

Lacy Ramos Jubé Ribeiro

**PENSAMENTO E LINGUAGEM NAS TEORIAS HISTÓRICO-
CULTURAL E SOCIOCULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA
O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**

Goiânia

2011

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

LACY RAMOS JUBÉ RIBEIRO

**PENSAMENTO E LINGUAGEM NAS TEORIAS HISTÓRICO-CULTURAL E
SOCIOCULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos pedagógicos

Goiânia

2011

R484p Ribeiro, Lacy Ramos Jubé
Pensamento e linguagem nas teorias histórico-cultural e
sociocultural: contribuições para o ensino da língua materna / Lacy
Ramos Jubé Ribeiro. – Goiânia, 2011.
106 f.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2011.

“Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo”

1. Psicolinguística. 2. Língua portuguesa – estudo e ensino. 3.
Educação – teoria. I. Título.

CDU: 811.134.3'242:37:81'23 (043)

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Bibliotecária: Irene Lima Toscano

LACY RAMOS JUBÉ RIBEIRO

PENSAMENTO E LINGUAGEM NAS TEORIAS HISTÓRICO-CULTURAL E SOCIOCULTURAL:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação
em Educação - PPGE, da Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, como requisito parcial para a
obtenção do título doutora.

BANCA EXAMINADORA

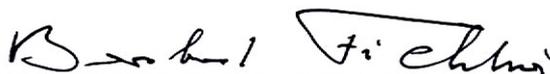
1) Dr José Carlos Libâneo (presidente / PUC Goiás)



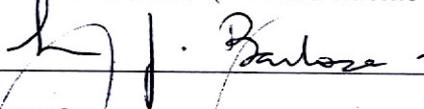
2) Dr^a Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas (membro/ PUC Goiás)



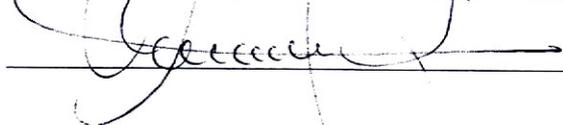
3) Dr Bernhard Johannes Fichtner (membro externo/ Universidade de Siegen -
Alemanha)



4) Dr^a Ivone Garcia Barbosa (membro externo / UFG)



5) Dr^a Maria Eliza Mattosinho Bernardes (membro externo / USP)



AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível pela contribuição das pessoas que me cercaram, dando-me apoio, incentivando-me e partilhando comigo os momentos mais difíceis desta caminhada, a eles meu afeto e meus agradecimentos.

Professor Dr. José Carlos Libâneo, meu professor, orientador a quem de forma especial agradeço pela competente presença científica, dialógica, humana e amiga, o que possibilitou a elaboração deste trabalho.

Professoras Dr^a. Ivone Garcia Barbosa e Raquel A. M. da Madeira Freitas, pela competente colaboração, apresentada na qualificação deste trabalho, indispensável para sua conclusão.

Meus professores do curso de pós-graduação, com os quais convivi e compartilhei de seus conhecimentos, fundamentais para minhas reflexões: Beatriz A. Zanatta, Deise N. de O. Mesquita, Elianda F. a. Tiballi, Glacy Q. Roure, José Ternes, Maria de Araújo Nepomuceno, Maria Esperança F. Carneiro, Raquel A. M. da Madeira Freitas.

Professor Patrick O. Sullivan pela presteza e amabilidade na tradução do resumo.

Minha amiga professora Eliane Silva leitora atenta e competente que no diálogo esclarecedor ajudou-me a ordenar e reorganizar minhas idéias.

Funcionários do PPEG pela presteza e atenção a mim dispensadas.

Lúcio Paulo de Carvalho pelo competente apoio técnico e atenção na execução deste estudo.

Meus pais José Ramos Jubé e Ibiapina Nascimento Jubé - Zizi, por educarem-me para a busca incessante do saber.

Minha amorosa família, cuja presença deu-me alento nesses anos de trabalho: meu marido que com paciência e prontidão sempre me acompanhou, minhas filhas e filhos, meu genro e minhas noras, meu neto e minhas netas sempre presentes e carinhosos.

Meus agradecimentos especiais à minha filha Maria Eliana - Lana, pela imprescindível colaboração na conclusão deste trabalho, minha neta Joana e minha nora Cláudia.

À frase bíblica

“No princípio era o verbo”

Goethe faz Fausto responder:

“No princípio era ação”.

O objetivo dessa frase é diminuir o valor das palavras, mas podemos aceitar essa versão se a enfatizamos de outra forma. No princípio era ação. A palavra não foi o princípio – a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação.

VYGOTSKY

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal o exame dos processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem no pensamento de Vygotsky, buscando apreender contribuições para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da língua materna. A escolha do tema surgiu de duas preocupações: a primeira, ligada à precariedade do domínio da leitura e da escrita entre estudantes brasileiros, impondo limites tanto à formação de capacidades e habilidades no uso da língua quanto ao cumprimento dos conteúdos das disciplinas em todos os níveis de ensino; a segunda, a presumíveis diferenças teóricas e práticas em interpretações teóricas da Escola de Vygotsky, em relação ao papel do pensamento e da linguagem no desenvolvimento dos processos cognitivos e suas consequências no ensino da língua. Desse modo, este estudo buscou elucidar, primeiramente, os pressupostos teóricos de Lev Vygotsky sobre as inter-relações entre pensamento e linguagem para, em seguida, identificar elementos teóricos de duas diferentes interpretações daqueles pressupostos, a teoria histórico-cultural e a teoria sociocultural, capazes de oferecer contribuições teóricas e práticas ao ensino da língua. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica em obras originais de L. S. Vygotsky, A. R. Luria, A. N. Leontiev e V. V. Davydov, e de seguidores ou intérpretes dessas obras como J. V. Wertsch, M. Cole, B. Rogoff, S. Chaiklin e M. Hedegaard e outras fontes secundárias, a fim de explicitar conceitos como pensamento e linguagem, interação social, mediação, internalização, zona de desenvolvimento proximal. A pesquisa bibliográfica levou à conclusão que, a despeito de haver distintos entendimentos de conceitos centrais do pensamento de Vygotsky, as duas correntes trazem relevantes contribuições ao aprimoramento do processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola, desde que mantida a ideia vygotkiana da linguagem como organizadora e planejadora dos processos do pensamento científico mediante aprendizado formal da língua padrão.

Palavras-chave: Pensamento e linguagem; Teoria histórico-cultural; Teoria sociocultural; Ensino da língua portuguesa.

ABSTRACT

The main aim of this study is to examine the development processes of thought and language in Vygotsky's thinking, in an effort to appreciate its contributions towards understanding the teaching and learning of the mother tongue. This choice of theme arose out of two concerns: the first has to do with the precariousness of the mastery of reading and writing skills among Brazilian students, which imposes limits on abilities and skill building in language use as well as learning subject content at all levels of teaching; the second has to do with the fact that there are supposed theoretical and practical differences in the theoretical interpretations of the Vygotsky School in relation to the role of thought and language in the development of cognitive processes and their consequences for teaching the language. Consequently, this study first sought to elucidate Lev Vygotsky's theoretical presuppositions on the interrelations between thought and language and then went on to identify theoretical elements in two different theoretical interpretations of those presuppositions, the historical-cultural theory and sociocultural theory, which can offer theoretical and practical contributions to the teaching of the language. To do so, a bibliographical research was carried out on the original works of L. S. Vygotsky, A. R. Luria, A. N. Leontiev, V. V. Davidov and the followers or interpreters of these works, such as J. V. Wertsch, M. Cole, B. Rogoff, S. Chaiklin and M. Hedegaard. Other secondary sources were also used in order to clarify concepts such as thought and language, social interaction, mediation, internalization and the zone of proximal development. The literature review led to the conclusion that, despite the fact that there are different understandings of the central concepts of Vygotsky's thinking, both tendencies make significant contributions towards improving the teaching-learning process of Portuguese in the school, provided that the vygotskian idea of language as organizer and planner of the thought processes through the formal learning of the standard language is maintained.

Keywords: Thought and language. Cultural-historical theory. Sociocultural theory. Teaching of Portuguese language.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I - Vygotsky: pensamento e linguagem, linguagem, aprendizagem e desenvolvimento	20
1. Origem das funções psicológicas superiores: signo e instrumento	23
2. Palavra e sua unidade significado e sentido	25
3. Inter-relações aprendizagem e desenvolvimento	28
4. Aprendizagem e desenvolvimento cognitivo: zona de desenvolvimento proximal	30
5. Ensino aprendizagem da língua	33
5.1. Linguagem escrita	33
5.2. Gramática na perspectiva de Vygotsky	38
5.3. Leitura	39
Capítulo II - A abordagem da teoria sociocultural sobre temas do pensamento de Vygotsky	42
1. Teoria sociocultural nos Estados Unidos	42
2. Enfoque sócio-histórico-cultural nos Estados Unidos	47
3. Três vertentes da teoria sociocultural: Wertsch, Cole e Rogoff	49
3.1. A posição de J. V. Wertsch	49
3.2. A posição de Michael Cole	51
3.3. A posição de Barbara Rogoff	56
Capítulo III - O ensino desenvolvimental de V. Davydov e o ensino radical-local de M. Hedegaard e S. Chaiklin: articulando a formação do pensamento teórico-científico e as práticas socioculturais e institucionais com vistas ao desenvolvimento do aluno	61
1. Retomando a problemática em discussão	61
2. O pensamento de V. Davydov	62
3. O pensamento de M. Hedegaard e S. Chaiklin	67

3.1. A formulação de Vygotsky sobre os conceitos	68
3.2. Diferentes formas de pensar o ensino: conhecimento empírico e modos .. de pensamento paradigmático	71
3.3. Conhecimento narrativo e modos de pensamento dialógico	71
3.4. Conhecimento teórico e modos de conhecimento dialético	72
Capítulo IV - Pensamento e linguagem nas teorias histórico-cultural e teoria sociocultural: contribuições para o ensino da língua materna	77
1.A inter-relação das teorias sociocultural e histórico-cultural	78
2.O lugar da língua (gem) no contexto das teorias sociocultural e histórico- cultural	83
3.Interlúdio: A escola do conhecimento e a escola do acolhimento social	86
4.A unidade entre os dois papéis da linguagem: função organizadora e	88
comunicativa	
Considerações Finais	90
Bibliografia	94

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo principal o exame dos processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem em duas teorias originadas na Escola de Vygotsky, a teoria histórico-cultural e a teoria sociocultural, com o propósito de identificar nelas contribuições que ajudem a compreender o processo de ensino e aprendizagem da língua materna¹.

