

ESTUDOS EM

PSICOLOGIA

UMA INTRODUÇÃO

CARLOS TOURINHO
& RENATO SAMPAIO
(ORGANIZADORES)

Estudos em Psicologia: Uma Introdução

Organizadores:

Carlos Tourinho

Renato Sampaio

ISBN: 978-85-86412-73-8

Publicado com a devida autorização e todos os direitos reservados à

PROCLAMA EDITORA

Tel: (21) 2625.1891

e-mail: proclama.editora@uol.com.br

1ª Edição: maio 2009

Revisão: Carlos Buczynski

Capa: Fabrício Thomaz

Diagramação: Joede Bezerra

É permitida a reprodução de partes deste livro, desde que citada a fonte e com autorização escrita dos editores.

SUMÁRIO

AUTORES	7
APRESENTAÇÃO	11
Capítulo 1: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PSICOLOGIA	17
Carlos Diógenes Côrtes Tourinho	
Capítulo 2: O BEHAVIORISMO NORTE-AMERICANO	37
João de Fernandes Teixeira Naiene dos Santos Pimentel	
Capítulo 3: PRINCÍPIOS DA GESTALT E A TEORIA DA FORMA	57
Adriano Furtado Holanda	
Capítulo 4: A PSICANÁLISE DE SIGMUND FREUD	83
Rogério Quintela	
Capítulo 5: A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET	107
Marcelo Santana Ferreira	
Capítulo 6: LEV VYGOTSKY E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	119
Solange Jobim e Souza Maria Tereza de Assunção Freitas	
Capítulo 7: PSICOLOGIA HUMANISTA E PSICOLOGIA EXISTENCIAL	139
Ana Maria Lopez Calvo de Feijoo Cristine Monteiro Mattar	
Capítulo 8: PSICOLOGIA SOCIAL	161
Renato Sampaio Lima	
Capítulo 9: PSICOLOGIA, PROFISSÃO E ÉTICA	181
Heliana de Barros Conde Rodrigues Nádia Filomena Ribeiro da Silva	
HOMENAGEM AO PROF. ANTÔNIO GOMES PENNA	197

BIBLIOGRAFIA

- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. RJ: Editora Guanabara Koogan, 1981.
- FLAVELL, J.H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. SP: Enio Matheus Guazzelli, 1975.
- FREITAS, M.C. *História Social da Infância no Brasil*. SP: Cortez, 1997.
- MARCONDES, D. *Dicionário básico de Filosofia*. RJ: Jorge Zahar, 1999.
- PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. RJ: Forense Universitária, 1997.
- PULASKI, M.A.S. *Compreendendo Piaget*. RJ: LTC, 1986.

TEMAS PARA DEBATE

1. Mesmo não sendo estritamente um psicólogo, como o pesquisador Jean Piaget contribuiu para os estudos do campo da Psicologia do Desenvolvimento?
2. O que são “invariantes funcionais” e que importância assumem no curso do desenvolvimento cognitivo?
3. Que conceitos sugeridos por Jean Piaget colocam em relevo a central importância da Biologia em suas investigações?
4. Que concepção de desenvolvimento cognitivo é proposta pelo autor e que efeitos tal concepção produziu no campo da Educação moderna?

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1. PIAGET, J. *Construção do real na criança*. RJ: Ática, 2002.
2. PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* RJ: José Olympio, 1998.
3. PIAGET, J. *Epistemologia genética*. SP: Martins Fontes, 1990.
4. PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. RJ: Forense Universitária, 1997.

LEV VYGOTSKY E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Solange Jobim e Souza

Maria Teresa Assunção Freitas

1. INTRODUÇÃO

Em 17 de novembro de 1896¹ nascia em Orsha, pequena localidade da Bielo-Rússia, em uma família judia, Lev Semyonovich Vygotsky. Aos 38 anos, na madrugada de 11 de junho de 1934, morre vítima de tuberculose. Apesar de uma vida breve, deixou um legado de incrível atualidade, marcado por importantes contribuições para a psicologia do desenvolvimento e para a área da educação.

Para fazer justiça às suas idéias é necessário conhecer um pouco da sua história, ou seja, compreendermos o homem no contexto do seu tempo. Vale dizer que a criação de idéias novas, em qualquer campo do conhecimento, faz parte de processos culturais coletivos mais amplos, porém se inscreve de forma peculiar na história individual de um determinado autor, a partir dos acontecimentos e das relações interpessoais que se apresentam ao longo da sua vida. O próprio Vygotsky (1987) dizia que todo inventor, até mesmo um gênio, sempre é consequência de seu tempo e ambiente. Sua criatividade deriva das necessidades que foram criadas antes dele e baseia-se nas possibilidades que, uma vez mais, existem fora dele. Daí procurarmos entender o seu

¹ Alguns autores referem-se a 5 de novembro de 1896 como a data do nascimento de Vygotsky. Essa imprecisão se deve às alterações do calendário na antiga União Soviética em 1918. Assim, 5 de novembro refere-se ao calendário primitivo e 17 de novembro ao novo.

ambiente, as pessoas que o rodearam, as influências que recebeu em sua época, para então transportá-lo para a época atual e, assim, desvendar os motivos que fazem com que suas idéias permaneçam vivas, agregando novos sentidos para a psicologia do desenvolvimento e para o campo educacional na grande temporalidade.

Pretendemos, neste texto, situar, em um primeiro momento, a obra de Vygotsky no contexto de seu país, a Rússia, em uma época de intensas transformações políticas, sociais e econômicas. Em seguida, nos deteremos nas perspectivas filosóficas e tendências teóricas que embasaram a crítica de Vygotsky às principais correntes da psicologia contemporânea. A partir desta análise, nosso objetivo é mostrar as contribuições que o seu pensamento trouxe para a constituição de uma psicologia histórico-cultural, fundamentada no materialismo histórico e dialético, elaborando com isso uma das aplicações mais promissoras do pensamento marxista ao problema das origens e da evolução da consciência do homem. Para finalizar, destacaremos a chegada do pensamento de Vygotsky ao Brasil, caracterizando três fases diferenciadas da assimilação de suas idéias por pesquisadores brasileiros.

