsky realmente ele inaugura um novo foco sobre esse homem, é...esse homem em sociedade, esse ser histórico, esse ser da linguagem, sobre o que os elementos da própria subjetividade que trazem é, essa constituição de um ser social. Então, assim eu acho que a gente resgata, principalmente, isso dentro da Psicologia para libertar de um psicologismo, de um individualismo, né! (Prof. 12);
Uma vez pensando nisso, é...é relevante a Teoria histórico-cultural, a Abordagem vygotskiana porque fala de um sujeito que é mediado social e historicamente. Isso faz uma diferença muito grande em relação a outras teorias que tratam do sujeito num caráter mais adaptativo ai mais num caráter biologicista no caso, não é? (Prof 11);
Tem a perspectiva sócio-histórica. É a crítica à visão de homem fatalista determinado biologicamente... (Prof. 3);
Então, seria isso nessa contribuição do humano como indivíduo, é... como sujeito cultural. Eu acho que seria em termos gerais, por que se a gente for entrar em aspectos mais específicos entraria em outros conceitos (Prof 5);
Então, assim eu vejo essa, esse conhecimento que ele passa, que ele nos deixa através da relação do sujeito com a cultura. Eu acho isso para mim fantástico, é fundamental na Teoria do Vygotsky, né! (Prof 8);
Os quatro planos dele para mim são...são contribuições muito importantes para a Psicologia educacional. Acho que é...é aí, é que pode colocar a grande contribuição de Vygotsky (Prof 1).

O caráter revolucionário do referencial vygotskiano pode ainda ser comentado a partir das falas acima citadas, quando é mencionada a crítica ao homem fatalista, biologicamente determinado, como explicitado pelo professor 3, e no sentido de esse aspecto se configurar num diferencial entre outras teorias, como apresentado pelos professores 11 e 12. Nas diversas falas citadas, é trazida a percepção da construção de um novo sujeito pela Abordagem histórico-cultural, ressaltada no discurso dos professores 5, 8, 11 e 12. Nessa perspectiva, são contemplados ainda os quatro planos de Vygotsky como a principal contribuição do autor na fala do professor 1. Essas considerações trazem em seu bojo um

sentido de perceber a constituição do sujeito cultural como uma contribuição relevante de Vygotsky. Do ponto de vista teórico, na constituição do sujeito humano está articulada uma categoria central na obra de Vygotsky que é a da atividade. Góis (2005) aponta a delimitação da categoria de atividade como uma das conclusões relevantes do trabalho de Vygotsky, explicando que na atividade humana está implicada uma atividade com significado, típicas dos seres humanos e das características das suas estruturas sociais, que diferem dos outros animais. Nessa perspectiva, a atividade semiótica ocupou um lugar singular para o desenvolvimento do homem em decorrência do papel da fala. Nesse sentido, Góis (2005) destaca que a atividade humana pontua um processo que está imbricado da filogênese à microgênese, perpassado pela ontogênese e sociogênese. Isto quer dizer que, na constituição do sujeito humano, saímos da condição de símio e homem primitivo para sujeito da história, permeado pelo desenvolvimento do indivíduo e a formação do homem e da mulher como sujeitos culturais. Góis (2005) nos apresenta esta idéia de forma resumida, afirmando que “a atividade humana é a condição mediatizadora pela qual se realiza o processo de hominização (filogênese e ontogênese), humanização (sociogênese) e construção do sujeito (microgênese)” (p. 78). Portanto, para Góis (2005), a categoria de atividade e suas implicações para a constituição do sujeito cultural é ressaltada como uma das conclusões dos trabalhos de Vygotsky de grande contribuição para a Psicologia, e consideramos que, de forma subjacente e em sentido ampliado, é também contemplada pelos nossos interlocutores, quando enfatizam a constituição do sujeito cultural da Teoria de Vygotsky como uma das contribuições mais relevantes tanto para a Psicologia em geral quanto para a Psicologia educacional.

Quando perguntamos sobre as contribuições para a Educação, parte das respostas foram comuns às atribuídas às contribuições à teoria de modo geral. Entretanto, elementos novos surgiram, como a ênfase em relação à noção da cultura, a construção do conhecimento em sala de aula se dando pela interação dos sujeitos, aliada a essa compreensão do papel mediador do professor e dos conceitos de ZDP e de brinquedo. Em síntese, as considerações apresentadas

sobre as contribuições de Vygotsky para a Educação passam por uma nova forma de compreender o sujeito, trazendo implicações para a Educação e para a sua prática pedagógica.

Eu vejo na perspectiva da... formação, eu vejo como isso dentro do processo de aprendizagem, do processo de formação do conhecimento, da natureza desse processo, não é?, considerando a natureza social da aprendizagem, essa é uma teoria que vem contribuir, né, muitíssimo. Então, voltando a esse papel, essa função social da escola, o professor, ele vem como o papel de mediador, né, como um sujeito também, né, um sujeito pés descalço, um sujeito concreto dentro de uma relação... aqueles alunos, numa relação que ele pode, é pelo fato da escola ter essa função social de ultrapassagem da vida cotidiana (Prof.11);

A noção de cultura, né! Então, toda essa organização que é necessária, né, onde a gente pega agora o nosso conhecimento ele não é mais um conhecimento fechado, mas ele é um conhecimento muito mais aberto que precisa ser alimentado, né, e tudo o que a cultura ajuda na nossa formação (Prof. 4);

Eu poderia também incluir o primeiro [Sujeito cultural] mas eu prefiro considerar o conceito de ZDP e o conceito de brinquedo. Eu acho que tratando da Educação de crianças e de jovens, né, pensando numa perspectiva mais extensa desse brinquedo, na relação da ludicidade eu acho que é uma coisa que falta muito na escola (Prof. 5);

A contextualização é a primeira. A segunda é a interação social. A interação social no sentido de trabalhar a solidariedade em sala de aula e promover o trabalho em grupo (Prof. 3);

E aí, eu acho que justamente o que ele vai fazer, ele vai mostrar que essa criança se faz nesse processo interativo, né, com o meio que a circunda, com os adultos, né! (Prof.7);

Nas falas anteriormente citadas, nos deparamos com colocações significativas no sentido de como os docentes compreendem as contribuições da Teoria de Vygotsky para a Educação. Isto se traduz, em parte, pela compreensão de que, na Teoria de Vygotsky, a Educação ocupa um lugar central, como já destacado anteriormente pelos nossos interlocutores, em consonância com a perspectiva trabalhada pelo próprio Vygotsky (1998a, 1998b, 2000, 2001) e por seus intérpretes. Muitos teóricos, tais como Baquero (1998), Daniels (2003), Duarte (1996, 2004), Freitas (1996, 1998), Oliveira (1998), Rego (1998), entre outros, deixam bem explicitadas a importância atribuída aos processos educacionais por essa teoria, na constituição dos sujeitos e na formação dos seus processos psicológicos superiores, sobretudo como produto da relação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Para Vygotsky (1995, 1998a, 1998b, 2000) a construção do psiquismo humano se dá pela apropriação das objetivações produzidas pela sociedade que são mediadas pelas interações dos

indivíduos, primeiro no plano da intersubjetividade, para, em seguida, serem internalizadas no plano da intrasubjetividade. Nesse processo, a linguagem e os signos construídos pela sociedade são os principais mediadores. Por isso, conforme a fala dos nossos interlocutores, os processos de aprendizagem possuem um papel relevante para essa teoria, em que a formação dos conceitos reúne uma importância significativa para a constituição do psiquismo. É na escola, principalmente, através da aprendizagem dos conceitos científicos, onde ocorrerão, aliadas aos conceitos espontâneos trazidos pelos alunos, a constituição e a consolidação dos processos psicológicos superiores. Daí a percepção da importância do papel da escola e do professor como mediador, como os citados pelo professor 11, bem como a compreensão da importância do contexto do indivíduo para a Educação contemplado na fala do professor 3.

Os referidos discursos dizem respeito a uma compreensão de uma teoria que reúne um amplo e vasto arcabouço teórico que dá subsídio à prática. Nesse sentido, esse discursos mostram desde a compreensão das suas bases epistemológicas calcadas na concepção de um sujeito social e cultural, fundadas no materialismo histórico e dialético, até os aspectos teóricos que lhe dão sustentação, considerando as categorias conceituais de processos psicológicos superiores, aprendizagem, desenvolvimento, ZDP, mediação, internalização, formação de conceitos, somente para citar algumas que foram mencionadas. Entendemos que, diante de um referencial possuidor de um modelo explicativo de Psicologia que possibilite ao docente lançar mão de uma série de repertórios teóricos que dê sustentação a sua prática e que tenha na sua empiria a oportunidade de consolidar um referencial de atuação, isto, de fato, permite abraçar a tônica dessa abordagem também pela perspectiva prática.

Isto posto, a partir da análise desse bloco, observamos a opinião unânime do reconhecimento da importância do autor e sua obra para os nossos interlocutores. Sobre este aspecto merece ser comentada a ênfase dada de que Vygotsky é um teórico percebido como um diferencial na contemporaneidade, tanto para a Psicologia como para a Educação, possibilitando ser amplamente utilizado como subsídio teórico-prático. Essa percepção de Vygotsky como um

diferencial se dá, principalmente, porque é considerado como preenchendo uma lacuna existente na Psicologia em relação às concepções antecedentes construídas segundo uma orientação individualista do homem. Em sua teoria, os docentes encontram uma compreensão de um sujeito constituído nas e pelas relações sociais, pautado em um ambiente que é histórico e construído culturalmente, teoria esta fundada no materialismo histórico e dialético. Portanto, essa nova construção vem possibilitando aos nossos interlocutores vislumbrarem uma ampliação da visão de Homem, Educação, Sociedade e Mundo.

6.2. Conceitos atribuídos como importantes para a Teoria geral e para a Educação:

Quando indagados sobre quais os conceitos da Teoria de Vygotsky que podem ser destacados como mais relevantes, foram mencionados conceitos peculiares à Teoria de Vygotsky, tais como os que se referem aos processos psicológicos superiores, e os subjacentes a esses processos como: processos psicológicos elementares, mediação simbólica, internalização, linguagem, formação de conceitos e ZDP. Iniciamos com algumas falas que apresentam esses conceitos.