Há muito tempo as práticas de ensino e aprendizagem da língua materna veem preocupando os professores que enfrentam as dificuldades apresentadas pelos alunos na leitura e na escrita em todas as etapas da escolarização, do ensino fundamental ao ensino superior. Essa situação em relação ao domínio da língua tem-se agravado a ponto de os próprios alunos, nos mais diferenciados níveis de escolarização, sentirem-se inseguros ao ler um texto, ao participar de uma conversa e, mais ainda, ao precisar de escrever uma redação. Em pesquisa realizada por Ribeiro (2007), com alunos iniciantes no curso superior, encontram-se depoimentos significativos sobre a trajetória pessoal e escolar desses alunos que comprovam a necessidade de a escola promover um ensino que propicie aos alunos um aprendizado da língua, que lhes permita ler com compreensão e não apenas decodificando o texto. O depoimento de um aluno mostra sua impressão sobre a interferência negativa da dificuldade de ler e escrever com desenvoltura:

(...) prejudica a minha vida e muito, você se sente incapaz de conversar com as pessoas. Eu sentia que não tinha condições de tá conversano (sic) com as pessoas, de não dominar nenhum tipo de assunto. [...] Eu fiquei muito tempo afastado dos amigos que estudavam, de pessoas que tinham um nível escolar mais alto que o meu" (2007, p. 95).

O relato desse aluno demonstra a importância da leitura nos processos de aprendizagem e de comunicação e do consequente desenvolvimento proporcionado por essas atividades, facilitadoras da apreensão pelo aluno dos conteúdos de seus estudos.

Em estudo desenvolvido por Souza, intitulado "A leitura crítica e a formação de graduandos em Letras da UNICRUZ", o pesquisador comenta sobre a evidência de crescentes dificuldades dos alunos em realizar uma leitura crítica, assim como o distanciamento do aluno da leitura e da produção de textos. Conclui suas avaliações

¹ Língua materna neste trabalho refere-se à língua portuguesa, usada em nosso país, para a comunicação tanto oral como escrita.

assegurando que observações empíricas demonstram que “alunos graduandos em letras demonstram ainda não terem desenvolvido aquela última habilidade (a produção de textos)” (2005, p. 1).

Na pesquisa realizada por Carvalho e Silva (1996), os autores comentam a polêmica sobre o que as pessoas entendem sobre “saber ler”. Por um lado, professores afirmam que alunos chegam à universidade sem saber ler; de outro, alunos se defendem, pois discordam da avaliação dos professores e afirmam que sabem, sim, ler. Isso suscita a pergunta: o que é saber ler? Esses autores buscam compreender o problema da aprendizagem da língua e, ao mesmo tempo, encontrar uma metodologia que aponte para a sua superação. Para isso, em sua pesquisa, indagam: como ensinar a ler a quem já sabe ler: leu, mas não entendeu - um problema que costuma explodir na universidade (CARVALHO; SILVA, 1996, p. 1).

Em face dessa situação, são muitos os estudos e pesquisas no âmbito das teorias do ensino e da aprendizagem e das metodologias específicas para o ensino da língua portuguesa. O presente estudo estará voltado mais diretamente à influência de teorias pedagógicas no ensino da língua e, especificamente, das idéias de Lev S. Vygotsky e seus continuadores, embora sem desconhecer outros autores que têm exercido um papel significativo na formação de professores como John Dewey e Jean Piaget. Vygotsky trouxe contribuições inestimáveis para a compreensão das relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano, pensamento e linguagem, interação social no processo de aprendizagem, temas esses que trazem aportes bastante significativos para o ensino da língua.

A introdução do pensamento de Vygotsky no Brasil ocorreu no início dos anos 1980 quando já se tinha conhecimento de grupo de pesquisadores na PUC - São Paulo, com publicações sobre a teoria de Vygotsky (Cf. LANE; CODO, 1994 e LIBÂNEO, 2008). Em 1984 surgiu o livro Formação Social da Mente, a primeira publicação de obra de Vygotsky e em 1987 o Pensamento e Linguagem, ambos traduzidos de edições em inglês publicadas nos Estados Unidos. Segundo Silva e Davis, foram estas as fontes de referência dos estudos que se seguiram sobre Vygotsky no Brasil e, para as autoras, “justamente as que sofreram modificações por parte de seus organizadores e tradutores” (SILVA; DAVIS, 1980, p. 648), modificações essas relacionadas não apenas com os escritos originais mas,

também, com os fundamentos do materialismo histórico e dialético mencionados por Vygotsky.

O crescimento e a qualidade das pesquisas, ao longo destes 30 anos, decorrentes em boa parte do surgimento de escritos de Vygotsky que não haviam sido ainda organizados para publicação, e da incorporação de novas investigações sobre o pensamento deste autor em várias partes do mundo, levaram ao afloramento de diferentes interpretações da chamada Escola de Vygotsky, entre elas a teoria histórico-cultural e a teoria sociocultural, a despeito de estas terem, de um modo geral, suas raízes teóricas nas ideias originais de Vygotsky. Tais interpretações acabaram por influenciar a pesquisa no campo do ensino da língua portuguesa², de modo que é possível identificar na produção intelectual dessa área posicionamentos marcados pela dependência de uma ou outra destas interpretações.

Neste trabalho, buscamos entender o impacto produzido na compreensão do processo de ensino e aprendizagem por essas duas teorias mencionadas. Propõe-se, aqui, a partir das pesquisas e posições de Vygotsky, apreender nelas o privilegiamento de uns temas em relação a outros, diferentes ênfases, especialmente quanto às relações entre pensamento e linguagem, aprendizagem e desenvolvimento, de modo a captar possíveis contribuições para o ensino da língua materna.

Nosso interesse por essas questões surgiu, em primeiro lugar, por estarem ligadas ao meu próprio percurso profissional como professora de disciplinas na área de linguagem: Língua Portuguesa; Leitura e Redação; Psicolinguística; Pensamento e Linguagem e Aquisição da Linguagem na Criança. A partir daí, o encontro com Vygotsky e sua psicolinguística ampliou e selou o desejo de aprofundar os estudos sobre as relações linguísticas e os processos mentais, avolumando-se o desejo de conhecer como se estabelecem essas relações. Na dissertação de mestrado em educação, a pesquisa realizada versou sobre a “Relação entre pensamento e linguagem: aprendizagem da leitura e da escrita” (RIBEIRO, 2007). A pesquisa de campo trouxe, naquela ocasião, algumas indagações muito fortes sobre os processos de mediação da aprendizagem da leitura e da escrita na escola,

² Língua Portuguesa - língua oficial usada na comunicação oral e escrita no Brasil.

indicando um caminho a ser trilhado em futuros estudos. Para isso, era preciso conhecer melhor a proposta de Vygotsky e seus desdobramentos para melhor compreender algumas questões relacionadas a pensamento e linguagem, que poderiam contribuir para o ensino da língua, especialmente na leitura e interpretação de textos e em outras aplicações pedagógico-didáticas. Para esse propósito, este estudo pretende melhor compreender os trabalhos científicos de Vygotsky, distinguindo duas interpretações desses trabalhos, a teoria histórico-cultural e a teoria sociocultural. Tendo em vista buscar as contribuições dessas teorias para o ensino da língua portuguesa, serão incorporados neste estudo os trabalhos de Vasili Davydov, com sua teoria do ensino desenvolvimental, e de dois autores dinamarqueses, Seth Chaiklin e Mariane Hedegaard, agregando, também, pesquisas de autores brasileiros.

A relevância do nosso estudo se justifica pela necessidade de continuar investigando a problemática do ensino da língua em nosso país, em face dos baixos índices de desempenho dos alunos brasileiros em testes padronizados, reiteradamente confirmados nas estatísticas. A recorrência ao pensamento de Vygotsky para auxílio na investigação se deve à riqueza de sua construção teórica para compreender a íntima relação entre pensamento e linguagem. Ele escreve: “O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (VYGOTSKY, 1989, p. 44). Essa afirmativa reforça o entendimento desse autor acerca da relação entre pensamento e linguagem e sobre a determinação do crescimento intelectual da criança pelo seu domínio dos meios sociais do pensamento, pois que o pensamento verbal resulta do processo histórico-cultural com propriedades e leis próprias. Vygotsky em suas pesquisas conclui que, nas crianças, as raízes e o desenvolvimento do intelecto diferem da fala: “O pensamento é não verbal e a fala, não intelectual” (Id., p. 38). O que, de acordo com ele, vem corroborar a posição de Stern de que essas duas linhas encontram-se em determinado ponto em que a fala se torna racional e o pensamento verbal. Esse é um dos acontecimentos marcantes e de importância significativa no desenvolvimento do pensamento e da fala na criança, pois pensamento e linguagem, até então, separados cruzam-se, iniciando-se um novo e importante estágio do processo do pensamento e do comportamento verbal. Esse

entrelaçamento do pensamento e da linguagem inicia um novo estágio de comunicação e de participação da criança no mundo da linguagem, da sociabilidade.

Dessa forma, a criança precisa da linguagem para integrar-se ao seu contexto social e, assim, busca relacionar o signo ao que ele designa. Esse momento é marcado pelo aumento do vocabulário da criança que amplia-se rapidamente. Vygotsky, então, observa: “a maior descoberta da criança, só é possível quando já se atingiu um nível relativamente elevado do desenvolvimento e da linguagem. Para ‘descobrir’ a linguagem é necessário pensar” (VYGOTSKY, 2001a, p. 133).

Cabe, assim, lembrar que, em suas pesquisas sobre pensamento e linguagem, Vygotsky chama atenção para os processos de desenvolvimento filogenético e ontogenético. Na filogênese, afirma a complexidade da relação entre pensamento e linguagem humana:

Pensamento e linguagem possuem diferentes raízes genéticas, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem transcorre por linhas diferentes e independentes umas das outras; a relação pensamento e linguagem não é uma grandeza minimamente constante ao longo de todo o desenvolvimento filogenético; na filogênese do pensamento e da linguagem podemos constatar, sem dúvida, uma fase pré-fala e uma fase pré-intelectual da fala (Id., p. 128).

Vygotsky constata maior complexidade ainda no desenvolvimento do pensamento e da linguagem na ontogênese. Apesar dessa constatação, Vygotsky confirma que também aqui é possível estabelecer diferentes raízes genéticas e diferentes linhas de desenvolvimento. Suas investigações, referentes ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem na ontogênese, levaram-no a reafirmar que no processo ontogenético também é possível definir diferentes raízes genéticas e diferentes linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Vygotsky formula, algumas conclusões.

No desenvolvimento da ontogênese, pensamento e fala têm raízes diferentes; há no desenvolvimento da fala na criança um estágio pré-intelectual e, no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-verbal, os dois processos de desenvolvimento são independentes um do outro; entretanto, em um determinado momento do desenvolvimento da criança, por volta dos dois anos de idade, o pensamento torna-se verbal e a fala intelectual (Id., p. 133).