2. VYGOTSKY: ONTEM E HOJE

Vygotsky viveu na Rússia em uma época em que o poder czarista foi derrotado pela revolução comunista. Participou da implantação do novo regime com entusiasmo, apostando na construção de uma sociedade diferente. Enquanto Lênin comandava o estado, a Rússia vivia um momento de grande efervescência cultural, e Vygotsky estava no centro da vanguarda intelectual, participando ativamente de círculos literários, conferências e atuando de forma expressiva através de suas formulações conceituais. A entrada de Stalin no poder alterou de forma radical os rumos da revolução russa. O movimento cultural que dominava e entusiasmava os intelectuais comprometidos com as mudanças que se operavam em todos os setores da vida pública foi abortado. O regime que se instalou se tornou dogmático e autoritário, impondo restrições às liberdades pessoais. Entretanto, apesar das controvérsias trazidas pelo contexto daquele momento histórico, não se pode deixar de registrar o modo como os acontecimentos políticos marcaram a obra de Vygotsky. O pensamento marxista se tornou uma referência na criação de uma psicologia com nitidas pretensões de inaugurar as novas bases teórico-metodológicas para compreensão das questões humanas e sociais.

No que diz respeito aos anos de sua formação é importante registrar que, antes mesmo de iniciar seus estudos universitários, Vygotsky recebeu uma importante formação humanística voltada para a Filosofia e a Literatura. Estudou Direito na Universidade Imperial de Moscou, mas foram os cursos de História e Filosofia, realizados na Universidade Popular Shanyavsky, que corresponderam diretamente aos seus interesses intelectuais. Foi aí que pôde participar de intensas discussões em torno das tendências inovadoras nas ciências, humanidades, artes (teatro, poesia e literatura), história e filosofia. Exerceu atividades de crítica literária e, com 19 anos, em 1915, concluiu um ensaio sobre Hamlet já iniciado em sua adolescência.

Ao pretender compreender a arte como integrando aspectos cognitivos e emocionais, esboçou, a partir desta visada, as referências teóricas que subsidiaram a elaboração posterior de seus conceitos no campo da Psicologia. Ao escrever o ensaio, que constituiria sua tese de doutorado, “Psicologia da Arte”, Vygotsky considerou, naquele momento, a Psicologia como sendo a área do saber que deveria oferecer a chave para a compreensão dos mecanismos da criação artística e da função da arte. Voltou-se então para o estudo da Psicologia, buscando encontrar respostas para as questões suscitadas. Entretanto, a Psicologia que encontrou, cindida entre seus aspectos subjetivos e objetivos, não o satisfiz e, a partir daí, se dedicou ao estudo crítico de seus métodos, criando com isto as referências conceituais para a realização do ousado projeto que o levou a perseguir a construção de uma Psicologia alicerçada em novas bases teórico-metodológicas, ou seja, no materialismo histórico e dialético². O fato de não estar vinculado exclusivamente à Psicologia tornou-o capaz de investir nesta disciplina a partir de outras abordagens ou áreas do saber, ou seja, a partir das contribuições da filosofia, da arte, da literatura, da história, da sociologia, melhor dizendo, incluindo-a como parte integrante de uma ciência social mais ampla e unificada.

Vygotsky surgiu oficialmente no cenário da Psicologia a partir da apresentação de seu trabalho “O método de investigação reflexológica e psicológica”, em 6 de janeiro de 1924, no II Congresso Pan Russo de Psiconeurologia, no qual discutiu a relação entre reflexos condicionados e comportamento consciente. Foi, então, convidado por Kornilov, diretor do Instituto de Psicologia de Moscou, para integrar sua equipe de pesquisadores. Começou, assim, em Moscou, uma nova fase de sua vida, constituindo os 10 anos mais produtivos

de sua curta trajetória. Nesse momento, reuniu-se a Luria e Leontiev, contudo, vale destacar que Vygotsky exercia uma liderança no grupo por seu magnetismo, erudição e, principalmente, por sua cultura interdisciplinar.

Vygotsky foi um pesquisador ativo que ao mesmo tempo contribuiu e foi vítima do autoritarismo que se instalou na sociedade soviética. A partir de 1929, os profissionais de institutos educacionais e científicos foram submetidos a investigações e expurgos políticos que muitas vezes resultaram em demissão, prisão ou execução. Em 1932, começaram os ataques a Kornilov e ao Instituto de Psicologia. No bojo desses ataques, a Psicologia ocidental era condenada como burguesa, a-histórica, abstrata e reacionária. Vygotsky, por seu conhecimento e relações com a psicologia ocidental, por sua perspectiva antropológica e também por valorizar o sujeito e a consciência, foi colocado sob suspeita e considerado um partidário do idealismo. O medo de opiniões divergentes e a exigência de uma visão de mundo estritamente uniforme levavam os dirigentes do Estado stalinista a adotarem uma rígida posição, cobrando dos cientistas em suspeição uma fidelidade ideológica ao partido. Para os dirigentes russos do partido comunista, a consciência deveria ser derivada da consciência de classe, opondo-se à idéia de Vygotsky de que a consciência humana se constitui na interação social. Sua teoria foi, portanto, considerada não marxista pelos dirigentes do partido comunista por volta dos anos 1930. Chegou assim, em 1932, a um confronto maior com os ideólogos do partido e, no ano seguinte, foi chamado e interrogado por uma comissão que passou a investigar o conteúdo ideológico de seu trabalho. Finalmente, em 1936, toda a sua obra foi proibida. Vinte anos mais tarde, em 1956, no governo de Khrushchev, é que seus escritos puderam ser reunidos e publicados. Em 1981, foram por fim editadas as suas obras completas reunidas em 6 volumes. A dificuldade de acesso ao seu pensamento sofreu uma dupla interdição: por um lado, seus escritos foram proibidos em seu próprio país de origem pelo regime autoritário que se instalou com o stalinismo; por outro lado, o mundo capitalista ocidental também não tinha interesse em divulgar um pensamento teórico que colocava em questão a hegemonia do capitalismo. Deste modo, havia um controle rígido das ideias marxistas, tanto dentro como fora dos países comunistas, dificultando a livre circulação de idéias e o acesso a uma visão de mundo que poderia oferecer uma perspectiva crítica dos encaminhamentos da política daquele momento histórico. Esse momento da história explica em parte os problemas gerados em torno das múltiplas interpretações e apropriações de seu pensamento no mundo ocidental a partir dos anos 1980, no momento em que a abertura

