

OLIVEIRA — Pensar a educação

Editor

Miriam Goldfeder

Editor-assistente

Claudemir D. de Andrade

Preparação de texto

Cláudia Carvalho Neves

Revisão Técnica

Marta Kohl de Oliveira

Revisão

Fátima de Carvalho M. de Souza

Geuid Dib Jardim

Isafas Zilli

Projeto visual e paginação eletrônica

G & C Associados

Capa

Isabel Carbalio

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Barbra Gráfica e Editora Ltda.



ISBN 85 08 05653 2

2002

Todos os direitos reservados pela Editora Ática
Rua Barão de Iguape, 110 - CEP 01507-900
Caixa Postal 2937 - CEP 01065-970
São Paulo - SP
Tel.: 0XX 11 3346-3000 - Fax: 0XX 11 3277-4146
Internet: <http://www.atica.com.br>
e-mail: editora@atica.com.br

□□□
SUMÁRIO

NOTA DO EDITOR

6

1. O DEBATE PIAGET-VYGOTSKY
A busca de um critério para sua avaliação,
por José Antonio Castorina

7

2. PENSAR A EDUCAÇÃO
Contribuições de Vygotsky,
por Marta Kohl de Oliveira

51

3. O ENSINO E O APRENDIZADO ESCOLAR
Argumentos contra uma falsa oposição,
por Delia Lerner

85

4. SOBRE A NECESSÁRIA COORDENAÇÃO ENTRE
SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS,
por Emilia Ferreiro

147

5

Para a discussão do pensamento de Vygotsky enquanto referencial teórico que pode fundamentar uma determinada concepção sobre a prática pedagógica e sobre a atuação docente, vamos nos reportar, inicialmente, a duas questões preliminares, essenciais para a localização dessa discussão em um quadro mais amplo.

Primeiramente, é importante destacar que enfrentamos aqui a complexa questão da relação entre propostas teóricas e prática pedagógica, tão relevante na área da educação. Essa área, interdisciplinar e aplicada, constrói-se no plano da prática e alimenta-se de formulações teóricas originárias de várias disciplinas. A própria idéia da "aplicação" de teorias é uma idéia que tende a ser vista de forma diversa pelos construtores de teorias e pelos seus usuários: o desejo dos educadores de extrair das teorias um "como fazer" eficiente, componente essencial do próprio empreendimento pedagógico, parece inadequado ao pesquisador, que busca a consistência interna de suas formulações, investindo em seu poder

explicativo e não em seu potencial de geração de propostas de ação. A tensão entre teoria e prática é uma constante na área da educação, e é no âmbito dessa tensão que a presente exposição se movimenta.

Por outro lado, a compreensão de certas peculiaridades da obra de Vygotsky é importante para o dimensionamento de sua contribuição à educação. Conforme discutimos em texto anterior,

[...] sua produção escrita não chega a constituir um sistema explicativo completo, articulado, do qual pudéssemos extrair uma "teoria vygotskiana" bem estruturada. Não é constituída, tampouco, de relatos detalhados dos seus trabalhos de investigação científica, nos quais o leitor pudesse obter informações precisas sobre seus procedimentos e resultados de pesquisa. Parecem ser, justamente, textos "jovens", escritos com entusiasmo e pressa, repletos de idéias fecundas que precisariam ser canalizadas num programa de trabalho a longo prazo para que pudessem ser exploradas em toda sua riqueza (Oliveira, 1993, p. 21).

Por isso mesmo, seu trabalho, muito mais do que organiza, *inspira* a reflexão sobre o funcionamento do ser humano, a realização da pesquisa em educação e em áreas relacionadas e a prática pedagógica (Oliveira, 1993, p. 102)¹.

Tendo em mente, assim, que a teoria pode alimentar a prática mas não fornecer instrumentos metodológicos de aplicabilidade imediata e que, no caso específico de Vygotsky, dada a natureza de sua produção escrita, seria ainda mais inadequado buscar suporte explícito a qualquer tipo de prática pedagógica, o importante, no presente contexto, é buscar nesse autor elementos que forneçam subsídios para a reflexão na área da educação.



DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

A questão da relação entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem é central no pensamento de Vygotsky. Sua posição é essencialmente genética: procura compreender a *gênese*, isto é, a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos. Sua abordagem genética desdobra-se nos níveis filogenético (desenvolvimento da espécie humana), sociogenético (história dos grupos sociais), ontogenético (desenvolvimento do indivíduo) e microgenético (desenvolvimento de aspectos específicos do repertório psicológico dos sujeitos), os quais interagem na construção dos processos psicológicos. Sua preocupação com o desenvolvimento é, pois, uma constante em seu trabalho, marcando claramente sua abordagem sobre os fenômenos psicológicos.

Dada a importância que Vygotsky atribui à dimensão sócio-histórica do funcionamento psicológico e à interação social na construção do ser humano, o processo de aprendizagem é igualmente central em sua concepção sobre o homem. Ou seja, ao lado da postura genética que fundamenta seu interesse pelo desenvolvimento, sua abordagem específica sobre o desenvolvimento, que leva em conta a inserção do homem em um ambiente histórico e cultural, fundamenta a ênfase que dá à aprendizagem dentro de sua teoria.

Para Vygotsky, a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo "um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (Vygotsky, 1984, p. 101). O percurso de desenvolvimento do ser humano é, em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é a aprendizagem que possibilita o

despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural, não ocorreriam. Em outras palavras, o homem nasce equipado com certas características próprias da espécie (por exemplo, a capacidade de enxergar por dois olhos, que permite a percepção tridimensional, ou a capacidade de receber e processar informação auditiva), mas as chamadas funções psicológicas superiores, aquelas que envolvem consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas, dependem de processos de aprendizagem. O homem é membro de uma espécie para cujo desenvolvimento a aprendizagem tem um papel central, especialmente no que diz respeito a essas funções superiores, tipicamente humanas.

