

VYGOTSKY E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

KAULFUSS, Marco Aurélio

Docente da faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva

RESUMO

O presente trabalho de revisão teve por objetivo um levantamento geral sobre o contexto de vida de Vygotsky e a identificação de suas principais contribuições teóricas e sua relação com a Educação. Conclui-se quanto à necessidade de observar que o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva pois elencar capacidades já consolidadas no aluno não implica em atuar efetivamente no papel de educador e os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento. O professor deve atuar como mediador oferecendo um meio social favorável ao pleno desenvolvimento do aluno em uma interação social adequada e planejada de acordo com as condições potenciais e proximais da criança. A vida social é um processo dinâmico pelo qual o indivíduo internaliza a matéria prima fornecida pela cultura sendo necessário que a criança interaja efetivamente com o objeto do conhecimento e seja capaz de representá-lo simbolicamente.

Palavras chave: aprendizagem, mediação, instrumento, signo

Tema central: Pedagogia

ABSTRACT

The present review aimed a general survey of Vygotsky's life context and identify his major theoretical contributions and their relationship directly to education. It concludes about needy to observe that the psychological development should be prospectively observed. It list capabilities already established in the student does not imply effectively play the role of educator and learning processes move development processes. The teacher should act as mediator providing a favorable social environment for the full development of the student in an appropriate social interaction and planned according to potential and proximal condition of the child. Social life is a dynamic process that which the individual internalizes the source material provided by the culture requiring the child to interact effectively with the object of knowledge and be able to represent it symbolically.

Keywords: learning, mediation, instrument, sign

1. INTRODUÇÃO

O trabalho de Vygotsky implica em um marco para a Psicologia da Educação, pois traz uma nova concepção quanto ao desenvolvimento, à experiência consciente e à aprendizagem do ser humano. Os aspectos históricos, sociais e culturais, anteriormente relegados a um segundo plano, são trazidos à discussão sem, contudo, desconsiderar-se os aspectos biológicos como a base material para os processos psicológicos. Neste sentido acaba por se constituir uma visão de ser humano mais una e integrada que qualquer concepção anterior.

Neste artigo pretende-se, portanto, um levantamento geral sobre o contexto de vida do autor e a identificação de suas principais contribuições teóricas e sua relação com a Educação. Dada a importância e amplitude das contribuições do autor, evidentemente não se pretende esgotar a temática, mas buscar-se-á identificar a relevância de sua obra ainda nos dias atuais.

A estruturação deste levantamento será caracterizada pela apresentação dos dados biográficos do autor, seguidos por um apanhado dos principais conceitos de sua teoria, o apontamento de contribuições para a educação e as conclusões.

2. VYGOTSKY

2.1 DADOS BIOGRÁFICOS E CRONOLÓGICOS

A época e lugar em que um cientista nasce e vive costuma ser fator relevante para determinação dos caminhos que seu trabalho tomará. No caso de Vygotsky tal colocação é bastante interessante, não só pelos reflexos que sua época e contexto sociopolítico tiveram sobre sua obra, mas pelo peso que o próprio autor atribui às questões sócio históricas.

O período do nascimento ao início da vida adulta de Vygotsky coincide com um período de intensas atribuições políticas e sociais na Rússia. Tais atribuições também ocorriam no âmbito intelectual. Discussões em torno das teorias marxistas eram próprias dos movimentos que ocorriam e abarcavam não só as elites intelectuais, mas também, as camadas populares e este referencial teórico fundamentaria a sua visão dialética e sócio histórica.

"O momento histórico vivido por Vygotsky, na Rússia pós-Revolução, contribuiu para definir a tarefa intelectual a que se dedicou, juntamente com seus colaboradores: a tentativa de reunir, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico". (OLIVEIRA, 1995)

Para melhor situar este contexto cabe abordar alguns dados cronológicos e biográficos do autor. Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, cidade localizada na Bielorrússia, sendo o segundo de oito irmãos de uma família judia. Viveu em Gomel onde seu pai era chefe de departamento em um banco e representante de uma companhia de seguros. Sua mãe era professora formada, mas não exercia a profissão. A família possuía uma situação financeira confortável e era considerada uma das mais cultas da cidade, havendo uma atmosfera altamente intelectualizada no contexto familiar de Vygotsky (OLIVEIRA, 1995).