A constatação do papel primordial da linguagem, na organização do pensamento e na expressão tanto oral como escrita, aponta para uma reflexão sobre sua importância em relação ao processo de ensino-aprendizagem, pois se para descobrir a linguagem, como afirma Vygotsky, é preciso pensar, para organizar e estruturar o pensamento é necessária a aquisição do sistema linguístico,

instrumento privilegiado para a comunicação e o aprendizado escolar. A apropriação da modalidade da língua padrão para a construção do conhecimento científico levanta outras questões, as quais exigem respostas que ajudarão na compreensão e definição do papel da língua no processo de desenvolvimento.

É conveniente frisar, ainda, que todo o esforço teórico de compreensão da problemática analisada tem como pressuposto que a linguagem é organizadora dos processos de pensamento científico por meio do aprendizado da língua padrão³. Nesse sentido, a linguagem é tanto uma forma privilegiada de comunicação interindividual quanto organizadora dos processos de pensamento, por isso, também, intra-individual. Assim entendido, o aprendizado e o domínio da língua, agem no favorecimento do processo de ensino e aprendizagem. Nesse entendimento, este estudo transitará, necessariamente, por áreas de conhecimento que se cruzam nesse processo, privilegiando-se os campos da linguagem, da educação, visto que a pesquisa busca compreender como o aprendizado da língua e, assim, o domínio da língua, como organizadora dos processos mentais, age, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, destaca-se neste estudo a importância da construção do pensamento e da linguagem no processo pedagógico-didático.

Estas idéias que, por suposto, constituem as bases da teoria histórico-cultural acerca das relações entre pensamento e linguagem, vão reaparecer em continuadores de Vygotsky, dos quais serão mencionados aqui, mais especificamente, Leontiev, Luria e Davydov, e Hedegaard e Chaiklin, que estarão presentes nos próximos capítulos.

A teoria sociocultural desenvolveu-se a partir dos anos 1980, tendo como representantes, entre muitos outros, James Wertsch, Michael Cole e Barbara Rogoff. A vertente sociocultural aprofundou os estudos sobre os trabalhos de Vygotsky, de certa forma com uma visão peculiar desses estudos, em boa parte, marcada pelo forte peso das questões socioculturais específicas na educação no contexto social dos Estados Unidos. Wertsch; del Rio; Alvarez, por exemplo, definem a importância da pesquisa sociocultural, considerando que ela é um dos caminhos em que a

³ Língua Padrão - é a variante prestigiada da língua portuguesa usada, especialmente, por determinados segmentos da comunidade falante e que se torna o meio unificado de comunicação e é usada no ensino, na mídia.

psicologia, a antropologia, a educação e as disciplinas afins possam participar no discurso público sobre as questões atuais mais convincentes. Eles afirmam:

O objetivo da pesquisa sociocultural é entender a relação entre o funcionamento mental humano [...] e o contexto cultural, histórico e institucional [...]. Em um mundo caracterizado, por rápidas transições políticas [...] e muitas outras formas de mudança potencialmente positivas, mas muitas vezes fatais a pesquisa sociocultural nunca foi tão oportuna (WERTSCH; DEL RIO; ALVAREZ, 1998, p. 56).

Nesse entendimento, são lembradas as grandes crises mundiais, as forças da globalização e as novas forças globalizadas, especialmente na forma de nacionalismos, “que emergiram com suas consequências recorrentes e muitas vezes brutais” (WERTSCH; DEL RIO; ÁLVAREZ, 1998, p. 11). Desse modo, muitas vezes, em meio a essas transformações trágicas e brutais, as ciências humanas continuam em geral voltadas para questões localizadas, confinadas ao discurso de uma disciplina ou subdisciplina, vedando qualquer forma de diálogo entre elas.

Há linguagens da psicologia, antropologia, linguística, história, sociologia, o que torna quase impossível traduzir o significado de um fenômeno específico de uma dessas linguagens para outras. Esse fenômeno é mais impressionante quando situado em uma mesma disciplina, a exemplo da psicologia em que ampliam-se as dificuldades, sendo muito difícil para um behaviorista falar com um cognitivista ou para esses dialogarem com um psicanalista. Há dentro dessas disciplinas diferenças incomensuráveis. Os autores expõem que essa argumentação não deve ser compreendida como proposta de que todos falem a mesma linguagem, o que seria prejudicial a todos:

Em vez de um objetivo reducionista e globalizante, vislumbramos um tipo de multilinguismo, com base na premissa de que a língua que cada um de nós utiliza serviria como uma língua comum para a comunicação com pelo menos outras pessoas, reunindo nossos esforços em uma unidade mais simples e mais geral (Id., p. 12).

Nesse sentido, esses mesmos autores esperam que a escolha do termo “sociocultural”, para nomear uma abordagem geral nas ciências humanas, contribua com o desenvolvimento da linguagem comum proposta, considerando que ela é uma das possibilidades em que disciplinas, tais como: psicologia, antropologia, educação e disciplinas afins possam ganhar espaço para participar no discurso público, sobre as questões atuais mais convincentes (Id., p. 56).

A problemática levantada no âmbito das duas teorias mencionadas traz questões sumamente relevantes para ajudar no esclarecimento do papel do domínio

da língua na aprendizagem escolar, a saber: como estas teorias compreendem o papel do pensamento e da linguagem no desenvolvimento cognitivo do aluno? Em que o esclarecimento das relações entre estes dois conceitos ajuda na compreensão da formação do desenvolvimento mental dos alunos? Como cada uma destas teorias compreende objetivos, conteúdos e metodologia do ensino da língua em função do desenvolvimento linguístico do aluno? Que consequências, distintas orientações metodológicas trazem para a eficácia das práticas de ensino da língua, ou seja, domínio efetivo das competências linguísticas para a vida social?

O ponto de partida para a busca de respostas a estas perguntas está, a nosso juízo, na compreensão da inter-relação pensamento e linguagem, do papel da linguagem e da educação, e sua ressonância no processo do desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos tal como se dá na escola. O próprio Vygotsky escreve a esse respeito:

O aprendizado escolar induz a um tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos (1989, p. 79).

Para o desenvolvimento deste estudo, foram selecionadas dentre as muitas e importantes obras de Vygotsky aquelas que mais de perto relacionam-se com a linguagem e a educação, a exemplo da aquisição da linguagem na criança e sua importância no desenvolvimento cognitivo, bem como o papel essencial da educação neste processo, considerada a importância da linguagem e da experiência sociocultural para o desenvolvimento do pensamento. A partir daí, foram analisados aspectos da teoria sociocultural, trazendo também contribuições de Davydov, Hedegaard e Chaiklin sobre o ensino desenvolvimental, no que concerne ao papel da educação e da linguagem no desenvolvimento da capacidade de pensar e suas consequências metodológicas e procedimentos no ensino da língua portuguesa, visando a apreender diferentes interpretações, aplicações, caminhos e estratégias de ação para a atuação em atividades de aprendizado.

Apresentamos, a seguir, os objetivos esperados deste estudo:

- a) apresentar e discutir as propostas de Vygotsky relacionadas à inter-relação pensamento e linguagem, desenvolvimento mental e aprendizado;

- b) captar diferentes interpretações de Vygotsky (teoria histórico-cultural e teoria sociocultural) especialmente em relação ao tema pensamento e linguagem e educação, considerando alguns conceitos básicos (interação social, mediação, internalização, zona de desenvolvimento proximal, entre outros), incluindo possíveis desdobramentos em termos de orientações metodológicas para o ensino da língua portuguesa;
- c) sugerir encaminhamentos pedagógicos que possibilitem interfaces entre as teorias analisadas, tendo em vista caminhos e estratégias de ação pedagógica para a atuação em atividades de ensino e aprendizado, especialmente da língua portuguesa, referendadas nessas teorias (por ex., Davydov, Hedegaard e Chaiklin).

Sobre a metodologia deste estudo, trata-se de pesquisa bibliográfica com a qual se pretendeu aprofundar o conhecimento teórico relativo à importância da linguagem no processo de pensamento, dado que a intenção é a possível verticalização do conhecimento teórico relativo à importância da linguagem no processo de pensamento e, conseqüentemente, como essa inter-relação promove o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores facilitando, portanto, o processo de ensino-aprendizagem.

Para este estudo, foi inicialmente selecionada bibliografia das obras de Vygotsky diretamente relacionadas ao tema, bem como de Leontiev, Luria e Davydov e, depois, organizamos as fontes secundárias. Iniciamos o estudo e a sistematização com o pensamento de Vygotsky sobre as relações entre pensamento e linguagem. Em seguida, tentamos identificar idéias-chave sobre o mesmo tema nas interpretações sobre Vygotsky. Finalmente, para atender nosso interesse de buscar as ressonâncias dessas idéias no ensino da língua portuguesa, concluímos com a incorporação da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov, e de seus seguidores, Seth Chaiklin e Mariane Hedegaard.

Desse modo, o estudo está organizado em quatro capítulos. O primeiro trata dos postulados de Vygotsky, a respeito de pensamento e linguagem, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. A ideia foi captar, em algumas obras desse autor, traços do seu pensamento que dão suporte à compreensão da atividade educativa, atividade de ensino e atividade de aprendizagem.

O segundo capítulo apresenta os resultados da pesquisa bibliográfica realizada sobre a teoria sociocultural, considerada uma interpretação peculiar do pensamento original de Vygotsky, situando-a no seu contexto histórico.

O terceiro capítulo apresenta a teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov, acrescida das contribuições de Seth Chaiklin e M. Hedegaard, conforme o entendimento de que essa teoria consegue aliar o papel da escola e do ensino em meio às práticas socioculturais e institucionais, por meio da linguagem, na formação das capacidades mentais dos alunos e do desenvolvimento de sua personalidade global.

O quarto capítulo retoma o tema das relações entre pensamento e linguagem nas perspectivas da teoria histórico-cultural e da teoria sociocultural, agora numa abordagem interpretativa, apresentando considerações conclusivas sobre as contribuições dessas teorias para o ensino da língua portuguesa.

CAPÍTULO I

VYGOTSKY: PENSAMENTO E LINGUAGEM, LINGUAGEM, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O propósito deste capítulo é explicitar a inter-relação pensamento e linguagem, como a propõe Vygotsky, em conexão com a relação entre o processo de ensino e aprendizagem em geral, e com o ensino da língua em particular. O aprofundamento desses conceitos visa a dois objetivos, por um lado, apresentar as idéias de Vygotsky que geraram outras investigações posteriores sobre esses temas e, por outro, por em destaque princípios pedagógico-didáticos decorrentes dessas idéias que possibilitem esclarecer a função mediadora do professor no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o estudo psicológico da relação entre pensamento e linguagem se presta à concretização da investigação teórica proposta neste estudo, entendendo que os estudos sobre pensamento e linguagem reportam-se a múltiplos campos do conhecimento científico, tais como: a psicologia da linguagem, a linguística, a psicolinguística, a teoria psicológica da educação (VYGOTSKY, 2001a).

