

- _____ (1987a) *Dinâmica da violência*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais.
- _____ (1987b) *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- _____ (1986) A superação do indivíduo. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: FEUSP, v.12, n.1/2, pp.334-342.
- _____ (1985) *A sombra de Dionísio: contribuição a uma sociologia da orgia*. Rio de Janeiro: Graal.
- _____ (1984) *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco.
- _____ (1982) La mafia: note sur la socialité de base. *Cahiers Internationaux de Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, v.LXXIII, pp.363-368.
- _____ (1981) *A violência totalitária: ensaio de antropologia política*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____ (1980) Le rituel et la vie quotidienne comme fondements des histoires de vie. *Cahiers Internationaux de Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, v.LXIX, pp.341-349.

A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana

Teresa Cristina R. Rego*

A questão da indisciplina nas salas de aula é um dos temas que atualmente mais mobilizam professores, técnicos e pais (e, em alguns casos, até os alunos) de diversas escolas brasileiras (públicas e particulares, de educação infantil, de 1º ou de 2º graus) inseridas em contextos distintos. Entretanto, apesar de ser objeto de crescente preocupação, no meio educacional este assunto é, de um modo geral, superficialmente debatido. Além da falta de clareza e consenso a respeito do significado do termo indisciplina ou disciplina, a maior parte das análises parece expressar as marcas de um discurso fortemente impregnado pelos dogmas e mitos do senso comum (nem sempre de bom senso). Isto se agrava na medida em que os estudos e pesquisas sobre a indisciplina (natureza, características, identificação de possíveis causas, o papel da escola e da família na produção da indisciplina, a questão da indisciplina na sociedade contemporânea etc.) além de parciais, ainda são relativamente escassos.

Neste artigo¹ procuraremos fazer uma reflexão, ainda que breve, sobre o assunto inspirados nas teses elaboradas pelo psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky, autor interessado em compreender a gênese do psiquismo humano em seu contexto histórico-cultural. Sem pretender apresentar uma síntese que faça justiça à complexidade e à abrangência da obra vygotskiana, nos limitaremos àqueles aspectos que têm especial relevância para a análise do tema em pauta.

É importante ressaltar que não é possível encontrar em sua obra referências explícitas à questão da indisciplina. Todavia, o fato de atri-

* Pedagoga, mestre e doutoranda pela Faculdade de Educação da USP. Autora de *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (Vozes, 1995). Atuou como professora, coordenadora e diretora pedagógica em escolas de educação infantil, de primeiro e segundo graus. Atualmente é professora da UNESP.

1. Agradecemos à Profa. Dra. Marta Kohl de Oliveira pela valiosa leitura crítica dos originais deste texto.

buir em suas teses um lugar central à noção de construção social do sujeito permite que façamos algumas relações com o plano educacional. Mais do que responder as inúmeras questões relacionadas a este complexo tema, os postulados vygotkianos instigam algumas inquietações, nos levam a formular melhor nossas perguntas, a ampliar nosso olhar sobre o problema, bem como a questionar falsas certezas, já que contribuem para a compreensão das características psicológicas e socioculturais do aluno e de como se dão as relações entre aprendizado, desenvolvimento, ensino e educação.

Antes de nos determos nas contribuições da abordagem vygotkiana para a análise da indisciplina, gostaríamos de observar alguns aspectos preliminares que consideramos importantes na discussão do problema em foco. O primeiro diz respeito às inúmeras configurações e enfoques que a noção de indisciplina pode assumir ou suscitar. O segundo se refere à tentativa de analisar os pressupostos subjacentes às idéias e explicações sobre o fenômeno da indisciplina geralmente presentes no meio educacional.

Afinal, o que entendemos por indisciplina e quais são as suas causas?

Conforme já mencionamos, as idéias acerca da indisciplina estão longe de serem consensuais. Isto se deve não somente à complexidade do assunto e à marcante ausência de pesquisas que contribuam no refinamento do estudo deste problema, mas também à multiplicidade de interpretações que o tema encerra. O próprio conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo. Também no plano individual a palavra indisciplina pode ter diferentes sentidos que dependerão das vivências de cada sujeito e do contexto em que forem aplicadas. Como decorrência, os padrões de disciplina que pautam a educação das crianças e jovens, assim como os critérios adotados para identificar um comportamento indisciplinado, não somente se transformam ao longo do tempo como também se diferenciam no interior da dinâmica social.

Ao chamarmos atenção para o processo dinâmico de formação e transformação do conceito de indisciplina na história humana e as diversas conotações que o termo pode sugerir na sociedade atual, não estamos postulando, obviamente, a impossibilidade de admitir um núcleo relativamente estável de aspectos e relações que designam a noção de indisciplina, compartilhável por todas as pessoas que a utilizam. Entre-

tanto, mesmo este núcleo comum está sujeito a inúmeros enfoques, interpretações e redefinições. Por esta razão, consideramos relevante refletirmos sobre os significados geralmente atribuídos na nossa sociedade, especialmente no meio educacional, à palavra indisciplina.

Segundo o dicionário o termo disciplina pode ser definido como “regime de ordem imposta ou livremente consentida. Ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar, etc.). Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. Observância de preceitos ou normas. Submissão a um regulamento”. E, disciplinar, o ato de “sujeitar ou submeter à disciplina: disciplinar uma tropa. Fazer obedecer ou ceder; acomodar, sujeitar; corrigir: Procurou disciplinar os instintos selvagens da criança”. E ainda, disciplinável como “aquele que pode ser disciplinado”. Já o termo indisciplina refere-se ao “procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião”. Sendo assim, indisciplinado é aquele que “se insurge contra a disciplina” (Ferreira, 1986, p.595).