Esta atmosfera intelectualizada era percebida pela disponibilidade da biblioteca do pai e o incentivo à leitura e à realização de grupos de estudo em sua casa. De fato, desde muito jovem Vygotsky demonstrava interesse pelas mais variadas áreas do conhecimento, com uma ênfase especial em literatura, poesia e teatro, além da

linguística. Tais interesses, desde cedo, já moldavam o futuro pesquisador que os traria para o âmbito da psicologia.

O seu ingresso em uma instituição escolar ocorreu em 1911, quando estava com idade próxima de quinze anos. Formou-se, em 1913, no ensino secundário e ingressou na Universidade de Moscou, no curso de direito. Em 1914 passa a assistir aulas de filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii, na qual, embora não tenha recebido nenhum título acadêmico, aprofundou seus conhecimentos em filosofia, psicologia e literatura. Em 1916 escreve "A tragédia Hamlet, príncipe da Dinamarca" como trabalho de conclusão do curso da universidade, formando-se em 1917, ano que marca, também a consolidação da Revolução Russa (LURIA, 1988, OLIVEIRA, 1995).

Entre 1917 e 1923 leciona literatura e psicologia em Gomel, sendo que em 1918 abre uma pequena editora de obras de literatura em sociedade com um amigo, Semyon Dobkin, e seu primo David Vygotsky. O empreendimento não dura em decorrência da crise de fornecimento de papel na União Soviética. Neste interim, em 1920, Vygotsky toma conhecimento de que está tuberculoso (OLIVEIRA, 1995).

A avidez intelectual de Vygotsky fica evidenciada em sua intensa atividade neste período. Segundo Oliveira (1995), ele trabalha como professor e pesquisador nas áreas de psicologia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, atuando em diversas instituições de ensino e pesquisa, ao mesmo tempo em que lia, escrevia e dava conferências.

Um evento marcante, que dá novos rumos à carreira de Vygotsky é a Conferência realizada em 1924, no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado, quando aborda o tema da relação entre os reflexos condicionados e o comportamento do homem. É nesta conferência que tem seu primeiro contato com Luria, com quem viria a trabalhar nos anos subsequentes. Após a conferência muda-se para Moscou, a convite de Kornilov para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. No mesmo ano casa-se com Roza Smekhova, com quem teria duas filhas (LURIA, 1988, OLIVEIRA, 1995).

Iniciou uma nova fase de estudos em psicologia. Junto de Luria e Leontiev, buscava superar as visões que tratavam a psicologia como uma ciência natural ou como uma ciência mental. Buscavam uma síntese entre as abordagens predominantes naquele momento. Este grupo ou *troika* tinha o propósito de criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos:

“Partíamos do pressuposto que nem a psicologia subjetiva proposta por

Chelpanov, nem as tentativas muito simplificadas para reduzir o todo da atividade consciente a simples esquemas reflexos proporcionariam um modelo satisfatório da psicologia humana. Uma nova síntese das verdades parciais dos modos anteriores de estudo deveria ser encontrada. Foi Vigotskii quem anteviu os contornos desta nova síntese". (LURIA, 1988)

No que dizia respeito ao desenvolvimento humano propunha uma abordagem ainda mais ampla, pautada pela pedologia – ciência da criança , que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológico. Via esta como a ciência básica do desenvolvimento humano

No ano de 1925 começa a organizar o Laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes, que em 1929 será transformado no Instituto de Estudo das Deficiências e, e após sua morte, no Instituto Científico de Pesquisa sobre Deficiências da Academia de Ciências Pedagógicas. É em 1925 que escreve o livro *Psicologia da arte* (publicado somente em 1965 na URSS) e faz sua primeira e única viagem ao exterior. Entre 1925 e 1939 são publicados sete artigos seus em publicações ocidentais (OLIVEIRA, 1995).