política começa a ser um fato concreto em vários países, inclusive no Brasil. A nova organização do capitalismo mundial integrado, o desaparecimento da guerra fria, que sustentou durante várias décadas a cisão entre os países comunistas e capitalistas, inauguravam um novo momento histórico com nítidas e importantes repercussões nos modos de produção de conhecimento.

Em seus escritos, marcados pela força de suas palavras, Vygotsky aparece como um narrador capaz de conjugar com maestria seu método dialético: apresenta o pensamento de um determinado autor, mas em seguida nega-o, critica-o, para então colocar o seu próprio pensamento como forma de superação. De 1929 a 1934, escreveu mais de 50 livros, gerados por suas atividades de pesquisa, sua prática pedagógica, grupos de estudos e conferências proferidas. Lutando contra uma saúde deficiente, trabalhou com sofreguidão, tentando aproveitar ao máximo o tempo de que dispunha, como se estivesse adivinhando que sua vida teria pouca duração.

3. MEDIAÇÃO: UM CONCEITO CHAVE

Podemos afirmar que a ruptura de Vygotsky com as principais correntes da psicologia tem sua origem na tentativa de buscar compreender os mecanismos da criação artística e a função da arte. Entretanto, ao constatar que a psicologia da sua época não detinha os instrumentos conceituais para dar conta desta questão, ele se volta para os estudos críticos de seus métodos. Vygotsky se convence da necessidade de uma análise histórica e crítica dos caminhos trilhados pelas principais correntes da psicologia e de que só a partir desse investimento teórico-crítico se aproximaria das principais questões para uma nova abordagem nessa área. Seu objetivo era acabar com a divisão da psicologia em duas metades irreconciliáveis: um ramo com características de ciência natural, que poderia explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, e um outro ramo com características de ciência mental, que descreveria as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores. Sua meta era criar um novo sistema, que sintetizasse essas maneiras conflitantes de estudar o homem, pois, para Vygotsky, nenhuma das correntes psicológicas existentes fornecia as bases necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos superiores. Ressaltando a inadequação dos enfoques metodológicos e teóricos adotados pela psicologia contemporânea, Vygotsky vai propor uma psicologia fundamentada no materialismo histórico-dialético.

O ponto central do método materialista-histórico-dialético é que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e mudança. A tarefa do pesquisador é reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. Para Vygotsky, os fenômenos têm histórias, e essas histórias são caracterizadas por mudanças qualitativas e quantitativas³.

O tema que se distingue nos escritos de Vygotsky é o da ênfase nas qualidades únicas da espécie humana, suas transformações e sua realização ativa nos diferentes contextos culturais e históricos. Nesta vertente é que Vygotsky retoma, de forma criativa, as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos. O instrumento simboliza especificamente a atividade humana, a transformação da natureza pelo homem, que, ao fazê-lo, transforma a si mesmo. Vygotsky estendeu o conceito de “mediação” na interação homem-ambiente, pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (linguagem, escrita, sistema numérico, etc), assim como também os sistemas de instrumentos, são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Enfim, para ele, ambos são instrumentos que o homem emprega para modificar a situação a que responde, são meios de intervir na realidade. Entretanto, Vygotsky assinala que existe uma diferença sensível entre eles, pois o instrumento psicológico se destaca do instrumento técnico pela direção de sua ação: o primeiro se dirige ao psiquismo e ao comportamento, enquanto o segundo, constituindo também um elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo, é destinado a obter uma mudança no objeto em si.

Portanto, o conceito de “mediação” é um dos conceitos mais importantes da abordagem teórica de Vygotsky para a construção de uma nova compreensão das questões do desenvolvimento humano e da consciência. Por este motivo, é necessário dar aqui uma ênfase especial a este conceito e contextualizá-lo a partir das referências teóricas que lhe dão origem e orientam uma compreensão particular sobre o modo como o homem conhece o mundo em que habita e, ao conhecê-lo, provoca transformações em si próprio. Para Vygotsky, a mediação é um conceito que explicita o fato de que o homem não tem um acesso direto aos objetos do conhecimento, mas um acesso, por assim dizer, sempre mediado, que é possibilitado por sistemas semióticos, destacando-se aí o papel da linguagem.

³ Cf. VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Em Vygotsky, o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (a consciência) da criança. O conteúdo da experiência histórica do homem, embora esteja consolidado nas criações materiais, encontra-se também generalizado e reflete-se nas formas verbais de comunicação entre os homens sobre esses conteúdos. A interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, portanto, principalmente por meio da linguagem, possibilitando, assim, que a natureza social das pessoas torne-se igualmente sua natureza psicológica.

De acordo com Vygotsky, no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social e, mais tarde, em nível individual. Esse processo de internalização, quer dizer, de transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal, implica a utilização de signos e supõe uma evolução complexa em que ocorre uma série de transformações qualitativas na consciência da criança. Dessa forma, estudar a constituição da consciência na infância não se resume em analisar o mundo interno em si mesmo, mas sim em resgatar os processos de mediação que operam a passagem do mundo externo ao mundo interno, ou seja, a interação da criança com o seu contexto, mediada por signos linguísticos.