Estas definições podem ser interpretadas de diversas formas. É possível, por exemplo, entender que disciplinável é aquele que se deixa submeter, que se sujeita, de modo passivo, ao conjunto de prescrições normativas geralmente estabelecidas por outrem e relacionadas a necessidades externas a este. Disciplinado é, portanto, aquele que obedece, que cede, sem questionar, às regras e preceitos vigentes em determinada organização. Disciplinador é, nesta perspectiva, aquele que molda, modela, leva o indivíduo ou o conjunto de indivíduos à submissão, à obediência e à acomodação. Já o indisciplinado é o que se rebela, que não acata e não se submete, nem tampouco se acomoda, e, agindo assim, provoca rupturas e questionamentos.

No meio educacional esta visão é bastante difundida. Costuma-se compreender a indisciplina, manifesta por um indivíduo ou um grupo, como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida na “falta de educação ou de respeito pelas autoridades”, na bagunça ou agitação motora. Como uma espécie de incapacidade do aluno (ou de um grupo) em se ajustar às normas e padrões de comportamento esperados. A disciplina parece ser vista como obediência cega a um conjunto de prescrições e, principalmente, como um pré-requisito para o bom aproveitamento do que é oferecido na escola. Nessa visão, as regras são imprescindíveis ao desejado ordenamento, ajustamento, controle e coerção de cada aluno e da classe como um todo. É curioso observar que, nesta perspectiva, qualquer manifestação de inquietação, questionamento, discordância, conversa ou desatenção por parte dos alunos é entendida como indisciplina, já que se busca “obter a tranqüilidade, o silêncio, a docilidade, a passividade das crianças de tal forma que não haja nada nelas nem fora delas que as possa dis-

trair dos exercícios passados pelo professor, nem fazer sombra à sua palavra.” (Wallon, 1975, p.379)

Uma outra tendência presente no campo da educação é a de associar a disciplina à tirania. Qualquer tentativa de elaboração de parâmetros ou definição de diretrizes é vista como prática autoritária, deformadora ou restritiva, que ameaça o espírito democrático e cerceia a liberdade e espontaneidade das crianças e jovens. A disciplina assume uma conotação de opressão e enquadramento. Portanto, todas as regras e normas existentes na escola devem ser subvertidas, abolidas ou ignoradas. Sendo assim, apresentar condutas indisciplinadas pode ser entendido como uma virtude, já que pressupõe a “coragem de ousar”, de desafiar os padrões vigentes, de se opor à tirania muitas vezes presente no cotidiano escolar.

Entendemos, todavia, que estes temas podem (e devem) ser interpretados de uma outra maneira, já que, vista sob aqueles ângulos, a questão da indisciplina (ou da disciplina) pode servir, de um lado, para justificar práticas despóticas e, de outro, para estimular uma espécie de tirania às avessas, na qual o projeto pedagógico fica submetido à vontade da criança ou do adolescente.

A vida em sociedade pressupõe a criação e o cumprimento de regras e preceitos capazes de nortear as relações, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre membros deste grupo social (sobretudo numa sociedade complexa como a nossa). A escola, por sua vez, também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela atuam. Nesse sentido, as normas deixam de ser vistas apenas como prescrições castradoras, e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social. Mais do que subserviência cega, a internalização e a obediência a determinadas regras pode levar o indivíduo a uma atitude autônoma e, como conseqüência, libertadora, já que orienta e baliza suas relações sociais. Neste paradigma, o disciplinador é aquele que educa, oferece parâmetros e estabelece limites.

A indisciplina, nesta ótica, passa a ser vista como uma atitude de desrespeito, de intolerância aos acordos firmados, de intransigência, do não cumprimento de regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou de um grupo. Como analisa La Taille: “(...) crianças precisam sim aderir a regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os ‘limites’ implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não pode ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite *situa*, dá consciência de *posição* ocupada dentro de algum espaço social — a família, a escola, e a sociedade como um todo.” (La Taille, 1994, p.9, grifos do autor)

Partindo destas premissas, no plano educativo, um aluno indisciplinado não é entendido como aquele que questiona, pergunta, se inquieta e se movimenta na sala,² mas sim como aquele que não tem limites, que não respeita a opinião e sentimentos alheios, que apresenta dificuldades em entender o ponto de vista do outro e de se autogovernar (no sentido expresso por Vygotsky, 1984), que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares. Neste caso, a disciplina não é compreendida como mecanismo de repressão e controle, mas como um conjunto de parâmetros (elaborados pelos adultos ou em conjunto com os alunos, mas principalmente internalizados por todos), que devem ser obedecidos no contexto educativo, visando a uma convivência e produção escolar de melhor qualidade. Deste ponto de vista, a disciplina é concebida como uma qualidade, uma virtude (do indivíduo ou de um grupo de alunos) e, principalmente, como um objetivo a ser trabalhado e alcançado pela escola. *Como decorrência, a disciplina, ao invés de ser compreendida como um pré-requisito para o aproveitamento escolar, é encarada como resultado (ainda que não exclusivo) da prática educativa realizada na escola.*

A análise destes termos, longe de ser diletantismo, pode nos sugerir importantes aspectos que merecem ser examinados na discussão sobre a indisciplina na sala de aula. O modo como interpretamos a indisciplina (ou a disciplina), sem dúvida, acarreta uma série de implicações à prática pedagógica, já que fornece elementos capazes de interferir não somente nos tipos de interações estabelecidas com os alunos e na definição de critérios para avaliar seus desempenhos na escola, como também no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar.