Bom, aí a gente vai tá trabalhando, né!, com... o que seria o desenvolvimento em termos da construção dos processos de internalização, que de certa forma diferenciando do que seria uma construção de uma Teoria de Psicologia da criança, mas ao contrário, né, vamos dar uma olhada na perspec, na perspectiva da gênese desses processos e... relacionando essa noção de desenvolvimento com o que seria a Zona de Desenvolvimento Proximal que vai justamente diferenciar a teoria em relação às... intervenções na escola, na medida em que a participação do professor vai ser fundamental (Prof. 2);

Ah...sem dúvida o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Prof. 3);

Eu destaco a formação de conceitos, por que quando a gente trabalha, né, principalmente na minha área de Psicologia da aprendizagem, a área que eu tenho me dedicado, é...eu tenho sempre que formar conceitos nos meus alunos, né! (Prof. 4);

O conceito de mediação simbólica por que é ...a parte conceitual importantíssima para o desenvolvimento das faculdades psíquicas superiores a partir dessa mediação simbólica, não é! (Prof 7);

Então, por exemplo, para você entender como é que o sujeito se constrói, né, historicamente você tem que passar pelas funções psicológicas elementares, tem que trabalhar a categoria de mediação para entender é as funções psicológicas, né,

tipicamente humanas. Você tem que passar pela interiorização para entender como é que o sujeito constrói como seu o legado, né, que historicamente o antecedeu. O que eu poderia dizer mais... Ah, a Zona de Desenvolvimento Proximal, o que determina na aprendizagem, a própria relação entre desenvolvimento e aprendizagem você entender, né, que os sujeitos sociais têm um papel muito grande de intervenção, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Então, é um conceito também importantíssimo. Não sei se eu estou me esquecendo de algum central, mas eu entendo que esses, né, são conceitos mais significativos (Prof. 9);

O próprio conceito de história, né, de reforço do ser histórico dentro da Psicologia do desenvolvimento, né, além do próprio conceito de linguagem e ZDP que eu já falei, são conceitos que recolocam o entendimento sobre esse fenômeno humano: o fenômeno do desenvolvimento (Prof. 12).

Como podemos observar a partir das falas acima, que são representativas no tocante às respostas dos conceitos mais relevantes da obra do autor, aparece, em primeira mão, o conceito de ZDP, seguido dos Processos Psicológicos Superiores e de Mediação como os mais evidenciados. No entanto, os sentidos atribuídos a estes conceitos foram variados. Nos discursos, acima uma questão interessante identificada são as formas de compreender o conceito de ZDP. Percebemos uma primeira vertente que restringe à compreensão de ZDP na esfera da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, ressaltando a importância dos processos de intervenção social para o desenvolvimento, como colocado na fala do professor 9, e uma outra em um sentido ampliado que compreende a ZDP inserida como parte do processo de desenvolvimento humano em sua totalidade, a partir da gênese dos processos de internalização, em qual ela se circunscreve na perspectiva do desenvolvimento humano, como nas falas dos professores 2 e 12, e , ao mesmo tempo, como ponte para intervenção na escola, como apontado pelo professor 2. Essa breve análise demonstra para nós a grande complexidade e o desafio de explorar os diversos sentidos atribuídos aos conceitos considerados como mais relevantes na Teoria de Vygotsky.

Concentremos-nos, inicialmente, nas diversas perspectivas atribuídas à ZDP. Sabemos que o conceito de ZDP é problemático na obra de Vygotsky, considerando que muitas interpretações são feitas dele, incluindo a discussão sobre o caráter do seu inacabamento nos trabalhos de Vygotsky.

Vygotsky (2001) faz a seguinte consideração sobre a Zona de Desenvolvimento Imediato, no livro *Psicologia pedagógica*, no capítulo sobre *O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar*

[...] A zona de desenvolvimento imediato pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento. As duas crianças do nosso exemplo revelam uma idade mental idêntica do ponto de vista dos ciclos de desenvolvimento já concluídos, mas nelas a dinâmica do desenvolvimento é inteiramente diversa. O estado de desenvolvimento mental da criança pode ser determinado pelo menos através da elucidação de dois níveis: do nível de desenvolvimento atual e da zona de desenvolvimento imediato. (p. 480)

Muitos são os teóricos que exploram em seus trabalhos a discussão sobre o referido conceito sob diversas perspectivas, tais como Baquero (1998), Meira e Lerman (2001), Rogoff (1993), Wesrtch (1988), Colaço (2001), Góes (2001) e Rojo (2001). Nessa perspectiva, procuraremos explorar as diversas compreensões atribuídas à ZDP pelos nossos interlocutores e que serão ilustradas abaixo para, em seguida, serem analisadas.

É um espaço onde o desenvolvimento e a aprendizagem estão indissociáveis e as capacidades embrionárias vão sendo consolidadas através do auxílio das pessoas próximas. Interessante é que as pessoas próximas não necessitam ser adultos, outras crianças também atuam na Zona de Desenvolvimento Proximal. Então, em sala de aula não depende só do professor, mas depende do professor fazer atividades com grupos de crianças, qual o grupo que ele vai formar: aquelas crianças que sabem mais com aquelas crianças que sabem menos. Então, a Zona de desenvolvimento potencial, proximal é um conceito bastante relevante (Prof. 3);

Depois eu tenho que perceber, num segundo momento, ou paralelo a isso, qual a elasticidade da zona de conhecimento, né! Aí, me reporto à zona do que é adquirido e à zona proximal e o outro ponto são os diferentes níveis de sala de aula, né! Então, eu tenho... muitas vezes eu busco ajuda e recurso dos próprios alunos para ajudar na formação de todo grupo, né, desse novo sentimento (Prof. 4);

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Eu acho que é um conceito que ele muitas vezes é visto de maneira equivocada, mas eu acho ele um conceito muito importante (Prof. 5).

Demonstrando a compreensão da complexidade do conceito de ZDP, o professor 5 chama a atenção para um entendimento equivocado de tal conceito, ainda que destaque sua importância. Na fala do professor 4, identificamos uma

ênfase pragmática da compreensão do conceito, demonstrando seu “modus operandi” em sala de aula. Na fala do professor 3, encontramos um discurso que amplia a definição inicial desse conceito por Vygotsky, indo na direção de uma compreensão aproximada da leitura atual feita por aqueles que tratam a ZDP como espaço simbólico de construção, como, por exemplo, Meira e Lerman (2001) e Colaço (2001). Essas formulações de ZDP pelos nossos interlocutores demonstram a complexidade do conceito proporcionando uma diversidade de sentidos. De qualquer forma, identificamos nas colocações deles um reconhecimento explícito da sua relevância, bem como a sua utilidade prática. Essa perspectiva corresponde de certa forma à expectativa do próprio Vygotsky (1998a; 1998b; 2001), quando da sua elaboração de que tal conceito fosse útil e aplicado nas práticas educacionais, contribuindo para os avanços pedagógicos e ainda no sentido de que novas pesquisas pudessem ser realizadas.

Do ponto de vista teórico, muitos dos intérpretes de Vygotsky ressaltam que o conceito central da sua obra é o de mediação. Wertsch (1988) reputa a Vygotsky um grande reconhecimento pela contribuição dos seus trabalhos e, ao estudar a sua obra, partiu para a exploração teórica do que considera como as três propostas centrais do autor, que são:

[...] a crença no método genético ou evolutivo; a tese de que os processos superiores têm sua origem em processos sociais; e a tese de que os processos mentais somente podem ser entendidos mediante a compreensão dos instrumentos e signos que atuam como mediadores (p. 32) .

Entretanto, considera o terceiro tema, que trata da mediação, como o mais importante dos temas propostos por Vygotsky, pois entende que os demais só podem ser compreendidos a partir deste conceito. Por isso, destaca o conceito de mediação como o mais original e importante de Vygotsky. Segundo coloca, advêm da investigação da natureza do significado nos sistemas de signos, em especial a linguagem humana, os alicerces para interpretar a relação genética entre os processos individuais e sociais, sendo, portanto, este o núcleo do enfoque teórico de Vygotsky.

Contudo, para os nossos interlocutores, é evidenciado o conceito de ZDP como o mais contemplado. Essa ênfase dada ao conceito de ZDP pode ser pensada no sentido de que, na área educacional, encontramos uma maior disseminação desse conceito pelas suas implicações diretas na prática pedagógica. Nesse contexto, Baquero (1998) afirma que a ZDP é a categoria central mais utilizada no ambiente pedagógico. Em função disso, é possível que esse conceito tenha sido apontado com maior incidência. Em nossa compreensão, o conceito de ZDP parece sintetizar para os profissionais em questão um diferencial dentro da teoria compreendida em sua totalidade. Com isso, acreditamos que os nossos interlocutores fazem dessa conceituação um aporte significativo na Teoria geral de Vygotsky, pelas próprias características de estarem implicados nas áreas da Psicologia e Pedagogia e atuando diretamente numa prática pedagógica, inclusive, como foi ressaltado na análise do bloco anterior, acerca da ênfase na compreensão pragmática do significado e das contribuições da teoria.

Buscando ampliar a análise das razões pelas quais este conceito foi o mais ressaltado pelos nossos interlocutores, podemos pensar outros aspectos relacionados a essa questão. Para explorarmos essa nuance, levaremos em consideração que os aspectos mais enfatizados dos discursos nas primeiras indagações foi a ênfase dada à compreensão da construção social e cultural do sujeito, ou seja, a natureza social do psiquismo, a natureza social da aprendizagem e os aspectos socioculturais e históricos na constituição do sujeito. Nesse sentido, os conceitos de processos psicológicos superiores e mediação, que são apontados como os mais significativos da Teoria de Vygotsky para vários autores, conforme mencionamos, podem ser também assim valorizados entre os nossos interlocutores, uma vez que compreendem o significado e a contribuição de Vygotsky e sua obra, como atravessada pela perspectiva de ser exatamente a teoria que trouxe a ênfase na constituição do sujeito se dando na e pelas relações sociais em um ambiente que é histórico e cultural. Isto nos leva a entender, ou pressupor, a significativa importância também atribuída aos conceitos de processos psicológicos superiores e mediação por serem os conceitos mais

implicados na construção desse sujeito social e cultural. Com isso, não queremos dizer que estes últimos conceitos sejam mais importantes do que o conceito específico de ZDP, mas, dadas as circunstâncias configuradas em sua apropriação e instrumentalização para o trabalho docente, provavelmente tornaram a compreensão de ZDP mais relevante ou mais conhecida. Isto nos permite ainda interpretar que o conceito de ZDP é compreendido para além do aspecto instrumental comumente evidenciado no ambiente pedagógico, ou melhor, o conceito de ZDP inserido em uma perspectiva ampliada no contexto da teoria como sendo parte do todo, não apenas como um categoria isolada, mas percebida nos *corpus* da teoria como integrante da constituição do psiquismo humano, levando à compreensão da construção do sujeito cultural e social.