Diretamente relacionada à ênfase dada por Vygotsky à dimensão sócio-histórica do funcionamento psicológico humano está sua concepção da aprendizagem como um processo que sempre inclui relações entre indivíduos. Na construção dos processos psicológicos tipicamente humanos, é necessário postular relações interpessoais: a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos. Do mesmo modo que o desenvolvimento não é um processo espontâneo de maturação, a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre o indivíduo e o meio. A *relação* que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado.

É interessante mencionar que o termo que Vygotsky utiliza, na língua russa, para se referir a esse processo é *obuchenie*, que significa algo como "processo de ensino-aprendizagem" e inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas². O conceito original de Vygotsky não se refere, pois, apenas à aprendizagem; tampouco refere-se apenas a ensino. É um processo global de relação interpessoal

que envolve, ao mesmo tempo, alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem.

A concepção de ensino-aprendizagem de Vygotsky inclui dois aspectos particularmente relevantes para a presente discussão. Por um lado, a idéia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende 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 estar concretizada em objetos, eventos, situações, modos de organização do real e na própria linguagem, elemento fundamental nesse processo. Para uma criança aprender o que é uma cadeira, por exemplo, sabemos que não é preciso que ela tenha "aulas" sobre cadeiras. Pelo fato de estar imersa em um ambiente cultural onde existem cadeiras, que são utilizadas para certos fins em situações determinadas e que são incorporadas ao discurso verbal das pessoas em certos contextos, a criança internaliza o significado de cadeira sem necessitar, para isso, de um processo explícito de instrução ou de um instrutor dedicado deliberadamente a essa tarefa.

Por outro lado, quando a aprendizagem é, sim, um resultado desejável de um processo deliberado, explícito, intencional, a intervenção pedagógica é um mecanismo privilegiado. E a escola é o lugar, por excelência, onde o processo intencional de ensino-aprendizagem ocorre: ela é a instituição criada pela sociedade letrada para transmitir determinados conhecimentos e formas de ação no mundo; sua finalidade envolve, por definição, processos de intervenção que conduzam à aprendizagem. Diferentemente das situações informais em que a criança aprende por imersão em um ambiente cultural informador, na escola o professor (bem como outros agentes peda-

gógicos) é uma pessoa real, fisicamente presente diante daquele que aprende, com o papel explícito de interferir no processo de aprendizagem (e portanto de desenvolvimento), provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Assim, no percurso de desenvolvimento de um indivíduo ao longo de linhas definidas, em grande medida, pela cultura, o processo de ensino-aprendizagem é essencial. Às vezes, ele acontece de maneira informal, por meio da imersão do sujeito em situações da vida cultural. Às vezes, acontece de forma deliberada, pela ação explícita e voluntária de um educador que dirige esse processo.

Sintetizando, em poucas palavras, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem propostas por Vygotsky, podemos dizer, em primeiro lugar, que desenvolvimento e aprendizagem são processos intimamente relacionados: imerso em um contexto cultural que lhe fornece a "matéria-prima" do funcionamento psicológico, o indivíduo tem seu processo de desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. Por outro lado, embora processos de aprendizagem ocorram constantemente na relação do indivíduo com o meio, quando existe a intervenção deliberada de um outro social nesse processo, ensino e aprendizagem passam a fazer parte de um todo único, indissociável, envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre essas pessoas.



IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO ESCOLAR

A partir de suas concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem, podemos apontar três idéias básicas de Vygotsky que têm particular relevância para a questão do ensino escolar. Em primeiro lugar sua postulação de que o

desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva, isto é, para além do momento atual, com referência ao que está por acontecer na trajetória do indivíduo. Essa é uma postulação particularmente interessante, pois

normalmente, quando nos referimos ao desenvolvimento de uma criança, o que buscamos compreender é "até onde a criança já chegou", em termos de um percurso que, supomos, será percorrido por ela. Assim, observamos seu desempenho em diferentes tarefas e atividades, como por exemplo: ela já sabe andar? Já sabe amarrar sapatos? Já sabe construir uma torre com cubos de diversos tamanhos? Quando dizemos que a criança já sabe realizar determinada tarefa, referimo-nos à sua capacidade de realizá-la *sozinha*. Por exemplo, se observamos que a criança "já sabe amarrar sapatos", está implícita a idéia de que ela sabe amarrar sapatos *sozinha*, sem necessitar da ajuda de outras pessoas.

Esse modo de avaliar o desenvolvimento de um indivíduo está presente nas situações da vida diária, quando observamos as crianças que nos rodeiam, e também corresponde à maneira mais comumente utilizada em pesquisas sobre o desenvolvimento infantil. O pesquisador seleciona algumas tarefas que considera importantes para o estudo do desempenho da criança e observa que coisas ela já é capaz de fazer. Geralmente nas pesquisas existe um cuidado especial para que se considere apenas as conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas capacidades ou funções que a criança já domina completamente e exerce de forma independente, sem ajuda de outras pessoas (Oliveira, 1993, p. 58).

