

Prof. Dra. Maria Lúcia de Oliveira
Universidade do Estado de São Paulo/Araraquara

Prof. Dra. Adriana de Andrade Gaião e Barbosa
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Psicopedagogia

teorias da aprendizagem

Leda Maria Codeço Barone
Lilian Cassia Bacich Martins
Marisa Irene Siqueira Castanho
(Orgs.)



Referências

- Codemarin, M., & Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Costa, M. L. A. d. (2007). *Piaget e a intervenção psicopedagógica*. São Paulo: Olho d'água.
- Gouveia, D. C. (2006). O uso clínico das provas piagetianas como protótipo do diagnóstico psicopedagógico. In: E. Rubinstein. *Psicopedagogia: fundamentos para a construção de um estilo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guelli, O. (1997). *Matemática: uma aventura do pensamento*. São Paulo: Ática.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- Mac Donell, J. J. C. (2000). *Provas de diagnóstico operatório*. (Tradução de Simone Carling) Curitiba.
- Macedo, L. d. (1994). *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Macedo, L. d., Petty, A. L. & Passos, N. C. (1997). *4 cores, senha e dominó: oficina de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (1936/1982). *O nascimento da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1947/1983). *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1964/2009). *Seis estudos de psicologia* (24a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Weiss, M. L. (1994). *Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Sobre a autora

Denise da Cruz Gouveia é Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP-USP. Psicopedagoga, psicanalista. Membro do Departamento de Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae.
Contato: dcgouveia@uol.com.br

Psicologia sócio-histórica e psicopedagogia

Lilian Cassia Bacich Martins
Marisa Irene Siqueira Castanho
Rossana Aparecida Vieira Maia Angelini

A psicologia sócio-histórica¹ – termo que se refere à psicologia fundamentada nos pressupostos estudados por Vigotski² e seus colaboradores – é a base teórica adotada neste capítulo.



Lev S. Vigotski (1896-1934).

¹ Sobre os nomes atribuídos à psicologia fundamentada em Vigotski, Silva e Davis (2004) afirmam que duas formas de nomeá-la aparecem com mais frequência em textos relacionados ao autor: histórico-cultural e sócio-histórica. As duas formas, segundo as autoras, são coerentes com as proposições marxistas do autor, pois enfatizam a importância da "historicidade" em sua obra. Para o autor, seriam dois os significados de história: "1) abordagem dialética geral das coisas - neste sentido qualquer coisa tem sua história . . . 2) história no próprio sentido, isto é, a história do homem. Primeira história - materialismo dialético, a segunda - materialismo histórico. As funções superiores, diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas" (Vigotski, 2000, p. 23).

² Como não há uma padronização na forma de escrever o nome do autor, foi adotada, neste texto, a forma Vigotski, que é a que mais se aproxima do original russo, em cirílico: Лев Семенович Выготский, onde: B=V; Ы=i; Г=g; О=o; Т=t; С=s; К=k; И=i; Й=i. Serão respeitadas, entretanto, as formas adotadas pelos autores referenciados no texto.

O contexto político e cultural em que viveu Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) é muito importante na análise de sua obra. Em casa (Gomel, Bielo-Rússia) até os 15 anos, Vigotski foi educado por tutores particulares e, além disso, seus pais, muito cultos, promoviam encontros em sua residência para discussão dos mais variados assuntos de cunho intelectual e político. Sempre foi muito interessado por novos conhecimentos, explorando a biblioteca de sua casa, além das bibliotecas públicas, e era capaz de conhecer muito mais do que era oferecido aos russos da sua época, pois aprendeu várias línguas. Estudou Literatura e Direito e o interesse em compreender mais sobre o desenvolvimento psicológico humano, além dos aspectos relacionados aos deficientes físicos e mentais, levou-o a fazer cursos na Faculdade de Medicina. Pode-se observar que seu percurso pela educação foi interdisciplinar e eclético, pois todos os assuntos que o interessavam eram encarados como uma forma de conhecer mais e o desafiavam.

A partir de 1924, sua carreira mudou drasticamente. Ele passou a dedicar-se a psicologia evolutiva, educação e psicopatologia. Após uma palestra muito elogiada sobre esses aspectos Vigotski é convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia, em Moscou. Muda-se para lá e, a partir daí, concentra-se nessa área e produz obras em ritmo intenso até sua morte prematura em 1934, em Moscou, devido à tuberculose. Por diferentes fatores, entre eles a tensão política na antiga União Soviética após a última guerra, seu trabalho permaneceu desconhecido para grande parte do mundo ocidental durante décadas. Quando a Guerra Fria acabou, este incrível patrimônio de conhecimento deixado por Vigotski começou a ser revelado, demonstrando as possibilidades de desdobramento de seu trabalho que contou com a colaboração de um grupo de pesquisadores, sendo Lúria e Leontiev os mais conhecidos.

Na América Latina e no Brasil, a década de 1970 se configurou como um período marcado por eventos políticos e sociais que impunham a necessidade de uma nova concepção do homem como ser historicamente situado. Assim sendo, a abordagem histórica e cultural de Vigotski começou a circular nos meios acadêmicos, em especial na Psicologia Social (Gonçalves, 2001) e na Psicologia da Educação (Saisi, 2003), introduzida pela circulação de docentes e pesquisadores em congressos e reuniões científicas. A abordagem respondia às expectativas de leituras críticas a

respeito dos fenômenos humanos, contribuindo significativamente para novas reflexões a respeito dos processos psicológicos e educacionais.

Nesse mesmo período têm início movimentos para a constituição de cursos de formação em Psicopedagogia, sendo o primeiro o do Instituto Sedes Sapientiae, organizado por um grupo de profissionais de várias áreas de formação (educadores, pedagogos, psicólogos) interessados em uma leitura crítica dos processos de aprendizagem e das dificuldades deles decorrentes. O foco das leituras concentrava-se em Sara Paín, Jorge Visca, Alicia Fernández e Jean Piaget, pela aproximação com a discussão de uma psicopedagogia pautada pela interdisciplinaridade desenvolvida na Argentina (Fagali, 2007). Gradativamente, segundo a autora, outras vertentes teóricas foram sendo acrescentadas, inclusive a de Vigotski pela importância de seus estudos na área de linguagem.