Esta interpretação é reforçada quando identificamos também dentre os conceitos mais abordados da Teoria de Vygotsky o de processos psicológicos superiores e sua constituição. Em geral, os nossos entrevistados destacaram categorias conceituais relacionadas aos processos psicológicos superiores, bem como a forma de compreender a sua constituição.

Então, por exemplo, para você entender como é que o sujeito se constrói, né, historicamente você tem que passar pelas funções psicológicas elementares, tem que trabalhar a categoria de mediação para entender é as funções psicológicas, né, tipicamente humanas. Você tem que passar pela interiorização para entender como é que o sujeito constrói como seu o legado, né, que historicamente o antecedeu (Prof. 9);
[...] a formação dessas funções psicológicas elementares e psicológicas superiores, não é. ...essa questão da mediação social e histórica, e da cultura, não é! (Prof. 11);
O papel do instrumento, né, que ele fala para dar um caráter...que ai eu digo tem uma base marxista, né, tem uma base marxista, ele destaca o papel do instrumento na formação do indivíduo, né, e assim o instrumento não só o objeto físico, mas o instrumento da cultura e da linguagem (Prof. 11);

Na fala do professor 9, o conceito de processos psicológicos superiores é concebido como uma condição especificamente humana, formado na história da construção do sujeito, em que são destacadas como integrantes do seu processo de constituição as categorias de processos psicológicos elementares, internalização e mediação. Na fala seguinte do professor 11, também aparece o conceito de processos psicológicos elementares, além de apontar a perspectiva marxista como fundamento adotado por Vygotsky na compreensão da mediação

na constituição do psiquismo, a partir dos instrumentos físicos e simbólicos, em que a linguagem, a interação social e a cultura ocupam papel de destaque.

Do ponto de vista teórico, Baquero (1998) diz que, para a Teoria de Vygotsky, os processos psicológicos superiores são originados na vida social, ou seja, através das atividades que o indivíduo desenvolve junto com seus pares. Isto significa dizer que nessa abordagem é encontrada uma concepção particular acerca da origem do psiquismo, bem como postulados peculiares na compreensão dos processos de desenvolvimento. Nesse sentido, a Teoria vygotskiana analisa o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores partindo das internalizações de práticas sociais. Os processos psicológicos superiores são tipicamente humanos, constituindo-se histórica e culturalmente. São resultados da linha de desenvolvimento cultural, sendo a sua constituição contingente. Porque, para o homem se desenvolver, está implicada a existência dos processos elementares, mas esses processos não são condição suficiente para o seu efetivo desenvolvimento.

Encontramos em outras falas dos entrevistados a conotação atribuída à linguagem como mediadora na constituição dos processos psicológicos superiores, como mencionado pelo professor 11, acima comentado, ressaltando a sua importância na Teoria de Vygotsky.

O conceito de pensamento e de linguagem que ele vai trabalhar em função da internalização e todo o processo, toda função intrapsíquica ela foi inicialmente intersíquica (Prof. 3);

Para os constructos de Vygotsky esse conceito de linguagem ele se torna algo fundamental porque ele é algo eminentemente humano e que, e que, e que explicita essa dialeticidade como eu estou colocando. Inaugura um homem que não é em nenhum momento isolado, né, e isso é ser homem, né! (Prof.12).

Assim como foi observado nas falas dos professores 3 e 9, o conceito de linguagem é de suma importância na Teoria de Vygotsky, ocupando um lugar central como categoria estrutural para explicar a constituição do psiquismo. A explicação para sua constituição se dá pela via das relações entre a linguagem e o pensamento, em que a palavra, através do seu significado, representa papel fundante. Nesse contexto, o signo desempenha um papel especial como

instrumento de mediação no desenvolvimento da intrasubjetividade, sendo necessária a compreensão de que a interação verbal colabora na criação da intersubjetividade e não apenas em sua mera “expressão”.

Vygotsky (2000) coloca que é no significado da palavra que encontra a unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. Nas palavras do autor, podemos entender claramente o que isso expressa:

O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, de toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. (p. 398).

Nesse sentido, Vygotsky considera que o mais importante da sua descoberta, além de tomar a palavra como a unidade do pensamento discursivo ou da palavra consciente, ou seja, a unidade da palavra com o pensamento, é o de que os significados das palavras se desenvolvem, superando todo o pensamento teórico desenvolvido pela psicologia tradicional, já que esta considerava o significado da palavra como constante e imutável.

Retomaremos nesse momento a análise dos conceitos da Teoria de Vygotsky mais enfatizados para a educação. Da mesma forma que a ZDP aparece destacada na fala dos entrevistados como conceito central na teoria, ela vai ser também enfatizada na sua importância como categoria central para a Educação. Outros conceitos citados, por ordem de menção, foram os de mediação, internalização e formação de conceitos.

Mediação, né! A Zona de Desenvolvimento Proximal, a internalização, um conceito dentro da mediação, a formação do conceitos (Prof. 1);

Zona de Desenvolvimento Proximal, nível é... de desenvolvimento real, é no sentido assim, que capacidades ou que determinadas tarefas essa criança já foi capaz de realizar, o que ela é, que ela tá prontamente habilitada para resolver uma operação de adição e, conseqüentemente, o que, que ela tem em termos de autonomia e de independência para resolver o tipo de problema, mas ao mesmo tempo, o que ela vai ser capaz de resolver tendo um pequeno auxílio em relação ao professor que pode funcionar como estimulador de...dela tá podendo realizar determinadas atividades que ainda não é possível que seja feito de uma forma independente...A própria noção de mediação, eu acho que é fundamental dentro dessa construção de um modelo pedagógico e...conceitos que, vamos dizer assim, permeiam a teoria, mas que não são tão diretos, né! (Prof. 2); Eu acho que acaba sendo os que eu citei como os relevantes para teoria. Há uma coincidência. Por que talvez o que eu tenha considerado como relevante para a teoria seja o que eu utilize como relevante para a Educação (Prof. 3).

Podemos perceber, nas falas acima, um sentido interessante atribuindo basicamente aos mesmos conceitos da Teoria geral de Vygotsky como também relevantes para a Educação. Percebemos, na fala do professor 3, uma explicação coerente para uma coincidência entre os conceitos, apontando como o que considera relevante para a teoria é o que usa como relevante para a Educação. Na fala do professor 2, está contemplado o destaque para a ZDP e a compreensão desta dentro do enfoque mais difundido de Vygotsky que é definido como a diferença entre o desenvolvimento potencial e real, além de ressaltar a mediação, inserindo-a em uma concepção de construção de um modelo pedagógico. Indagamos ao professor 2 sobre a que modelo pedagógico se referia. Em sua concepção esse modelo está relacionado ao conceito de ZDP e corresponde ao que permitirá “diferenciar a teoria nas intervenções da escola”, sobretudo com a participação do professor. Abaixo o trecho que expõe sua idéia.

[...] na medida em que a participação do professor vai ser fundamental, a forma como ele vai tá apresentando determinados modelos, favorecendo a imitação por parte da criança, mas não aquela imitação mecânica, mas ao contrário, a possibilidade dele tá, vamos dizer assim, sendo estimulado a nível da sua aprendizagem para que isso possa promover o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, isso traz uma... postura pedagógica bem específica, fundamentada pela própria teoria (Prof. 2).

Além de ZDP figurar entre os conceitos mais relevantes para a Educação, foram trazidos ainda os conceitos de mediação, internalização e formação de conceitos. Aqui, encontramos uma repetição do conceito de mediação sendo colocado em uma segunda posição de importância e, aparecendo, logo em

seguida, os conceitos de internalização e formação de conceitos. Para nós, a análise realizada sobre ZDP, em relação à Teoria geral, pode se adequar também à importância do referido conceito para a Educação. Contudo, percebemos que apesar de termos nos deparado com uma diversidade de compreensões desse conceito, incluindo a sua reincidência do mais nomeado entre os conceitos de maior relevância da Teoria de Vygotsky para a Educação, somos levados a concluir que essa categoria, além da compreensão instrumental de sua utilização na prática pedagógica, observamos uma tendência a ser percebida também como inserida em um contexto ampliado de uma compreensão de sujeito social e cultural, na qual são destacados os constructos da constituição do psiquismo.

Nesse momento, analisaremos o conceito de mediação como sendo o mencionado logo a seguir numa ordem de importância. Nas falas dos nossos interlocutores, identificamos vários sentidos que serão explorados a seguir.

Mediação, mediação. É o conceito básico. Para mim é o central, o eixo de... em Vygotsky seria mediação (Prof. 1);

Então você, você sabe que existe uma possibilidade de estruturação interna e você pode mediar, você passa a ser o mediador. Então esse conceito para mim na Educação, ele é maravilhoso, tá! Você ter um mediador. Depois é... o que dá segurança quando eu organizo a minha disciplina, por exemplo: eu tenho, já posso traçar alguns conhecimentos anteriores que são necessários pra eu chegar a apresentação de novos conhecimentos (Prof. 4);

É...o papel da mediação que o professor faz, né! (Prof. 9).

E esses conceitos todos são trabalhados sujeito e objeto, objetivação e subjetivação, apropriação, o papel do instrumento na formação, inclusive eu estou trabalhando um texto com o pessoal da Psicologia da aprendizagem, que é um texto do Engels, né, para entrar no texto do Leontiev. (riso)... Eu estou trabalhando esse texto do Engels que é o papel do instrumento na passagem do macaco ao homem (Prof. 11).

Para alguns dos nossos interlocutores, a categoria de mediação é a categoria central na obra de Vygotsky, como pode ser conferido na fala do professor 1. Entretanto, para a maioria predomina a compreensão instrumental do conceito, sendo utilizado na prática pedagógica, nas relações entre professor-aluno e o papel do professor como mediador, como citados nas falas dos professores 4 e 9. Contudo, para o professor 11, a mediação é pensada no bojo da construção teórica de Vygotsky nas relações de objetivação e subjetivação, inclusive contemplando uma compreensão dos aportes filosóficos do materialismo

histórico e dialético como subsídio para a sua formulação na Abordagem histórico-cultural, além de perceber a importância de Engels e Leontiev nessas construções.