Um outro aspecto capaz de influenciar significativamente o processo educativo desenvolvido na instituição escolar diz respeito à visão dos diferentes elementos da comunidade escolar (professores, técnicos, pais e alunos) sobre as causas da indisciplina. Entendemos que é necessário identificar, principalmente, os pressupostos subjacentes às explicações geralmente manifestas pelos educadores, que acabam por revelar, ainda que de maneira implícita, determinadas visões sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo e, como decorrência, o papel desenvolvido pela escola (Rego, 1995b).

No cotidiano escolar, os educadores, aturdidos e perplexos com o fenômeno da indisciplina, tentam buscar, ainda que de modo impreciso e pouco aprofundado, explicações para a existência de tal manifestação. Muito freqüentemente vêem a indisciplina como um “sinal dos tempos

2. Isto porque entendemos que, no processo de construção de conhecimento, os alunos devam ter participação ativa. Sendo assim, as inquietações, as movimentações em sala, as interações entre as crianças, não se confundem com atos indisciplinados já que são indicadoras de envolvimento por parte dos alunos.

modernos”, revelando uma certa saudade das práticas escolares e sociais de outrora, que não davam margem” à desobediência e inquietação por parte das crianças e adolescentes: “No meu tempo o professor era autoridade; ele era respeitado não só na escola mas em toda a sociedade!”. “Eu sou da época em que criança era criança e adulto era adulto, não era essa bagunça de hoje!”³

Nesse caso, parecem ignorar que a obediência e a não contestação da autoridade eram conseguidas, muitas vezes, através de práticas despóticas e coercitivas. Estes argumentos acabam por revelar ainda, entre outros aspectos, uma grande dificuldade (ou resistência) de atualizar o projeto pedagógico diante das demandas apresentadas pela sociedade atual. Arroyo (1995) faz um agudo questionamento deste olhar para o passado, que ele define como “um saudosismo romântico misturado ao medo e à prevenção quanto ao futuro”, ainda tão predominante no meio educativo: “(...) Como educar para o futuro, para a realidade sociopolítica, com esse olhar constante voltado para o passado mitificado? Se dependesse da concepção pedagógica, se eternizaria o passado. Não o passado real, mas o passado idealizado: voltar à infância da história social e política como o ideal do convívio humano” (Arroyo, 1995, p.64).

É comum também verem a indisciplina na sala de aula como reflexo da pobreza e da violência presentes de um modo geral na sociedade e fomentadas, de modo particular, nos meios de comunicação, especialmente na TV. Nessa perspectiva, parecem compartilhar a idéia de que os alunos são o retrato de uma sociedade injusta, opressora e violenta, e a escola, por decorrência, vítima de uma clientela inadequada (Moysés; Collares, 1993). O pressuposto dessa visão é o de que o indivíduo é um “receptáculo vazio” que se modela, passivamente, às pressões do meio. A escola se vê, desse modo, impotente diante do aluno, principalmente dos que provêm de ambientes economicamente e culturalmente desfavorecidos.

Muitos atribuem a culpa pelo “comportamento indisciplinado” do aluno à educação recebida na família, assim como à dissolução do modelo nuclear familiar: “Esta criança tem uma criação familiar totalmente autoritária, está acostumada a apanhar e a receber severos castigos, por essa razão não consegue viver em ambientes democráticos”; “Se os próprios pais não sabem dar limites eu é que não vou dar!”; “A maior parte dos meus alunos vem de lares desestruturados, são filhos de pais separados, por isso apresentam este comportamento tão agressivo”. Ou ainda a falta de interesse (ou possibilidade) dos pais em conhecer e acompanhar a vida escolar de seus filhos: “O problema da indisciplina está

3. Os comentários dos educadores apresentados neste artigo foram coletados em inúmeras situações que vivenciei ao longo de minha vida profissional: em reuniões pedagógicas, em cursos de formação de professores etc.

associado à desvalorização da escola por parte dos pais: eles nunca aparecem na escola, muito menos nas reuniões, não acompanham as lições e nem assinam as advertências!”. Neste caso, a responsabilidade pelo comportamento do aluno na escola parece ser única e exclusivamente da família. Novamente a escola se isenta de uma revisão interna, já que o problema é deslocado para fora de seu domínio.

Outros parecem compreender que a manifestação de maior ou menor indisciplina no cotidiano escolar está relacionada aos traços de personalidade de cada aluno: “Fulano é terrível, não tem jeito! Sicrano nasceu rebelde, o que eu posso fazer?”. Deste modo, atribuem a responsabilidade à própria criança ou adolescente, deixando transparecer uma concepção de desenvolvimento inatista. Em outras palavras, entendem que as características individuais são definidas por fatores endógenos, independentes, portanto, da aprendizagem e das influências do universo cultural. Os traços comportamentais de cada aluno não poderão ser modificados pois já estão definidos desde o nascimento, fazem parte da “natureza de cada indivíduo”. Conseqüentemente, a experiência escolar não tem nenhum poder de influência e interferência no comportamento individual.

Uma outra maneira de justificar as causas da indisciplina na escola, bastante presente no ideário educacional, se refere à tentativa de associar o comportamento indisciplinado a alguns “traços inerentes” à infância e à adolescência: “Os adolescentes são, de um modo geral, revoltados e questionadores, não adianta querer lutar contra isto”; “As crianças são egocêntricas, por isso apresentam tanta dificuldade em entender as regras e necessidades do grupo”; “Criança é indisciplinada e desobediente por natureza, precisa ser domada”. Neste paradigma, as características individuais também são dadas *a priori*, pois estão relacionadas à etapa da vida em que o aluno se encontra. Podemos afirmar que esta é uma outra versão do inatismo já que pressupõe a existência de características universais que se manifestarão em estágios previstos, independentemente das vivências realizadas em determinada cultura.