Conceito de homem – quem é o sujeito para Vigotski

Para compreender o sujeito e, em consequência, o processo de aprendizagem, não basta observá-lo isoladamente, distanciado do todo em que está inserido: é na relação dialética entre o todo e as partes que o homem se constitui. Para Aguiar (2001, p. 96), “a humanidade necessária para que o homem se torne humano está na cultura”. A autora reforça, ainda, a ideia de que é com base nessas relações que o homem é capaz de desenvolver seu mundo psicológico, concebido enquanto conjunto de registros constituídos nessas relações.

Para Oliveira (2003a), a compreensão do processo de desenvolvimento da espécie humana é fundamental para o entendimento do que caracteriza o homem. O surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana são os processos que possibilitam compreender o homem como espécie diferenciada: foi por meio do trabalho e da criação de instrumentos que o homem transformou a natureza, ao mesmo tempo em que era por ela transformado, desenvolveu a memória voluntária, criou modelos imaginários de ação, desenvolveu a linguagem e se constituiu como sujeito nas relações sociais.

As origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas, assim, nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens: para Vigotski o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural são fornecidos pelas relações entre os homens (Oliveira, 2003a, p. 40).

Para Vigotski (2003) a humanização tem como sustentáculo o desenvolvimento de signos, como base do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (atenção, memória, pensamento, linguagem) em oposição aos processos psicológicos elementares (hábitos, reflexos, reações involuntárias). Os signos são, para o autor, “instrumentos psicológicos”, pois auxiliam nos processos psicológicos, representando objetos, situações etc.

A criança, portanto, constitui-se a partir de sua atividade em relação ao meio físico e social em que está inserida, atuando na natureza, experienciando-a, mediada tanto por suas próprias experiências ontologicamente construídas, como por seus parceiros, adultos ou crianças. Pino (2000) relembra que Vigotski considerava a infância um momento privilegiado para a análise do desenvolvimento das funções psicológicas superiores: “quando elas começam a se constituir, em um momento de intenso desenvolvimento biológico, é apenas o começo de uma história de transformações que dura a vida inteira” (p. 42).



Os signos, como os utilizados nas portas dos banheiros, podem representar situações, por exemplo. Após observar o signo, é possível identificar o local

Vigotski, em sua obra, evidencia uma posição, antes de tudo, genética em relação às transformações. Genética, pois busca compreender a gênese, a origem dos processos psicológicos. Em uma concepção de análise genética, o desenvolvimento não é descrito como relacionado a um único domínio, mas, sim, relacionado a quatro planos de desenvolvimento. São eles o filogenético, o sociogenético, o ontogenético e o microgenético. O domínio filogenético refere-se à história evolutiva da espécie e Vigotski estabelece comparações com os símios, buscando a compreensão de particularidades que caracterizam a espécie humana. O sociogenético é o domínio que posiciona o homem como constituinte e constituído pela cultura da qual faz parte.

Nesse caso, Vygotsky estava interessado no desenvolvimento de diferentes formas de funcionamento intelectual, dependendo de diferentes épocas históricas e associadas a diferentes estruturas socioeconômicas. Chegava a tais comparações por meio do estudo de diferentes culturas que correspondiam, de acordo com esse enfoque, a diferentes momentos históricos, mas a maioria dos argumentos relativos a esse domínio - como no caso do domínio anterior - era baseada em conclusões teóricas ou contribuições da obra de outros autores. (Wertsch citado por Cubero & Luque, 2004, p. 97)

O domínio ontogenético correspondente ao desenvolvimento do indivíduo é aquele que, em um primeiro momento, é determinado fisiologicamente pelas características de desenvolvimento orgânicas individuais, geneticamente determinadas e que corresponde à maturação do organismo biológico. Em um segundo momento, o domínio ontogenético relaciona-se à conjuntura cultural em que esse organismo está inserido e questões como alimentação, relação parental, entre outras, serão importantes para o desenvolvimento do indivíduo, demonstrando o quanto a cultura é parte essencial da constituição humana.

Por fim, o domínio microgenético apresenta relação com as mudanças, com o desenvolvimento que ocorre em curtos espaços de tempo, relacionado ao desenvolvimento de aspectos específicos do repertório do sujeito, de singularidades.

Embora apresentados assim, de forma separada para efeito do entendimento dos vários planos envolvidos no desenvolvimento humano, é importante ressaltar que há uma interdependência entre os domínios em cada manifestação humana.

Conceito de mediação

A mediação é uma construção teórica, uma abstração que implica no desenvolvimento do homem por meio de instrumentos e signos. Os instrumentos criados pelo homem em sua relação com a natureza e com os outros homens transformaram-se, ao longo do tempo, em importantes instrumentos de mediação no desenvolvimento da consciência e dos processos psicológicos superiores. Pela mediação instrumental e signica, a atividade prática do homem no mundo assume o *status* de trabalho humano com significado social e com sentido pessoal. É dessa forma que o processo de desenvolvimento da cultura é resultante do acúmulo das experiências e das aprendizagens efetivadas no curso da história individual e coletiva.

O papel do outro é fundamental na teoria de Vigotski, pois ele é essencial para a construção do conhecimento humano. Graças ao outro, o sujeito é apresentado a situações que não precisa vivenciar, que lhe podem ser transmitidas culturalmente. Como as relações entre os indivíduos constituem a base da construção dos processos psicológicos, é nas interações com o outro mais experiente que o homem organiza conceitualmente o mundo.

A linguagem é . . . o instrumento fundamental nesse processo de mediação das relações sociais, no qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico. (Aguiar, 2001, p. 104)

A mediação é uma categoria central no estudo do desenvolvimento humano, pois, através dela, a criança pode traduzir o ambiente em que está inserida, direcionada pelo outro e construir gradativamente uma

noção de si e da realidade. É o outro que atribui significado ao gesto da criança e aos objetos ao seu redor.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigida a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (Vigotski, 2003, p. 40)

A atividade interpessoal, mediada pelo outro, é apropriada pela criança em um processo que, segundo Rego (2009), é voluntário e independente; internalizando, a criança é capaz de reconstruir individualmente o que foi recebido do meio cultural, organizando seus próprios processos mentais.