A importância que Vygotsky confere à linguagem na constituição das formas mais abstratas do pensamento e da consciência terá como consequência o reconhecimento de que a dimensão social da consciência é primeira e fundamental. A atividade do sujeito é considerada, pois, não no isolamento das relações do sujeito com os objetos do mundo físico, mas na interação primordialmente mediada pelos signos linguísticos culturalmente construídos nas interações sociais.

4. A RELAÇÃO PENSAMENTO E LINGUAGEM: UM DESAFIO EPISTEMOLÓGICO

A relação entre pensamento e linguagem constitui um dos problemas mais complexos a ser enfrentado pela epistemologia. De uma forma geral, a questão básica que está por trás desta polêmica pode ser colocada nos seguintes termos: pensamento e linguagem constituem uma unidade ou serão funções distintas? A linguagem desempenha um papel ativo no pensamento? Existe pensamento “puro”, sem linguagem?

Grosso modo, as teorias que buscam interpretar esta relação podem ser caracterizadas em duas grandes vertentes: a concepção monista, que afirma a unidade do pensamento e da linguagem, sem contudo os identificar, e a concep-

ção dualista, que defende a tese da existência em separado desses dois aspectos do processo do conhecimento, buscando priorizar a influência de um sobre o outro. Durante duas décadas, Piaget e Chomsky discutiram amplamente a respeito dessa questão: Piaget privilegiando, em sua análise interacionista construtivista, a superioridade das estruturas cognitivas em relação à linguagem, e Chomsky enfatizando – a partir de uma visão predominantemente racionalista da aquisição das estruturas linguísticas – o papel da linguagem na formação das estruturas cognitivas. Em que pese as importantes contribuições que Chomsky e Piaget nos trouxeram, seja para a área da linguística, seja para a da cognição, respectivamente, a perspectiva dualista de ambos, seu aporte estruturalista e sua preocupação com os universais (linguísticos, no caso de Chomsky, e os manifestos nos estágios do pensamento infantil, no caso de Piaget) constituem uma espécie de “obstáculo epistemológico” que dificultou o avanço da questão.

Contrapondo-se às correntes linguísticas e cognitivistas, ao analisar a construção do pensamento na criança, Vygotsky estabelece o que ele denomina de “unidade dinâmica da relação pensamento e linguagem”. Para ele, essa é uma unidade de elementos que diferem por sua gênese, tornando-se, porém, ao longo do desenvolvimento e da evolução social do homem, um todo indissociável. Focalizando a teoria do conhecimento com base em sua concepção dialética, Vygotsky discute o pensamento e a linguagem a partir de suas conexões, encadeamentos e gênese, abordados em seu movimento contínuo como um todo coerente, onde cada aspecto condiciona o outro reciprocamente. Em Vygotsky, não há lugar para dicotomias que isolem o fenômeno, fragmentando-o ou imobilizando-o de maneira artificial. Para ele, tudo está em movimento e é causado por elementos contraditórios, coexistindo numa totalidade rica, viva, em constante mudança.

5. AS RAÍZES GENÉTICAS DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM

Ao buscar investigar a relação entre o pensamento e a fala nos estágios iniciais do desenvolvimento filogenético e ontogenético, Vygotsky afirma não encontrar nenhuma interdependência específica entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra. Ficou evidente para ele que a relação intrínseca entre pensamento e palavra não é uma condição prévia para o desenvolvimento da consciência humana, mas antes um produto desse desenvolvimento. A relação pensamento e palavra, na concepção de Vygotsky, é, portanto, um processo com raízes genéticas distintas, mas que, ao longo da evolução de ambos, eles estabelecem entre si uma interdependência contínua e sistemática que

modifica e se desenvolve. Assim, o seu ponto de partida é investigar o tipo de relação que existe entre pensamento e linguagem e como essa relação vai se modificando à medida que a criança se aproxima da idade adulta. Em suma, busca explicar as transformações dinâmicas que essa relação vai adquirindo nas diferentes fases da vida da criança.

Com base na abordagem genética do desenvolvimento da linguagem, Vygotsky observa que o pensamento na criança pequena inicialmente evolui sem a linguagem; igualmente, os primeiros balbucios da criança se constituem numa forma de comunicação sem pensamento. Destaca, entretanto, que a função social da fala já é aparente desde os primeiros meses de vida da criança, ou seja, na fase pré-intelectual da linguagem. A criança tenta atrair, por meio de sons variados, a atenção do adulto, e comunica suas sensações de prazer e desprazer, que são habilmente decodificadas pela mãe ou adulto significativo do seu meio circundante. Portanto, a criança, nos seus primeiros meses de vida, possui um pensamento pré-linguístico e uma linguagem pré-intelectual. O momento crucial ocorre quando as curvas do pensamento pré-linguístico e da linguagem pré-intelectual se encontram e se juntam, iniciando um novo tipo de organização do pensamento e da linguagem. Nesse momento, o pensamento torna-se verbal e a fala racional. A criança descobre, ainda que difusamente, que cada coisa tem seu nome, e a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados. Para Vygotsky, o pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário, mas, ao longo do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos que se modifica e se desenvolve.

Para se compreender a construção teórica de Vygotsky, é necessário não perder as coordenadas de seu pensamento dialético e acompanhar o movimento permanente de seus conceitos. Em Vygotsky, não há lugar para dicotomias que isolam o fenômeno, fragmentando-o e imobilizando-o de maneira artificial; tudo está em movimento e todo movimento é causado por elementos contraditórios que coexistem, posteriormente, numa nova totalidade. Por isso, logo após ter evidenciado as raízes genéticas diferentes do desenvolvimento do pensamento e da fala na criança, Vygotsky busca a unidade do pensamento verbal no significado da palavra, elemento básico de sua construção teórica. “O significado de uma palavra representa um amalgama 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”⁴.