Inicia seus estudos em medicina objetivando uma melhor compreensão do desenvolvimento humano, mas não conclui esta etapa. Sua morte precoce, por tuberculose, ocorreu em 11 de junho de 1934, quando contava com 37 anos. Neste ano foi publicado, na União Soviética, *Pensamento e linguagem*. Com o endurecimento do regime stalinista suas obras deixaram de ser publicadas até a morte de Stálin e a subida de Kruchev ao poder, que iniciou a *desestalinização* em 1956. Em 1962 *Pensamento e linguagem* foi publicado nos Estados Unidos e, entre 1982 e 1984, foi publicada a edição das obras completas de Vygotsky na União Soviética. Deixou cerca de 200 trabalhos científicos, da neuropsicologia à crítica literária (OLIVEIRA, 1995).

Ainda segundo Oliveira (1995), no Brasil ocorreu em 1984 a publicação da coletânea *A formação social da mente*, em 1987, de *Pensamento e linguagem* e em 1988, de *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar* na coletânea *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*.

2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Vygotsky depara-se com uma psicologia, no começo do séc. XX, extremamente paradoxal. Se na segunda metade do século XIX, nomes como Wundt e Ebbinghaus, transformaram a psicologia em uma ciência natural, reduzindo complexos

acontecimentos psicológicos a mecanismos elementares que pudessem ser estudados em laboratório por meio de técnicas exatas, experimentais, conseguiram, por consequência, fazer com que o sentido ou significado dos estímulos complexos fosse reduzido com a finalidade de neutralizar a influência das experiências ocorridas fora do laboratório, as quais o experimentador não podia controlar ou avaliar corretamente. Sons e luzes isolados ou sílabas sem sentido eram os estímulos favoritos que serviam para provocar o comportamento. O objetivo dos pesquisadores tornou-se a descoberta das leis dos mecanismos elementares que deram origem a esse comportamento de laboratório. No êxito do empreendimento, a consequência seria a exclusão de todos os processos mentais superiores. (ações conscientemente controladas, atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato). Tais fenômenos ou eram ignorados, como nas teorias derivadas dos princípios reflexos, ou deixados para uma descrição mentalista, como na noção de percepção de Wundt (LURIA, 1988).

Do outro lado os psicólogos fenomenológicos tomavam como objeto os processos não assumidos pelos naturalistas, tratando-os de maneira descritiva. Naturalistas e mentalistas desmembraram a psicologia. Definiram dois objetos distintos, estabelecendo que os naturalistas se ocupariam daquilo que seria cientificamente estudável e os mentalistas atentariam para os aspectos superiores, porém de uma perspectiva não científica, aproximada do modelo filosófico. Vygotsky se posiciona de forma contrária a isto e, embora não assuma uma posição pautada pela psicologia subjetiva, defende a permanência do conceito de consciência numa proposta de ciência psicológica, em oposição a Bekhterev e Pavlov. Propõe, no entanto que ela seja estudada por meios objetivos. Seu interesse pela literatura favoreceu a influência de pesquisadores interessados no efeito da linguagem sobre os processos de pensamento e o seu contato com crianças cegas, surdas e com deficiência mental despertaram sua atenção para os processos cognitivos. Começa a se delinear uma nova abordagem dos processos psicológicos superiores (LURIA, 1988).

A abordagem de Vygotsky, neste momento pretende-se mais ampla. Aceita a influência dos estudos de Pavlov, por exemplo, como base material, porém não resume a compreensão do ser humano a estes aspectos, pois não considera que os processos psicológicos sejam mera reação condicionada a determinados estímulos. Do trabalho dos gestaltistas alemães herda a concepção da natureza emergente dos

processos psicológicos, mas não aceita a existência de mecanismos predefinidos, preexistentes e universais para seu surgimento. Estabelece que o fenômeno complexo é qualitativamente diferente dos elementos que o compõe e que comportamentos semelhantes não refletem, necessariamente, mecanismos psicológicos semelhantes. Apesar de discordar de Piaget na relação entre a linguagem e o pensamento, aceita a influência do método clínico.