Hábitos culturais explicitados no cuidado com a prole garantem, desde os primeiros anos de vida, a apropriação da cultura em que estamos inseridos.

O processo de internalização

O desenvolvimento desse conceito está associado ao fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico humano. Para Vigotski, então, consciência é a essência da psique humana, formada por uma intervenção dinâmica em constante transformação.

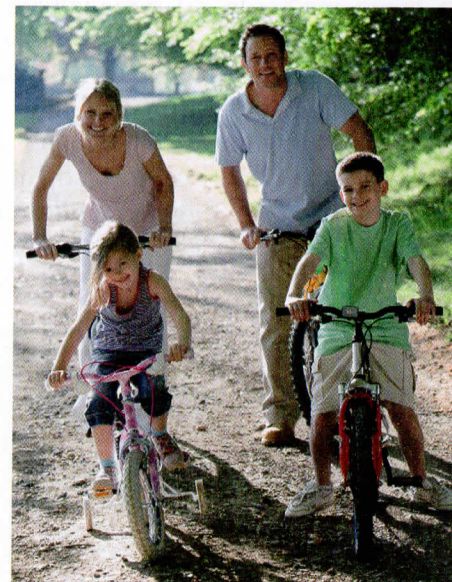
O processo de internalização das formas culturalmente dadas de funcionamento psicológico é, para Vigotski, um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano. A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. (Oliveira, 1992, p. 79)

Partindo desse aspecto, a consciência tem uma dimensão social, e a dimensão individual vem em segundo plano; pois, para o autor, a consciência é formada a partir das relações sociais que o indivíduo estabelece. Essa construção se dá a partir do processo de internalização das relações interpsicológicas (sociais), ou seja, é a partir do processo de internalização das relações sociais que poderemos construir um plano intrapsicológico (individual). Dessa forma, o processo de internalização é o processo que constitui a subjetividade, por meio de situações de intersubjetividade.

Portanto, é o percurso do nível interpsicológico para o intrapsicológico que permite a apropriação, a singularidade, pois é esse movimento “de fora para dentro” que possibilita a construção de sujeitos únicos, por meio de vivências individuais na relação com os outros, com o mundo.

... a cultura não é pensada por Vigotski como um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações” em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. (Oliveira, 1992, p. 80)

Para que a criança possa dominar e reconhecer a cultura construída pela humanidade é essencial a mediação, sobretudo de indivíduos que tenham maior experiência no grupo em que vivem. Nessa perspectiva vigotskiana, o conhecimento é construído (apropriado) na relação entre pessoas, por meio de ações que possam compartilhar. Por isso, consideramos importante apontar que as funções psicointelectuais superiores da criança aparecem primeiramente como funções interpsíquicas (atividades coletivas) e depois como funções intrapsíquicas (atividade individual). A apropriação de um determinado conhecimento é, portanto, a síntese desses movimentos, traduzidos numa ação subjetiva e singular frente ao mundo.



A interação com a cultura, favorecida pelo contato familiar, é essencial para o desenvolvimento humano.

O funcionamento psicológico humano, portanto, é construído ao longo da vida por meio de um processo constante de interação do indivíduo com seu meio social. Esse movimento proporciona a aproximação do homem junto à cultura construída pela humanidade. O homem, assim

compreendido, não é mero produto de seu contexto social, é um ser ativo-interativo na produção de sua realidade social, cultural e individual.

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna, que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. (Rego, 2009, p. 129)

A linguagem como mediação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores constitui-se como importante processo a ser compreendido pelo valor da função comunicativa da palavra, bem como de sua função de organização do pensamento. Ao observar a ação da criança frente a situações práticas como as brincadeiras ou a resolução de problemas, Vigotski (2003) observou o comportamento típico de apelar para a fala enquanto age. A função cognitiva e comunicativa da linguagem torna-se a base de uma nova forma de atividade, uma vez que, gradativamente, a criança ganha uma liberdade de ação pela internalização da fala e sua ação se torna orientada pelo pensamento.

As relações entre o pensamento e a linguagem

Para Vigotski (2000), o pensamento e a linguagem têm raízes genéticas inteiramente diversas; o desenvolvimento desses processos (do pensamento e da linguagem) transcorre por linhas diferentes e independentes umas das outras; e, ainda, na linha do desenvolvimento, há uma fase primária de pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala.

Tais afirmações têm como base as experiências realizadas com chimpanzés por pesquisadores como Köhler e outros, que procuravam estabelecer um paralelo entre o desenvolvimento e as reações da criança pequena e as dos macacos. As descobertas a partir dos experimentos indicam, primeiro, que os antropoides apresentam um intelecto parecido

com o da criança, no que diz respeito, por exemplo, ao emprego rudimentar de instrumentos para solução de situações práticas. Ou seja, também na criança há, antes do aparecimento da fala, a criação de meios mecânicos para fins mecânicos em uma ação intencional. Segundo, que os antropoides apresentam uma linguagem parecida à da criança pelas possibilidades de produzir sons com gestos emocionais expressivos e de estabelecer comunicação e contato psicológico com seus semelhantes. Também na criança esses estágios de desenvolvimento da fala por meio de gritos, sons e balbucios mostram formas de comportamento emocional e de comunicação com os adultos e as outras crianças, como reações precoces e complexas de comunicação “pré-intelectual” (Vigotski, 2000, pp. 111-130). Contudo, para o autor, a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, por volta dos dois anos de idade “... as curvas do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem” (Vigotski, 2000, p. 130). Trata-se do momento em que a criança começa a ampliar seu vocabulário e a perguntar o nome das coisas para poder operar com elas. Ou seja, “*a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado*”... É como se a criança descobrisse a função simbólica da linguagem” (Vigotski, 2000, p. 131, *itálicos do autor*).