Como vimos nas nossas análises, a categoria de mediação ocupa um lugar de grande importância para os nossos interlocutores, tanto quanto na obra de Vygotsky, sendo inclusive considerada por ele mesmo a mais importante da sua obra (Vygotsky apud Werstch, 1988). A mediação pode ser pensada na obra de Vygotsky como a categoria mestra para a constituição do seu pensamento teórico. Como diz Vygotsky (1998b), “todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio para dominá-las e dirigi-las” (p. 70). Portanto, a mediação se constitui no sistema de signos, em que a linguagem ocupa lugar central, construídos e utilizados pelos homens em sua evolução permitindo a passagem da condição de símio para a de hominização. Nesse sentido, foi através da introdução deste conceito de mediação, aliada aos fundamentos do materialismo histórico e dialético, que o autor pôde avançar na compreensão de um sujeito social e cultural, pois é por sua via que podemos nos inserir no mundo humano, que é, essencialmente, o mundo da cultura, e que foi produzido historicamente. Para os nossos entrevistados, a menção à categoria de mediação perpassa esse entendimento na sua importância acerca do referencial teórico de Vygotsky pensado na Educação. Muitos são os significados de mediação apresentados pelos nossos interlocutores para o processo educativo. Nesses significados, é compreendida a noção de mediação como a categoria que possibilita a construção dos processos psicológicos superiores do sujeito. Também vinculados ao significado dessa categoria, as falas explicitam a escola como o lugar social onde se estabelecem as relações de mediação para a apropriação do conhecimento que foi produzido pela humanidade, as relações de mediação no próprio processo de ensino se dando entre professor-aluno, aluno-aluno, no qual o papel do professor é ocupado com destaque. Portanto, essa é uma categoria reconhecida como importante da Teoria de Vygotsky para a Educação.

Assim como a mediação, a categoria internalização é tomada pelos entrevistados como de grande relevância na Teoria vygotskiana para a Educação.

[...] toda função intrapsíquica ela foi inicialmente intersíquica. É o conceito de internalização é a partir daí nós vamos trabalhar o pensamento, a linguagem, logo as funções superiores, as funções mentais superiores daquelas que são características dos seres humanos e dotadas de controle e finalidade (Prof. 3).

Na fala do professor 3, encontramos o conceito de internalização tomado em sua particularidade de transformação dos processos intersíquicos em intrapsíquicos e ampliando a sua compreensão nas implicações dos processos de pensamento, da linguagem, bem como dos processos psicológicos superiores. Em termos teóricos, Vygotsky (1998a) chama “de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (p.74). Nesse sentido, coloca que esse conceito implica entender que no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores é fundamental a transformação da atividade que utiliza signos, originados no desenvolvimento da inteligência prática, atenção voluntária e memória. Na internalização, ocorre a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal. É o que pode ser caracterizado como lei de dupla internalização, por se constituir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, primeiro nas relações sociais (interpsicológica) e, depois, no interior do indivíduo (intrapsicológica). Portanto, esse é o processo que ocorre no desenvolvimento das funções da memória, atenção voluntária e a formação de conceitos e “é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (Vygotsky, 1998a, p. 75).

A formação de conceitos foi uma outra categoria conceitual posta em relevo na Teoria de Vygotsky para a Educação. Iniciamos com uma fala que apresenta esse conceito.

A formação do conceitos, do conceito de gênero, do preconceito, do complexo até chegar ao conceito científico, como se dá esse, essa chegada a isso aí, né! Quer dizer, acho que é um ponto fundamental é, é...Vygotsky foi muito feliz nisso aí, né!. No sentido de que nos ajuda a pensar que os conceitos científicos, eles vinham para Educação já impostos, sem levar em consideração que há, né, complexos, preconceitos, conceitos de gêneros,

cotidianos etc. E esses dois tipos eles têm que encontrar um diálogo, do contrário não há aprendizagem (Prof. 1).

Na fala do professor 1, encontramos a percepção da importância da formação de conceitos na Teoria de Vygotsky no sentido de ajudar a compreensão da constituição dos conceitos para o ser humano em toda a sua complexidade, desde os conceitos espontâneos até os científicos, bem como a implicação dessa teorização para a Educação.

Em termos teóricos, Vygotsky (1998b) nos coloca que na formação de conceitos a palavra é o signo mediador para a sua constituição, que inicialmente tem a função de meio na formação de um conceito para em seguida tornar-se o seu símbolo. O processo para a formação de conceitos é longo e complexo. Ele é descrito como formado por várias fases evolutivas ocorrendo numa situação inicial de menor complexidade na infância para uma de maior complexidade na puberdade. Podemos encontrar um resumo das principais idéias sobre esse assunto, na citação abaixo de Vygotsky:

As descobertas principais de nossos estudos podem ser assim resumidas: o desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo da formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos determinadas formações intelectuais que realizam funções semelhantes àquelas dos conceitos verdadeiros, ainda por surgir. No que diz respeito à composição, estrutura e operação, esses equivalentes funcionais dos conceitos têm, para com os conceitos verdadeiros, uma relação semelhante à do embrião com o organismo plenamente desenvolvido. Equiparar os dois significa ignorar o prolongado processo de desenvolvimento entre o estágio mais inicial e o estágio final (VYGOTSKY, 1998b, p.72).

Para os nossos interlocutores, que atribuem significativa importância à categoria de formação de conceitos na Teoria de Vygotsky para a Educação, esta é uma resposta condizente com as suas próprias experiências, uma vez que é uma das categorias que os instrumentalizam para o trabalho pedagógico.

Depois é... o que dá segurança quando eu organizo a minha disciplina, por exemplo: eu tenho, já posso traçar alguns conhecimentos anteriores que são necessários pra eu chegar a apresentação de novos conhecimentos (Prof. 4);
Então, veja bem quando eu termino o semestre eu tenho, partindo de uma estruturação dessas, desses meus encontros, eu tenho a possibilidade de fazer uma avaliação de toda a organização conceitual do conhecimento, né, que seria o conhecimento que abarcaria aquela interação naquele semestre (Prof. 4).

Por isso, podemos analisar essa ênfase da importância com que compreendem o conceito na própria prática pedagógica, aliada aos conhecimentos teóricos de Psicologia.

Um último comentário a ser trabalhado neste bloco diz respeito à colocação de que Vygotsky é interacionista e que contribuiu com o socioconstrutivismo ou sociointeracionismo, além de comparações feitas entre ele e outros teóricos.

Seria o conceito dele de aprendizagem, que ele dá um salto quando ele contribui com o socioconstrutivismo. Então, o sociointeracionismo que ele dá esse salto que ele vai ver o outro, que ele se diferencia de Teoria de Piaget (Prof. 6);

Eu não sei até que ponto vocês estão mexendo com isso na Psicologia, mas existe um estudioso brasileiro chamado Newton Duarte. Os estudos dele, ele coordena um grupo de pesquisa no CNPQ, que se chama "Estudos marxistas em Educação", que eu considero um estudioso mais justo, mais lúcido que tem estudado Vygotsky no Brasil para além das polêmicas do Vygotsky ser interacionista, se é possível você fazer, né, uma interseção entre o Vygotsky, o Piaget e o Wallon (Prof. 9);

Então...é... o de interação social, que eu tô chamando atenção, que eu tou retomando que eu me lembrei, que é uma categoria muito utilizada também, ele [Vygotsky] é o interacionista. Enquanto Vygotsky foi, né, o Wallon foi o da afetividade, Piaget teria sido o dos aspectos internos, biológicos, da maturação e tal (Prof. 9);

Olha essa visão que ele tem é interacionista. Então, essa visão interacionista que é básica explica o sujeito que aprende e o sujeito que se ensina, né! (Prof. 10).

Nestas falas, percebemos distintas formas de debater a questão do interacionismo na Teoria de Vygotsky. Na fala do professor 6, encontramos, através do destaque dado ao conceito de aprendizagem, o postulado que julga diferenciar Vygotsky de Piaget no âmbito da Educação, em função da introdução do outro na perspectiva conceitual de Vygotsky, e que estaria, nesse sentido, contribuindo para o que denominou de socioconstrutivismo e sociointeracionismo. Na fala do professor 9, identificamos uma preocupação em apontar estudiosos no cenário nacional que debatem o tema se Vygotsky é interacionista ou não, além de mencionar a discussão realizada por pesquisadores se é possível estabelecer uma aproximação entre os teóricos considerados psicogenéticos. Contudo,

destaca que, na abordagem dos três teóricos (Vygotsky, Piaget, Wallon), possui uma linha de interacionismo diferente. Na fala do professor 10, encontramos uma afirmação objetiva da visão interacionista de Vygotsky, no contexto da concepção vygotskiana de aprendizagem, em que estão implicados o sujeito que ensina, o sujeito que aprende e as relações daí decorrentes.

Essa é uma longa discussão que vem sendo travada na interpretação do enquadre teórico formulado por Vygotsky, no meio acadêmico. Muitos dos nossos interlocutores vêm apreendendo essas formulações de acordo com o seu conhecimento e sua experiência, em particular a partir das comparações com a Teoria de Piaget, ora aproximando-a, ora distanciando-a da perspectiva vygotskiana. Entretanto, para nós, parece ser relevante o conhecimento da obra de cada um dos teóricos considerados psicogenéticos, salvaguardando suas peculiaridades.

6.3. Projeto político para a Educação a partir da Teoria de Vygotsky:

Quando indagados sobre a questão se é possível pensar em um projeto político para a Educação a partir da concepção da Teoria de Vygotsky, obtivemos respostas atribuindo vários significados. Em geral, as respostas foram afirmativas dessa possibilidade. Muitas das falas manifestam uma crença veemente em que esse referencial reúne as condições apropriadas para tal intento. Entretanto, muitos foram os percursos e as nuances que engendraram tais respostas.

É. Com certeza! Olha eu até acho mais viável do que outras escolas (Prof. 3); Então, o que eu vejo, voltando aí à questão da política, uma política educacional que se trabalhasse a Teoria de Vygotsky, eu acho assim extraordinário. Por que eu vejo, não é que eu seja assim amante total da..., mas eu vejo que é uma teoria mais completa, tá, mais completa (Prof. 8).

Uma primeira dimensão apontada foi a de que deveria se considerar qual é a concepção de política que se está tratando para pensar o projeto político de Vygotsky. Em uma das falas, partiu-se da concepção de “polis”, do latim, que é pensada levando em consideração a participação de cada um na sociedade. Nesse sentido, a Teoria de Vygotsky é compreendida como sendo política. Essa

compreensão pressupõe a constituição do sujeito na esfera social, ou seja, se dando pelas interações entre os indivíduos. Por isso, a conotação política ressaltada.

Dependendo do que se entenda por política, se política for entendida a “polis”, no sentido de a dimensão de participação de cada um, né, nas questões públicas. Eu acho que a partir de Vygotsky, a obra dele é política nesse sentido (Prof. 1).