As pesquisas de Vygotsky sobre a relação entre pensamento e linguagem e sua interferência nos processos psicolinguísticos (significado, zona de desenvolvimento proximal, escrita, linguagem interior e a relação com o pensamento) desvelam, para nós, processos inimagináveis em relação à própria linguagem e a sua relação com o pensamento. A assimilação do material dessas pesquisas pode ajudar a buscar alternativas para a aprendizagem da língua padrão, ensinada na escola, em suas modalidades de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que se assegura no ensino a incorporação das práticas socioculturais e institucionais nas quais os alunos estão inseridos. Espera-se por essa via encontrar possibilidades para um ensino da língua portuguesa que promova o desenvolvimento linguístico necessário ao desempenho do aluno em suas atividades escolares. Com efeito, o desafio enfrentado pelos professores e alunos na sala de aula advém justamente da transposição da língua coloquial, na modalidade própria do ambiente sociocultural do aluno, para a língua padrão utilizada na escola, sendo que a apropriação dessa modalidade linguística é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo do aluno, o que contribuirá para seu desempenho satisfatório no ensino e aprendizagem escolar que está intimamente relacionado com a questão da relação

pensamento e linguagem, pensamento e palavra, incidentes no ambiente sociocultural dos alunos.

Nesse sentido, recordar-se-á um importante período no desenvolvimento cognitivo da criança, que ocorre normalmente em seu primeiro ano de vida e prepara à emergência da fala comunicativa.

Esse desenvolvimento cognitivo na criança inicia-se muito antes de ela ser capaz de expressar-se mediante o uso de signos linguísticos. Assim sendo, antes que a criança comece a usar as primeiras palavras, há todo um processo de desenvolvimento cognitivo, que surge na inter-relação da criança com seu ambiente sociocultural e linguístico, que prepara a emergência da fala comunicativa. Esse processo de desenvolvimento que antecede à fala comunicativa desdobra-se ao longo do primeiro ano de vida da criança.

Vygotsky observa que as raízes intelectuais da fala no desenvolvimento da criança: grito, balbucio, ou mesmo as primeiras palavras, são estágios incontestáveis no desenvolvimento da fala, entretanto são estágios pré-intelectuais, não interferindo no desenvolvimento do pensamento, que é gerado pela motivação: desejos, necessidades, interesses, emoções.

O estudo do pensamento e da palavra passa necessariamente pelas investigações de Vygotsky sobre pensamento e linguagem, tema sempre presente em suas preocupações científicas, pois “O estudo do pensamento e da linguagem abrange inevitavelmente toda uma série de campos mistos e contíguos do conhecimento científico” (VYGOTSKY, 2001a, p. 15). No desenvolvimento de suas pesquisas, Vygotsky comprova que a relevância da abordagem psicológica da inter-relação pensamento e linguagem só poderia expressar-se mediante estudos experimentais específicos de alguns de seus aspectos como, por exemplo: estudos de conceitos, estudo da linguagem escrita e sua relação com o pensamento e o estudo da linguagem interior dentre outras (VYGOTSKY, 2001a).

Aos estudos sobre pensamento e linguagem que consideram as relações sobre pensamento e palavra Vygotsky argumenta:

A tarefa primordial da análise que deseje estudar a relação do pensamento com a palavra como movimento do pensamento em direção à palavra é o estudo daquelas fases de que se constitui esse movimento, a discriminação dos vários planos por que passa o pensamento que se materializa na palavra (Id., p. 410).

À constatação de que “o fluxo do pensamento se realiza como um movimento interno” (Ib.), Vygotsky assegura a existência de dois planos na linguagem: semântico e físico-sonoro, porém constituindo uma unidade autêntica. A unidade da linguagem é uma unidade complexa e não homogênea [...] a existência de seu movimento nos aspectos semântico e físico revela-se a partir de toda uma série de fatos relativos ao campo de desenvolvimento da linguagem na criança (Ib.). O primeiro plano diz respeito ao aspecto externo da linguagem que se desenvolve na criança, mediante o uso de uma palavra evoluindo para duas palavras, três palavras, desenvolvendo no sentido de uma frase, chegando mais tarde a proposições complexas numa linguagem coordenada, desenvolvida em orações. O desenvolvimento do aspecto físico-sonoro da linguagem na criança vai da parte para o todo. A primeira palavra da criança, por seu significado, é uma frase completa. Conforme Vygotsky, uma oração lacônica Assim, por exemplo, a criança ao dizer “papai” e apontar para o relógio de seu pai, o significado é indicar que este é o relógio do papai. Porém, a fala de crianças, nesta fase, como se pode notar, só será compreendida no contexto de sua emissão.

No segundo aspecto da linguagem, o semântico, a trajetória é invertida: a criança inicia pelo todo, por uma oração, e só depois vai apreender “[...] as unidades particulares e semânticas, os significados de determinadas palavras desmembrados em uma série de significados verbais interligados ao seu pensamento lacônico e expresso em uma oração lacônica” (Ib.).

Nesse sentido, Vygotsky argumenta sobre o uso pela criança das conjunções: explicativas, temporais, adversativas, condicionais e outras estruturas semânticas que correspondem a essa sintaxe. No decorrer de sua vida escolar a criança ainda não apresenta ter conhecimento dessas relações e não consegue estabelecê-las de forma arbitrária (id. p. 412), o que demonstra que a criança apreende primeiro a lógica de sua língua e só depois internaliza sua gramática. Esse fato significa, como afirma Vygotsky, que “os movimentos dos aspectos semânticos e físicos não coincidem com os termos do desenvolvimento no processo de assimilação das estruturas sintáticas complexas” (id. p. 412). Entretanto, a não coincidência entre os movimentos dos aspectos semânticos e físicos não interferem em sua unidade ao contrário, esta é a única a viabilizar essa unidade interna do significado e da palavra, que traduz relações lógicas e complexas (id. p. 413).

1. Origem das funções psicológicas superiores: signo e instrumento

Para melhor esclarecimento do conceito de Vygotsky sobre a apropriação das funções psicológicas superiores, inicia-se esta reflexão, buscando melhor explicitá-la. Volta-se, pois, ao texto em que Vygotsky reafirma seu propósito de “entender o papel comportamental do signo em tudo aquilo que ele tem de característico”. Nesse sentido, Vygotsky realiza estudos empíricos “para saber como o uso de instrumentos e signo estão ligados, ainda que separados no desenvolvimento cultural da criança” (1988, p. 61).

Para a concretização de seu trabalho, Vygotsky parte de três premissas: a primeira relaciona-se à analogia e aos pontos comuns das atividades com instrumentos e com signo; em segundo lugar, esclarece suas diferenças básicas e, em um terceiro momento, busca demonstrar o elo psicológico, existente entre essas duas atividades.

Nesse sentido, Vygotsky aponta que a analogia básica entre signo e instrumento encontra-se na função mediadora característica desses elementos. Por conseguinte, conclui que, na perspectiva psicológica, instrumentos e signos podem ser incluídos na mesma categoria (1988).

Vygotsky alerta para o fundamento desse conceito que se encontra em Hegel e Marx. Hegel percebeu nele um aspecto característico da razão humana, por ver nele a engenhosidade da razão humana, que reside singularmente em sua atividade mediadora que concretiza as intenções da razão (Id.).

Marx, lembra Vygotsky, utilizou a proposição hegeliana sobre a razão, em sua exposição sobre os instrumentos de trabalho, com o intento de demonstrar que “os homens usam as propriedades mecânicas, físicas e químicas dos objetos, fazendo-os agirem como forças que afetam outros objetos no sentido de atingir seus objetivos pessoais” (Id., p. 61). Um último alerta de Vygotsky é de que não se pode considerar esses conceitos como isomórficos em relação às suas funções e, menos ainda, como “exaurido completamente” o conceito de atividade mediada. Vygotsky alerta para a existência de muitas outras atividades mediadas e confirma que a atividade mediada não se restringe ao uso de instrumentos e signos.

A segunda orientação de Vygotsky situa-se no plano lógico da relação entre esses conceitos: signo e instrumento cuja diferença essencial reside nas diversas

formas com que orientam o comportamento humano: o instrumento é orientado externamente, pois sua função é a de condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, provocando mudanças no objeto. O instrumento constitui um meio através do qual a atividade externa encaminha-se para o controle e domínio da natureza. O signo, ao contrário, constitui-se em meio para a atividade interna, interferindo no controle do próprio indivíduo (Id.).

A ligação entre as atividades com signo e com instrumento reporta-se à filogênese e à ontogênese, pois o controle da natureza e do comportamento estão mutuamente ligados. Aqui, Vygotsky, ao explicar as consequências da intervenção do homem na natureza, deixa um ponto importante de reflexão sobre os fenômenos que se experienciam, quando, por exemplo, a intervenção desordenada e predatória do homem sobre a natureza tem provocado catástrofes incontáveis de consequências que vão muito além das previsíveis.

Assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem; na filogênese, podemos reconstruir uma ligação através de evidências documentais fragmentadas, porém convincentes, enquanto na ontogênese podemos traçá-la experimentalmente (Id., p. 62).

À conclusão de sua reflexão, sustentada em sua argumentação, Vygotsky afirma que “a primeira noção de instrumentos refuta a noção de que o desenvolvimento representa o mero desdobrar de um sistema de atividade organicamente predeterminado da criança” (Ib.). E, da mesma forma, o primeiro uso do signo pela criança comprova a impossibilidade de existir “para cada função psicológica, um único sistema interno de atividade organicamente predeterminado” (Ib.). (grifos do autor).

A passagem para a atividade mediada, confirma Vygotsky, muda as operações psicológicas, pois a função psicológica superior refere-se à combinação entre instrumento e signo na atividade psicológica. Nas várias fases das operações com o uso do signo, a criança é dependente dos signos externos. No processo de desenvolvimento, as operações vão sofrendo mudanças radicais e a operação da atividade mediada da criança passa a ocorrer como processo interno. A reconstrução de uma operação interna é, pois, o que Vygotsky denomina internalização. A exemplificação que Vygotsky apresenta sobre esse processo relaciona-se com o gesto de apontar da criança, que no início é apenas a tentativa de pegar o objeto: há um gesto voltado para o objeto que desencadeia a atividade

de aproximação na tentativa de pegar o objeto, que não está à seu alcance, com os braços esticados para alcançá-lo, suas mãos permanecem no ar, movimenta os dedos de forma a lembrar o ato de pegar. Nesse gesto inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, que faz parecer que ela está apontando para o objeto.