O uso de instrumentos, por primatas, para atingir um determinado fim foi pesquisado por estudiosos, e percebeu-se que a utilização dos instrumentos, como uma vara, servia para resolver situações práticas e imediatas, como alcançar a comida, por exemplo.

No entanto, nesse momento a palavra é para a criança uma propriedade, e não propriamente um símbolo. “Ela assimila a estrutura externa: a palavra-objeto, que já depois se torna estrutura simbólica” (Vigotski, 2000, pp. 145-146). Ou seja, num momento inicial a palavra confunde-se com o objeto e a criança leva algum tempo para tomar consciência do significado simbólico da linguagem.

Significado e sentido

A diferenciação entre palavra-objeto, significação da palavra e significação do objeto é um desafio para a criança, que só gradativamente vai estabelecendo uma relação com a função significativa da palavra, o que implica a capacidade de operar com o signo.

Assim, para Vigotski (2000), é no significado da palavra que se encontra a unidade entre ambos os processos, o do pensamento e o da linguagem. O significado da palavra “é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado”, mas é também “um fenômeno de discurso na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz” (p. 398).

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. (Vigotski, 1998b, p. 150)

No entanto, para o autor, o mais importante de suas investigações é a constatação de que, do ponto de vista histórico e cultural, os significados das palavras se alteram, se desenvolvem. Do ponto de vista do autor, a ligação entre a palavra e o significado vinha sendo tratada pela psicologia como uma simples ligação associativa, podendo sofrer uma série de modificações quantitativas e externas, como a associação que vincula a palavra ao significado que pode ser reforçada ou debilitada,

enriquecida por outros vínculos com objetos da mesma espécie, pela aparência ou contiguidade.

Para Vigotski (1999), não se pode estudar as relações entre pensamento e palavra apenas pela linearidade desses processos e pelas associações que são possíveis de se estabelecer entre a palavra e o pensamento. Para ele, “o pensamento não apenas se expressa na palavra, mas nela se realiza”, como também “o pensamento é um processo interno mediado” (p. 182). É esse processo que está intimamente ligado com a própria consciência, não como algo dado ao homem, mas como um processo construtivo na relação com os outros no espaço da cultura. “A consciência é social” (p. 186).

Assim, a novidade de suas investigações é a identificação da inconsciência do significado das palavras, pois, tanto do ponto de vista do ser (plano ontológico), como do ponto de vista social e cultural, os significados modificam-se, desenvolvem-se.

O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática. (Vigotski, 2000, p. 408)

Para entender a mutabilidade e a dinâmica das relações entre o pensamento e a palavra, é indispensável elucidar o papel funcional do significado da palavra no ato de pensamento.

Molon (2003) afirma que o ser estabelecerá a relação pela significação que transita por diferentes dimensões do sujeito como o pensar, o falar, o sentir o criar, o desejar, o agir. É no processo de significação que encontramos a dupla referência semântica, ou seja, o significado e o sentido da palavra.

O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo. (Oliveira, 2003a, p. 50)

Temos, então, que "... o sentido se constitui, portanto, a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal" (Aguiar, 2001, p. 105). Ou seja, "... o homem, ao nascer, encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente". O sentido é resultante dos "... eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência" e inclui o atuar, o pensar, o sentir e o perceber que se constituem como um processo unificado na consciência (Aguiar, 2001, pp. 105-106).

Com isto podemos entender a afirmação de Vigotski, que "... a verdadeira compreensão consiste em penetrar os motivos do interlocutor" (1999, p. 184), o que caracteriza o grau de liberdade na construção do pensamento e da linguagem, a partir do que é dado socialmente.



Brincar de casinha, para a criança, envolve compreender os significados culturais que a brincadeira requer. A "casinha" conhecida pela criança que vive na cultura ocidental é diferente da casinha conhecida pela criança que vive na cultura oriental.

Essa compreensão é fundamental para o psicopedagogo, uma vez que trabalhar com a linguagem é mais que transmitir um sistema estruturado da língua. É compreender que "o significado da palavra cresce na consciência" e "modifica todas as relações e todos os processos" (Vigotski, 1999, p. 185).

A temática da construção dos sentidos pessoais tem sido aprofundada por muitos teóricos no Brasil (Lane e Camargo, 1995; Aguiar, 2001; Gonzalez Rey, 2004; Scoz, 2006) e demandaria um outro capítulo para sua exploração. O que nos interessa ressaltar aqui é o caminho aberto por Vigotski para a pesquisa e a prática educativa, quando focaliza o processo histórico de desenvolvimento do homem a partir dos processos de internalização por mediação instrumental e social, mas que também é afetivo-volitivo na construção da própria consciência e nos sentidos de seu ser e estar no mundo.

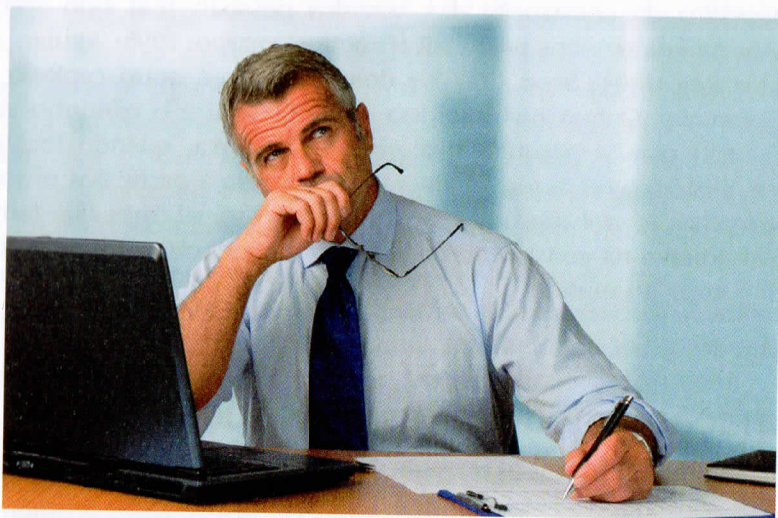
Formação de conceitos e a relação entre conceitos cotidianos e científicos

Torna-se necessário retomar e aprofundar o que já se falou anteriormente a respeito das relações entre fala e ação, bem como a importância do processo de internalização da fala como base do desenvolvimento do pensamento.