Já os profissionais da educação (diretores, coordenadores, técnicos etc.) e muitos pais, quando provocados a analisar as possíveis causas da incidência deste comportamento nas escolas, muitas vezes acabam por atribuir a responsabilidade ao professor. Deste modo, a culpa que geralmente é atribuída ao aluno, entendido como portador de defeitos ou qualidades morais e psíquicas definidas independentemente da escola (Patto, 1993) ou à sua família, passa a ser do professor. Nesta ótica, a origem da indisciplina está relacionada exclusivamente à falta de autoridade do professor, de seu poder de controle e aplicação de sanções. O problema parece se reduzir à presença de maior ou menor “pulso” para administrar e controlar a turma de alunos, assim

como aplicar medidas punitivas mais ou menos rigorosas.⁴ Nem é preciso ressaltar que, neste caso, a disciplina é sinônimo de ordem, submissão e respeito à hierarquia, e a idéia de autoridade se confunde com autoritarismo (Davis; Luna, 1991).

É interessante observar que, do ponto de vista do aluno indisciplinado, os motivos alegados costumam ser um tanto diferentes. Com bastante frequência, dirigem suas críticas ao sistema escolar. Reclamam não somente do autoritarismo ainda tão presente nas relações escolares, mas também da qualidade das aulas, da maneira que os horários e os espaços são organizados, do pouco tempo de recreio, da quantidade de matérias incompreensíveis, pouco significativas e desinteressantes, da aspereza de determinado professor, do espontaneísmo de outro, da falta de clareza dos educadores, das aulas monótonas, da obrigação de permanecer horas sentados, da escassez de materiais e propostas desafiadoras, da ausência de regras claras etc.

Os limites deste artigo não permitem que façamos uma análise mais aprofundada das idéias e visões recorrentes entre os diferentes protagonistas do sistema educativo. Embora estas opiniões comportem várias possibilidades de interpretação e síntese, nos limitaremos a alguns aspectos que consideramos relevantes.

Primeiramente, é possível observar que o lugar ocupado por cada um destes elementos no sistema educacional parece alterar significativamente o seu modo de explicar as razões da incidência da indisciplina na escola. Apesar destas diferenças, predomina, entre a maior parte dos envolvidos no processo educativo, um olhar parcial e pouco fundamentado sobre o problema. As complexas relações entre o indivíduo, a escola, a família e a sociedade não parecem suficientemente debatidas e aprofundadas. As justificativas, além de pouco críticas e abrangentes, se mostram impregnadas de meias-verdades, de explicações do senso comum ou pseudocientíficas (uma espécie de “psicologização” ou “sociologização” das questões educacionais e pedagógicas).

Em segundo lugar, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que, *na busca dos determinantes da indisciplina, a influência de fatores extra-escolares no comportamento dos alunos, na visão de muitos educadores, parece ocupar o primeiro plano*. O comportamento do aluno (indisciplinado ou não) não tem nenhuma relação com o que é vivido na escola,⁵ já que as características individuais (rebeldia, passividade,

4. É curioso notar que, muitas vezes, os pais apresentam muita dificuldade em entender o papel educativo da família. É bastante comum delegarem à escola, especialmente ao professor, uma série de responsabilidades e anseios quanto à educação de seus filhos, não somente relacionados à questão da (in)disciplina.

5. Os “alunos indisciplinados” parecem ser os únicos a estabelecer relações mais abrangentes entre o comportamento indisciplinado e os fatores intra-escolares.

intransigência, (in)capacidade de cooperação, agressividade etc.) são vistas como resultado de fatores inerentes a cada aluno ou das pressões recebidas no universo social (família, televisão etc.). Deste modo, a solução para o problema da indisciplina não estaria ao alcance dos educadores.⁶

Podemos concluir que as concepções de desenvolvimento humano predominantes no meio educacional trazem sérias conseqüências à prática pedagógica, pois “(...) reforçam a idéia de um determinismo prévio (por razões inatas ou adquiridas), que acarreta uma espécie de perplexidade e imobilismo do sistema educacional. A escola se vê, assim, desvalorizada e isenta de cumprir o seu papel de possibilitadora e desafiadora (ainda que não exclusiva) do processo de constituição do sujeito, do ponto de vista de seu comportamento de um modo geral e da construção de conhecimentos.” (Rego, 1995, p.92)

Entendemos que estas posições devem ser revistas, já que as explicações, mitos e crenças sobre o fenômeno da indisciplina na sala de aula difundidos no meio educacional, além de acarretarem preocupantes implicações à prática pedagógica, se embasam em pressupostos preconceituosos, superados e equivocados sobre as bases psicológicas do desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, sobre as dimensões biológica e cultural envolvidas na formação de cada pessoa. Conforme afirma Quijano (1986, p.45): “as idéias são prisões duradouras, mas não precisamos permanecer nelas para sempre”.

Vygotsky e o desenvolvimento humano

Embora a questão da constituição humana ainda seja objeto de polêmicas e controvérsias no campo da Psicologia, podemos afirmar que, do ponto de vista teórico, as abordagens *inatistas*,⁷ inspiradas nas premissas da filosofia racionalista e idealista (que postulam a existência de características inatas, independentes das influências culturais) e, *ambientalistas*,⁸ baseadas nas teses da filosofia empirista e positivista (que, ao enfatizar os fatores externos no processo de desenvolvimento, entende o sujeito como sendo um mero resultado da modelagem e condicionamento social), estão praticamente superadas.

A psicologia contemporânea, apesar de comportar uma pluralidade de enfoques teóricos e uma grande variedade de métodos de investiga-

6. Apesar de alguns profissionais da educação e pais admitirem a possibilidade de relação entre a postura do educador e a incidência da indisciplina na sala de aula, é possível notar que a análise feita é bastante simplista: tudo parece depender única e exclusivamente da autoridade do professor.