Uma outra dimensão referida foi a percepção da concepção política de Vygotsky atrelada às questões da cultura, e que, de certa forma, remete a uma possível concepção de projeto político-pedagógico a partir da Teoria de Vygotsky. Essa perspectiva questiona que as práticas escolares nem sempre são conscientes dessa dimensão, quando trabalham os processos culturais. Nesse sentido, foi exemplificado como o calendário escolar de datas comemorativas é trabalhado de forma mecanicista, desvinculado dos aspectos históricos, culturais e sociais em que foi originado. Esse enfoque político das questões culturais é relacionado à compreensão de que, para Vygotsky, o sujeito se constrói em sua realidade sociocultural e histórica.

Olha eu acho que a teoria dele pode inspirar diretrizes para a construção de um projeto, né, por exemplo, eu acho que muitas vezes, vamos pensar num aspecto bem prático, né, muitas vezes as escolas, não só as públicas, mas as particulares também, elas têm de estar no calendário escolar de comemoração, né! Então, tem a época do carnaval, a páscoa, e se brincar tem até “Halloween” no meio dessa história.... eu acho que pensando na questão da cultura não se busca propiciar uma consciência, sei lá, um debate em torno da identidade do povo, né, vamos supor do povo cearense. Sabe, eu acho que é como se essas informações e características do sujeito não fossem importantes. O importante é ele tá acertando aquela questão na prova. Não importa se ele sabe ou que posicionamento ele tem, por exemplo da forma como é comemorado São João, da forma como é visto o sertanejo, entendeu? Não tem...Eu acho que pensando em questões políticas, né, eu acho que a gente se bateu exatamente nas questões da própria cultura (Prof. 5).

Uma outra dimensão, com características de continuidade da anterior, é a de que esta teoria pode inspirar diretrizes para um projeto político, no sentido de projeto político pedagógico voltado para a perspectiva das questões práticas do cotidiano da escola. O referido projeto conta com o diferencial de que os elementos que refletem a visão de homem, de mundo e de concepção pedagógica

são perpassados por um olhar mais consciente. Nele seriam levados em consideração o contexto e a realidade dos diversos atores que constituem a comunidade escolar, incluindo os alunos, os pais, os professores, a família. Por isso, o referido projeto contemplaria os processos de construção identitários e as práticas sociais estariam refletidas numa proposta vinculada à história do lugar, na identidade do homem e do povo, e ainda seriam observadas e respeitadas as características de grupos, de subgrupos e as individualidades, portanto não sendo uma prática alheia ao contexto em que se realiza. Essa dimensão contempla uma compreensão pragmática do aporte teórico de Vygotsky. Pressupõe sua realização na forma de projeto político-pedagógico, sobretudo amparado na visão de sujeito social e cultural situado historicamente, em que sobressai a base cultural.

Com certeza, com certeza. Urge, né! É possível e urge. Apesar de que a gente dizer assim...Então, eu tava falando que é possível, né, um projeto político pedagógico é...com base nessa teoria (Prof.11);

Aí, eu acho que a visão que o Vygotsky tinha de sujeito, né, construído nessa interação com a sua realidade sócio-cultural e histórica. Essa de que as coisas não são das características de um grupo de pessoas que não está desvinculada da história delas. Eu acho que faz um olhar diferente o que seria uma escola: um grupo bem grande de pessoas, uma comunidade escolar tem as família, os educadores e os técnicos, tem as crianças e adolescentes, né, e muitas vezes você para pensar nesse grupo de pessoas com características. Você não tem, sabe, acho que se passa por cima das individualidades e por cima também das características culturais daquele grupo, né, e dos subgrupos também, e das crianças, né! As culturas infantis, né, não são valorizadas (Prof. 5).

Uma outra dimensão explorada é de que não é possível pensar a Teoria de Vygotsky destituída do seu fundamento materialista histórico e dialético. Nesse sentido, toda a sua obra deve ser compreendida em um contexto de busca de uma construção e consolidação de um sistema de sociedade socialista. Dessa forma, é colocada a compreensão do seu projeto teórico como sendo eminentemente político.

Se você, né, ... o termo político ele está atrelado, né, com outra perspectiva de sociedade, outra perspectiva de Educação, com certeza. Quando Vygotsky estava elaborando suas reflexões teóricas ele estava em plena ebulição da revolução, né, na Rússia e tal. Ele

queria, estava realmente querendo construir uma ciência psicológica de base marxista. Ele tinha como horizonte um outro sujeito e uma outra sociedade. Então, eu o considero um teórico revolucionário, né. Eu penso que sim, que é possível sim pensar. Mas para ser universalmente implementado a gente tem que pensar em outra sociedade. Dentro dessa, da sociedade capitalista, acho extremamente complicado (Prof. 9);

Eu vejo que é possível um projeto amplo, né, por que eu acho que é pensar numa sociedade socialista, né! (risos) Eu acho que, é isso que eu digo, não é que a escola nos vá trazer, a escola e a Educação, dentro dessa, da sociedade capitalista a gente vá assim conseguir através da escola somente mudar, né, essa sociabilidade, mas é um dos caminhos. (Prof. 11)

Como vimos, muitas são as compreensões de um possível projeto político da concepção de Vygotsky. Em termos teóricos, nos deparamos com enfoques semelhantes desde a vertente pragmática, em que muitos dos pesquisadores atêm-se às questões político-pedagógicas, apontando aportes para o plano pedagógico, até concepções de maior criticidade e politização dessa teoria. No cenário nacional, encontramos em Duarte (1996, 2004) um forte defensor dessa última perspectiva. Por sua vez, Freire (1997) se insere no debate sendo aproximado de Vygotsky pela adoção de uma referencial marxista, compreendendo a dialética existente no processo educativo, onde defende que o educador deve agir de forma responsável ante o seu papel político e de agente de transformação social.

Sabemos que essa discussão política na Teoria de Vygotsky é problemática em função das diversas interpretações feitas da sua obra, tanto na esfera da Teoria geral na Psicologia quanto na discussão no âmbito da Educação. Contudo, para nós, é clara a compreensão entre os nossos interlocutores da dimensão política dessa abordagem. Por isso, corroboramos a visão de que não podemos destituir a Teoria de Vygotsky e dos integrantes da sua escola das suas bases no materialismo histórico e dialético, bem como o contexto da sua origem em um momento histórico que ansiava pela construção de uma sociedade socialista. Estar atento a essa perspectiva é um dever científico, sobretudo no tocante às diversas leituras que foram, estão e poderão ser realizadas descaracterizando o seu real constructo epistemológico.

Uma última pergunta que fizemos aos nossos interlocutores é se haveria outras considerações que eventualmente não foram indagadas e se eles

gostariam de acrescentar. Muitas dessas falas trouxeram comentários interessantes e que serão apresentados a seguir.

Uma questão abordada referiu-se à importância da pesquisa por nós realizada no que diz respeito a escolha do autor e do tema. Isto foi comentado, em particular, por ser a nossa pesquisa percebida como uma forma de possibilitar dar visibilidade ao teórico e a sua teoria. Um outro aspecto ressaltado, que, de certa forma, está relacionado ao primeiro, foi no tocante ao ressentimento de alguns docentes sobre a pouca valorização de Vygotsky e sua teoria no ambiente acadêmico em detrimento de outros teóricos.

É muito bacana ver a sua pesquisa que eu acho uma possibilidade de fazer essa divulgação de Vygotsky (Prof. 4);

Eu só gostaria de esclarecer. Assim, fazer uma observação que aqui na Educação, eu não sei se você teve contato com outros professores, mas o Vygotsky não é dos autores mais valorizados. Aqui ainda existe uma predominância muito grande do Piaget. Vygotsky é abordado em segundo lugar e Wallon em caso quando o professor tem muito boa vontade de abordar Wallon. Aí, eu me recinto, eu me recinto é, é, é, ...de uma maior preocupação em abordar Vygotsky talvez até por desconhecimento (Prof. 3).

Outras falas também se reportaram à insatisfação com a não valorização de Vygotsky e da sua obra na universidade. Contudo, nesta fala, pudemos identificar uma série de explicações demonstrando a compreensão das razões que historicamente levaram a privilegiar a apropriação da teoria de Piaget em detrimento da teoria de Vygotsky.

Ele não tem o reconhecimento que tem o Piaget. Mas é muito patente de entender por que, né! O Piaget e o Vygotsky foram contemporâneos. A produção de Piaget se concentra na década de 60 e 70, sobretudo, e nessas décadas a segunda língua dentro do Brasil era o francês, a gente importava perfume, importava costumes, importava moda, importava teóricos, importava autores. Então, tanto a Europa era muito valorizada, né, a Suíça era, ainda continua sendo uma coisa muito desejada, como se falava a língua que ele escrevia, né! Então, era uma coisa mais próxima. Vygotsky teve toda aquela dificuldade de ser uma outra, um outro lado do mundo, de ser uma língua que ninguém conhece que ninguém fala muito. Afinal, ter tido a questão política que separava esse mundos, que a gente ficou sem contato, sem as notícias do lado de lá. Então, eu acho assim hoje em dia que as pessoas que trabalham na Educação a muito tempo e não têm nem idéia, né! De pelo menos assim do que ele trouxe de especial, assim, o mais básico possível. É não que Piaget dizia que não existisse a participação, né, da cultura, mas simplesmente ele não se dedicou a isso, não achou que isso fosse de uma importância tão grande que merecesse uma vida dedicada a esses estudos e o Vygotsky achava.

Nem isso que é o básico do básico, o princípio de tudo, as pessoas que trabalham, muitas pessoas que trabalham com a Educação não vêm que ele teria tanta contribuição a dar. Então, eu lamento isso, né! Não sei qual seriam as estratégias, talvez fazer como eu estou fazendo, priorizando o estudo dele em detrimento de outros nas disciplinas que eu leciono, né, mas eu acho que a gente perde muito. É historicamente compreensível levando em conta dados da história por que não se conhece Vygotsky, ao mesmo tempo, que é compreensível, é lamentável (Prof. 5).

Houve ainda considerações acerca de o docente não ter tido conhecimento de Vygotsky na formação acadêmica, passando o autor a ser apropriado recentemente. No entanto, percebe-se que no momento é um teórico que está sendo redescoberto.

[...] eu nunca ouvi Vygotsky quando eu fiz faculdade. Falar de Vygotsky, falava de Piaget, e eu era estudante na Universidade Federal do Rio de Janeiro, naquela época, tá entendendo, né! Então, eu conheci Vygotsky há pouco tempo, comecei a ler aquela coisa toda e tal. Então, me parece, me parece que agora estão começando, estão redescobrendo (Prof. 7).