Embora a inteligência prática e o uso de signos operem independentemente nas crianças pequenas, é "a unidade dialética desses dois sistemas no adulto humano que constitui a verdadeira essência do comportamento humano complexo" (Vigotski, 1998a, p. 32).

Como síntese do que expusemos até então, tem-se que:

- A linguagem e o pensamento estão intimamente relacionados e, apesar de apresentarem origens diferentes, ambos se cruzam e separam-se constantemente, no processo de desenvolvimento do sujeito.
- A evolução da linguagem vai da fala externa para a egocêntrica até, finalmente, converter-se em fala interna. A fala externa cumpre uma função de comunicação: ela estabelece relações com o outro; a fala egocêntrica funciona como organizadora da ação, ainda que vá, gradativamente, fragmentando-se até se converter em linguagem interna.
- É nesse momento que o pensamento e a linguagem entrecruzam-se, dando origem ao pensamento verbal.



Gradativamente, a fala, com função planejadora, torna-se interna e organiza a ação.

Para Vigotski a fala egocêntrica não desaparece, ocorre que suas funções mudam, passando a se colocar a serviço do indivíduo e de seu pensamento. Durante esse processo, “a atividade da criança torna-se simbolizada, possibilitando a apropriação de conceitos” (Silva & Davis, 2004). Pelos conceitos, a criança é capaz de organizar o mundo real e a linguagem passa a ser um instrumento do pensamento.

Vygotski (2000) afirma que a formação de conceitos é um processo que tem início na infância, mas que alcança sua plenitude na puberdade, com a maior possibilidade de abstração. Cabe ressaltar que esse processo é determinado pelo meio histórico e cultural no qual o indivíduo está inserido.

A criança desenvolve-se em um ambiente social e cultural falante e desde cedo ela mesma passa a usar o mecanismo da fala para se comunicar, atingindo relativamente tarde, na adolescência, o grau de socialização do seu pensamento, necessário para a elaboração de conceitos plenamente desenvolvidos.

As etapas de formação de conceitos, postuladas por Vigotski, apresentam a seguinte sequência: inicialmente, há um conglomerado vago de objetos isolados; em seguida, a criança passa a pensar por “complexos”,

estabelecendo ligações entre os objetos e os conceitos já internalizados. Nessa fase, ocorre a formação de pseudoconceitos, semelhantes ao conceito propriamente dito, mas que representam apenas uma ligação entre o pensamento concreto e o abstrato da criança. Baquero (1998, p. 58) ressalta a importância da existência dos pseudoconceitos no favorecimento de situações comunicativas entre o adulto e a criança, “sendo que o significado utilizado pelo adulto é o que resulta regulador da direção do progresso conceitual”.

O desenvolvimento dos pseudoconceitos pode, de certa forma, impulsionar o desenvolvimento do conceito propriamente dito. Por outro lado, eles podem encobrir uma interpretação errônea das palavras, posto que eles sempre têm diferentes significados para adultos e crianças. Como exemplo, citamos o fato de um aluno de cinco anos ficar apreensivo ao ouvir uma conversa entre sua professora e a coordenadora: elas discutiam o “esqueleto” do planejamento, aspecto que o remeteu às histórias de terror que tantos pesadelos lhe causavam. Ou seja, há um equívoco, segundo Vigotski, de se supor que, por conseguir reproduzir uma palavra adquirida do contato com o mundo adulto, a criança o utilize no mesmo sentido que o adulto: “ela apenas segue o discurso dos adultos, assimilando os significados concretos das palavras já estabelecidos e dados a ela em forma pronta” (Vigotski, 2000, p. 196).

O processo de formação de conceitos propriamente ditos realiza-se, sempre, na e pela relação dialética indivíduo e sociedade, a despeito de depender, também, da maturação do sistema nervoso central. Conceituar, além de pressupor a união de elementos isolados, presentes no pensamento por complexos, envolve a capacidade de abstração e de generalização, algo que vai muito além de nomear a partir das aparências externas.

Vigotski identificou duas categorias de conceitos: os conceitos científicos e os conceitos cotidianos. Na obra utilizada como base para essa reflexão sobre a formação de conceitos científicos e sua relação com os conceitos cotidianos (Vigotski, 2000) e em outras de suas obras traduzidas, é comum a utilização do termo conceitos *espontâneos* e *cotidianos* para fazer referência à mesma classe de conceitos. Nas versões em inglês, encontra-se o termo *everyday* e *spontaneous concepts* (Vygotsky, 1978). Buscando uma aproximação com o pensamento de Vigotski, utilizamos o termo *conceito cotidiano* para fazer referência aos conceitos que são adquiridos pela criança de forma assistemática, sem

uma intenção educativa, por acreditar que esses conceitos não surgem espontaneamente na criança, mas são resultado de uma ação mediada por um indivíduo mais experiente, normalmente pelos adultos que convivem com a criança.

Para Panofsky (1996), a distinção entre conceitos cotidianos e conceitos científicos é central para uma análise sócio-histórica. Os conceitos cotidianos são puramente denotativos, sendo definidos em termos das propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais de seu referente. Já os conceitos científicos se relacionam aos objetos, desde o início, de forma mediada por algum outro conceito, sua assimilação só é possível através de outros conceitos anteriormente elaborados. Dessa forma, pode-se dizer que eles apresentam uma rede de conceitos sistematizados, demonstrando uma certa posição em relação a outros conceitos.