7. Também chamadas de aprioristas, organicistas ou nativistas.

8. Também conhecidas como associacionistas, mecanicistas, comportamentalistas ou behavioristas.

ção sobre o assunto, tende a admitir que as características de cada indivíduo não são dadas *a priori*, nem tampouco determinadas pelas pressões sociais. Elas vão sendo formadas a partir das inúmeras e constantes *interações do indivíduo com o meio*, compreendido como contexto físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo dinâmico, ativo e singular, o indivíduo estabelece, desde o seu nascimento e durante toda sua vida, trocas recíprocas com o meio, já que, ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém no universo que o cerca.

A teoria histórico-cultural elaborada por Vygotsky, também conhecida como abordagem sócio-interacionista ou sócio-histórica, se insere neste paradigma. Fiel às teses do marxismo dialético, Vygotsky concebe a cultura, a sociedade e o indivíduo como sistemas complexos e dinâmicos, submetidos a ininterruptos e recíprocos processos de desenvolvimento e transformação. Sendo assim, considera fundamental analisar o desenvolvimento humano em seu contexto cultural. Este princípio originou o seu programa de pesquisa que objetivava “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como estas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vygotsky, 1984, p.21).⁹

É por isso que suas teses, apesar de terem sido formuladas há mais de sessenta anos, são extremamente contemporâneas, já que Vygotsky não só postula a interação indivíduo-meio mas, principalmente, procura explicar como se dá este processo bidirecional de influências.¹⁰ Esta é talvez a principal razão para o enorme interesse que seus trabalhos vêm despertando entre estudiosos de várias áreas do conhecimento. Como avalia Valsiner: “Sua obra centrou-se, consistentemente, na idéia de *emergência de novas formas na psiché humana* sob orientação social. Essa perspectiva é tanto original quanto extremamente pertinente para as ciências sociais de nossos dias.” (Valsiner, 1993, p.7, grifos do autor)

Vygotsky se dedicou, dentre outros aspectos, ao estudo das chamadas *funções psicológicas superiores*, que caracterizam o modo de fun-

9. Vygotsky não conseguiu realizar plenamente seu programa de pesquisa devido à complexidade da tarefa e a sua morte prematura (morreu aos 37 anos, vítima de tuberculose). Todavia, seus estudos têm especial importância não só pelo fato de ele ter sido o primeiro psicólogo moderno a identificar os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada indivíduo (Cole; Scribner, 1984), como também por ter inspirado uma série de linhas de pesquisas relevantes para a compreensão do ser humano.

10. Os trabalhos de Vygotsky pertencem ao campo da hoje denominada Psicologia Genética, área voltada ao estudo da gênese, formação e evolução dos processos psíquicos do ser humano. Ou seja, é a parte da Psicologia que se ocupa da pesquisa dos processos de mudança psicológica que ocorrem ao longo da vida humana.

cionamento psicológico tipicamente humano, tais como o controle consciente do comportamento, a capacidade de planejamento e previsões, atenção e memória voluntária, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, imaginação etc. Esses processos mentais são considerados superiores e sofisticados porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. Segundo Vygotsky, estes processos psicológicos complexos se originam nas *relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento*. São bastante diferentes, portanto, dos processos psicológicos elementares (presentes na criança pequena e nos animais), tais como: ações reflexas, reações automáticas e associações simples, que são de origem biológica.

As características do funcionamento psicológico assim como o comportamento de cada ser humano são, nesta perspectiva, *construídas* ao longo da vida do indivíduo através de um *processo de interação com o seu meio social*, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes. “Cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É lhe preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (Leontiev, 1978, p.267, grifo do autor)

O desenvolvimento individual não é visto, portanto, como resultado de uma “propriedade” ou “faculdade” primitivamente existente no sujeito (definidas por razões divinas ou biológicas), nem como puro reflexo de condicionamentos externos, não é imutável e universal, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, neste paradigma, parte constitutiva da natureza humana, já que a formação das características psicológicas individuais se dão através da internalização dos modos e atividades psíquicas historicamente determinados e culturalmente organizados. Ao mesmo tempo que internaliza o repertório social, o sujeito o modifica e intervém em seu meio. Neste processo bidirecional de influências, o indivíduo é capaz, inclusive, de renovar a própria cultura. É importante sublinhar que a cultura não é, portanto, “pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de ‘palco de negociações’, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e interpretação de informações, conceitos e significados” (Oliveira, 1993, p.38).

Vygotsky esclarece que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta. São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, assim como todos os elementos presentes

no ambiente humano impregnados de significado cultural, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados comuns aos diferentes membros de um grupo social, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante.

Ele chama a atenção também para o *importante papel mediador exercido por outras pessoas nos processos de formação dos conhecimentos, habilidades de raciocínio e procedimentos comportamentais de cada sujeito*. De acordo com este paradigma, o desenvolvimento individual é sempre mediado pelo outro (entendido como outras pessoas do grupo social), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Vygotsky explica que é por intermédio dessas mediações que os membros imaturos da espécie humana vão paulatinamente se apropriando, de modo ativo, dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural.