A mãe, ao perceber o movimento da criança, interpreta-o como um desejo da criança e vem socorrê-la, o que muda fundamentalmente a situação. O que era uma tentativa de apreensão do objeto adquire significado: o apontar torna-se um gesto para o outro, o que engendra uma reação em outra pessoa. E mais tarde, quando a criança percebe o seu movimento, na situação objetiva como um todo, ela irá compreender esse movimento como um ato de apontar. O movimento de pegar, ao transforma-se no ato de apontar, promove a simplificação do movimento físico e o resultado é a forma de apontar a que se chama gesto, que se caracteriza por funções e significados criados por uma situação objetiva e, após, pelas pessoas que convivem com a criança.

A explicação de Vygotsky demonstra, como ele próprio pontua, que o processo de apropriação realiza-se em uma série de transformações:

A operação que inicialmente representa-se externa é reconstruída e passa a ocorrer internamente.

Um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal.

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1988, p. 64).

Dessa forma, a internalização das “formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos” (Id., p. 63). E, com a lembrança da importância do signo linguístico o próximo item tratará o tema da palavra e sua unidade.

2. Palavra e sua unidade significado e sentido

Significado e sentido são fenômenos que de certa forma estão inextricavelmente ligados, e assim estiveram presentes nas investigações de Vygotsky e dos psicólogos de sua equipe particularmente Luria e Leontiev.

A unidade da palavra não é estática, afirma Vygotsky, pois pressupõe seu movimento em cada uma de suas partes, além de uma relação complexa entre seus movimentos, Logo, em sua teorização sobre a palavra, Vygotsky apresenta questões

fundamentais a que chegou em suas investigações dentre as quais duas serão objeto de registro, neste momento, por estarem mais de perto relacionadas com a proposta que se desenvolve.

A primeira questão refere-se aos achados de Vygotsky sobre a unidade da palavra: “Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem” (2001a, p. 398). Essa unidade é indecomponível, por isso não se pode dizer que ela seja “um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento” (Ib.). Vygotsky constata, portanto, que o significado é um traço constitutivo da palavra, inerente a ela: é a palavra vista no seu interior, assim podemos considerá-la como um fenômeno do discurso, afirma Vygotsky. Entretanto do ponto de vista psicológico, o significado é uma generalização ou conceito. “Toda generalização, toda forma de conceito é um ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível do pensamento” (Ib.).

Por isso, Vygotsky sente-se autorizado a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento. Dessa forma, assevera:

O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela se materializa, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (VYGOTSKY, 2001a, p. 98).

A segunda questão refere-se à realização de Vygotsky, considerada por Luria “uma das mais importantes descobertas da psicologia soviética”: “a tese de que o significado das palavras desenvolve-se tanto quanto à sua estrutura como ao sistema de processos psíquicos que se encontram em sua base”. Vygotsky denominou-a “*desenvolvimento semântico e sistêmico do significado da palavra*” (grifo do autor) (LURIA, 1987, p. 44). Escreve Vygotsky:

No processo de desenvolvimento da criança tanto a referência da palavra ao objeto como a separação de suas correspondentes características, a codificação dos traços dados e a inclusão do objeto num determinado sistema de categorias não permanecem imutáveis, mudam à medida que a criança se desenvolve (Id., pp. 43, 44).

E, por desenvolvimento sistêmico da palavra compreende-se que por trás do significado, nas etapas do desenvolvimento infantil, encontram-se diferentes processos psíquicos. Assim, o desenvolvimento do significado da palavra muda sua estrutura semântica e também sua estrutura sistêmica psicológica (Id., p. 44).

Luria lembra que ao conceito de significado junta-se o conceito de sentido, que foi introduzido na psicologia soviética por Vygotsky. Assim, pois, sendo o significado um sistema de relações formado no desenvolvimento histórico, com a apropriação do significado das palavras domina-se a experiência social que nele se reflete, o significado é uma generalização que se encontra em cada palavra e igualmente em todas as pessoas.

Sendo assim, na palavra e junto ao significado, na qual se acham incluídos o significado propriamente dito, a referência objetual, a generalização e introdução do objeto em uma categoria, existe sempre um sentido individual, em que na base se acha a reelaboração do significado, a separação nos enlaces possíveis presentes na palavra, daquele sistema de relações que é atual no momento dado (Id., pp. 45, 46, 47).

Logo, a par do conceito de significado, encontra-se o do sentido que é o significado que cada indivíduo concebe em relação à palavra. Então, a palavra ganhará sentido diferenciado e próprio a cada situação específica em que o falante a utiliza. Dessa forma, Luria comenta: “[...] junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito” (Id., pp. 44, 45).

Ao continuar, Luria comenta que a linguística contemporânea, acertadamente, considera o “significado referencial” como o elemento fundamental da linguagem, ou “Significado social-comunicativo”, a unidade fundamental da comunicação. “O sentido é o elemento fundamental da utilização viva, ligada a uma comunicação concreta afetiva, por parte do sujeito” (grifos do autor) (Id., p. 46).

Luria chama a atenção para um fato relevante, em relação ao sentido: “junto ao significado utiliza-se, na psicologia contemporânea, o conceito de sentido importante para a análise dos aspectos fundamentais do problema da linguagem e da consciência” (Id., p. 44). O estudo sobre a relação entre o pensamento e a linguagem e a conseqüente inter-relação com o desenvolvimento cognitivo e com a comunicação, leva-nos à questão da aprendizagem.

3. Inter-relações aprendizagem e desenvolvimento

Esta é uma temática largamente explorada por pesquisadores, psicólogos, educadores, ao longo dos anos, na tentativa de compreender e explicar como se dão as inter-relações e interferências nesses processos. Nessa empreitada, renomados psicólogos, educadores, cientistas, ligados às questões do ensino e da aprendizagem, dispensaram boa parte de seus trabalhos à tentativa de esclarecer essa complexa questão, chegando a conclusões não só antagônicas como também conciliatórias. Barbosa, nesse sentido, contribui com esta reflexão, lembrando a posição de Vygotsky, sobre este tema:

A resposta às discussões teóricas sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos, travadas pelas diferentes correntes de pensamento do início do século sobre as relações entre os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humanos, só poderia realmente ser concebida no momento em que os compreendessem como intrínseca e dialeticamente ligados (BARBOSA, 1997, p. 48).

Vygotsky continua observando as premissas da vivência da criança que a preparam para integrar seu ambiente e também sua entrada na escola, afirmando que qualquer situação de aprendizagem vivenciada pela criança na escola remonta à sua experiência de vida.

A declaração de Vygotsky pode ser exemplificada com o processo de alfabetização e o ensino da língua padrão. As letras, as palavras, as frases não são novidades para a criança. Em uma sociedade letrada, em particular no mundo globalizado, em que a tecnologia dos meios de comunicação avança em progressão geométrica: livros, revistas, jornais, computadores, internet, celulares, dentre tantos outros, a criança ao chegar à escola já é possuidora de uma experiência sócio-histórico-cultural; já internalizou, na convivência nos vários núcleos a que pertence, conhecimentos de natureza diversa, incluindo conceitos espontâneos que são o princípio fundante para a apropriação dos conceitos científicos. Vygotsky ao tratar essa questão enfatiza: “o concreto é ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato como um meio, e não como um fim em si mesmo” (1988, p. 100).

Nesse período, que antecede à entrada de criança na escola, a criança possui uma percepção aguçada que lhe permite captar naturalmente os acontecimentos a sua volta, visto que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social

específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VYGOTSKY, 1988, p. 99).

A posição de Vygotsky a respeito do ambiente social da criança é bastante significativa e por isso mesmo relevante para o desenvolvimento do processo pedagógico-didático. Vygotsky, nesse sentido assegura: “Um princípio intocável da psicologia clássica é o de que somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental” (1988, p. 98). A imitação, como avalia Vygotsky, leva a criança a ultrapassar os limites de sua própria capacidade. Como se pode intuir, o contexto social em que a criança se desenvolve, as experiências por ela vivenciadas e vividas vão constituindo sua trajetória. A criança em atividade coletiva poderá desenvolver atividades diversas que não aconteceriam sem essa interação.

Outro exemplo fundante na construção do humano refere-se à aquisição da linguagem na criança. Esse é um acontecimento muito especial em seu desenvolvimento cognitivo e em sua integração na convivência social. A criança, ao apropriar-se da língua, de sua comunidade de fala, liberta-se dos meios primitivos da comunicação, pois que a língua é a primeira e grande conquista no processo de individualização. O que se pode comprovar com o fato concreto sobre o desenvolvimento linguístico-cognitivo na criança, quando por volta dos dois anos de idade ela começa a nomear-se não mais pelo seu nome, mas afirma-se como sujeito: “eu”, corroborando, com a premissa vygotkiana sobre a aquisição da linguagem que se realiza em consonância com o desenvolvimento cognitivo. Nesta perspectiva, Vygotsky reafirma a importância da fala no desenvolvimento cognitivo da criança, pois, à medida que vai internalizando o sistema linguístico de seu meio social, ela liberta-se dos meios primários da comunicação e passa a integrar e participar da comunidade de falantes a que ela pertence.

Assim, ao reafirmar-se a importância da língua no desenvolvimento cognitivo, reafirma-se, também, sua importância no processo de comunicação. Contudo, faz-se ainda necessário lembrar que a apropriação do sistema linguístico só é possível em ambiente sociolinguístico. Para falar, a criança necessariamente precisa estar integrada a uma comunidade de fala, estar em contato com falantes: com outras crianças e com adultos a sua volta, os quais desempenham importante papel nessa aquisição da linguagem, que, efetivamente, inicia-se aos dezoito meses, mais ou

menos, quando a criança começa a expressar-se por meio de signos linguísticos: “dá”, “quero”, “água”, “mamãe”, “papai” etc.

Esse é o momento em que a criança exprime suas necessidades e desejos usando suas primeiras palavras (oração lacônica, conforme Vygotsky). Por exemplo, ao dizer água, ela pode estar querendo dizer: quero água, quero tomar banho, água no chão. Contudo, a fala de crianças nessa fase é dependente do contexto, por exemplo, quando a criança diz água e puxa a mãe pela mão e leva-a até o filtro de água, ela indica que está com sede; se a leva ao banheiro e aponta para o chuveiro, está comunicando seu desejo de tomar banho, ou apontando para a poça de água sinaliza que há água no chão.