⁴ Cf. VYGOTSKY, L. S. A. *Pensamento e Linguagem*, p. 104.

Vygotsky ressalta, continuamente, ao longo de seus escritos, o modo como pensamento e fala se encontram e se distanciam em vários momentos, buscando evidenciar que tanto a especificidade de cada um quanto a unidade dialética que necessariamente regem os dois podem ser observadas no desenvolvimento das relações verbais da criança com seu meio.

Acrescenta que os significados das palavras são formações dinâmicas que se modificam e evoluem à medida que a criança se desenvolve e de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona. Em vista disso, uma análise da interação do pensamento e da palavra deve começar com uma investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras. A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento, sendo, portanto, necessário encontrar uma forma de se estudar as fases da transformação do pensamento até chegar a ser fala.

Como consequência dessa relação dialética entre linguagem e pensamento, Vygotsky aborda o desenvolvimento dos conceitos ao longo da vida do indivíduo. Este tema o leva a enfrentar a questão da relação desenvolvimento e aprendizagem. Ao fazê-lo, Vygotsky se posiciona criticamente em relação às correntes psicológicas de seu tempo, e afirma que a aprendizagem não é idêntica ao desenvolvimento, como quer a abordagem comportamentalista; nem o desenvolvimento pode ser visto como uma condição precedente e necessária para a aprendizagem, como se depreende da perspectiva de Jean Piaget⁵. Compartilha com os adeptos das teorias da Gestalt a relação entre os dois processos, mas também supera esta concepção, uma vez que a aprendizagem é vista pelos teóricos da Gestalt como uma condição prévia para o desenvolvimento. Superando as três posições precedentes, Vygotsky compreende que a aprendizagem se realiza sempre em um contexto de interação, uma vez que considera a internalização dos signos como um modo de apropriação do conhecimento. Todo esse processo, no seu conjunto, é que promove o desenvolvimento. Portanto, de acordo com este autor, a aprendizagem e o desenvolvimento interagem entre si de forma contínua e permanente, promovendo processos evolutivos que contemplam a qualidade do meio externo e o processo de internalização das experiências interpessoais em experiências intrapessoais. Ao compreender desta forma as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky confere uma grande importância à escola (lugar da aprendi-

⁵ Cf. VYGOTSKY, L. S. *A. Formação Social da Mente*. S. Paulo: Martins Fontes, 1984; VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. S. Paulo: Martins Fontes, 2001; VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes, 2001.

agem e da produção de conceitos científicos); ao professor (mediador dessa aprendizagem); às relações interpessoais (através das quais esse processo se completa). Assim, o acesso do sujeito ao conhecimento se faz sempre mediado por um outro, via linguagem. Nestas condições, a aprendizagem é um processo de construção compartilhada, uma construção social. O professor atua nesse processo intervindo com o seu trabalho no desenvolvimento potencial do aluno. Para Vygotsky, o desenvolvimento real pode ser compreendido como a capacidade do aluno para realizar soluções de forma independente, enquanto o desenvolvimento potencial é aquilo que o aluno ainda não é capaz de fazer sozinho, mas, quando orientado por uma outra pessoa, torna-se possível. Esta análise de Vygotsky sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem desemboca em uma das contribuições mais importantes para o campo educacional, o conceito de "zona de desenvolvimento proximal". Podemos afirmar que, a partir deste conceito, o trabalho do professor se organiza em torno de novas estratégias pedagógicas, na qual professores e alunos trabalham de forma colaborativa, enfrentando positivamente suas diferenças de saber. Com base nesta abordagem, o professor deve sempre atuar no desenvolvimento potencial dos alunos para levá-los, através da aprendizagem, ao alcance do desenvolvimento real, ou seja, um conhecimento que se internaliza, se torna intrapsíquico⁶.

Podemos, dessa forma, concluir que o bom ensino é aquele que tem uma orientação prospectiva, ou seja, dirigida ao que o aluno ainda não é capaz de fazer. Em um processo interativo, o professor, atuando como um mediador, trabalhando no desenvolvimento potencial do aluno, vai construindo com ele conceitos científicos, de modo que sua aprendizagem resulte em desenvolvimento.

6. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A CRÍTICA ÀS TEORIAS EVOLUCIONISTAS

A preocupação em criar metodologias de investigação adequadas às novas maneiras de se olhar e compreender o desenvolvimento nas suas mais diversas manifestações, da infância à vida adulta, a partir de uma perspectiva dialética, pode ser considerada uma das mais significativas contribuições de Vygotsky para a renovação crítica da psicologia evolutiva.

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano é concebido como multidimensional, contextual e articulado com o impacto da mudança histórica. Ao invés

⁶ Cf. FREITAS, M.T.A. "Uma teoria social do desenvolvimento e da aprendizagem". In: *Presença Pedagógica*, v. 13, p.16-27, 2007.

de um processo de evolução crescente e unidirecional, a abordagem histórico-cultural afirma o seguinte:

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história para de repente, até que retome, uma vez mais, a via direta e linear de desenvolvimento⁷.

Uma das principais consequências de tal reversão semiológica e conceitual é certamente a de neutralizar a implicação teleológica que favorece o sentido progressivo do desenvolvimento dado pelo percurso sequencial da infância à idade adulta. Nesta perspectiva, a infância e a idade adulta podem ser consideradas como reveladoras de momentos distintos e dialeticamente implicados dos múltiplos modos de ser e de agir humanos⁸.