Avaliando-se os aspectos acima constata-se que para se entender a proposição de Vygotsky falta considerar o elemento que permita integrar estes diversos aspectos. Falta considerar o homem em seus aspectos sócio-históricos. Entender o homem de forma única como corpo e mente; biológico e social, espécie humana e ator num processo histórico. Em decorrência disso podem-se estabelecer os seguintes pilares básicos do pensamento de Vygotsky: (i) as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral, sendo o cérebro um sistema aberto de grande plasticidade, moldado ao longo da história da espécie e do desenvolvimento humano; (ii) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; e (iii) a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (LURIA, 1979, 1988, OLIVEIRA, 1995).

O biológico, ao mesmo tempo em que é condicionante das atividades humanas é, também, condicionado por elas. Historicamente percebe-se que o homem transformou-se fisicamente em decorrência do trabalho. Na medida em que desenvolveu instrumentos cortantes não necessitava de garras ou presas; na medida em que pode costurar seu agasalho, não precisa de pelagem espessa; se utiliza as mãos para o trabalho, pode assumir a posição bípede, liberando-as para este fim; se é capaz de desenvolver tais atividades e sua adaptação depende mais da inteligência do que da condição física é o cérebro que se desenvolverá. Numa relação dialética, o homem domina a natureza pelo trabalho e esta estabelece novas demandas que impulsionam novas mudanças físicas, sociais, culturais e psicológicas.

A atividade consciente do homem não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos. Estão presentes as necessidades cognitivas, de comunicação, de utilidade à sociedade, de status, etc. Não é forçosamente determinada por impressões evidentes, recebidas do meio, ou por vestígios da experiência individual imediata. Além dos programas hereditários de comportamento jacentes no genótipo e dos resultados da experiência individual, a atividade consciente do homem resulta da

assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem (LURIA, 1979).

É em Marx que a relação trabalho, técnica, planejamento começa a ser buscada para se entender as mudanças filogenéticas pelas quais a espécie humana passou. As origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. O homem é produto e produtor do seu meio (LURIA, 1988).

A ciência histórica destaca dois fatores, que servem de fonte à transição da história natural dos animais à história social do homem. Um desses fatores é o *trabalho social e o emprego de instrumentos de trabalho*, o outro, o surgimento da *linguagem*. A utilização do instrumento implica em antecipação e planejamento da ação, envolve atividades de preparação. A preparação do instrumento requer operações separadas e estruturadas, em atividades complexas. O objetivo não é mais biológico, voltado para sanar uma necessidade imediata, mas é consciente. Na atividade coletiva para a caçada, por exemplo, se estabelecerem relações de comunicação mais elaboradas e trocas sociais (LURIA, 1979).

Como interesse principal, Vygotsky passará a estudar os processos psicológicos superiores. As funções superiores diferenciam-se das ações reflexas, reações automatizadas e processos de associação simples, sendo comportamentos voluntários e intencionais. Seu interesse especial será pelo pensamento e linguagem. Estes têm origens diferentes e desenvolvem-se segundo trajetórias diferentes e independentes, antes da ocorrência da estreita ligação entre os fenômenos. Para a sua completa compreensão, estuda-se a espécie e o indivíduo:

“O fato mais importante posto a nu pelo estudo genético do pensamento e a linguagem é o fato de a relação entre ambas passar por muitas alterações: os progressos no pensamento e na linguagem não seguem trajetórias paralelas: as suas curvas de desenvolvimento cruzam-se repetidas vezes, podem aproximar-se e correr lado a lado, podem até fundir-se por momentos, mas acabam por se afastar de novo. Isto aplica-se tanto ao desenvolvimento filogenético como ao ontogenético”. (VYGOTSKY, 2002)

Aponta que chimpanzés apresentam formas precursoras de funcionamento intelectual e utilização de linguagem e que há animais capazes de utilizar instrumentos como mediadores entre eles e o ambiente, numa inteligência prática, independente de linguagem. Esta seria a fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento. Simultaneamente a esta forma de pensamento, exibem uma linguagem própria, com função de alívio emocional e meio de contato psicológico com os outros membros do

grupo. Seria a fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem, sendo que esta comunicação não indica significados específicos nem signos compartilhados.