Conceituar é um ato de generalização. Generalizações elementares vão sendo substituídas por generalizações de níveis mais elevados até formar verdadeiros conceitos. Tunes (2000, p. 45) apresenta a seguinte diferenciação: "os conceitos cotidianos dizem respeito às relações das palavras com os objetos a que se referem; os conceitos científicos, às relações das palavras com outras palavras". Têm, portanto, origens diferentes, mas interagem: enquanto os conceitos cotidianos são formados a partir das relações do indivíduo com o meio físico e social em que está inserido, os conceitos científicos formam-se a partir da ação educativa sistemática e intencional e baseiam-se nos conceitos cotidianos, ou seja, dependem dessa rede conceitual para serem assimilados.

Quando assimilados, os conceitos científicos modificam a estrutura conceitual de cima para baixo, influenciando os conceitos cotidianos já constituídos. Portanto, Vigotski (2000) apresenta a hipótese de que os conceitos científicos não se desenvolvem como os cotidianos e que o curso de seu desenvolvimento não repete as vias de desenvolvimento dos conceitos cotidianos.

O tipo novo e superior de pensamento (o pensamento em conceitos científicos), portanto, não se baseia em uma ligação fundamentalmente nova com o mundo dos objetos, mas em uma reconceitualização do conhecimento existente. (Der Veer & Valsiner, 1996, p. 303)

Os conceitos científicos apresentam inter-relações com uma rede de conceitos cotidianos maduros e possibilitam a tomada de consciência dos conceitos, ou seja, sua generalização: "a generalização de um conceito leva à localização de dado conceito em um determinado sistema de relações de generalidade, que são os vínculos fundamentais mais importantes e mais naturais entre os conceitos" (Vigotski, 2000, p. 292). A partir do momento em que a criança tem consciência dos conceitos científicos construídos, é capaz de utilizá-los de forma arbitrária, o que lhe garante certa autonomia conceitual.

De que maneira ocorre essa conscientização do conceito? A sistematização é um fator essencial para que a conscientização ocorra, pois, através do estabelecimento intencional de relações entre os conceitos, é possível perceber a abrangência de cada conceito e sua posição hierárquica na rede conceitual. A conscientização favorece a utilização arbitrária do conceito, daí a importância do ensino formal. O ensino tem papel fundamental na obra de Vigotski: através da aprendizagem é possível o desenvolvimento.



O ensino formal possibilita a sistematização dos conceitos e, consequentemente, a formação de conceitos científicos.

A aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem, mas estão em complexas inter-relações.

Para Vigotski esses dois eventos, aprendizagem e desenvolvimento, relacionam-se de forma intrínseca e um depende do outro, ou seja, a aprendizagem favorece o desenvolvimento e este, por sua vez, favorece novas aprendizagens: “a aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento” (Vigotski, 2000, p. 334). Ao aprender algum conceito novo, inicia-se o desenvolvimento desse conceito: o aprendido precede o desenvolvimento. Nesse aspecto, o papel da escola é enfatizado pois, através dela, é possível a sistematização da aprendizagem na perspectiva da construção de conhecimentos, o que não aconteceria espontaneamente, sem a intervenção da ação educativa.

Por outro lado, essa sistematização pressupõe a interação entre os conhecimentos já construídos pela criança e aqueles que são os objetivos da ação educativa. Mas quais os mecanismos que garantem uma sistematização adequada à formação de conceitos científicos? A memorização de informações não pode ser considerada como garantia para a formação de conceitos, pois esses só serão realmente propriedade da criança quando ela fizer uso dos mesmos em situações diferentes das propostas por determinada ação educativa. O educador que estimula a memorização pode conseguir que o aluno repita a palavra e suas respectivas definições, mas não conseguirá fazer com que o educando aplique o conhecimento supostamente assimilado, pois não houve apropriação do conceito.

Vigotski (2000, p. 247) critica a transmissão dos conceitos sem o estabelecimento de relações com os conceitos já formados pelo educando, afirmando que “a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril”. Quando os conceitos científicos, formados através da mediação do educador, passam a fazer parte do repertório de conceitos do aluno, podemos afirmar que houve avanço conceitual.

Em sua análise sobre a importância do ensino formal na formação de conceitos científicos, Vigotski (2000) apresenta uma pesquisa em que os alunos deveriam utilizar conceitos cotidianos ou conceitos científicos em um teste. Os alunos tiveram melhores resultados nos testes em que deveriam utilizar conceitos científicos, pois, ao serem estudados na escola, contaram com a colaboração do professor, que pergunta, encaminha,

explica. Ao realizar o teste (ou um exercício, em casa, sobre o conceito, por exemplo), esse momento de colaboração é percebido, pois está contido na resolução da criança, apesar de o professor não estar fisicamente presente nesse momento. O mesmo não acontece com os conceitos cotidianos, pois, apesar de utilizados constantemente e de terem sua formação mediada por um adulto, a ação mediada não foi intencional a ponto de fazer a criança pensar sobre o conceito, ela apenas o utiliza, mas não reflete sobre sua definição.

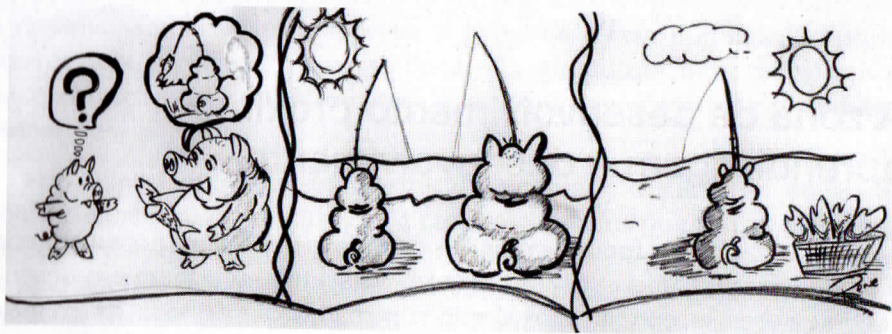
A zona de desenvolvimento próximo³, aprendizagem e desenvolvimento

A assimilação dos fundamentos dos conhecimentos científicos acontece quando a criança inicia sua vida escolar, mas a aprendizagem e o desenvolvimento estão entrelaçados desde o primeiro dia de vida da criança que, através da imitação, da fala do adulto, questionando, adquire uma variedade de informações. Não é só o fato de a aprendizagem escolar ser sistematizada em relação à aprendizagem extraescolar que as diferencia, mas, sim, a zona de desenvolvimento próximo. Aquilo que a criança é capaz de fazer com ajuda de um adulto ou de outra criança indica muito mais seu nível de desenvolvimento do que a constatação daquilo que ela já sabe fazer sem ajuda.