Uma outra consequência importante apresentada pela concepção dialética do desenvolvimento é a de estudar a história individual reencontrando a expressão de uma singularidade no interior de processos mais amplos da história e da cultura. Nesta vertente, busca-se produzir a articulação entre história coletiva e biografia, sendo que a mediação se dá pela narrativa. A perspectiva epistemológica de uma concepção dialética de desenvolvimento compreende a singularidade dentro da totalidade que a constitui, ou seja, alcança a interpretação simultânea do sócio-histórico e do particular.

A concepção de Vygotsky enfatiza também não apenas o tempo quantificável, mas a qualidade do tempo, que pressupõe descontinuidades, saltos e rupturas,

⁷ Cf. VYGOTSKY, L. S. *A. Formação Social da Mente*, pp. 83-84.

⁸ Cf. CASTRO, L. R. & JOBIM E SOUZA, S. "Desenvolvimento e questões para um final de século: tempo, história e memória"; pp. 94-95.

de modo que a singularidade de cada momento da trajetória de vida possa ser compreendida e, portanto, preservada. Assim, Vygotsky faz da trajetória de vida, desamarrada de sua sequência linear, um espaço pluridimensional que explicita simultaneamente as diversas condições da existência humana contidas na diferenciação e na aproximação do tempo biográfico e do tempo coletivo.

Vygotsky procurou mostrar as implicações psicológicas do fato de os homens serem participantes ativos e vigorosos de sua própria existência e de mostrar que, a cada momento do seu desenvolvimento, a criança adquire os meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma. A importância do organismo ativo sublinha uma visão de meio ambiente como contextos culturais e históricos em permanente transformação, dentro do qual as crianças têm um papel de destaque, participando na sua transformação, além de serem também transformadas por ele.

Um outro aspecto fundamental na abordagem de Vygotsky é o lugar ocupado pela linguagem no contexto do desenvolvimento do homem. Enfatizar a linguagem e o lúdico como expressões fundamentais do desenvolvimento da criança é, num certo sentido, buscar um caminho conceitual e metodológico que permite tirar a Psicologia do Desenvolvimento do seu “gueto” evolucionista. A linguagem, o próprio meio através do qual a reflexão e a elaboração da experiência humana ocorre, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social. Em função da constante mudança das condições históricas, que determinam em larga medida as oportunidades para a experiência humana, não pode haver um esquema universal que represente adequadamente a relação dinâmica entre os aspectos internos e externos do desenvolvimento. Portanto, o sistema funcional de desenvolvimento de uma criança pode não ser idêntico ao de uma outra, embora possa haver semelhanças em certos momentos do desenvolvimento. As funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, quer dizer, se os instrumentos culturais disponíveis para uma criança se modificam, sua mente, em consequência, poderá apresentar uma estrutura radicalmente diferente. A década de 90 está imersa em uma espantosa revolução tecnológica dos meios de comunicação. A experiência da criança que já chega ao mundo tendo acesso a uma mídia altamente sofisticada, certamente, não é a mesma daquela criança nascida nos anos 50. Historicizar o desenvolvimento humano é, portanto, refletir sobre as mudanças que ocorrem na mente da criança e nos modos de agir e de ser no mundo, considerando os efeitos dos instrumentos culturais criados pelo homem ao longo dos tempos.

Ao enfatizar o papel fundamental da “imaginação” na constituição do conhecimento, Vygotsky questiona o critério vulgar, que traça uma fronteira impenetrável entre fantasia e realidade ou entre paixão e razão. Na perspectiva do senso comum, imaginação e fantasia se fundem com o irreal, com aquilo que não se ajusta à realidade e que, portanto, carece de valor prático e racionalidade. Essencialmente, esclarece Vygotsky, essa definição pode ser contestada quando admitimos que a imaginação, sendo a base de toda a atividade criadora, manifesta-se por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica⁹. As bases filosóficas de sua concepção de desenvolvimento estão alicerçadas na articulação da experiência estética com a experiência científica. Portanto, para Vygotsky, o conhecimento é construído na tensão entre o mundo da experiência física, social e cultural, permitindo que tanto a experiência estética quanto a experiência cognitiva estejam em permanente diálogo, direcionando e organizando as possibilidades de conhecer criativamente a realidade. Recusa-se a admitir a arte e a ciência como oposições binárias.

As teorias do desenvolvimento, via de regra, sempre estiveram muito mais preocupadas em equacionar as questões do desenvolvimento humano com as experiências racionais ou lógicas do que propriamente com as experiências estéticas. Contudo, se estivermos convencidos de que a criança é capaz de pensar não meramente no interior dos sistemas cognitivos existentes e pré-estabelecidos, mas além deles ou mesmo contra eles, então a experiência estética pode ser um elemento fundamental na conquista de uma nova possibilidade de se compreender o desenvolvimento humano na sua dimensão plural e criadora. Falar do desenvolvimento como liberdade é correr o risco de se confrontar com a criação de algo inteiramente novo. A psicologia do desenvolvimento precisa enfrentar o desafio de ousar expandir seus limites de compreensão do fenômeno humano através de um diálogo mais profundo entre racionalidade e imaginação, entre as experiências racionais ou lógicas e as experiências estéticas. Este é o principal legado deixado pelo pensamento de Vygotsky à psicologia do desenvolvimento.

7. O PENSAMENTO DE VYGOTSKY NO BRASIL

Para finalizar este breve percurso sobre o significado da obra de Vygotsky, faz-se importante considerar a chegada do seu pensamento em nosso país, analisando como aconteceu a evolução de seus estudos em nosso meio acadê

⁹ Cf. VYGOTSKY, L. S. A. *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispánicas, 1987b.

mico. Para tanto, vamos nos reportar ao trabalho de Freitas¹⁰, que entrevistou 24 professores universitários, que produziam conhecimento nessa área, mapeando e construindo a história da chegada e difusão dos postulados histórico-culturais no Brasil. A partir desse estudo, foi possível compreender que o pensamento de Vygotsky foi conquistando um lugar entre os profissionais brasileiros das áreas da psicologia, educação e letras, em períodos diferentes, com características específicas de acordo com o momento histórico vivido. Assim, foram identificados três períodos: a chegada do pensamento de Vygotsky ao Brasil no final da década de 70; o início da difusão de suas idéias nos anos 80; o esforço de apropriação dos seus conceitos no começo dos anos 90.