O pensamento verbal e a linguagem como sistema de signos origina-se do encontro de ambas as funções. Filogeneticamente as trajetórias se unem e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional graças ao trabalho. É o trabalho que leva ao desenvolvimento do instrumento, ao planejamento, à ação coletiva e à comunicação social. A comunicação que anteriormente exprimia um estado emocional de forma difusa, agora passa a conter informações específicas, significados compartilhados e um sistema de signos que permite ao ser social partilhar o conhecimento interagir e comunicar com estaidão maior o que pretende. O biológico torna-se sócio-histórico (LURIA, 1988, OLIVEIRA, 1995, VYGOTSKY, 2002).

A forma conjunta de atividade prática faz surgir forçosamente no homem a necessidade de transmitir a outros certa informação, esta não pode ficar restrita à expressão de estados subjetivos (vivências), devendo, ao contrário, *designar os objetos* (coisas ou instrumentos) *que fazem parte da atividade do trabalho conjunto*. Segundo as teorias originárias da segunda metade do século XIX, os primeiros sons que designam objetos surgiram do processo do trabalho conjunto. O surgimento da linguagem imprime três mudanças essenciais: designando os objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinadas, é possível lidar com eles mesmo em sua ausência; a linguagem permite a abstração e a generalização e a linguagem permite transmitir a informação (LURIA, 1979).

O desenvolvimento individual se assemelha ao filogenético. A criança pequena tem uma fase do pensamento pré-verbal e da linguagem pré-intelectual que vai até aproximadamente os 2 anos, quando a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante e o pensamento verbal, mediado por significados dados pela linguagem. Esta aquisição decorre do impulso resultante da inserção num meio sociocultural (OLIVEIRA, 1995).

O funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem não elimina a presença da linguagem sem pensamento nem do pensamento sem linguagem (VYGOTSKY, 2002).

As funções básicas da linguagem são o **intercâmbio social**, que consiste no impulso inicial visível, inclusive no bebê e o **pensamento generalizante**, sendo que neste caso a linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual.

A função generalizante torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (OLIVEIRA, 1995).

Na relação que o homem tem com o meio físico e social, ele depende da mediação, processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Ao longo do desenvolvimento as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas. Os elementos mediadores são os instrumentos e os signos, existindo uma analogia entre ambos. A analogia básica é a de função mediadora de ambos e a diferença é que o instrumento é orientado externamente e o signo é orientado internamente. A importância dos instrumentos para Vygotsky, tem clara ligação com sua filiação teórica aos postulados marxistas (OLIVEIRA, 1995).

No trabalho desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e por outro lado, a criação e utilização de instrumentos. O modo de produção da vida material condiciona a vida social, política e espiritual do homem. O homem é um ser histórico, que se constrói nas suas relações com o mundo. O trabalho é o processo privilegiado nas relações homem mundo. A sociedade humana é uma sociedade em constante transformação. As transformações qualitativas ocorrem por meio da síntese dialética (LURIA, 1988, VYGOTSKY, 1989, OLIVEIRA, 1995)..

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. Consiste num objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. Na relação dos animais com os instrumentos, percebe-se que esses não os produzem com objetivos específicos, não guardam para uso futuro, não preservam sua função como conquista a ser transmitida, não têm, portanto um processo histórico-cultural (VYGOTSKY, 1989, OLIVEIRA, 1995).

O signo age como instrumento da atividade psicológica – signos chamados, por Vygotsky, também, de instrumentos psicológicos, auxiliam nas ações concretas, como os instrumentos. Na forma mais elementar o signo é uma marca externa – varetas ou pedras para contagem de cabeças de gado. Podem ser também marcas pictográficas. A utilização de marcas externas vai se transformando em processos internos de mediação. São desenvolvidos sistemas simbólicos que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. A

capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções. As representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo. Os signos não se mantêm como marcas externas isoladas e nem como símbolos utilizados por indivíduos particulares. Passam a ser compartilhados pelo conjunto de membros do grupo social (VYGOTSKY, 1989, OLIVEIRA, 1995).