Quando internalizados, estes processos passam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. Desse modo, a atividade que antes precisou ser mediada — regulação interpsicológica — passa a constituir-se um processo voluntário e independente — regulação intrapsicológica (Vygotsky, 1984 e 1987). Em síntese, ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança e o adolescente reconstróem individualmente os modos de ação realizados externamente e aprendem a organizar os próprios processos mentais, a controlar e dirigir seu comportamento (autogoverno) e a agir neste mundo. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em mediadores externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (idéias, valores, imagens, representações mentais, conceitos etc.). É importante ressaltar que o processo “(...) pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. Esse processo é, para Vygotsky, um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano.” (Oliveira, 1993, p.38)

Conforme é possível notar, na perspectiva esboçada por Vygotsky, o aprendizado é um aspecto imprescindível no desenvolvimento das características psicológicas típicas do ser humano, já que as conquistas individuais: informações, valores, habilidades, atitudes, posturas (por exemplo, mais ou menos indisciplinadas), resultam de um processo compartilhado com pessoas e outros elementos de sua cultura.¹¹ Diferente-

11. Podemos encontrar o fundamento dessa posição naquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento proximal” que descreve o espaço entre as conquistas já adquiridas pela criança (aquilo que ele já sabe, que é capaz de realizar sozinha) e aquelas

mente dos animais, que já nascem com seu desenvolvimento e comportamento programado geneticamente (ou seja, suas características estão rigorosamente prefixadas em seu código genético), o comportamento e desenvolvimento dos membros da espécie humana dependerão não somente de suas disposições orgânicas, mas, principalmente, das inúmeras influências culturais, das aprendizagens e das experiências educativas.

Justamente por isso as relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam papel de destaque na sua obra. Ele emprega um termo específico da língua russa para designar estas relações: *obuchenie*, que deve ser interpretado num sentido mais amplo que a palavra aprendizagem tem na nossa língua, pois refere-se ao processo ensino-aprendizagem que abrange aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre os dois. Entretanto, esta noção “(...) não se refere necessariamente a situações em que haja um educador fisicamente presente. A presença do outro social pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Dessa forma, a idéia de ‘alguém que ensina’ pode ser concretizada em objetos, eventos, situações, modos de organização do real e na própria linguagem, elemento fundamental nesse processo” (Oliveira, 1995, p.57).

Podemos concluir que, na perspectiva de Vygotsky, a educação (recebida na família, na escola, e na sociedade de um modo geral) cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos. Apesar de se referir à educação num sentido amplo, a leitura da obra de Vygotsky permite identificar, em várias passagens, a atenção especial que dedica à educação escolar. Segundo ele, a escola representa o elemento imprescindível para a realização plena dos sujeitos que vivem numa sociedade letrada, já que, neste contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais. Essas atividades, extremamente importantes e complexas, possibilitam novas formas de pensamento, comportamento, inserção e atuação em seu meio.

A família, a escola e o aprendizado da disciplina

Os postulados de Vygotsky permitem que analisemos o fenômeno da (in)disciplina num quadro mais amplo e menos fragmentário do que o geralmente difundido nos meios educacionais, pois inspira uma visão abrangente, integrada e dialética dos diferentes fatores que atuam na formação do comportamento e desenvolvimento individual.

que, para se efetivarem, dependem da participação de elementos mais experientes da cultura (aquilo que a criança tem a competência de saber ou de desempenhar, mas precisa da colaboração de outros indivíduos de seu grupo cultural, especialmente os mais experientes).

Conforme exposto anteriormente, os traços de cada ser humano (comportamento, funções psíquicas, valores etc.) estão intimamente vinculados ao aprendizado, à apropriação (por intermédio das pessoas mais experientes, da linguagem e outros mediadores) do legado de seu grupo cultural (sistemas de representação, formas de pensar e agir etc.). Desse modo, é possível afirmar que um comportamento mais ou menos indisciplinado de um determinado indivíduo dependerá de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terá relações com as características do grupo social e da época histórica em que se insere.

Podemos concluir que, de um lado, relacionar a indisciplina observada na escola a fatores inerentes à “natureza” de cada aluno ou de sua faixa etária representa, neste paradigma, um grave equívoco. Ninguém “nasce rebelde ou disciplinado”, já que estas características não são inatas, e nem “todo adolescente será necessariamente indisciplinado”, já que é impossível postular um comportamento padrão e universal para cada estágio da vida humana. Por outro lado, diferentemente das idéias presentes no meio educacional, o comportamento indisciplinado não resulta de fatores isolados (como, por exemplo, exclusivamente da educação familiar, da influência da TV, da falta de autoridade do professor, da violência da sociedade atual etc.), mas da multiplicidade de influências que recaem sobre a criança e o adolescente ao longo de seu desenvolvimento. É importante frisar que, vistas sob este ângulo, as influências não são unidirecionais, não agem de forma isolada ou independente, nem tampouco são recebidas de modo passivo na medida em que o indivíduo internaliza (de modo ativo e singular) o repertório de seu grupo cultural. Sendo assim, no seu processo de constituição, através das inúmeras interações sociais, receberá informações e influências dos diferentes elementos (entendidos como importantes mediadores) que compõem este grupo: de determinadas pessoas (pais, mães, irmãos, primos, avós, vizinhos, colegas de escola, amigos da rua, professores e outros adultos), das instituições (como, por exemplo, da família e da escola), dos meios de comunicação (especialmente a TV) e dos instrumentos (livros, brinquedos e outros objetos) disponíveis em seu ambiente.

Finalmente, como pudemos observar, os postulados defendidos por Vygotsky ressaltam claramente o papel crucial que a educação tem sobre o comportamento e o desenvolvimento de funções psicológicas complexas, como agir de modo consciente, deliberado, de autogovernar-se (aspectos diretamente relacionados à disciplina). Em outras palavras, o comportamento (in)disciplinado é aprendido. Baseando-nos nestas premissas, podemos inferir, portanto, que *o problema da (in)disciplina não deve ser encarado como alheio à família nem tampouco à escola*, já que, na nossa sociedade, elas são as principais agências educativas. Por essa

razão, gostaríamos de encerrar este artigo, fazendo algumas rápidas reflexões acerca do impacto das diferentes práticas educacionais (familiares e escolares) no processo de aprendizado da (in)disciplina.