É nesse sentido que o olhar prospectivo de Vygotsky torna-se digno de menção e é especialmente relevante para a educação: a idéia de transformação, tão essencial ao próprio concei-

to de educação, ganha particular destaque em uma concepção que enfatiza o interesse em compreender, no curso do desenvolvimento, a emergência daquilo que é novo na trajetória do indivíduo, os "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de seus frutos (Vygotsky, 1984).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, talvez o conceito específico de Vygotsky mais divulgado e reconhecido como típico de seu pensamento, está estreitamente ligado à postulação de que o desenvolvimento deve ser olhado prospectivamente: marca como mais importantes, no percurso de desenvolvimento, exatamente aqueles processos que já estão embrionariamente presentes no indivíduo, mas ainda não se consolidaram. A zona de desenvolvimento proximal é, por excelência, o domínio psicológico da constante transformação. Em termos de atuação pedagógica, essa postulação traz consigo a idéia de que o papel explícito do professor de provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente consiste exatamente em uma interferência na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Em segundo lugar, é fundamental para a educação a postulação de Vygotsky de que *os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento*. Conforme discutido acima, a relação entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado é central no pensamento de Vygotsky: a trajetória do desenvolvimento humano se dá "de fora para dentro", por meio da internalização de processos interpsicológicos. As metas e os processos de desenvolvimento do indivíduo humano, o qual jamais existe enquanto tal fora de um grupo cultural específico, são sempre definidos culturalmente. Um ser humano que passe toda a sua vida no interior de um grupo cultural ágrafo, por exemplo, jamais será alfabetizado. Mesmo possuindo todo o aparato físico da espécie que possibilita a

seus membros o aprendizado da leitura e da escrita, esse indivíduo nunca aprenderá a ler e a escrever se não participar de situações e práticas sociais que propiciem esse aprendizado. Esse é um exemplo claro de um processo de desenvolvimento que não ocorre se não houver situações de aprendizado que o provoquem.

Emerge, aqui, claramente, a implicação dessa postulação de Vygotsky para o ensino escolar: se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, a escola, agência social explicitamente encarregada de transmitir sistemas organizados de conhecimento e modos de funcionamento intelectual às crianças e aos jovens, tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos que vivem nas sociedades letradas.

O papel central do aprendizado para o desenvolvimento está estreitamente relacionado à terceira idéia de Vygotsky que tem particular relevância para a reflexão na área da educação: *a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados*.

Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo (Oliveira, 1993, p. 39).

O indivíduo não tem instrumentos endógenos para percorrer, sozinho, o caminho do pleno desenvolvimento. O mero

contato com objetos de conhecimento não garante a aprendizagem, assim como a simples imersão em ambientes informadores não promove, necessariamente, o desenvolvimento, balizado por metas culturalmente definidas. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento.

A importância da atuação de outras pessoas no desenvolvimento individual é particularmente evidente em situações em que o aprendizado é um resultado claramente desejável das interações sociais. Na escola, portanto, onde o aprendizado é o próprio objetivo de um processo que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento, a intervenção deliberada é um processo pedagógico privilegiado. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola — demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções — são fundamentais para a promoção de um ensino capaz de promover o desenvolvimento. A intervenção do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola.

O referencial teórico vygotskiano nos aponta, assim, os processos pedagógicos como processos intencionais, deliberados, dirigidos à construção de seres psicológicos que são membros de uma cultura específica, cujo perfil, portanto, está balizado por parâmetros culturalmente definidos. Os mecanismos de desenvolvimento estão atrelados aos processos de aprendizado, essenciais à emergência de características psicológicas tipicamente humanas, que transcendem a programação biológica da espécie.

Assim sendo, conquistas culturais específicas delineiam caminhos de desenvolvimento particulares. É nesse sentido que a escola, enquanto criação cultural das sociedades letradas, tem um papel singular na construção do desenvolvimento pleno dos membros dessas sociedades. Essa instituição tem a

função explícita de tornar "letrados" os indivíduos, fornecendo-lhes instrumental para interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência. A escola é um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos dessas outras conquistas culturais sobre os modos de pensamento.



À QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO

É importante, no presente contexto, que se discuta brevemente algumas questões referentes aos processos de aquisição da língua escrita, foco privilegiado do encontro que deu origem a esta coletânea. As idéias de Vygotsky até aqui discutidas, particularmente relevantes para a educação, subsidiam claramente sua concepção sobre o processo de alfabetização. A escrita, sistema simbólico que tem um papel mediador na relação entre sujeito e objeto de conhecimento, é um artefato cultural que funciona como suporte para certas ações psicológicas, isto é, como instrumento que possibilita a ampliação da capacidade humana de registro, transmissão e recuperação de idéias, conceitos, informações. A escrita seria uma espécie de ferramenta externa, que estende a potencialidade do ser humano para fora de seu corpo: da mesma forma que ampliamos o alcance do braço com o uso de uma vara, com a escrita ampliamos nossa capacidade de registro, de memória e de comunicação.

As principais colocações de Vygotsky sobre alfabetização estão disponíveis, em português, em um dos capítulos do

livro *A formação social da mente* (Vygotsky, 1984). Esse capítulo, intitulado "A pré-história da linguagem escrita", foi extraído de uma coletânea de ensaios publicada em russo em 1935³. As idéias expressas nesse texto estão mais desenvolvidas, especialmente no que diz respeito a dados de pesquisa, em um artigo de seu discípulo e colaborador Alexander R. Luria, "O desenvolvimento da escrita na criança" (Luria, 1988), escrito em 1929. Faremos referência, portanto, às concepções de Vygotsky e de Luria como sendo uma única abordagem sobre alfabetização, na medida em que esses dois autores trabalharam sobre esse tema a partir de um mesmo corpo teórico e empírico.

Para apresentar as colocações de Vygotsky e Luria sobre alfabetização, parece-me relevante tomar como referência a teoria de Emilia Ferreiro, bastante conhecida nos meios educacionais contemporâneos. Embora o trabalho de Vygotsky e Luria anteceda a obra de Ferreiro em aproximadamente cinquenta anos, há notável semelhança entre as duas abordagens, e a comparação entre elas pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada do pensamento desses autores russos sobre alfabetização, bem menos divulgado entre nós do que o de Emilia Ferreiro⁴.