O significado é, em si, uma generalização, pois nele pensamento e fala se unem em pensamento verbal o que possibilita a comunicação entre usuários de uma língua e define um modo de organizar o mundo real. Os significados são construídos historicamente, por meio das relações com o mundo físico e social e não são estáticos. Tal qual no meio social, o significado muda durante o desenvolvimento da criança. (aquisição da linguagem) (OLIVEIRA, 1995).

Cabe diferenciar *significado* e *sentido*. O primeiro 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 segundo 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. O sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários. A experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos (OLIVEIRA, 1995).

Como instrumento de pensamento, a linguagem deverá ser internalizada:

"As fases no desenvolvimento das relações fala-pensamento, de acordo com Vigotskii, eram mais ou menos as seguintes. Inicialmente, os aspectos motores e verbais do comportamento estão misturados. A fala envolve os elementos referenciais, a conversação orientada pelo objeto, as expressões emocionais e outros tipos de fala social. Em virtude de a criança estar cercada pelos membros mais velhos da família, a fala começa, cada vez mais a adquirir traços demonstrativos, o que permite que a criança indique o que está fazendo e quais são suas necessidades. Após algum tempo, a criança, fazendo distinções para os outros com o auxílio da fala, começa, internamente, a fazer distinções para si mesma. Desta forma, a fala deixa de ser apenas um meio para dirigir o comportamento dos outros e começa a desempenhar a função de autodireção". (LURIA, 1988)

Verifica-se, portanto que o processo é de fora para dentro. A generalização e a abstração só se dão pela linguagem. O uso da linguagem como instrumento de

pensamento supõe um processo de internalização da linguagem. Desenvolve-se gradualmente o discurso interior, uma forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito, sem vocalização, voltado para o pensamento, com a função de auxiliar o indivíduo nas suas operações psicológicas, com uma estrutura peculiar diferente da fala exterior fragmentado, abreviado, contendo núcleos de significados.

“Vigotskii prestou atenção, especialmente à maneira pela qual a fala aparentemente egocêntrica, em tarefas como esta, começa a desempenhar um papel na execução da ação e, em seguida, no planejamento da ação., Em um momento qualquer, no decorrer da solução destes problemas, a fala deixa de apenas acompanhar a ação e começa a organizar o comportamento. Em suma, ela alcança a função instrumental que ele acreditava ser característica de todas as crianças mais velhas e dos adultos”. (LURIA, 1988)

O percurso é da atividade social (interpsíquica) para a atividade individualizada (intrapíquica). Primeiro surge a fala socializada com a intenção de comunicar e com o desenvolvimento a criança passa a ser capaz de utilizar a linguagem como instrumento de pensamento (função de adaptação social). A fala egocêntrica – presente na transição da fala externa para a fala interna – tem a função do discurso interior, mas a forma do discurso exterior (OLIVEIRA, 1995, VYGOTSKY, 2002).

2.3 VYGOTSKY E EDUCAÇÃO

O aprendizado está relacionado como desenvolvimento. Existe um percurso do desenvolvimento determinado pela maturação do organismo, mas é o aprendizado que permite despertar processos internos de desenvolvimento, que não ocorreriam sem o contato do indivíduo com certo ambiente cultural. É a relação com o seu ambiente sócio-cultural que permitirá o pleno desenvolvimento do indivíduo.

Existem dois níveis de desenvolvimento a serem considerados: o nível de desenvolvimento real, que implica na capacidade de realizar tarefas de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial, que implica na capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes. A capacidade de se beneficiar de uma colaboração vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes.

Decorre disso o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que seria:

“[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1995).

Daí a importância da interação social, pois o contexto da sala de aula não se

restringe ao professor. Os colegas presentes podem ser importantes mediadores entre o indivíduo e o objeto do conhecimento. A importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo na promoção dos processos interpsicológicos que se desenrolarão não pode ser subestimada.