A fala surge primeiramente pelo “desejo” expresso na necessidade de comunicar-se, pois a criança vive e desenvolve-se, em circunstâncias normais, com crianças e adultos falantes; em um segundo momento, quando a fala social converte-se em fala interior, ela organiza o pensamento da criança, tomando-se assim “função mental interna”. A fala, que antes era uma função externa, servindo à comunicação, ao interiorizar-se não só organiza o pensamento da criança, como propicia desenvolvimento do comportamento voluntário. Nesse sentido, acrescentamos a seguinte posição de Vygotsky: “A criança se torna capaz de subordinar seu comportamento às regras de uma brincadeira de grupo e [...] somente mais tarde surge a auto-regulação voluntária do comportamento como uma função interna” (1988, p. 101).

Com essa ressalva passa-se à reflexão sobre um conceito fundamental, na obra de Vygotsky, para o processo de ensino e aprendizagem: zona de desenvolvimento proximal.

4. Aprendizagem e desenvolvimento cognitivo: zona de desenvolvimento proximal

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas pessoas que a cercam (Id., p. 97)

A análise de Vygotsky, sobre as posições teóricas apresentadas por psicólogos, pedagogos e educadores de sua época, conduziram-no à elaboração de sua própria teoria, sobre a polêmica e complexa questão da relação entre

aprendizagem e desenvolvimento, a que esse psicólogo denominou zona de desenvolvimento proximal - ZDP.

Para chegar à sua abordagem, Vygotsky elenca algumas evidências da aprendizagem das crianças que antecedem à sua entrada na escola. Não deixa dúvidas, por exemplo, o fato de que a criança aprende a falar, usa sua língua muito antes de sua entrada na escola, com os falantes a sua volta, principalmente os adultos que têm um papel preponderante nessa apropriação da língua, bem como com as crianças de sua convivência. Nas diversas fases de aquisição da linguagem, a criança está em franco processo de aprendizagem em ambiente sociolinguístico favorável ao seu desenvolvimento cognitivo: na fase das perguntas, a criança vai obtendo informações que viabilizam seu conhecimento do mundo imediato que a cerca, assim como ao imitar o adulto ou ao receber explicações sobre como se portar, como agir, ela está aprendendo. Enfim, a criança, em circunstâncias normais, na fase de sua entrada na escola, já atravessou um complexo processo de aquisição da linguagem, fundamental ao seu desenvolvimento cognitivo, sociocultural e afetivo indispensáveis ao seu desenvolvimento escolar.

Entretanto, a aprendizagem escolar, como assegura Vygotsky, além de diferenciar-se da aprendizagem informal anterior, introduz novos elementos para o desenvolvimento cognitivo da criança. As pesquisas de Vygotsky levaram-no a uma nova concepção teórica a que denominou zona de desenvolvimento proximal que, de acordo com Fichtner, “muda radicalmente a teoria sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento” (2010, p. 62). Assim, de acordo com Vygotsky (2001), a discrepância entre a idade mental real, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas em colaboração com outra pessoa determina a zona de desenvolvimento proximal da criança.

Esse novo conceito de Vygotsky sobre a aprendizagem revoluciona toda a compreensão e a prática educacional clássica, assim como as propostas de seus contemporâneos, visto que a proposição deste educador desloca, em sua essência, a própria concepção de processo de ensino e aprendizagem, ao propor uma outra forma de avaliar o desenvolvimento do aluno, não somente pelo que ele pode resolver sozinho, mas, sim, pelo nível de desenvolvimento que a criança já alcançou, “[pois] o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de

desenvolvimento cognitivo e a capacidade de aprendizado” (VYGOTSKY, 1988, p. 95).

Então, para Vygotsky, avaliar o desenvolvimento do aluno é considerar não só o que ele já aprendeu, isto é, as funções mentais que já se estabeleceram, como normalmente é realizado nas escolas, pois o propósito do processo de ensino e aprendizagem, em geral, é detectar os conhecimentos que os alunos aprenderam em determinado espaço de tempo. Assim, o ensino tradicionalmente testa a aprendizagem quantitativamente, sem tocar no ponto crítico da aprendizagem, que é superar as relações apenas quantitativas entre esses processos, para alcançar qualitativamente essa relação, isto é: “descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado” (Ib.).

Essa posição de Vygotsky contraria, de certa forma, a visão que ainda informa algumas definições sobre a aprendizagem e faixa etária ideal para a criança ser introduzida na escola. Não se pode negar que há para certas aprendizagens, um tempo propício que precisa ser considerado, entretanto, aí entra a observação do autor, que alerta sobre o ponto crítico dessa questão. Ciente da complexidade que envolve essa definição, pondera: “Não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado” (Ib.).

A partir dessa reflexão, Vygotsky conclui que a solução será encontrada definindo dois níveis de desenvolvimento: o nível real, relativo ao que a criança pode resolver sozinha e o nível de desenvolvimento potencial que emerge a partir do que a criança aprende com o auxílio do outro, em especial no processo de aprendizagem com a mediação do professor e de colegas mais capazes. Ao considerar esses níveis de aprendizagem, Vygotsky chega ao que denominou zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Nesse sentido, Vygotsky explicita que o nível de desenvolvimento real é aquele que caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente, ao que se acrescenta, rumo à zona de desenvolvimento potencial.

“A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 97). Por isso, conforme Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal possibilita a psicólogos e educadores compreender o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno.

A zona de desenvolvimento proximal, tal como a concebeu Vygotsky, aponta para o trajeto que deverá ser percorrido pelo aluno, para desenvolver novas funções. “Assim, a zona apresenta uma área em constante transformação, uma área de problemas, de insegurança, de perspectivas novas e, ao mesmo tempo, desconhecidas para o (aluno)” (FICHTNER, 2010, p. 65).

Nesse sentido, comentado por Fichtner, o conceito de zona de desenvolvimento proximal a que chegou Vygotsky é altamente inovador, apresentando uma nova concepção de desenvolvimento, que “pode ser visto como uma longa fileira de transformações, de transgressões de uma atividade dominante a uma outra atividade” (Ib.).

Após a discussão sobre a inter-relação pensamento e linguagem e sua extensão no processo de aprendizagem e desenvolvimento, dar-se-á sequência ao tema desta proposta de pesquisa com o estudo do processo de ensino e aprendizagem da língua em suas modalidades de linguagem escrita, gramática e leitura.

5. Ensino-aprendizagem da língua

Para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua, situa-se na proposta de Vygotsky (2000), cujas investigações levaram-no à unificação em torno da questão central da aprendizagem e desenvolvimento, com o objetivo de descobrir “as complexas relações de reciprocidade entre aprendizagem e desenvolvimento em áreas concretas de trabalho escolar” (VYGOTSKY, 2001a, p. 310). Dentre as áreas investigadas por Vygotsky, destacaram-se aquelas que se situam no âmbito desta proposta de estudo: ensino da língua em suas modalidades de escrita, gramática e leitura.

5.1. Linguagem escrita

A questão apresentada por Vygotsky, decorrente de suas investigações, na área específica deste estudo, revelaram-lhe:

Várias peculiaridades no desenvolvimento das linguagens falada e escrita na primeira idade escolar, mostraram os graus de desenvolvimento da compreensão dos sentidos figurados, forneceram material para estudar a influência exercida pela assimilação das estruturas gramaticais sobre o curso do desenvolvimento psíquico (Ib.).

Os resultados das investigações deste autor sobre a língua e seu ensino detectaram os problemas do nível de maturidade das funções psíquicas no início da aprendizagem escolar; da influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento; a correlação temporal entre aprendizagem e desenvolvimento; a essência e relevância da zona de desenvolvimento proximal.

Na primeira série de seus estudos, Vygotsky constatou que o nível de maturidade das funções psíquicas, tomado por base para o ensino das matérias escolares como leitura e escrita, comprovaram que até o momento do início da aprendizagem, mesmo crianças que obtiveram sucesso em seus estudos, não apresentaram o menor indício de maturidade relativa às premissas psicológicas aventadas para esse ensino.

Em seguida, Vygotsky passa ao esclarecimento dos achados de sua investigação, sobre o ensino da escrita, que foi realizado comparativamente com a fala, observando logo de início:

Nossa investigação mostra que a escrita, nos traços essenciais de seu desenvolvimento, não repete minimamente a história da fala, e que a semelhança entre ambos os processos é mais de aparência que de essência. A escrita tão pouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita (VYGOTSKY, 2001a, p. 312).

A escrita é uma função própria da linguagem que exige para seu transcurso pelo menos um grau mínimo de abstração. Diferentemente da linguagem falada em que o aspecto sonoro: musical, entonacional, expressivo está presente. A linguagem escrita “é uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala - o som material” (Ib.). Esse é um traço que modifica as condições psicológicas observadas na linguagem falada. Nessa etapa, a criança já desenvolveu um elevado estágio de abstração quanto ao mundo material. Entretanto, apresenta-se lhe um novo desafio: “abstrair o som material de sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavra, mas representações de palavras” (2001a, p. 313).

A linguagem escrita apresenta-se para a criança de forma inusitada. As investigações de Vygotsky levaram-no a concluir que, além do lado abstrato da

linguagem, o que constitui um dos maiores desafios, enfrentados pela criança em sua apreensão, é a ausência de som. Ela é uma linguagem apenas pensada; não pronunciada.

A linguagem escrita é, pois, mais abstrata do que a falada; é uma linguagem sem interlocutor; o destinatário da linguagem está totalmente ausente. “É uma linguagem-monólogo, uma conversa com a folha de papel em branco, com um locutor imaginário ou apenas representado” (Ib.).

Nessa perspectiva, a situação da escrita, como assegura Vygotsky, exige da criança dupla abstração: a do aspecto sonoro da linguagem e a do interlocutor. Nesse ponto, comenta Vygotsky: “Aí reside a segunda daquelas dificuldades basilares com que defronta o aluno escolar no processo de apreensão da escrita” (Id., p. 314). A linguagem escrita conduz a criança, no plano abstrato, ao mais alto nível da linguagem, reconstruindo o sistema psicológico da linguagem falada que já se construíra.

Ao finalizar este primeiro momento de exposição de sua investigação, sobre o processo de desenvolvimento da apreensão da linguagem escrita pela criança, Vygotsky observa que os motivos mobilizadores da criança, para a linguagem escrita, ainda lhe são pouco acessíveis quando ela começa o estudo da escrita. A evolução da linguagem escrita, afirma Vygotsky, mostra que a necessidade de comunicação verbal desenvolve-se no período de toda a infância, sendo uma das premissas mais importantes para o surgimento da primeira palavra assimilada (Ib.). Entretanto, a necessidade da escrita até a idade escolar é completamente imatura no aluno que, mesmo ao iniciar-se na escrita, não percebe a necessidade dessa função da linguagem e naturalmente tem uma noção bastante vaga sobre sua utilidade.

Em seguida a essa primeira parte de exposição dos dados de sua pesquisa, sobre a linguagem escrita, Vygotsky assinala que “A afirmação segundo a qual a motivação antecede a atividade é correta não só em relação ao plano ontogenético mas também a cada conversação, a cada frase” (2001a, p. 315). Todavia, na linguagem escrita somos nós que criamos a motivação.