A similaridade mais evidente que pode ser apontada refere-se à idéia de que a escrita não é um código de transcrição da língua oral, mas um sistema de representação da realidade e de que o processo de alfabetização é o domínio progressivo desse sistema, que começa muito antes de a criança se escolarizar. Por ser membro de uma sociedade letrada, a criança adquire noções sobre a língua escrita antes de ingressar na escola; essas noções depois são sistematizadas nas situações mais formais de aprendizagem. Do mesmo modo que Ferreiro, Vygotsky postula, assim, que a criança imersa na sociedade letrada está exposta às características, funções e modalidades

de utilização da língua escrita, que vão lhe permitir desenvolver concepções sobre esse objeto cultural.

Vygotsky preocupa-se particularmente (entretanto mais do que Ferreiro, a meu ver) com a importância da intervenção pedagógica intencional para que ocorra o processo de alfabetização, de domínio do sistema de leitura e escrita. Mesmo imersa em uma sociedade letrada, a criança não desabrocha espontaneamente como uma pessoa alfabetizada: a aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos deliberados de ensino. Do mesmo modo que, obviamente, não existe "maturação espontânea" (tanto que membros de grupos não letrados nunca se tornam pessoas alfabetizadas), o mero contato com o objeto também não garante a aprendizagem. Deixada sozinha com a língua escrita, a criança não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta de toda a estruturação do sistema. A mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado.

Uma diferença bastante significativa entre a concepção de Ferreiro e a de Vygotsky e Luria sobre alfabetização diz respeito ao próprio foco de atenção de cada uma dessas teorias: enquanto a teoria de Ferreiro está centrada na *natureza interna* da escrita enquanto sistema, a de Vygotsky e Luria centra-se nas *funções* desse sistema para seus usuários. Com base em seu foco teórico, a investigação de Emilia Ferreiro refere-se, assim, ao processo pelo qual a criança adquire o domínio do sistema de escrita, de sua natureza, articulação interna e regras de funcionamento. Já o trabalho de Vygotsky e Luria volta-se para a investigação de como a criança apreende as funções da escrita e de como desenvolve a necessidade de utilizá-la como instrumento psicológico. No texto mencionado anteriormente, Luria (1988) propõe uma

seqüência para o processo de aquisição da escrita pela criança, que se refere justamente ao domínio do modo de utilização do sistema de escrita e de sua função. Essa seqüência será apenas brevemente delineada aqui, com a finalidade de explicitar a concepção desses autores russos sobre a questão da alfabetização.

Inicialmente, a criança passa por uma fase de imitação do formato externo da escrita: faz "rabiscos" que imitam fisicamente a escrita do adulto, sem nenhum valor instrumental. Isto é, quando a criança for solicitada, em um momento posterior, a lembrar-se do que escreveu, sua escrita não terá nenhuma utilidade, não a auxiliando na tarefa de recuperação da informação originalmente registrada.

Em uma segunda fase, a criança passa a utilizar o que Lúria chama de "marcas topográficas": registros gráficos distribuídos pelo papel cuja posição no espaço poderá auxiliar na "leitura" posterior dessa escrita. A criança procura associar o lugar onde fez as marcas com o conteúdo do registro, evidenciando, assim, maior compreensão da escrita como instrumento auxiliar da memória.

A seguir, a criança passa a produzir uma escrita claramente relacionada ao conteúdo da fala a ser registrada, fazendo diferenciações de acordo com o tamanho, a quantidade, a forma ou a cor do referente. Assim, por exemplo, uma marca bem preta pode ser utilizada para representar a escuridão do céu; vários tracinhos podem indicar "muitas formigas" em oposição a "uma formiga", representada por um tracinho isolado; um quadrado grande pode lembrar um cachorro, contrastado com um quadrado pequeno que é seu filhote.

Depois dessa fase, a criança será capaz de utilizar representações pictográficas como forma de escrita, produzindo desenhos simplificados para registrar diferentes conteúdos da

fala, garantindo, assim, a recuperação da informação em momentos posteriores. A partir desse momento, a criança, provavelmente já envolvida em situação de escolarização formal, passará ao processo de apropriação do sistema convencional de escrita.

Esse processo de domínio do sistema de escrita enquanto tal não é objeto privilegiado da atenção de Lúria. Apoiado em Vygotsky, ele se voltou especialmente para a chamada pré-história da escrita, e sua proposta para a seqüência de fases de aquisição da escrita pela criança na verdade termina onde começa o processo de alfabetização propriamente dito:

O desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação. Isto nos leva além de nosso tópico (Lúria, 1988, p. 188).

Nesse sentido, e voltando ao contraponto com a proposta de Emilia Ferreiro, poderíamos dizer que Lúria trabalha com a criança da fase pré-silábica de Ferreiro, isto é, com a criança que ainda não percebeu que a escrita representa o som da fala, que está operando na construção da compreensão da utilidade e das funções da escrita. Quando a criança ingressa na fase silábica de Ferreiro, ela já está além das considerações de Lúria.

Duas observações são importantes neste momento. Em primeiro lugar, embora as perspectivas de Lúria e Ferreiro sejam de certa forma complementares, não é adequado tentarmos fazer uma "soma" das duas teorias, simplesmente alinhando, em uma mesma seqüência, as fases propostas por Lúria com aquelas propostas por Ferreiro. Conforme mencionado anteriormente, esses autores têm pontos de

partida muito diferentes; uma simples combinação das duas propostas pode levar a uma compreensão simplificadora das teorias.