Identificamos, ainda na fala de alguns interlocutores, uma preocupação paradoxal em relação às anteriormente explicitadas, que é a de não tornar Vygotsky um teórico hegemônico no meio acadêmico, tendo como contrapartida a desvalorização dos demais.

Bom, uma delas é...seria o seguinte: não transformar a obra vygotskiana com toda a sua fertilidade é... em um paradigma hegemônico. Com isso, né, nós o transformaríamos apenas em moda. Assim como Piaget foi durante muito tempo um ícone, Wallon foi e agora fosse ele, né! Essa seria uma. Segundo: a presença dele não significar necessariamente exclusão do palco pedagógico de outros grandes educadores, pedagogos e psicólogos, mas usar, quer dizer, se apropriar dessa obra, transformá-la na sua fertilidade, por que eu vejo Vygotsky como um jovem, muito jovem, que detinha muitas idéias. Então, a gente se apropriar dessas idéias e tentar levar adiante essa obra dele, mas não transformando agora num ícone que apenas possa ser utilizado como marketing na... na Educação. Por que, aí, estaríamos incorrendo em erro do passado com outros autores. Mais adiante dizer: “esse autor não serve nada”, embora a obra dele será duradoura (Prof. 1).

Diante das falas acima expostas, nos deparamos com um quadro, no mínimo interessante. De um lado, a expressão manifesta do descontentamento em função da desvalorização de Vygotsky, sobretudo em relação a Piaget, como colocado pelos professores 3 e 5. De outro, uma situação de preocupação clara com a não supervalorização do autor, o que poderia levar a uma hegemonia em

detrimento dos demais, como apontado pelo professor 1. Temos ainda uma situação intermediária de uma percepção de que o autor em questão está sendo “redescoberto” agora, como exposto pelo professor 7. Com isso, somos levados a concluir que existem diferentes “*times*”¹² de apropriação do teórico nos cursos de Psicologia e Pedagogia das três universidades, e que, por sua vez, remetem a um cenário aparentemente confuso e contraditório, na percepção do contexto de inserção e da valorização de Vygotsky nos referidos cursos. Contudo, acreditamos que todos os momentos são pertinentes e, como na própria história da disseminação do autor no ocidente, e em particular no Brasil, onde muitos foram os percalços e caminhos percorridos, compreendemos que poderia ser assim também na nossa realidade das universidades cearenses.

Um outro aspecto comentado nessas últimas considerações, não totalmente distanciado da questão relacionada às preocupações que os docentes têm em relação ao teórico e ao tratamento que é dado à apropriação da sua obra no ambiente acadêmico, se refere também à questão ética relacionada ao rigor da difusão das diversas teorias dos autores psicogenéticos pelos docentes nas universidades, em que diante dessa postura profissional seriam consideradas as bases filosóficas e políticas como uma perspectiva significativa para distinção das diversas abordagens.

Eu só queria dar a deixo dos estudos que você já conhece. Por que eu sou muito preocupada Cláudio em termos da formação dos nosso alunos é que eu acho, né, que fazem um ecletismo muito grande com os chamados três grandes psicólogos [Piaget, Vygotsky, Wallon] que têm um papel relevante no terreno da Educação. Eu acho que a gente precisa ter um maior rigor teórico, recuperar os pressupostos filosóficos que cada um herdaram da parte da Psicologia que eles constróem. Não é a mesma coisa, não são complementares, eu entendo dessa forma. Muito pelo contrário, eu acho que eles têm constructos teóricos radicalmente distintos, e infelizmente isso não é, não é, não é uma concepção geral no terreno da Psicologia, nem da Educação. Eu acho que a gente não se debruçou devidamente, nós, né, da área da Psicologia da Educação (Prof. 9).

Essa questão, já anteriormente abordada por nós no capítulo da leitura da Teoria de Vygotsky na contemporaneidade, coincide com as preocupações de Duarte (1996, 2004) no tocante a preservar as distinções filosóficas, políticas, ideológicas e epistemológicas das bases teóricas de Vygotsky.

¹² Usamos a palavra inglesa *time* no plural para dar um sentido de tempos distintos de apropriação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que desenvolvemos nos permitiu investigar como os docentes dos cursos de Psicologia e Pedagogia das universidades da cidade de Fortaleza compreendem e significam a Teoria de Vygotsky. O significado e a compreensão do autor e sua obra são destacados pelos nossos interlocutores como uma teoria contemporânea de vanguarda, que possibilita amplos subsídios teóricos e práticos para a ação pedagógica. Essa percepção é atribuída especialmente pelas formulações epistemológicas da teoria, a qual passou a considerar que o psiquismo humano se constrói nas relações sociais em um ambiente que é histórico e cultural, aliada a um número considerável de fundamentos teóricos que permitem uma perspectiva pragmática na utilização da teoria.

Em todo o discurso apresentado pelos nossos interlocutores, existe uma fala recorrente sobre a percepção da teoria segundo uma ênfase pragmática. Iremos nos deter nesse aspecto por entendermos que aqui reside um dado revelador sobre a compreensão e o significado da teoria em nossa pesquisa. Uma questão primeira que se põe é por que a percepção da prática na Teoria de Vygotsky é tão enfática? Pressupomos, em primeiro lugar, que parte dessa compreensão deve ser atribuída ao próprio Vygotsky, porque construiu sua teoria estabelecendo uma ampla relação entre teoria e prática.

Nesse contexto, devemos salientar que Vygotsky (1999), em sua análise do *Significado Histórico da Crise da Psicologia*, ao discorrer sobre quem coloca na ordem do dia o problema da Psicologia geral, destaca que são os “psicólogos práticos que estudavam aspectos concretos da Psicologia aplicada, e dos psiquiatras e psicotécnicos, representantes da parte mais exata e precisa de nossa ciência” (p.203), e não os filósofos por se restringirem a temáticas gerais, e muito menos os psicólogos teóricos por ficarem restritos apenas ao conhecimento puro, desprezando a empiria. Nesse contexto, reconhece na existência dessa crise metodológica o ponto de partida para a sua análise epistemológica da

Psicologia, e com isso contribui com novas compreensões na direção de se pensar uma nova Psicologia.

Não podemos deixar de considerar também que em seu próprio percurso profissional Vygotsky deparou-se com inúmeras situações de ordem prática para a construção da Psicologia histórico-cultural, além daquelas impostas pelo momento revolucionário na União Soviética. Freitas (1996) coloca que Vygotsky partiu dos produtos superiores da cultura, ou seja, foi defrontando-se com as questões da Estética e da Semiologia que chegou à categoria da consciência como base para a construção da sua Psicologia, portanto aspectos ancorados nas problemáticas da sua experiência profissional. Devemos elencar ainda os diversos estudos realizados por ele que são figurados por uma relação de ordem prática na teoria, alguns dos quais publicados em *Psicologia Pedagógica* (2001), também originados pela experiência pedagógica e outras pesquisas na área educacional. Podem ser considerados elementos do seu substrato teórico oriundos das relações concretas estabelecidas como conseqüências eminentemente práticas, sobretudo para a Educação, os aspectos culturais ressaltados na constituição do sujeito, ou seja, o sujeito humano se construindo pelas relações sociais apropriando-se dos produtos culturais produzidos historicamente pela humanidade, em que se sobressaem a escola, os processos de aprendizagem, a relação de mediação entre professor-aluno como os mediadores da constituição do psiquismo e do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, devemos contemplar ainda que a difusão da sua teoria e obra pelos seus intérpretes muito se deve a essa compreensão pragmática da teoria. Nesse contexto, além das observações já realizadas, supomos que isto possa nos ajudar a compreender a tônica enfatizada pelo discurso dos nossos interlocutores acerca do aspecto prático da Teoria de Vygotsky. Portanto, consideramos que tanto a obra de Vygotsky quanto os trabalhos dos seus intérpretes estão permeados de aspectos que remetem a teoria à prática e, de alguma forma, isso ficou demonstrado na pesquisa no discurso dos nossos interlocutores

Como categorias conceituas, a que foi mais destacada entre os interlocutores foi a de ZDP. Contudo, essa categoria está compreendida no

conjunto da teoria não apenas como uma categoria instrumental a ser utilizada na atividade pedagógica, mas inserida dentro de um contexto ampliado de uma compreensão de sujeito social e cultural, na qual são destacados os constructos da formação do psiquismo. O que significa dizer que ela é compreendida na totalidade da teoria como parte integrante de um todo maior, configurado-se entre os constructos vygotskianos centrais na constituição do psiquismo. Por isso, são agregadas ainda na compreensão da constituição do psiquismo as categorias de processos psicológicos superiores, mediação, internalização e formação de conceitos.

Houve uma compreensão ainda em diversos níveis de que a Teoria de Vygotsky pode ser pensada segundo um viés político em termos de projeto político-pedagógico, além de se pensar em um projeto político de construção de sociedade, ou mesmo a perspectiva política como uma dimensão humana das práticas sociais. Contudo, essa questão, ainda que tenha sido mencionada pelos nossos interlocutores com uma crença veemente no seu potencial de abordagem política segundo várias vertentes, eles não explicitam o modo como esse potencial pode se efetivar, isto é, não evidenciam claramente a vinculação entre a dimensão político-ideológica da Teoria vygotskiana na práxis pedagógica. Acreditamos que isto decorre de não ser suficientemente explorada ou difundida esta dimensão no ambiente acadêmico. Isso, de certa forma, se dá porque são mais enfatizados os aspectos teóricos e instrumentais da Teoria de Vygotsky. Portanto, entendemos e concordamos com Duarte (1996, 2004), quando afirma que, ao serem valorizados apenas esses aspectos como aportes preponderantes da Teoria de Vygotsky, isto, possibilita que sejam feitas aproximações dessa concepção ao ideário pedagógico do “aprender a aprender”, subjacente ao universo neoliberal e pós-moderno, levando a uma destituição do seu real construto epistemológico, que é o de ser uma Psicologia marxista comprometida com a consolidação de uma sociedade socialista.