A família, entendida como o primeiro contexto de socialização, exerce, indubitavelmente, grande influência sobre a criança e o adolescente. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola. Coerente com esta perspectiva, Moreno e Cubero (1995) identificam na literatura especializada três estilos de práticas educacionais paternas (principalmente no que se refere à forma de lidar com a disciplina), predominante na maior parte das famílias e suas influências sobre o comportamento da criança.

Chamam de “pais autoritários” aqueles que, além de serem pouco comunicativos e afetuosos, são bastante rígidos, controladores e restritivos quanto ao nível de exigência de seus filhos. As condutas são avaliadas a partir de rigorosos padrões preestabelecidos. Valorizam a obediência às normas e regras por eles definidas, e não se preocupam em explicar às crianças as razões destas imposições nem consultá-las acerca do assunto. Diante da transgressão de uma destas prescrições por parte da criança, fazem uso de severas ameaças, do castigo físico e de outras medidas disciplinares.

Em contrapartida, os “pais permissivos” valorizam o diálogo (as opiniões das crianças são freqüentemente solicitadas e quase sempre aceitas) e o afeto. São pais que têm enorme dificuldade em exercer algum tipo de controle sobre a criança. Conseqüentemente, são bastante tolerantes e até mesmo indulgentes em relação aos desejos, atitudes e impulsos infantis. Normalmente, diante de uma situação de conflito, teimosia ou “birra” não estabelecem limites e parâmetros. Além da marcante ausência de regras e normas capazes de nortear as ações cotidianas da criança, tais como: hora de comer, dormir, ver TV etc. (que acabam sendo definidas por elas mesmas), esses pais não costumam exigir responsabilidades de seus filhos.¹²

Os “pais democráticos”, por sua vez, parecem conseguir um maior equilíbrio entre a necessidade de controlar e dirigir as ações infantis, de exigir seu amadurecimento e independência, e o respeito às necessidades, capacidades e sentimentos de seus filhos. São pais que apresentam níveis altos de comunicação e afetividade e que normalmente estimulam as crianças para que expressem suas opiniões sobre determinados aspectos.

12. Podemos observar que, no nosso meio, principalmente nas camadas médias e altas, este modelo está cada vez mais em voga. Atualmente, muitos pais, receosos de reproduzir a educação severa que receberam de seus pais, tendem a abdicar de sua autoridade e papel educativo, optando, ainda que de modo pouco consciente, por um estilo de educação tão prejudicial quanto a autoritária.

tos que as afetam. Apesar de demonstrarem flexibilidade e esforço em compreender o ponto de vista de seus filhos, conseguem estabelecer regras e limites claros (cujos motivos são freqüentemente explicados) que são mantidos de forma consistente, conseguindo, assim, uma disciplina firme, adequada às condições e possibilidades das crianças.

Segundo as autoras, as conseqüências de cada um destes estilos no comportamento da criança são bastante significativas: as que recebem uma educação familiar autoritária tendem a manifestar, entre outros aspectos, obediência e organização, mas também maior timidez, apreensão, baixa autonomia e auto-estima. Como são privadas de entender as justificativas para as normas que lhe são impostas, tendem a orientar suas ações de modo a receberem gratificações ou evitarem castigos, demonstrando que os valores morais foram pobremente interiorizados. Os filhos de pais permissivos, apesar de mais alegres e dispostos que aqueles que recebem uma educação autoritária, devido às poucas exigências e controle de seus pais, tendem a apresentar um comportamento impulsivo e imaturo, assim como dificuldade em assumir responsabilidades. Já os que recebem uma educação democrática, além de apresentar significativo autocontrole, auto-estima, capacidade de iniciativa, autonomia e facilidade nos relacionamentos, tendem a demonstrar que os valores morais difundidos em sua família foram interiorizados: parecem ser capazes de assumir determinadas posturas por seus valores intrínsecos e não pelo temor às sanções externas.

É impossível negar, portanto, a importância e o impacto que a educação familiar tem (do ponto de vista cognitivo, afetivo e moral) sobre o indivíduo. Entretanto, seu poder não é absoluto e irrestrito. Uma coisa é aceitar que o que ocorre no ambiente familiar é importante, e outra, bastante diferente, é acreditar que é determinante e irreversível. Como vimos, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, o psiquismo e o comportamento humano são bem mais plásticos do que geralmente se imagina. Os traços que caracterizarão a criança e o jovem ao longo de seu desenvolvimento não dependerão exclusivamente das experiências vivenciadas no interior da família, mas das inúmeras aprendizagens que o indivíduo realizará em diferentes contextos socializadores, como na escola. Sendo assim, uma relação entre professores e alunos baseada no controle excessivo, na ameaça e na punição, ou na tolerância permissiva e espontaneísta, também provocará reações e uma dinâmica bastante diferente daquela inspirada em princípios democráticos.

Podemos inferir que mesmo as crianças provenientes de "lares comprometidos", cujo ambiente familiar é desprovido de adequados estímulos e orientação, terão condições de superar estas adversidades caso tenham a oportunidade de vivenciar, em outros contextos educativos, um modelo diferente de educação. Neste sentido, a escola, entendida

como um local que possibilita uma vivência social diferente do grupo familiar (já que proporciona o contato com o conhecimento sistematizado e com um universo amplo de interações, com pessoas, ambientes e materiais), tem um relevante papel, que não é, como já se pensou, o de compensar carências (culturais, afetivas, sociais etc.) do aluno e sim o de oferecer a oportunidade de ele ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras (que incidam na sua zona de desenvolvimento proximal), capazes de provocar transformações e de desencadear novos processos de desenvolvimento e comportamento.