Em segundo lugar, é fundamental que as duas interpretações sobre o processo de aquisição da escrita sejam confrontadas com dados de pesquisas contemporâneas, que contribuam para a recontextualização das teorias tendo em vista a condição dos diferentes grupos de crianças que enfrentam a tarefa de dominar o sistema de escrita. É interessante investigar, por exemplo, se a criança urbana contemporânea passa ou não pelas fases propostas por Luria. Ele desenvolveu seu trabalho com crianças russas do final da década de 1920, e é razoável supor que o contato que uma criança pequena tinha com a escrita nesse momento, nesse local, fosse muito diferente daquele possível em uma cidade como São Paulo, hoje⁵.

Se, do ponto de vista de Vygotsky, para haver desenvolvimento tem que haver aprendizagem e para haver aprendizagem, especialmente de funções psicológicas superiores — onde a cultura é de fundamental importância —, é necessário que haja intervenção, no que diz respeito à questão específica da alfabetização, por um lado o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita se apóia na imersão da criança em uma sociedade letrada, em sua participação em um mundo que utiliza a palavra escrita. Por outro lado, esse desenvolvimento se apóia fortemente em processos de intervenção deliberada, que ocorrem tipicamente na escola, para que a criança possa dar o salto qualitativo necessário à apreensão do sistema completo, sua estrutura, usos e funções.



ALGUMAS QUESTÕES POLÊMICAS

Para finalizar a presente reflexão sobre as contribuições de Vygotsky para a educação e o ensino escolar, serão brevemente abordadas algumas questões polêmicas que freqüentemente emergem das discussões contemporâneas sobre o pensamento desse autor. Tal como estão colocadas, entretanto, foram sugeridas ao longo dos debates ocorridos no painel para o qual a versão preliminar do presente texto foi originalmente elaborada. Tais questões, ao direcionarem nossa atenção para pontos "vivos" da teoria vygotskiana, consistem em uma maneira particularmente fecunda de encerrar um texto escrito que pretende ser mais do que uma paráfrase das palavras do autor em foco.

A primeira questão a ser discutida é a relação entre a idéia de *intervenção* do outro social postulada por Vygotsky e a idéia de *controle*: em que medida, quando fala da importância da intervenção, Vygotsky está se referindo à possibilidade de controle de um indivíduo sobre outro, à falta de autonomia do sujeito, a uma espécie de determinismo cultural?

Para Vygotsky, aquilo que é sócio-histórico

[...] não é sinônimo de "coletivo" ou de "sistema social", no sentido de uma força opressora que se impõe monoliticamente ao indivíduo. É pensado, isso sim, como processo, onde o mundo cultural, em seus múltiplos recortes macroscópicos e microscópicos, apresenta-se ao sujeito como o *outro*, a referência externa que permite ao ser humano constituir-se como tal. Se, por um lado, o processo de internalização do material cultural molda o indivíduo, definindo limites e possibilidades de sua construção pessoal, é exatamente esse mesmo processo que lhe permite ser autenticamente humano: na ausência do outro o homem não se constrói homem.

Dois aspectos da teoria de Vygotsky podem ainda ser invocados como contraposição à interpretação de determinismo cultural em seu pensamento. Em primeiro lugar, o fato de que a dimensão histórica, para Vygotsky, se multiplica em vários planos genéticos: o filogenético, o ontogenético, o sociogenético e o microgenético. Esses planos se entrecruzam e interagem, gerando uma configuração que é única para cada indivíduo e que está em constante transformação. Em cada situação de interação com o mundo social o indivíduo apresenta-se, portanto, num momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação e ressignificação do material que obtém dessa fonte externa. Essa ação individual é um processo de constante recriação da cultura e é o fundamento da própria dinâmica dos processos culturais.

É dessa mesma idéia que emerge o segundo aspecto, dentre as colocações de Vygotsky, que se contrapõe à idéia de determinismo cultural: as funções psicológicas superiores, principal objeto do interesse de Vygotsky, referem-se a processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais. Consciência, vontade, intenção, pertencem à esfera da subjetividade, uma dimensão humana tão fundamental para Vygotsky (ainda que geralmente não contemplada nas discussões sobre seu pensamento). O processo de internalização, que corresponde à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir das situações de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual (Oliveira, 1992a, p. 68).

No que diz respeito à intervenção na situação escolar,

[...] se uma interpretação leviana das posições de Piaget levou, freqüentemente, a uma postura espontaneísta, que propõe que a criança deve ser deixada livre em sua interação com os estímulos do mundo físico para que possa amadurecer, "desabrochar", em seu desenvolvimento natural, uma compreensão superficial de Vygotsky poderia levar exatamente ao oposto: uma postura diretiva, intervencionista, uma volta à "educação tradicional". Embora Vygotsky enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária. Nem seria possível supor, a partir de Vygotsky, um papel de receptor passivo para o educando: Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são, para Vygotsky, elementos essenciais no desenvolvimento da pessoa humana, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte de cada um de seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas (Oliveira, 1993, p. 63).

Estreitamente associada ao problema da existência ou não de um determinismo cultural em Vygotsky, temos a questão do lugar ocupado pela *maturação biológica* em suas postulações. Conforme discutido anteriormente, a abordagem genética de Vygotsky está centrada no papel das forças culturais na constituição do universo psicológico do ser humano, o que

poderia implicar uma desconsideração de forças biológicas. Levado ao extremo, tal posicionamento permitiria a postulação de que qualquer direção de desenvolvimento seria possível para os seres humanos e que qualquer episódio de desenvolvimento poderia ser promovido a qualquer momento da vida do indivíduo, independentemente de sua idade cronológica ou amadurecimento orgânico. A dimensão biológica, entretanto, aparece muito claramente em Vygotsky. O cérebro é por ele postulado como a base biológica, a sede material do funcionamento psicológico e suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Além disso, o percurso do desenvolvimento está, para ele, claramente marcado por conquistas de natureza biológica: os planos filogenético e ontogenético interagem com as dimensões mais propriamente sócio-históricas da vida humana na construção dos processos psicológicos. O curso natural do desenvolvimento é concebido como fornecendo condições necessárias, embora não suficientes, para a operação de forças culturais.