Analizando a mediação no processo de formação de conceitos científicos, é possível reportar-se à definição de Vigotski para a Zona de Desenvolvimento Próximo: a distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e aquilo que ela faz com ajuda e, em breve, será capaz de realizar autonomamente. Quando é feita referência às habilidades independentes

³ Optou-se, nesse artigo, pela utilização do termo Zona de Desenvolvimento Próximo, ao invés de Proximal, como é frequentemente utilizado. O motivo dessa opção é a observação feita pelo tradutor de “A construção do Pensamento e da Linguagem”, Paulo Bezerra, que se refere à tradução correta do adjetivo blijaichee, traduzido como proximal, que significa: “o mais próximo, ‘proximíssimo’, imeditato”. O proximal, utilizado em português, parece antagonizar-se ao termo distal, utilizado em medicina, mas, mesmo assim, não contempla a definição mais adequada para “blijaichiego razvitia”. Porém, serão respeitadas as formas adotadas por cada autor, quando referenciado no texto.

da criança, estamos nos referindo ao nível de desenvolvimento real, de onde deve partir a ação educativa. Reportando à formação de conceitos científicos, é possível estabelecer uma relação entre o desenvolvimento real e os conceitos cotidianos já construídos. A partir do momento que o educador identifica aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha, a ação educativa pode ter início, pois o ensino deve ser prospectivo, promovendo avanços e indo além daquilo que já está construído.



Atuar na zona de desenvolvimento próximo é possibilitar que aquilo que, hoje, é feito com ajuda, em breve, será realizado autonomamente.

Na interação com os adultos e pares mais experientes, a criança é capaz de realizar, com ajuda, a partir de seu nível de desenvolvimento real, atividades que não realiza de forma autônoma; os adultos e os pares atuam, portanto, na zona de desenvolvimento próximo e favorecem o avanço aos níveis superiores de funcionamento psíquico.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem esse processo. (Rego, 2009, p. 74)

A aprendizagem pode, então, traduzir-se na criação de Zonas de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Dessa forma, a aprendizagem favorece o desenvolvimento. A análise da ZDP relacionada, especificamente, ao ensino na escola merece, como em toda teoria vigotskiana, um olhar referente às possibilidades de contemplar a dialética nesse processo. Der Veer e Valsiner (1991) comentam sua importância quando pensamos a ZDP como referência para situarmos a incidência da ação pedagógica. Uma vez que o sujeito é capaz de realizar, com ajuda, alguma coisa, pode-se supor, dialeticamente, que o produto dessa ação, quando realizada sem ajuda, será diferente do produto da ação quando mediada pelo adulto ou por mais experiente. Dessa forma, ao interagir com o parceiro mais experiente, a criança tem a possibilidade de rever suas concepções e internalizar o que julgar mais adequado ou o que lhe fizer mais sentido.



O significado dos conceitos dependerá da construção e reconstrução interna desse conceito. A partir dos avanços conceituais, favorecidos pela interação com os objetos, o indivíduo poderá, no momento certo, construir conceitos científicos.

Todas as considerações feitas até o momento nos levam a afirmar a importância das relações sociais e instrumentais no desenvolvimento da criança, um desenvolvimento que não se dá por ações espontâneas por parte do adulto mediador, tampouco por parte da criança deixada em absoluta liberdade e ao acaso de suas descobertas. A aprendizagem, como foi dito anteriormente, leva ao desenvolvimento. Quanto mais se aprende, mais se desenvolve e, desde que atuando na ZDP, a possibilidade de desenvolvimento torna-se cada vez mais evidente, não sendo, dessa forma, a aprendizagem refém do desenvolvimento, na visão de que precisamos aguardar o momento certo para propiciar aprendizagem. O desenvolvimento, por outro lado, não será provocado por uma aprendizagem que valorize a mera transmissão ou comunicação de informações, conhecimentos, regras e valores. Vigotski deu importância fundamental ao método de trabalho, o qual delineamos a seguir, e cujas premissas principais entendemos como base do trabalho educacional e, em especial, da ação psicopedagógica.

O método em Vigotski

A unidade dialética entre o homem e a natureza, como unidade de ação-transformação-ação, leva Vigotski (1998a, p. 80) a admitir “a influência da natureza sobre o homem”, mas a entender também que, “por sua vez, [o homem] age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência”. Este princípio dialético é o elemento-chave do estudo das funções psicológicas superiores do homem e do método que Vigotski defende para a adequada abordagem e interpretação das mudanças ao longo do desenvolvimento dessas funções. O desenvolvimento se dá a partir de processos de internalização que decorrem das experiências vividas pelo próprio homem por ações mediadas, conforme já explanadas anteriormente.

Vigotski (1999) opunha-se tanto a uma consideração empírico-objetiva no estudo do comportamento humano como a uma psicologia subjetivista cuja interpretação do fenômeno decorre da introspecção, pois, nos dois casos, se coloca o problema da limitação de nossa experiência direta com a realidade. A psique humana se desenvolveu por meio de instrumentos criados pelo homem e dos processos de atenção, memória, que

lhe permitiram selecionar fenômenos, repetir experiências, construindo e reconstruindo sua compreensão da realidade, “elaborando seu objeto de estudo e recorrendo ao método de explicar ou interpretar seus vestígios e influências” (p. 278).

O método, portanto, é indireto cabendo ao pesquisador provocar ou criar artificialmente processos de desenvolvimento psicológico para que lhe seja possível analisá-los e interpretá-los como processos e não como objetos, revelar as relações entre os eventos explicando-os e não apenas descrevendo-os e, por fim, estudar o fenômeno em seu processo de mudança.