Aqui a investigação de Vygotsky revela em que consiste a outra relação com a situação exigida da criança na escrita: primeiramente essa relação consiste em

que na linguagem escrita a criança precisa agir voluntariamente, considerando-se que essa é uma linguagem mais arbitrária que a falada. Este é o motivo central de toda a escrita, afirma Vygotsky (Ib.).

Outro aspecto, citado por Vygotsky, resultante de sua investigação é a forma sonora da palavra que na escrita precisa ser decomposta, pois na escrita a criança necessita ter consciência da estrutura sonora da palavra, para desmembrá-la e em seguida recompô-la voluntariamente nos caracteres da escrita, Vygotsky explica que ao formar frases na escrita a situação é a mesma:

Ela também forma voluntariamente as frases como arbitrária e intencionalmente recria com letras isoladas uma palavra sonora. Sua sintaxe é tão arbitrária na linguagem escrita quanto em sua fonética. Por último, a estrutura semântica da linguagem escrita também exige trabalho arbitrário com os significados das palavras e o seu desdobramento em uma determinada sequência, como a sintaxe e a fonética (Ib.).

Esse é o ponto chave em que Vygotsky introduz sua concepção sobre a linguagem interior: “Se a linguagem externa aparece antes da interna, a escrita, por sua vez, aparece depois da linguagem interior, já pressupondo a sua existência” (Id., p. 316). Porém a passagem da linguagem interior para a escrita exige a semântica arbitrária, vinculada à fonética arbitrária da escrita. Neste ponto é importante a argumentação de Vygotsky a respeito da gramática do pensamento:

A gramática do pensamento não coincide na linguagem interior e na escrita, a sintaxe do significado da linguagem escrita é bem diferente da sintaxe do significado da linguagem escrita e da falada. Nesta sintaxe dominam absolutamente as leis da construção do todo e das unidades de significação (Ib.).

Daí Vygotsky concluir que se pode admitir, em certo sentido, que a sintaxe da linguagem interior é oposta à sintaxe da escrita. E, justamente, entre esses dois extremos encontra-se a sintaxe da fala.

Após essa explicação, Vygotsky retoma a questão das linguagens: falada, escrita e interior, mostrando suas diferenças, e especificidades, enquanto a linguagem interior apresenta-se extremamente reduzida, a linguagem escrita exige um grau máximo de explicitação de elipses; a linguagem escrita exige o máximo de acabamento formal. A estrutura sintática da linguagem interior é quase exclusivamente predicativa; a exemplo da linguagem falada em que a sintaxe se torna predicativa quando o sujeito e os termos integrantes da oração são conhecidos dos interlocutores; na linguagem interior, o sujeito, bem como os termos da ação,

são todos conhecidos do próprio sujeito pensante. A linguagem reduz-se quase a predicados. Vygotsky postula:

Nunca nos cabe comunicar a nós mesmos de que se trata. Isto esta sempre subentendido e forma o campo da consciência [...] é daí que decorre a predicação da linguagem interior. Esta mesma se ouvida por um estranho, continuaria incompreensível exceto para o próprio falante, uma vez que ninguém conhece o campo psíquico em que ela transcorre (2001a, p. 317).

A linguagem escrita é o reverso da linguagem interior. Na escrita, para que a interlocução seja garantida é preciso que tudo seja expresso, a fim de garantir o máximo de inteligibilidade ao leitor. Vygotsky assegura que transpor a linguagem interior, abreviada no grau máximo da linguagem para si, para a linguagem escrita, que precisa ser desenvolvida com o máximo de clareza para ser entendida pelo outro “requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico” (Ib.). Relacionado à arbitrariedade da escrita, está o mais alto grau de consciência da linguagem escrita, comparada com a fala. A consciência e a intenção orientam a linguagem escrita da criança. Os signos da linguagem escrita e seu emprego são assimilados pela criança de forma consciente e arbitrária.

Em suas conclusões, Vygotsky expõe os resultados de suas investigações no campo da psicologia da escrita, lembrando que ela é uma forma mais difícil e complexa da linguagem intencional e consciente. O que vem explicar a acentuada divergência apresentada pelo aluno entre a sua linguagem falada e a linguagem escrita. Essa divergência, explica Vygotsky, é determinada e medida pela discrepância entre níveis de desenvolvimento da atividade espontânea, não arbitrária e inconsciente da fala e a atividade abstrata, arbitrária e consciente da escrita. “Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego” (Id., p. 318). Outra exposição desse investigador, quanto à relativa naturalidade das funções ligadas à escrita, até o início de seu estudo pela criança esclarece:

Até o momento de iniciar-se o estudo da escrita, todas as funções psíquicas básicas em que ela se assenta ainda não concluíram ou sequer iniciaram o verdadeiro processo de seu desenvolvimento; a aprendizagem se apóia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento” (2001a, p.318).

Vygotsky alerta para este fato, que não é restrito à escrita, outras investigações relativas à aritmética, ciências naturais, gramática revelam que a aprendizagem não começa no momento em que as respectivas funções estão maduras. A lei geral e fundamental é a imaturidade das funções no início da

aprendizagem. Essa imaturidade, lembra Vygotsky, “evidencia-se com mais clareza na análise da psicologia da aprendizagem da gramática, devido a algumas de suas peculiaridades” (Id., p. 119). Com o entendimento do papel imprescindível da aprendizagem da gramática no desenvolvimento cognitivo do aluno, passa-se, em seguida ao seu estudo, de conformidade com os resultados da análise, realizada por este psicólogo.

5.2. Gramática na perspectiva de Vygotsky

O estudo da gramática, conforme assinala Vygotsky: “é uma das questões mais complexas do ponto de vista metodológico e psicológico, uma vez que a gramática é aquele objeto específico que pareceria pouco necessário e pouco útil para a criança” (Id., p. 319).

O que acontece com o ensino da gramática é que, quando a criança chega à escola, ela se comunica perfeitamente em sua língua materna. A criança usa com desenvoltura o sistema de signos de sua língua: flexões, concordâncias, o que uma análise superficial pode levar à conclusão de que o ensino da gramática na escola é desnecessário.

Foi assim pensando que surgiu o movimento agramático, que pretendeu eliminar a gramática do sistema de disciplinas escolares por considerá-lo inútil. É bem verdade que no campo da fala, a criança ao entrar na escola já domina sua língua materna e, portanto, no processo de comunicação oral a aprendizagem da gramática lhe é dispensável. Contudo, como expõe Vygotsky, “a análise do aprendizado da gramática, como a análise da escrita, mostra a imensa importância da gramática em termos de desenvolvimento geral do pensamento infantil” (Ib.).

Pelo já explicitado, sobre a natureza consciente e arbitrária da escrita, pode-se concluir sobre o papel essencial do conhecimento gramatical, para a tomada de consciência e o domínio da própria linguagem. Como exemplo, Vygotsky argumenta que no início de sua escolarização a criança, já sabe a gramática de sua língua, porém essa atividade foi assimilada de forma apenas estrutural, assim como a composição fonética das palavras. Por isso, a criança pode pronunciar um som, mas não é capaz reproduzi-lo conscientemente.

A criança, antes de sua entrada na pré-escola, realiza praticamente quase todas as operações linguísticas gramaticais e sintáticas de sua língua materna.

Assim, como expõe Vygotsky, desse ponto de vista o ensino da gramática não tem utilidade. Entretanto, argumenta:

[...] na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano consciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente (VYGOTSKY, 2001a, pp. 320, 321).

A exposição deste pesquisador deixa clara a relevância do papel da escola, quanto à conscientização e ao domínio da própria linguagem, que são fundantes para a apreensão da linguagem escrita.

Nesse aspecto, recorda que, na escrita, a criança toma consciência, pela primeira vez, dos sons que formam a palavra, por exemplo, Moscou - M-O-S-C-O-U, a que se poderiam acrescentar muitas outras, como: Brasil – B-R-A-S-I-L, Terra – T-E-R-R-A. Dessa forma, a criança toma conhecimento da própria atividade, nessa produção de sons, e passa a fazer arbitrariamente e que antes fazia espontaneamente no campo da linguagem falada. Então, Vygotsky conclui: “Desse modo tanto a gramática quanto a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem” (Id., p. 321).

5.3. Leitura

A linguagem escrita, de acordo com Vygotsky, é compreendida mediante a linguagem oral, contudo aos poucos o degrau intermediário, que é a linguagem oral, desaparece e a linguagem escrita torna-se diretamente simbólica. Este é um momento, como explicita este investigador:

da imensa virada que se produz em todo o desenvolvimento cultural da criança graças a seu domínio da linguagem escrita, graças a possibilidade de ler e, por conseguinte, enriquecer-se com todas as criações do gênio humano no terreno da palavra escrita, para compreender o momento decisivo que vive a criança quando descobre a escrita (VYGOTSKY, 2000, pp. 197, 198).

Com essa reflexão sobre a linguagem escrita, Vygotsky chega ao seu intento, neste texto: mostrar a suma importância que tem, no desenvolvimento das formas superiores da linguagem escrita, a leitura silenciosa e a leitura que se faz em voz alta. Assim, o estudo de Vygotsky sobre a leitura demonstra que: “a diferença do ensino antigo que cultivava a leitura em voz alta, a silenciosa é socialmente a forma mais relevante da linguagem escrita e possui además, duas vantagens importantes” (2000, p. 198). Nesse particular, explica:

No fim do primeiro ano de aprendizagem, a leitura silenciosa supera a que se faz em voz alta no número de fixações dinâmicas dos olhos nas linhas. Por conseguinte, o próprio processo de movimento dos olhos e a percepção da letra se aligera durante a leitura silenciosa, o caráter do movimento se faz mais rítmico e são menos freqüentes o movimento de retorno dos olhos (Ib.).

Conforme o exposto, o autor argumenta que a vocalização dos símbolos visuais dificultam a leitura, visto que as reações verbais retardam a percepção, travam-na e fracionam a atenção. Continuando, assegura que, por mais estranho que possa parecer, tanto o processo de leitura como a compreensão do texto é superior quando a leitura é realizada silenciosamente. A investigação tem comprovado a existência de uma certa correlação entre velocidade de leitura e compreensão, já que, na leitura rápida, os processos nela envolvidos realizam-se com diversa rapidez e a velocidade de compreensão correspondente a um ritmo de leitura mais rápida. Quanto à leitura em voz alta, expõe que durante essa leitura tem lugar um intervalo visual em que os olhos se antecipam à voz e com ela sincronizam-se. Investigações têm demonstrado que esse intervalo se incrementa gradualmente, um bom leitor tem um intervalo sonoro-visual maior a velocidade da leitura e o intervalo sonoro-visual crescem paralelamente.