É importante mencionar, entretanto, que quando se trata de aprofundar, em Vygotsky, a questão da maturação para além do simples reconhecimento da dimensão biológica como elemento constitutivo do desenvolvimento psicológico humano, este passa a ser um ponto mais obscuro, ou sujeito a controvérsias, em sua obra. James Wertsch, um dos principais intérpretes contemporâneos do pensamento de Vygotsky, realiza uma discussão aprofundada sobre essa questão, afirmando que

Vygotsky nunca foi muito claro acerca do que pensava sobre o desenvolvimento natural. Seu tratamento do tema deixa muitas perguntas sem responder já que, basicamente, Vygotsky centrou sua investigação quase que exclusivamente no desen-

volvimento social ou cultural. Vygotsky analisou o curso natural do desenvolvimento apenas até o ponto necessário para introduzir o debate sobre os fatores socioculturais (Wertsch, 1988, p. 62).

Essa é uma questão bastante central para a psicologia do desenvolvimento e certamente mereceria uma atenção maior do que aquela que lhe pode ser dispensada no âmbito do presente texto.

Relacionada tanto à questão da relação entre intervenção e controle como à questão da maturação, encontra-se a possível identificação entre a idéia vygotskiana da aprendizagem como um processo de *promoção de desenvolvimento* e a idéia de *aceleração do desenvolvimento*, incluída em programas de enriquecimento cultural ou de educação compensatória. Essas duas idéias são, entretanto, essencialmente diferentes. A proposta de acelerar o desenvolvimento supõe um percurso previamente definido para o desenvolvimento e o diagnóstico de "falhas" ou "atrasos" na passagem de determinados indivíduos ou grupos por esse percurso. Destina-se, portanto, a sujeitos que, por alguma razão, não correspondem às expectativas de passagem pelo caminho regular de desenvolvimento e precisariam de uma espécie de "correção" em sua trajetória. A noção de Vygotsky de que a aprendizagem desperta, promove o desenvolvimento diz respeito a fenômeno completamente diverso. Vygotsky refere-se, aqui, não a falhas no desenvolvimento, mas à própria essência da relação entre desenvolvimento e aprendizagem: a construção das funções psicológicas humanas é postulada por ele como sendo fundamentalmente baseada em processos de aprendizagem. Conforme mencionado anteriormente, o desenvolvimento ocorre necessariamente "de fora para dentro", e a

idéia de promoção do desenvolvimento refere-se à sua fonte primeira e ao delinearmento de seu percurso pela cultura onde o indivíduo encontra-se inserido, e não à necessidade de uma interferência artificial em uma trajetória de alguma forma desajustada em relação ao que se espera do indivíduo.

A discussão das questões relativas ao desenvolvimento humano na sociedade letrada e à importância da escola como agência educativa privilegiada nesse tipo de sociedade faz emergir também o problema da *especificidade do conhecimento escolar*. Conforme discutido anteriormente, a escola trabalha explícita e sistematicamente com a língua escrita e com o conhecimento científico, atuando em uma esfera de desenvolvimento que sugere descontinuidade em relação ao cotidiano. A questão polêmica aqui seria: há ou não ruptura entre cultura letrada e iletrada, entre conhecimento científico e não científico, entre o que se passa na escola e o que ocorre fora dela? Ou seja, o desenvolvimento humano, atrelado a diferentes práticas culturais, apresentaria um percurso contínuo, onde diferentes conquistas encadeiam-se em uma espécie de desenrolar suave de um processo homogêneo, onde os vários tipos de desempenho são equivalentes, ou haveria mudanças bruscas, saltos, pontos de viragem, que definiriam estados de desenvolvimento qualitativamente diferentes uns dos outros?

Essa contraposição parece estar no próprio cerne das abordagens genéticas e permanece um tema central para todos os que verdadeiramente se interessam pela questão do desenvolvimento. Por estar além das possibilidades do presente texto uma discussão suficientemente ampla e aprofundada das muitas dimensões envolvidas no tema, limitaremos-nos a delinear brevemente quais seriam os elementos relevantes nas postulações de Vygotsky sobre essa questão.

Esse autor propõe claramente a existência, na filogênese, de uma transformação radical que distingue primatas não humanos de seres humanos, quando emerge na história da espécie a linguagem (associada à atividade de trabalho):

[...] precisamente a ausência de pelo menos os primórdios da fala no sentido mais amplo do termo – a falta de capacidade de fazer um signo, ou introduzir alguns meios psicológicos auxiliares que em toda parte marcam o comportamento e a cultura do homem – traça a linha entre o primata e o mais primitivo ser humano [...]; embora o primata demonstre capacidade de inventar e utilizar instrumentos – o pré-requisito para todo o desenvolvimento cultural humano –, a atividade de trabalho, fundada nessa capacidade, ainda não se desenvolveu minimamente no primata. O uso de instrumentos na ausência do trabalho é o que ao mesmo tempo aproxima e separa o comportamento do homem e do primata (Vygotsky & Luria, 1993, p. 73-4).

Na ontogênese, essa transformação qualitativa também ocorre, segundo Vygotsky, quando a criança adquire a linguagem e seu funcionamento psicológico passa a estar intimamente atrelado aos signos.

Uma vez estabelecida a peculiaridade da espécie humana em relação a outras espécies animais, novas diferenciações ocorrerão ao longo da história cultural dos diversos grupos humanos, balizadas pela criação de ferramentas semióticas que permitirão diferentes modalidades de intervenção simbólica no mundo exterior e no próprio comportamento do homem.