Entendemos que as contribuições da psicogenética vygotskiana são bastante fecundas e inspiradoras para a reflexão pedagógica de um modo geral e especialmente para a análise da (in)disciplina. Ao valorizar o papel da escola e do educador na formação do aluno, os postulados de Vygotsky nos sugerem duas importantes implicações.

Por um lado nos leva a reconhecer que a escola não pode se eximir de sua tarefa educativa no que se refere à disciplina. Se uma das metas da escola é que os alunos aprendam as posturas consideradas corretas na nossa cultura (como por exemplo, apresentar atitudes de solidariedade, cooperação e respeito aos seus colegas e professores), a prática escolar cotidiana deve dar condições para que as crianças não somente conheçam estas expectativas, mas também construam e interiorizem estes valores, e, principalmente, desenvolvam mecanismos de controle reguladores de sua conduta (ações voluntariamente controladas, na linguagem de Vygotsky). Para que isto ocorra, a escola e os educadores precisam aprender adequar suas exigências às possibilidades e necessidades dos alunos (como, por exemplo, quanto a sua capacidade de concentração, possibilidades motoras, compreensão de determinadas matérias etc.). Os alunos, por sua vez, mais do que obedecer e se conformar com as regras estabelecidas, devido ao receio de punições e ameaças (nota baixa, advertência para os pais assinarem, suspensão das aulas etc.), precisam ter a oportunidade de conhecer (e até discutir) as intenções que as originaram assim como as conseqüências caso sejam infringidas (vimos a importância da linguagem na constituição psicológica). Nesse sentido, o papel mediador do professor é de fundamental importância. Uma prática baseada nestes princípios terá, com certeza, um efeito extremamente educativo: nas situações que necessitar, as crianças e adolescentes saberão avaliar e tomar decisões por si só. É necessário também que os educadores, além de refletirem constantemente sobre as regras presentes na escola (São coerentes? São justas? São necessárias? Podem ser negociadas ou flexibilizadas?), busquem uma coerência entre sua conduta e aquela que se espera dos alunos. Afinal, é também através da imitação dos modelos externos que a criança aprende (Vygotsky, 1984).

Por outro lado, as idéias de Vygotsky nos sugerem que, caso a disciplina esteja instaurada em determinada prática, suas causas, assim como as possíveis soluções para este fenômeno, devam ser buscadas também nos fatores intra-escolares (que incluem mas extrapolam o espaço da sala de aula, já que envolvem a escola como um todo). Em outras palavras, mais do que esperar a transformação das famílias ou de lamentar os traços comportamentais que cada aluno apresenta ao ingressar na escola, é necessário que os educadores concebam estes antecedentes como ponto de partida e, principalmente, *façam uma análise aprofundada e conseqüente dos fatores responsáveis pela ocorrência da indisciplina na sala de aula.*

Estudo recente (Galvão, 1992) demonstra como as “dinâmicas turbulentas” presentes em muitas salas de aula (como, por exemplo, eleva da incidência de conflitos, tensão, agitação e impulsividade motora, dispersão, descontrole emocional, falta de interesse etc.) retratam, entre outros aspectos, os equívocos da escola em face das necessidades, interesses e possibilidades do aluno. Segundo esta pesquisa, o comportamento indisciplinado está diretamente relacionado a uma série de aspectos associados à ineficiência da prática pedagógica desenvolvida, tais como: propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimam a capacidade do aluno (assuntos pouco interessantes ou fáceis demais), cobrança excessiva da postura sentada, inadequação da organização do espaço da sala de aula e do tempo para a realização das atividades, excessiva centralização na figura do professor (visto como único detentor do saber) e, conseqüentemente, pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos, constante uso de sanções e ameaças visando ao silêncio da classe, pouco diálogo etc.

Talvez, neste processo de avaliação interna, é provável que a escola e os educadores descubram que os motivos geralmente alegados pelos chamados “alunos indisciplinados” são bastante procedentes!

Bibliografia

- ARROYO, M.G. (1995) Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.A.; NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 5ª ed., São Paulo: Cortez, pp.31-79. (Col. Questões da Nossa Época, v.19.)
- COLE, M.; SCRIBNER, S. (1984) Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- DAVIS, C.; LUNA, S. (1991) A questão da autoridade na educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.76, fevereiro, pp.65-70.
- FERREIRA, Aurélio B.H. (1986) *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- LA TAILLE, Y. (1994) Autoridade e limite. *Jornal da Escola da Vila*. São Paulo: n.2.

- LEONTIEV, A. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.
- MORENO, M.C.; CUBERO, R. (1995) Relações Sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação — Psicologia Evolutiva*, Vol. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, pp.190-202.
- MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. (1993) Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. *Idéias*, FDE, São Paulo, n.19, pp.9-25.
- OLIVEIRA, M.K. (1995) Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J.A. et al. *Piaget — Vygotsky*. Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, pp.53-83.
- _____ (1993) *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- PATTO, M.H.S. (1993) *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- GALVÃO, M.I.G. (1992) *O espaço do movimento: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação (Dissertação de Mestrado).
- QUIJANO, A. (1986) Las ideas son cárceles de larga duración, pero no es indispensable que permanezcamos todo el tiempo en esos cárceles. *David y Goliath*, Revista do Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, n.16, v.49, pp.40-49, julho.
- REGO, T.C.R. (1995a) *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 2ª ed., Petrópolis: Vozes.
- _____ (1995b) A origem da singularidade humana na visão dos educadores. In: OLIVEIRA, M.K. (org.) *Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural*. *Cadernos CEDES*. Campinas: Papyrus, n.35, pp.70-93.
- VYGOTSKY, L. S. (1987) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VALSINER, J. (1993) Prefácio. In: OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, pp.6-8.
- WALLON, H. (1975) Disciplina e perturbações do caráter. In: *Psicologia e educação na infância*. Lisboa: Editorial Estampa.