Em suma, os fatores essenciais da análise psicológica referem-se a:

- 1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto;
- 2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e 3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar a origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura. (Vigotski, 1998a, p. 86)

O resultado, segundo ele, é o surgimento de uma forma qualitativamente nova e diferente de uma estrutura puramente psicológica como a entendida pela psicologia descritiva, é diferente também da soma de processos elementares como considera a psicologia associacionista.

Se transportarmos esse entendimento para o processo educacional e para o trabalho psicopedagógico, podemos deduzir que a mudança qualitativa esperada no desenvolvimento do aluno não será fruto de uma prática como mera aplicação de conhecimentos, mas sim como prática transformadora, que inclui “um trabalho de educação de consciências, de organização dos meios materiais e de planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas” (Vasquez, 1977, citado por Meira, 2007, p. 40). Nesse sentido, a teoria se materializa por meio de uma prática mediadora que possibilita que aquilo que existia idealmente como potencialização na criança se concretize em sua ação.

Acreditando que o homem é um sujeito que se constrói nas e pelas relações que estabelece com o meio e que essas relações têm papel

Outra leitura importante é a de um texto que não é de Vigotski, mas de D. B. Elkonin, contemporâneo e colaborador de Vigotski, *Psicologia do Jogo*, a respeito do jogo protagonizado pelas crianças pequenas, estruturalmente idêntico ao jogo simbólico de J. Piaget, mas no qual já ocorre a interação de papéis, a cooperação, o exercício contínuo de descentramento, de colocar-se no lugar de outra pessoa, nos momentos que precedem o aparecimento do pensamento operativo.

Sugestões de filmes

Vigotski. Coleção Grandes Educadores. ATTA.

Apresentação Marta Kohl de Oliveira. Neste vídeo, Marta Kohl de Oliveira apresenta de maneira didática os principais conceitos da teoria de Vigotski, fazendo a vinculação destes com situações práticas do cotidiano e do âmbito educacional.

A Maçã, de Samira Makhmalbaf (Irã, 1998).

O filme conta a história de duas irmãs que, vivendo isoladas da sociedade, são resgatadas pela ação de uma assistente social.

O Enigma de Kaspar Hauser (Werner Herzog, 1974).

Relata a história de Kaspar Hauser que, privado do convívio social por dezoito anos, teve aprender as regras de conduta de sua sociedade, além do aprendizado de funções básicas, como andar e falar.

Referências

Aguiar, W. M. (2001). Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: A. M. Bock, M. G. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.). *Psicologias sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez.

Angelini, R. A. (1991). *O processo criador em literatura infantil*. São Paulo: Letras e letras.

Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Coelho, N. N. (1982). *A Literatura Infantil* (2a ed.). São Paulo: Quíron/Global.

Cubero, R. & Luque, A. (2004). Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: C. Coll, J. Palacios & Á. Marchesi (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação - psicologia da educação - volume 2* (pp. 94-106). Porto Alegre: Artmed.

Der Veer, R. V. & Valsiner, J. (1996). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola.

Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.

Fagali, E. Q. (2006). Desafios da aprendizagem do segundo milênio – Articulações entre o micro e macrosistema e contribuições da Psicopedagogia Institucional nos contextos da família, da saúde e da empresa. In B. J. L. Scoz et al (Orgs.). *Aprendizagem: temas do conhecimento, do saber e da subjetividade* (pp. 11-28). Petrópolis, RJ: Vozes.

Fagali, E. Q. (2007). Os sentidos da história e a “busca das raízes” no processo do aprender - formação psicopedagógica no “Sedes Sapientiae”. In: M. I. Maluf & Q. Bombonato. *História da psicopedagogia e da ABPP no Brasil* (pp. 15-28). Rio de Janeiro: WAK Editora.

Freire, Paulo (1999). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa* (10a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Gonçalves, M. d. G. M. (2001). A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: A. M. B. Bock, M. D.

- G. M. Gonçalves & O. Furtado. (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia* (pp. 37-52) (2a ed.). São Paulo: Editora Cortez.
- Lane, S. T. M. & Camargo, D. d. (1995). Contribuição de Vigotski para o estudo das emoções. In: S. T. M. Lane & B. B. Sawaia (Orgs.). *Novas veredas da psicologia social* (pp. 115-131). São Paulo: Editora Brasiliense: EDUC.
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In M. E. M. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Molon, S. I. (2003). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Oliveira, M. K. (1992) O problema da afetividade em Vygotsky. In Y. d. La Taille, M. K. D. Oliveira & H. Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias Psicogenéticas em Discussão*. (pp. 75-84) (11a ed.). São Paulo: Summus Editorial.
- Oliveira, M. K. (2003a). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, M. K. (2003b). Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: J. A. Castorina; E. Ferreira; D. Lerner & M. K. Oliveira (Orgs.). *Piaget - Vygotsky: novas contribuições para o debate* (pp. 51-83). São Paulo: Ática.
- Ostetto, L. E. (2008). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. São Paulo: Papirus.
- Panofsky, C. e. (1996). O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. In: L. Moll, *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia* (pp. 245-260). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pino, A. (2000). A Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: V. M. Placo. *Psicologia & Educação: revendo contribuições* (pp. 33-61). São Paulo: EDUC.
- Rego, T. C. (2009). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

- Rey, F. G. (2004). *O social na psicologia e a psicologia social – a emergência do sujeito*. (Trad. Vera Lúcia Mello Joscellyne). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Saisi, N. B. (2003). A Psicologia da Educação na formação do pedagogo: o movimento da disciplina de 1972-1990 e sua articulação com o contexto histórico-cultural. *Revista Psicologia da Educação*, 17, 75-93.
- Scoz, B. J. L. et al. (2006). *Aprendizagem e Formação de Psicopedagogos: sujeito e aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, F. G., & Davis, C. L. (setembro/dezembro de 2004). Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos cadernos de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 633-661.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vigotski, L. S. (1998a). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1998b). *Pensamento e linguagem* (2ª ed.). (Trad. Jefferson Luiz Camargo). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1999). *Teoria em método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.