Assim, a partir do momento de sua transição para o trabalho como forma básica de adaptação, o desenvolvimento

humano consiste na história do aperfeiçoamento de seus órgãos artificiais "a despeito da bíblia", isto é, não na linha de aperfeiçoamento de órgãos naturais, mas na linha de aperfeiçoamento de instrumentos artificiais.

Do mesmo modo, na área do desenvolvimento psicológico do homem a partir do momento da aquisição e uso de signos, que permitem que o homem ganhe controle sobre seu próprio processo de comportamento, a história do desenvolvimento do comportamento, em um grau significativo, transforma-se na história do desenvolvimento de "meios de comportamento" artificiais, auxiliares – na história do domínio do homem sobre seu próprio comportamento (Vygotsky & Luria, 1993, p. 77).

Conquistas como a escrita, os conceitos científicos, as teorias, pelo seu caráter de mediadores semióticos entre sujeito e objeto de conhecimento, poderiam ser postulados como possíveis promotores de novas transformações radicais no homem, novas rupturas. Voltando à questão específica da possível ruptura entre conceitos científicos e não-científicos, poderíamos afirmar que para Vygotsky há, sim, discontinuidades no desenvolvimento:

Grupos culturais que não dispõem da ciência como forma de construção de conhecimento não têm, por definição, acesso aos chamados conceitos científicos. Assim sendo, os membros desses grupos culturais funcionariam intelectualmente com base em conceitos espontâneos, gerados nas situações concretas e nas experiências pessoais. Seu processo de formação de conceitos não inclui, pois, a atitude mediada e a atividade metacognitiva típicas de uma exposição sistemática ao conhecimento estruturado da ciência. As diferenças qualitativas no modo de pensamento

de indivíduos provenientes de diferentes grupos culturais estariam baseadas, assim, no instrumental psicológico advindo do próprio modo de organização de cada grupo (Oliveira, 1992b, p. 33).

É importante destacar que a descontinuidade, em Vygotsky, não significa a simples sucessão ou justaposição de momentos genéticos estanques. Ao contrário, em vários pontos de sua obra Vygotsky combina a postulação de uma ruptura com a de uma síntese, geradora de uma nova condição. Assim, as trajetórias independentes do pensamento e da linguagem em um determinado momento se unem, dando origem ao pensamento verbal tipicamente humano; a gênese do estabelecimento de ligações e relações, de um lado, e a gênese da análise e da abstração, de outro, unem-se para permitir a emergência do último estágio no processo de formação de conceitos; do mesmo modo, os conceitos espontâneos e científicos desenvolvem-se inicialmente em direções contrárias, mas terminam por encontrar-se, permitindo o enraizamento dos conceitos científicos na experiência e a estruturação dos conceitos espontâneos em sistemas. Essa abordagem não-linear, descontínua, está plenamente de acordo com as raízes teórico-metodológicas da abordagem de Vygotsky: ruptura, contradição e síntese dialética estão na base do pensamento marxista que orientou a produção vygotskiana. Um trecho por ele escrito, a propósito de outra questão, evidencia bem essa orientação:

nosso sistema nervoso lembra [...] as portas estreitas de um grande edifício, em direção às quais a multidão se lança em um momento de pânico; pelas portas cabem apenas algumas pessoas: as que tiveram a felicidade de cruzá-las são um número reduzido entre as milhares que pereceram pisoteadas. Isso reflete mais aproximadamente o caráter catastrófico

da luta do processo dinâmico e dialético entre o mundo e o homem e no interior deste, que se denomina comportamento (Vygotsky, 1984, p. 48; grifo meu).

Ainda relacionado à questão da especificidade do conhecimento escolar, um último tema polêmico merece ser abordado: como fica o suposto *lugar da escola* como instituição privilegiada na promoção do desenvolvimento psicológico das crianças e jovens das sociedades letradas hoje, *com a marcante presença dos meios de comunicação de massa e o crescente desenvolvimento da informática*? A questão é se há ainda conhecimentos que só a escola pode transmitir ou se, ao contrário, esses novos meios poderiam ser, de alguma forma, substitutos da escola. Isto é, esses meios produzem e transmitem, de forma nova, informações e modos de pensamento com os quais a escola já trabalhava ou possibilitam novas modalidades de construção de conhecimento, de natureza diferente daquelas possíveis na escola?

A discussão deste tema de forma aprofundada está, obviamente, para além da proposta deste artigo. O que é importante destacar, entretanto, é que, sejam esses novos artefatos tecnológicos incorporados ou não pela escola, considerados ou não como agências educativas independentes, valorizados ou não em sua especificidade, a questão que se coloca para o teórico do desenvolvimento é: como se dá o desenvolvimento humano em culturas letradas, massificadas e informatizadas, nas quais convivem, por um lado, as relações informais, cotidianas, entre as pessoas, em que predominam as ações e a palavra oral; por outro lado, a escrita, a ciência e a escola, como instituições já consolidadas e valorizadas pela cultura dominante; e agora a imprensa de massa, o rádio, a televisão e o computador como artefatos culturais relativamente recentes, ainda sujeitos a ava-

liações extremadas por parte de diferentes subgrupos no interior da sociedade?

Algumas palavras de Vygotsky, ainda que não especificamente referentes a essa questão, fornecem indícios de como articular uma reflexão sobre esse tema de forma consistente com sua teoria:

Na verdade, qualquer estudo verdadeiramente sério nos traz a realidade da unidade e indivisibilidade de forma e conteúdo, isto é, estrutura e função, e mostra como qualquer novo passo adiante no âmbito de desenvolvimento do conteúdo do pensamento está também inextricavelmente ligado à aquisição de novos mecanismos de comportamento e à elevação de operações intelectuais para um novo estágio.