Nesse contexto, para abordamos a problemática acima, podemos trazer um dado de realidade nos reportando a uma publicação de um jornal local, quando este edita uma matéria de capa com a manchete: *Repetência põe a Educação do*

Ceará em cheque (ARAÚJO, 2007), tratando dos elevados índices de repetência e abandono dos alunos das escolas cearenses do ensino básico da Rede Municipal e Estadual de Ensino. Para discutir o problema, o repórter faz a sua análise explorando apenas aspectos relacionados a prejuízos financeiros, a falta de qualidade da Educação e à perda de auto-estima dos alunos repetentes ou que abandonaram os estudos, e que, portanto, trazem efeitos novíços a todos os atores sociais envolvidos, e sobretudo para a sociedade. Diante do exposto, entendemos que essa abordagem traz apenas uma pequena parte do problema e esquece de analisar os dados estatísticos sobre outros ângulos, a partir do enfoque da reflexão sobre qual modelo de sociedade que produz esse tipo de indicadores. Nesse sentido, devemos pensar a questão não isentando a análise sobre os aspectos das desigualdades sociais históricas da sociedade brasileira que estão produzindo uma série de problemas, como os que vemos nos noticiários relacionados à pobreza, à miséria, à violência, levando a discussões superficiais, como as da redução da maioridade penal no clamor das emoções, em função de uma antiga retórica e não verdadeiramente debatendo a causa maior desses problemas que se instaura no sistema capitalista de organização da sociedade. Nessa perspectiva, precisamos nos ater ao reconhecimento de que grande parte da problemática escolar reproduz também a problemática social, e que ela se insere em um modelo de sociedade que é capitalista, e que, por sua vez, está longe de conseguir sanar o problema. Dito de outra forma, tal como os nossos interlocutores evidenciaram na análise da discussão da questão política pensada a partir da Teoria de Vygotsky, o seu projeto político de Educação não é possível nesse modelo de sociedade, senão apenas na busca de uma construção de uma sociedade socialista. Como nos diz Duarte (2004), devemos estudar Vygotsky e os demais integrantes de sua escola da Psicologia Soviética pretendendo não reforçar o universo ideológico neoliberal e pós-moderno, mas fazendo com que os profissionais que atuam nas áreas da Psicologia e da Educação nos diversos espaços profissionais, incluindo o espaço escolar, possam ter uma atuação de forma mais crítica em relação às diversas formas de alienação às quais estão submetidos no interior das relações capitalistas. Essa reflexão, gerada em função

da busca de apropriação do referencial histórico-cultural, pode ser importante no contexto atual da realidade social e educacional brasileira.

Depois dessa digressão, retomemos as nossas considerações finais para encerrar o nosso trabalho. Outra questão relevante, observada através da pesquisa, é de que Vygotsky, mesmo sendo um teórico reconhecido como de grande relevância pela totalidade dos entrevistados, ainda assim é um autor pouco explorado nos programas curriculares das disciplinas de Psicologia relacionadas à Educação nos cursos de Psicologia e Pedagogia das Universidades da cidade de Fortaleza.

Por isso, compreendemos que, apesar de este aporte teórico ter sido considerado significativo pelos nossos interlocutores, muito ainda poderá ser explorado e trabalhado no processo educativo, tanto nas disciplinas com conteúdos da Psicologia relacionados à Educação quanto na possibilidade de serem realizadas novas pesquisas no tocante aos processos educacionais e às práticas pedagógicas.

Este aporte teórico vem se configurando numa nova construção epistemológica em Psicologia. Por sua vez, pudemos constatar em nossa revisão bibliográfica que o referencial histórico-cultural está permitindo serem abertos novos campos de análise e de novas perspectivas de pesquisa tanto na Psicologia quanto na área da Educação. São exemplos desse processo os trabalhos desenvolvidos sobre as questões da adolescência, da periodização do desenvolvimento infantil, numa nova formulação acerca da perspectiva histórico-cultural ou como também no campo específico da Educação sobre como esse referencial pode ajudar na prática pedagógica.

Muito do que se colocou acerca das categorias em geral, e sobretudo da ênfase pragmática da teoria, parte da forma como a Teoria de Vygotsky é percebida pelo sentido que lhe foi atribuído, a partir da própria experiência dos interlocutores, enquanto psicólogos e pedagogos, que atuam numa práxis pedagógica situada em uma determinada universidade, em que são possibilitados pelos seus conhecimentos, vivências, crenças, valores, sentimentos de ordem pessoal e profissional. As categorias por nós analisadas são muito complexas

porque nelas estão implicados muitos aspectos a serem considerados. No entanto, além das considerações por nós acima comentadas, percebemos nas bases teóricas de Vygotsky o fundamento do materialismo histórico e dialético para a explicação do psiquismo humano a origem de toda a compreensão prática da teoria. Nesta perspectiva, identificamos nas questões originais da teoria que dão sustentação à sua construção, a partir da categoria central da atividade, como típica das características humanas e dotada de significado, a chave para a explicação da perspectiva de aplicação prática da teoria. Nisso, em parte, pressupomos, toda conotação que irá demarcar de forma tão contundente a compreensão da perspectiva prática dessa teoria na ótica dos nossos interlocutores.

Em nosso texto, produzimos um discurso que contemplou muitas vozes, revelando-se em um caráter polifônico, pois são incluídas as diversas falas dos autores e interlocutores com quem dialogamos, além da nossa própria fala. Precisamos destacar ainda a presença de Teoria de Vygotsky nesse processo, sem a qual não seria possível realizar a nossa pesquisa. Nesse aspecto, o nosso texto também é polissêmico, pois sabemos que, além dos nossos interlocutores manifestarem em suas falas as idéias, crenças, valores e sentimentos contidos em seus discursos, também estão no nosso texto impressas as nossas idéias, crenças, valores e sentimentos que nos proporcionaram os diversos sentidos por nós adotados na forma de interpretar todas as informações que colhemos. Assim sendo, ficamos com um eco que nos anuncia um importante significado sobre a Teoria de Vygotsky: é uma teoria muito complexa e ainda precisa ser mais explorada.

Contudo, podemos sintetizar essas considerações finais afirmando que, dada a importância e o reconhecimento notório do autor e da sua obra, não podemos nos furtar a perceber a necessidade da continuidade de trabalhos de investigação que possibilitem uma maior difusão e uma maior exploração do referencial histórico-cultural no âmbito tanto da Psicologia, quanto da Educação, e até de outros campos do saber.

Para encerrar, gostaríamos de compartilhar uma imagem mental que construímos ao fazermos esse trabalho. Construímos uma imagem de um meteoro colidindo com seu corpo celeste para fazer analogia com Vygotsky e sua obra. Nela visualizamos em Vygotsky a sua rápida passagem pela terra e a força de seu impacto e o tamanho da sua repercussão para a Psicologia e para as Ciências Humanas e Sociais.

8. REFERÊNCIAS

- ANDRADA, E. G. C. de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 Nov 2006. doi: 10.1590/S0102-79722005000200007.
- ARAÚJO, M. **Educação pública em crise**. Diário do Nordeste, Fortaleza, 25 de Fevereiro de 2007. Caderno de Cidades, p. 10.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRAGHIROLI, E. M. et al. **Psicologia geral**. 18 ed. Porto Alegre: Vozes, 2000.
- BRUNER, J. Introdução. In: Vigotski, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica de José Cipolla Neto. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 7-13.
- BOCK, A. M. B. (Org.) **A perspectiva sócio-histórica na formação em Psicologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- _____. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno CEDES**., Campinas, v. 24, n. 62, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 Nov 2006. doi: 10.1590/S0101-32622004000100003.
- BOCK, A. M. B; AGUIAR, W. M. J. de. Psicologia da Educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, A. M. B. **A perspectiva sócio-histórica na formação em Psicologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 132-160.
- CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, J. A. et al. **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 9-50. (Série Fundamentos)
- CAVALCANTI, L. de S.. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno CEDES**., Campinas, v. 25, n. 66, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 Nov 2006. doi: 10.1590/S0101-32622005000200004.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (Organizadores Michael Cole et al). Tradução de José Cipolla Neto. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 13-15. (Psicologia e pedagogia)

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da Educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLAÇO, V. F. R. **Interações em sala de aula**: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais. 2001. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. Tradução de Milton Camargo Mota. Revisão de Carlos Alberto Bárbaro. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo, Vol. 55).

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3 ed. Campinas: Autores Associados. 2004.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno CEDES**. [online]. 2004, vol. 24, no. 62 [citado 2006-12-16], pp. 64-81. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3262. Acesso em: 26 Nov 2006. doi: 10.1590/S0101-32622004000100005.

FIGUEIREDO, L C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. 9 ed. Petrópolis : Vozes, 2002.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997 (Coleção questões de nossa época; v. 23).

FREITAS, M. T. A. de. **Vygotsky & Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1996. (Série Fundamentos).

_____. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

GÓES, M.C. R. de. As relações intersubjetivas na construção do conhecimento. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Orgs) **A significação nos espaços**

educacionais: interação social e subjetivação Campinas: Papyrus, 1997. p. 11-28. (Coleção magistério e trabalho pedagógico)

_____. A construção de conhecimentos e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. In: MORTIMER, E. F.; SOMOLKA, A. L. B. (Orgs.). **Linguagem, cultura e cognição:** reflexões para o ensino e para a sala de aula, Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p 77-88. (Coleção Linguagem & Educação, 7)

GÓIS, C. W. L. Reflexões sobre Psicologia comunitária. **Revista de Psicologia.** Edições Universidade Federal do Ceará, Ceará, vol. 6, nº 2, p. 25-31, Julho-Dezembro, 1988.

_____. **Psicologia comunitária:** atividade e consciência. Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2005.

HANFMANN, E.; VAKAR, G. Prefácio à tradução inglesa. In: VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica de José Cipolla Neto. 2 ed., p XV-XVII, São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e pedagogia)

LANE, S. T. M. Uma revisão da literatura – Psicologia Social. In: **Revista de Psicologia.** Edições Universidade Federal do Ceará, Ceará, vol. 6, nº 1, Janeiro-Junho, p. 123-127, 1988.

_____. Histórico e fundamentos da Psicologia comunitária no Brasil. In: CAMPOS, R. de F. (Org.). **Psicologia social e comunitária:** da solidariedade à autonomia. 8 ed. Petropolis: Vozes, 2002. p. 17-34.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a Pedagogia Crítico-social do Conteúdos. São Paulo Loyola, 1985.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988. p. 21-37.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MEIRA, L.; LERMAN, S. **The Zone of Proximal Development as a symbolic space.** Social Science Research Papers, 1(13), p. 1-40, 2001.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos:** contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceio: EDUFAL, 1999.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática.** São Paulo: Papyrus Editora, 1997.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1998. (Pensamento e ação no magistério)

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). **Linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino e para a sala de aula, Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p 21-50. (Coleção Linguagem & Educação, 7)

RAPPAPORT, M. C. R. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

RATNER, C. **A Psicologia sócio-histórica de Vygotsky**: aplicações contemporâneas. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

RIVIÈRE, A. **La psicología de Vygotski**. Madrid: Visor, 1985.