Sistemas de representação da realidade são socialmente dados. A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. O grupo fornece formas de perceber e organizar o real, que constituirão instrumentos psicológicos que farão a mediação entre o indivíduo e o mundo. Os grupos culturais em que as crianças nascem e se desenvolvem produzem adultos que operam psicologicamente de uma maneira particular, de acordo com os modos culturalmente construídos de organizar o real.

O aprendizado desperta processos de desenvolvimento, que aos poucos tornar-se-ão funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Devendo a prática pedagógica ser interpretada como o motor para níveis ainda não alcançados, ou seja, o professor deve interferir na zona de desenvolvimento proximal.

A imitação, como reconstrução individual daquilo que é observado em outros, está presente no processo de aprendizagem e é necessária, porém deve-se considerar que só são possíveis imitações de ações que estejam dentro da zona de desenvolvimento proximal.

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois provê uma situação de transição entre a ação da criança com objetos e suas ações com significados. É também uma atividade regida por regras Tanto pela criação da situação imaginária quanto pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, levando a criança a comportar-se de forma mais avançada e a separar objeto e significado. Atividades que favoreçam o envolvimento de crianças em brincadeiras de imaginação e regras têm nítida função pedagógica.

A aquisição da escrita é favorecida pelo desenho e pela brincadeira, que também são dotados de caráter simbólico. O ato mecânico de leitura e escrita, desvinculado de suas funções simbólicas será menos produtivo,.

Segundo Oliveira (2001), a concepção de ensino-aprendizagem de Vygotsky inclui dois aspectos particularmente relevantes: primeiro, a ideia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende não se refere necessariamente a situações em que haja um educador fisicamente presente, que pode ser concretizado por objetos, eventos, situações, modos de organização do real

e a própria linguagem; segundo, quando a aprendizagem é um resultado desejável de um processo deliberado, explícito, intencional, a intervenção pedagógica é um mecanismo privilegiado e a escola é o espaço, por excelência, onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre.

Os significados são transformados durante todo o desenvolvimento do indivíduo, ganhando contornos peculiares quando se inicia o processo de aprendizagem escolar. Então se realiza a intervenção deliberada do educador na formação da estrutura conceitual de crianças e adolescentes. As transformações de significado ocorrem não mais apenas a partir da experiência vivida, mas, principalmente, a partir de definições, referências e ordenações de diferentes sistemas conceituais, mediadas pelo conhecimento já consolidado na cultura. O que significa dizer que o professor ocupa um relevante papel e que pode oferecer instrumentos e favorecer o desenvolvimento de signos para atender às necessidades educacionais de seus alunos.

3. CONCLUSÕES

A importância dos processos sociais, tanto no plano filo quanto ontogenético, fica evidenciada e permeia todo o trabalho de Vygotsky que salienta a importância da mediação para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Graças à mediação o indivíduo tem condições de acessar todo o referencial cultural de seu grupo.

Conclui-se quanto à necessidade de observar que o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva. Elencar capacidades já consolidadas no aluno não implica em atuar efetivamente no papel de educador. Na perspectiva de Vygotsky, os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento.

O professor deve, por fim, lembrar do seu papel de mediador. Mais do que um transmissor de informações prontas, seu papel deve ser o de oferecer um meio social favorável ao pleno desenvolvimento do aluno, por meio da mediação da relação deste com o objeto do conhecimento, numa interação social adequada e planejada de acordo com as condições potenciais e proximais da criança.

A vida social é um processo dinâmico pelo qual o indivíduo internaliza a matéria prima fornecida pela cultura não sendo, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. Para que seja possível tal síntese, é necessário que a criança interaja efetivamente com o objeto do conhecimento e seja capaz de

representá-lo simbolicamente.

4. REFERÊNCIAS

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

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

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1995

_____. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, E. F. D.; OLIVEIRA, M. K. (Org.). **Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate**. 6. ed. São Paulo: Ática, p. 51-83, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotskii, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, p. 21-37, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem.** *Edição eletrônica.* Ed. Ridendo Castigat Mores, 2002.