Certos conteúdos só podem ser adequadamente representados com a ajuda de certas formas. Assim, o conteúdo de nossos sonhos não pode ser adequadamente expresso na forma de pensamento lógico ou na forma de conexões e atitudes lógicas e está inseparavelmente ligado a pertinentes formas de pensar arcaicas, remotas, primitivas. E o oposto também é verdadeiro: o conteúdo de uma ou outra ciência, a adoção de um sistema complexo, por exemplo, o domínio da álgebra moderna, não sugere o simples uso das mesmas formas que já existem em uma criança de três anos; esse novo conteúdo não pode passar a existir sem novas formas (Van der Veer & Valsiner, 1994, p. 193-4).

A estreita relação entre forma e conteúdo postulada por Vygotsky sugere uma especial atenção àquelas diferentes instâncias da vida cultural: enquanto instrumentos de natureza simbólica, esses meios de comunicação e informação são potenciais mediadores das relações entre sujeito e objeto de conhecimento e, portanto, possíveis elementos constitutivos

das modalidades de funcionamento psicológico dos membros dessas sociedades. Para os seres humanos, enquanto usuários da linguagem natural, é relevante postular relações entre pensamento e linguagem; quando os grupos humanos tornam-se letrados, passamos a refletir também sobre as conseqüências psicológicas da invenção da escrita e os efeitos da alfabetização. Para compreender plenamente os membros das culturas massificadas e informatizadas, teremos que, necessariamente, compreender os efeitos desses novos artefatos simbólicos na constituição de sua psicologia.

A discussão desta última questão dirige nossa atenção para a necessidade de constante recontextualização das teorias e ressignificação de seus postulados à luz de transformações culturais que colocam o desenvolvimento humano diante de questões sempre novas. Isto é particularmente verdadeiro quando falamos do ponto de vista de um autor como Vygotsky, que toma a historicidade do homem como pressuposto básico de sua elaboração teórica.

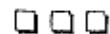


NOTAS

- 1 Como a presente coletânea trata de um contraponto entre as teorias de Piaget e Vygotsky, é importante mencionar que Piaget, em sua vida quase cinquenta anos mais longa, construiu uma teoria muito mais completa e articulada que a de Vygotsky. Por outro lado, Vygotsky tinha, muito mais que Piaget, uma preocupação explícita com questões pedagógicas. Essa preocupação evidencia-se até na sua prática profissional, que sempre envolveu a atuação no magistério e em instituições que atendiam deficientes físicos e mentais.
- 2 O significado do termo *obuchenie* é discutido em detalhe por Valsiner (1988), estudioso da obra de Vygotsky. Esse autor também se refere aos sérios problemas na tradução desse conceito: na falta de uma palavra

perfeitamente equivalente em inglês, *obuchenie* tem sido traduzido ora como ensino, ora como aprendizagem, ora como instrução. Como os textos em português têm sido traduzidos a partir das versões norte-americanas, o termo original tem chegado ao público brasileiro com as mesmas variações de significado e, portanto, com a mesma imprecisão.

- 3 A publicação russa de 1935 é póstuma (Vygotsky morreu em 1934). Não dispomos de informação a respeito da data em que esse texto foi originalmente escrito.
- 4 Dois artigos recentes publicados no Brasil tratam dessa contraposição: em "Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Lúria e Ferreiro" (Rocco, 1990), Maria Thereza Fraga Rocco aborda comparativamente a produção dos dois autores, sugerindo, no final do artigo, que a própria Emilia Ferreiro publicasse suas reflexões a respeito do tema. Ferreiro acata a sugestão, publicando o texto "Lúria e o desenvolvimento da escrita na criança" (Ferreiro, 1994).
- 5 Muitas pesquisas têm sido feitas com o referencial teórico de Ferreiro e obtido resultados bastante semelhantes aos da pesquisa original. É interessante mencionar que uma investigação realizada com crianças de pré-escolas públicas na cidade de São Paulo (Azenha, 1995) identificou, em muitas crianças, o percurso proposto por Lúria. A replicação dos resultados de Ferreiro e Lúria em condições históricas tão diversas indica a fecundidade de ambas as abordagens teóricas.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZENHA, M. G. 1995. *Imagens e letras; Ferreiro e Luria: duas teorias psicogenéticas*. São Paulo, Ática.
- FERREIRO, E. 1994. Luria e o desenvolvimento da escrita na criança. *Cadernos de Pesquisa*, 88: 72-7, fev.
- LURIA, A. R. 1988. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et alii. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone/Edusp.
- OLIVEIRA, M. K. de. 1992a. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. *Cadernos de Pesquisa*, 81: 67-74, maio.
- . 1992b. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. et alii. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Summus.
- . 1993. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione.
- RIEBER, R. W. & CARTON, A. S. 1987. *Problems of general psychology*. New York, Plenum Press. v. 1. (The collected works of L. S. Vygotsky.)
- ROCCO, M. T. F. 1990. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. *Cadernos de Pesquisa*, 75: 25-33, nov.
- VALSINER, J. 1988. *Developmental psychology in the Soviet Union*. Sussex, The Harvester Press.

- VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. 1991. *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Oxford, Basil Blackwell.
- , eds. 1994. *The Vygotsky reader*. Cambridge, Blackwell.
- VYGOTSKY, L. S. 1984. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- . 1989. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.
- . 1991. *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C./Visor. T. I. (Obras Escogidas.)
- & LURIA, A. R. 1993. *Studies on the history of behavior: ape, primitive and child*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- WERTSCH, J. V. 1988. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.