ROGOFF, B. **Aprendices del pensamiento**: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós, 1993. (Cognición y desarrollo humano).

ROJO, R. H. R. Enunciação e interação na ZDP: do nosense à construção dos gêneros de discurso. In: MORTIMER, E. F.; SOMOLKA, A. L. B. (Orgs.). **Linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino e para a sala de aula, Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p 89-106. (Coleção Linguagem & Educação, 7)

SANCHES S. G; KAHHALE E. M. P. História da Psicologia: a exigência de uma leitura crítica. In: Bock, A. M. B. (Org.) **A perspectiva sócio-histórica na formação em Psicologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 11-40.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3 ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1992.

SILVA, F. G.; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos cadernos de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 633-657. set/dez. 2004.

SILVA, T. T. da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGANETO, A. J. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.245-260.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1993 (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico), p. 35-63.

_____. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de conhecimento. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Orgs.) **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação** Campinas: Papyrus, 1997. p. 29-45. (Coleção magistério e trabalho pedagógico)

SOUZA, S. J. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (Org.) **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 11-29.

SPINK, M. J. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VEER, R. V. d.; VALSINER; J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VEIGA-NETO, A. J. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol: In: VEIGA-NETO, A. J. (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (Organizadores Michael Cole et al). Tradução de José Cipolla Neto. 6 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998a. (Psicologia e pedagogia)

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica de José Cipolla Neto. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998b. (Psicologia e pedagogia)

_____. **Teoria e método em Psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner. Revisão de Elzira Arantes. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Psicologia e pedagogia)

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e pedagogia)

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 6 ed. Madrid: Akal, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Tradução de Javier Zanón e Monserrat Cortés. Buenos Aires, Paidós, 1988. (Cognición y desarrollo humano).

9. BIBLIOGRAFIA

BICUDO, M. A V.; MARTINS, J. **A pesquisa qualitativa em Psicologia.** Fundamentos e recursos básicos. 2 ed. São Paulo : Moraes, 1994

CAMPOS, D M. S. **Psicologia da aprendizagem.** 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, M. V. da. A Psicologia na Educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, 1998. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 Nov 2006. doi: 10.1590/S0102-25551998000200004.

DANTAS, H, et al **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão.** 7. ed. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

REY, F. L. G. **Pesquisa qualitativa na Psicologia.** São Paulo: Pioneira/Thompson, 2001.

SILVEIRA, R. N. **Concepções de conhecimento de professores alfabetizadores em escolas das redes pública e privada de ensino.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de humanidades, Departamento de Psicologia, Fortaleza. 2005.

SPINK. M. J. P. (Org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

VALENÇA, J. T. **Pesquisa em Psicologia.** Manual prático. Fortaleza: Edições UFC, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte.** Tradução de Paulo Bezerra: São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APÊNDICE

TÓPICOS TRABALHADOS NAS ENTREVISTAS

1. O significado da Teoria de Vygotsky
2. Contribuições da Teoria geral de Vygotsky e para a educação
3. Os conceitos teóricos mais importantes da Teoria de Vygotsky e os implicados na educação
4. Projeto político para a educação a partir da Teoria de Vygotsky

ANEXOS

ANEXO I

Mapa 1: Compreensão e significado da teoria (Professor 1)

Objeto	1as. Associações	Justificativa	Significado da teoria	Contribuição Geral	Contribuição para a educação
O que esse autor representa para você?	Para mim ele representa um icone dentro do campo da Psicologia e da Pedagogia, né!	Por que ele como psicólogo estuda gênese, desenvolvimento é... mas ao mesmo tempo tem uma preocupação pedagógica por que ele está dentro de um momento de uma revolução social.			
O que significa a Teoria de Vygotsky para você?			Para mim significa uma contribuição muito importante nas Teorias Psicogenéticas no sentido de incluir, né! o aspecto cultural-social, né! Então, encontrar esse desenvolvimento psicogenético mais não, é...de certa forma digamos assim, é uma ruptura com o idealismo, né!		A proposta dele não é só uma proposta psicológica enquanto campo de ciência pura, mas é modificar...a educação soviética. Portanto, ele é um autor que traz o lado científico da Psicologia e aplica a Pedagogia.

<p>Em linhas gerais, qual seria a contribuição de Vygotsky?</p> <p>Quais seriam as contribuições de Vygotsky para a Educação na sua compreensão?</p>			<p>que predominava, e que ainda predomina essas coisas, na Pedagogia, na Educação, na Psicologia, né! é de nos colocar como seres inseridos numa história social, mas que é uma história que acaba imbricando na própria natureza, na filogênese.</p>	<p>Os quatro planos dele para mim são...são contribuições muito importantes para a psicologia educacional. Acho que é...é aí, é que pode colocar a grande contribuição de Vygotsky.</p> <p>A contribuição dele é Vygotsky nessa imbricação da Psicologia educacional, quer dizer a Educação e a Pedagogia junto com o desenvolvimento, digamos o nível filogenético até o nível microgenético</p>	<p>É... primeira contribuição: ruptura com o idealismo, portanto é... o sujeito da educação são sujeitos históricos. Portanto, eles têm uma trajetória de construção sócio-histórica no sentido cognitivo, afetivo, social e interativo, né! Então,</p>
--	--	--	---	---	---

					<p>rompemos com aquela concepção de aluno como se fosse uma realidade criada, é...um conceito teórico. É...isto para mim é um ponto fundamental. Outro ponto fundamental na produção dele é... a heterogeneidade como processo educacional. Então, ruptura novamente com a Pedagogia clássica da homegeneidade. "Vamos homogeneizar turmas, vamos juntar os que são iguais". Vamos trabalhar com a diferença para criar Zonas de Desenvolvimento Proximal entre eles. Isto também para mim é uma outra contribuição dele fantástica. E... uma terceira talvez.. é a preocupação, né! com, ao se preocupar com a diferença ele é um dos precursores, embora nem sempre seja dito lá, para a inclusão, né! quer dizer, é entender esse sujeito como uma gênese diferenciada e não apenas como alguém que tem que ser isolado, mas entender como ele se processa. Essas seriam as três grandes contribuições dele, do Vygotsky.</p>
--	--	--	--	--	--

ANEXO II

Mapa 2: Conceitos mais importantes e implicados na Educação (Professor 1)

Objeto	Conceitos gerais	Conceitos implicados na educação
<p>Quais seriam os conceitos desse autor que poderiam ser destacados como mais importantes, ainda nessa visão geral?</p> <p>Quais seriam os conceitos vygotskianos que estariam implicados na Educação?</p> <p>Entre esses conceitos ou outros, quais seriam destacados como mais relevantes?</p> <p>Por que seria mediação?</p>	<p>Geral: mediação, é um conceito fundamental, processos psicológicos superiores, é...Zona de Desenvolvimento Proximal parece três conceitos ...e a, a, a, a lei, né! da dupla... interação, quer dizer fora para dentro, dentro para fora, esse encontro que está na mediação.</p>	<p>Mediação, né! A Zona de Desenvolvimento Proximal, a internalização, um conceito dentro da mediação. A formação do conceitos, do conceito de gênero, do preconceito, do complexo até chegar ao conceito científico, como se dá esse, essa chegada a isso aí, né! quer dizer, acho que é um ponto fundamental é, é...Vygotsky foi muito feliz nisso aí, né!. No sentido de que nos ajuda a pensar que os conceitos científicos. Eles vinham para educação já impostos, sem levar em consideração que há, né! complexos, preconceitos, conceitos de gêneros, cotidianos, etc. E esses dois tipos eles tem que encontrar um diálogo, do contrário não há aprendizagem.</p> <p>Mediação, mediação. É o conceito básico. Para mim é o central, o eixo de... em Vygotsky seria mediação</p> <p>Por que é exatamente esse encontro do intersubjetivo com o intra, com o inter. Por que? ...Porque o que é que agente fez geralmente na psicologia, ou a gente ficava do lado de fora ou do lado de dentro: mentalistas versus ambientalistas. Em Vygotsky, há um encontro que não é apenas um encontro, mas é...nesse encontro cria-se uma nova realidade interna nesse sujeito que ele pode interagir de uma forma diferenciada com o seu meio sócio-histórico, cultural e social.</p>

ANEXO III

Mapa 3: Projeto político para a Educação a partir da Teoria de Vygotsky (Professor 1)

Objeto	Concepção política do projeto educacional de Vygotsky
<p>É possível pensar uma concepção política do projeto educacional de Vygotsky, de uma certa forma repercutindo na Educação?</p> <p>Haveria outras considerações que eventualmente não tenham sido indagadas e que você gostaria de acrescentar?</p>	<p>Dependendo do que se entenda por política, se política for entendida a “polische” no sentido de a dimensão de participação de cada um, né! nas questões públicas. Eu acho que a partir de Vygotsky, a obra dele é política nesse sentido. Eu diria não entende esse sujeito como sujeito individualizado, ele é formado, ele é construído na interação, no encontro da sua subjetividade com a essa intersubjetividade. Então, é um projeto eminentemente político nesse sentido, né! não no sentido de políticas educacionais, é de... sociais, né! Políticas sociais, mas políticas de...políticas pedagógicas. Acho que políticas pedagógicas,...você pode..... políticas sociais, já é a história de que seria a hora de repensar até onde vai ser, é, é...sugar toda a seiva da obra vygotskiana, e aí iria haver essas deturpações de que as vezes não... tem um gancho com a obra do autor.</p> <p>Bom, uma delas é...seria o seguinte: não transformar a obra vygotskiana com toda a sua fertilidade é... em um paradigma hegemônico. Com isso, né, nós o transformaríamos apenas em moda. Assim como Piaget foi durante muito tempo um ícone, Wallon foi e agora fosse ele, né! essa seria uma. Segundo a presença dele não significar necessariamente exclusão do palco pedagógico de outros grandes educadores, pedagogos e psicólogos, mas usar, quer dizer, se apropriar dessa obra, transformá-la numa sua fertilidade, por que eu vejo Vygotsky como um jovem, muito jovem, que detinha muitas idéias. Então, a gente se apropriar dessas idéias e tentar levar adiante essa obra dele, mas não transformando agora num ícone que apenas possa ser utilizado como marketing na... na educação, por que aí estaríamos incorrendo em erro do passado com outros autores mais adiante dizer esse autor não serve nada, embora a obra dele será duradoura.</p>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)