O primeiro período caracteriza-se pelas experiências isoladas de estudo da teoria histórico-cultural, sem marcar uma presença significativa no contexto acadêmico. Essas experiências surgiram às vezes por mero acaso, produto de encontros fortuitos de alguns professores com a obra do autor, gerando o interesse por seu estudo. Por outro lado, alguns educadores encontraram Vygotsky fora do Brasil, enquanto faziam cursos de pós-graduação no exterior. No afã de estudar, buscavam descobrir respostas às lacunas que encontravam nos referenciais teóricos que usavam. Apresentados aos autores histórico-culturais, passaram a se interessar por uma teoria nova que, de alguma forma, vinha lhes indicar um caminho possível para uma melhor compreensão de suas indagações¹¹. Ao retornar ao Brasil, traziam em sua bagagem alguns textos do autor e o desejo de continuar os estudos de um pensamento instigante e promissor em termos de uma verdadeira virada paradigmática sobre o desenvolvimento humano. É importante observar que, nesse primeiro período, a leitura de obras de Vygotsky por professores brasileiros se constituiu de forma isolada a partir de um acesso restrito a traduções em inglês, francês, espanhol ou italiano. Na década de 1970, não havia ainda traduções da sua obra para o português.

O segundo período, marcado pelo início da difusão das idéias de Vygotsky entre nós, durante os anos 80, caracterizou-se pela formação de grupos de estudo sobre o autor no interior de algumas universidades. Inicialmente, formou-se, na UNICAMP, um grupo coordenado pela professora Cláudia Lemos, que ministrou vários cursos sobre Vygotsky, cujos participantes constituíram posteriormente novos grupos em outras universidades de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. A professora Sílvia Lane, no Departamento de

¹⁰ Cf. FREITAS, M. T. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1994.

¹¹ Cf. FREITAS, M. T. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1994b.

Psicologia Social da PUC de São Paulo, organizou um grupo centrado no estudo de autores soviéticos, incluindo Vygotsky e autores ligados à teoria da atividade, como Rubinstein e Leontiev. Esse grupo foi muito importante para a formação de vários professores de psicologia, gerando também novos núcleos de estudo em universidades de outros estados. Na USP, um grupo de professores da área de neurologia descobriu alternativas de trabalho a partir dos autores históricos culturais e, reunindo acadêmicos das áreas da educação, psicologia e linguagem, formaram um grupo de estudo que serviu para difundir o pensamento de Vygotsky, Luria e Leontiev, com a publicação de um livro contendo a tradução de vários textos destes autores¹².

Um outro grupo, do qual as autoras deste texto fizeram parte, se formou na PUC do Rio de Janeiro, reunindo também a professora Regina Assis, e a professora Sônia Kramer. Assim, nesse segundo período, o estudo da perspectiva histórico-cultural ampliou-se de forma significativa no eixo São Paulo - Rio de Janeiro, e as universidades, com seus cursos de pós-graduação, constituíram centros de divulgação do pensamento de Vygotsky no Brasil, a partir de inúmeras teses de doutorado e dissertações de mestrado que começaram a aparecer no final dos anos 1980 e ao longo dos anos 1990.

Nesse período, podemos registrar o surgimento das primeiras traduções de livros de Vygotsky publicados no Brasil a partir de versões em inglês, tais como: *A Formação Social da Mente*, publicado em São Paulo pela editora Martins Fontes, em 1984; *Pensamento e Linguagem*, publicado em 1987 pela mesma editora; e uma terceira publicação com textos de Vygotsky e Luria, intitulada *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, em 1988, pela editora Ícone, de São Paulo. Estes livros foram fundamentais para o início da difusão das idéias do autor entre nós e se constituíram em um marco da leitura do pensamento de Vygotsky pelos pesquisadores brasileiros.

O terceiro período, vivido na década de 90, se caracterizou pelo esforço de apropriação dos conceitos de Vygotsky. Professores que tinham se aproximado desses conceitos, instigados por suas experiências de trabalho, caminharam para um encontro mais profundo e duradouro com o pensamento de Vygotsky, fazendo dele o seu referencial teórico, construindo com suas pesquisas e estudos uma visão própria do autor. A bibliografia em português era

¹² Trata-se do livro VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.



ainda muito restrita, mas aos poucos foi possível um maior acesso aos livros do autor em outros idiomas. Também passou a chegar ao Brasil um maior número de livros de estudiosos estrangeiros sobre o pensamento de Vygotsky. Várias frentes de estudo e pesquisa foram abertas nas áreas de Psicologia, Educação e Linguagem no interior dos cursos de pós-graduação, consolidando uma apropriação desta teoria a partir de uma leitura particularmente voltada para enfrentar os grandes desafios postos pela realidade brasileira no que diz respeito a questões do desenvolvimento, aprendizagem e educação. Assim, os grupos já formados nas universidades foram se expandindo e se consolidando, tornando possível uma produção de conhecimento por pesquisadores brasileiros que se tornou reconhecida tanto no Brasil como fora daqui, a partir da participação dos pesquisadores brasileiros em fóruns internacionais. Difundindo-se o pensamento do autor, o seu conhecimento, que ficou por um certo período restrito à pós-graduação, atinge também os cursos de graduação e extrapola o mundo acadêmico, passando a despertar o interesse das escolas de ensino fundamental e médio, dos professores e profissionais ligados ao campo educacional. Proliferaram seminários, conferências, congressos e cursos envolvendo a teoria sócio-histórico-cultural. Vygotsky passou a ser um tema de estudo do momento, o que se refletiu no mercado editorial brasileiro. Surgiu assim a publicação de várias outras traduções das obras de Vygotsky e colaboradores, ao longo dos anos 1990, alguns escritos em conjunto com Luria e Leontiev, a saber: *Psicologia Pedagógica*; *Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*; *Estudos sobre a história do Comportamento*; *Teoria e Método em Psicologia*; *O desenvolvimento psicológico na infância*; *Psicologia da Arte*; *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*.

Consideramos que, hoje, na primeira década do novo século, já se anuncia um novo período em relação à situação do pensamento de Vygotsky no Brasil. Este autor penetrou de fato no meio acadêmico e se constituiu em uma referência no âmbito dos estudos da área da educação e da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. A partir dos anos 2000, a exigência por uma leitura cada vez mais consolidada do pensamento de Vygotsky faz que as editoras comecem a investir em traduções para o português de livros de Vygotsky feitas diretamente do russo, o que pode ser considerado hoje um avanço substancial na consolidação de novas formas de apropriação e interpretação do pensamento de Vygotsky pelos estudiosos brasileiros. Dentre essas obras publicadas recentemente, entre os anos 2001 a 2003, podemos citar os livros: *Psicologia pedagógica e A construção do pensamento e da linguagem*.

Hoje, observando à distância a instigante trajetória do pensamento de Vygotsky ao longo do século XX, podemos afirmar que suas contribuições foram marcantes e revigoraram o pensamento de nossa época, especialmente por ter colocado em cena o materialismo histórico e dialético como matriz teórica para o desenvolvimento humano. A partir deste enfoque foi possível construir uma crítica consistente aos métodos da psicologia normativa, alicerçada na biologia e nas ciências da natureza. Com este pensamento teórico, a infância, a adolescência e a vida adulta ganharam novas perspectivas de análise. Contudo, não existe nem a primeira nem a última palavra, mas um homem que vive e produz cultura e conhecimento e, conseqüentemente, a sua própria história em permanente transformação. O legado de Vygotsky tem uma história que ganha expressividade na grande temporalidade através de novas complicitades. Sua criatividade derivou das necessidades criadas pelos que o antecederam e continua existindo para além dele, ou seja, no modo como os parceiros atuais enfrentam os desafios da época presente, imbuídos de um novo olhar e de uma atitude indagadora para as questões polêmicas da psicologia do desenvolvimento.

BIBLIOGRAFIA

CASTRO, L. R. & JOBIM E SOUZA, S. Desenvolvimento e questões para um final de século: tempo, história e memória. *Psicologia Clínica, Pós-Graduação & Pesquisa*, N. 6. Rio de Janeiro, PUC, 1994/95, v. 6.

FREITAS, M.T.A Vygotsky e Bakhtin- Psicologia e Educação: um intertexto. S. Paulo: Ática, 1994a.

_____. O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. Campinas: Papirus, 1994b.

_____. Uma teoria social do desenvolvimento e da aprendizagem. *Presença Pedagógica*, v. 13, p.16-27,2007.

JOBIM E SOUZA, S. & KRAMER, S. “O debate Piaget / Vygotsky e as políticas públicas”. In: *Cadernos de Pesquisa* n. 77. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, maio/1991.

JOBIM E SOUZA, S. Infância e Linguagem - Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, Papirus, 2008 (12ª ed.).

_____. “Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma contribuição crítica à pesquisa da infância”. In: Kramer, Sônia & Leite, Maria Isabel (Orgs.) *Infância: Fios e desafios da Pesquisa*, Campinas, Papirus, 1996b.

VYGOTSKY, L. S. A. Formação Social da Mente. S. Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Pensamento e Linguagem. S. Paulo: Martins Fontes, 1987a.

_____. La imaginación y el arte en la infancia. México: Hispánicas, 1987b

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. S. Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, L. S, LURIA A R., LEONTIEV, A. A. *Psicologia e Pedagogia. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. S. Paulo: E. Moraes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. & LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do Comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S *Teoria e Método em Psicologia* S. Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância* S. Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S *Psicologia da Arte*, S. Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. S. Paulo; Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. S. Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S *A construção do pensamento e da linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes, 2001.

TEMAS PARA DEBATE

“A preocupação em criar metodologias de investigação adequadas às novas maneiras de se olhar e compreender o desenvolvimento nas suas mais diversas manifestações, da infância à vida adulta, a partir de uma perspectiva dialética, pode ser considerada uma das mais significativas contribuições de Vygotsky para a renovação crítica da psicologia evolutiva”. Comente essa afirmativa presente no texto.

1. Qual a crítica desenvolvida por Vygotsky em relação às teorias psicológicas existentes em seu tempo?
2. Por que mediação é um conceito chave na perspectiva histórico-cultural ?
3. Qual a importância da linguagem para a teoria psicológica de Vygotsky?
4. Como a perspectiva dialética se manifesta nos conceitos desenvolvidos por Vygotsky em sua teoria?

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREITAS, M.T.A O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. Campinas: Papirus, 1994a.

FREITAS, M.T.A Vygotsky e Bakhtin- Psicologia e Educação: um intertexto. S. Paulo: Ática, 1994b.

JOBIM E SOUZA, SOLANGE & KRAMER, SÔNIA. "O debate Piaget / Vygotsky e as políticas públicas". In: Cadernos de Pesquisa n. 77. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, maio/1991.

JOBIM E SOUZA, SOLANGE. Infância e Linguagem - Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, Papirus, 2008 (12ª ed.).

_____. "Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma contribuição crítica à pesquisa da infância". In: Kramer, Sônia & Leite, Maria Isabel (Orgs.) Infância: Fios e desafios da Pesquisa, Campinas, Papirus, 1996b.

PINO, A. A marca do humano. S. Paulo: Cortez, 2005

_____. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. Cadernos CEDES, n. 24, 1991. p.34-43

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.