Vygotsky lamenta que as investigações experimentais tenham limitado-se a realizar pesquisas sobre a leitura como hábito sensório-motor e não como processo psíquico de uma ordem muito complexa. No entanto, assegura que, mesmo assim, as investigações têm comprovado que a quantidade de mecanismos utilizados depende do tipo de material, pois que o trabalho do mecanismo visual está de certo modo supeditado aos processos de compreensão (Ib.). Entretanto, Vygotsky argumenta que não está em condições mínimas de responder como acontece essa compreensão. Sem dúvida, explica: “o conhecido até esta data leva a supor que, como todo processo, a utilização da lei da linguagem escrita, em determinada etapa do desenvolvimento, se converte em processo interno” (Ib.).

Assim, durante a leitura vocalizada tem lugar um intervalo visual, em que os olhos se antecipam à voz e sincronizam-se com ela. Dessa forma, se durante a leitura fixamos o lugar onde posam os olhos e o som que se emite naquele determinado momento, teremos o intervalo sonoro-visual.

Vygotsky continua a citar os resultados de sua pesquisa afirmando:

As investigações demonstram que o intervalo se incrementa gradualmente, que um bom leitor tem um intervalo sonoro-visual maior, que a velocidade da leitura e

o intervalo da leitura crescem simultaneamente. Vemos, portanto, que o símbolo visual vai liberando-se cada vez mais do símbolo verbal (2000, p. 198).

Portanto, tendo como base Vygotsky e suas pesquisas, conclui-se que sendo a idade escolar a idade da formação da linguagem interior, isso demonstra, com clareza, que o meio de percepção da linguagem interna é tão poderoso e tão fundamental quanto a leitura silenciosa para si mesmo.

O estudo apresentado neste capítulo foi realizado com o intuito de retomar a investigação de Vygotsky sobre a linguagem, intencionando perceber, no capítulo que se segue, como este tema é tratado pelos investigadores da teoria sociocultural, uma das vertentes originárias do construto vygotskiano.

CAPÍTULO II

A ABORDAGEM DA TEORIA SOCIOCULTURAL SOBRE TEMAS DO PENSAMENTO DE VYGOTSKY

Inicialmente, será apresentado um breve histórico do surgimento dessa corrente nos Estados Unidos e de como foram sendo construídas as suas bases teóricas. Em seguida, são apresentadas as ideias de três de seus representantes decorrentes de suas investigações relacionadas com a cultura e o ensino, a saber: James V. Wertsch, que tem papel relevante na formação dessa corrente, Michael Cole e Barbara Rogoff.

1. Teoria Sociocultural nos Estados Unidos

Dentre as vertentes teóricas que surgiram com a expansão das investigações realizadas por Vygotsky, a teoria sociocultural tem sido uma das mais presentes. Foi concebida desde o início com propósitos interdisciplinares, abarcando várias áreas de conhecimentos, especialmente a linguagem, a psicologia e a educação.

É presumível que a principal idéia dessa vertente, enraizada no arcabouço teórico de Vygotsky, esteja na relação entre o ser humano em sua vida interpsicológica, com toda a complexidade que dela emana, e o intra-psicológico, ou seja, na relação entre mente e ambiente sociocultural. Interpretando Vygotsky, comenta Van Der Veer:

A origem de todos os processos psicológicos superiores, especificamente os humanos, não pode, portanto, ser encontrada na mente ou no cérebro de uma pessoa individual, mas deve ser procurada nos sistemas de signos sociais “extracerebrais” que uma cultura proporciona (grifo do autor) (VAN DER VEER, 1996, p. 244).

Também Wertsch, Del Rio e Álvarez mencionam a preocupação de vários estudiosos ligados às ciências humanas e sociais:

A relação entre mente e o âmbito sociocultural é algo que tem interessado aos estudiosos durante decênios, mas nos últimos anos o tema tem recebido uma atenção renovada, devido à crescente insatisfação existente com as análises que limitam o enfoque a algum aspecto particular (WERTSCH; DEL RIO; ÁLVAREZ, 1998, p. 19).

Essa observação chama a atenção para a importância de buscar entender os fenômenos particulares em suas relações e inter-relações históricas e socioculturais, visto que é na dinâmica processual que o particular desenvolve-se e ganha sentido na coletividade. Os autores afirmam claramente: “A tarefa da análise sociocultural

consiste em compreender como se relaciona o funcionamento da mente com o contexto cultural, institucional e histórico” (Ib.1998, p.19).

O mesmo texto reporta-se a três pesquisadores, cuja contribuição é relevante para situar a gênese da teoria sociocultural. São eles, M. Cole, R. S. Shweder e J. Bruner. Cole e Bruner são bastante conhecidos no campo educacional. Richard A. Shweder é um antropólogo cultural norteamericano conhecido pelo seu papel na constituição da psicologia cultural.

Os autores referem-se, inicialmente, ao fato de Cole denominar a psicologia cultural como “disciplina de outrora e do futuro” (Id., p. 13), e logo destacam a afirmação de Cole de que a psicologia cultural difere dos outros ramos especializados da psicologia, visto que ela não surge como disciplina depois da fundação da psicologia experimental, pois que a ideia da psicologia cultural é anterior à psicologia experimental e foi apresentada em sua fundação. Os autores mostram a impossibilidade de considerar a psicologia cultural como subdisciplina da psicologia intercultural e, menos ainda, de reduzi-la a essa mesma subdisciplina, pois a psicologia de Cole retoma os trabalhos expostos por Wundt sobre a natureza e o papel da “Volker Psychologie”, movimento considerado por muitos como um dos mais importantes precursores dos esforços hodiernos para criar e recriar a psicologia cultural (Id., p. 14).

Em seguida, destacam que outras correntes psicológicas apoiam-se em uma variedade de ideias de outras disciplinas da área de ciências humanas e, como exemplo, deste segundo grupo, citam Shweder, que se vale de figuras da psicologia, da antropologia, psicoantropologia, acreditando que a psicologia cultural possa fazer a síntese daquelas disciplinas, combinando suas “virtudes” e livrando-se de seus “vícios”. O que se espera desta orientação é que a psicologia cultural seja, entre outras coisas, uma “ciência humana interdisciplinar” (Ib.). Os autores afirmam que em se tratando da psicologia cultural parece ser mais fácil dizer o que ela não é. Nesse sentido, lembram Shweder quando este assegura que a psicologia cultural não é psicologia geral, psicologia intercultural, psicoantropologia ou etnopsicologia.

O terceiro pesquisador considerado entre os precursores da teoria sociocultural é J. Bruner, para quem a tarefa da psicologia cultural é mais fundamental e mais ampla que aquela da psicologia intercultural. Em apoio a essa afirmação, os autores registram a argumentação de Bruner segundo a qual a cultura

e a busca do significado dentro da própria cultura são as causas da ação humana (WERTSCH; DEL RIO; ÁLVAREZ, 1998, p. 14).

Dentro do quadro delineado, na busca de perspectivas para nos situarmos em relação à conceituação da psicologia sociocultural, Wertsch, Del Rio e Álvarez (1998), nos ajudam a compreender que parte das diferenças, encontradas nas pesquisas de Cole, Shweder e Bruner refere-se ao posicionamento de outra fonte principal, “o especialista em semiótica, e teórico pedagogo Lev Seminovitch Vygotsky” (Id., p. 15), que tem um papel considerável na formulação das proposições básicas da teoria histórico-cultural. Esses pesquisadores registram, no entanto, que há perspectivas da pesquisa cultural que não se apóiam em Vygotsky. Então argumentam:

(...) permanece a questão de que muitos estudiosos contemporâneos envolvidos na psicologia cultural não utilizam nada da psicologia vygotskiana, e os trabalhos da perspectiva vygotskiana muitas vezes parecem não entender nada de psicologia cultural (Ib.).

Com o sugestivo título o histórico-cultural e o sociocultural, Wertsch, Del Rio e Alvarez expõem seu posicionamento quanto ao termo sociocultural, polemizando sua própria denominação:

Talvez a primeira questão a ser tocada sobre os fundamentos vygotskianos de uma abordagem sociocultural é que o próprio Vygotsky raramente usa o termo “sociocultural”, se é que o usou. Em vez disso, ele e seus seguidores geralmente falaram de uma abordagem histórico-social (ex.: Luria, 1981) ou histórico-cultural (ex.: Smirnov, 1975) (Ib.).

Após esta informação, esses pesquisadores indagam: “Se esse for o caso, por que deveríamos sentir satisfação ao nos apropriar de muitas de suas ideias sob o título de pesquisa ‘sociocultural’”? Cole, por sua vez, afirma que “essa é uma questão de terminologia que vale à pena levar a sério”, e expressa sua preocupação quanto à designação “sociocultural”, que no seu entendimento pode prestar um “desserviço” ao registro histórico e não ajuda a esclarecer a questão. Cole usa o termo sócio-histórico-cultural expressando essa preocupação ou emprega o vocábulo “histórico-cultural” e mesmo teoria da atividade “histórico-cultural”. No entanto, os organizadores de Estudos Socioculturais da Mente continuam argumentando:

Concordaríamos que “histórico-cultural” e “histórico-social” são termos mais apropriados quando se trata do legado que reconhecemos como sendo de Vygotsky, Leontiev, Luria e muitos outros psicólogos soviéticos. Porém acreditamos que “sociocultural” é o melhor termo já que ele trata de como esse legado tem sido apropriado em debates contemporâneos nas ciências humanas,

pelo menos no ocidente. A razão para isso tem a ver com a questão de como a cultura é compreendida pelas várias partes envolvidas (Ib. 1998, p.15)

Nesse sentido, em continuidade às suas argumentações em justificativa da denominação sociocultural, esses mesmos autores lembram que Vygotsky, seus alunos e colegas nas décadas de 1920 e 1930, enquanto participantes da primeira grande experiência socialista na União Soviética, estavam comprometidos em formular uma psicologia fundada nos princípios marxistas. Todavia, recordam esses investigadores, divisões maiores surgiram entre aqueles envolvidos nesse projeto. Um dos princípios básicos comum a todos era a crença em alguma forma de progresso e racionalidade humana universal. Acreditavam, continuam os pesquisadores, em uma racionalidade acessível a toda a humanidade, embora os estágios não fossem os mesmos para todos.

De acordo com esse relato, os autores passam a citar distinções entre as “propriedades genéticas” da história e da ontogênese entre processos superiores e elementares do funcionamento mental. Com exemplos, apontam trabalhos de Vygotsky relativos à cultural, à linguagem, em que veem suposições de Vygotsky sobre racionalidade humana universal e o progresso. Em contrapartida, citam Scribner quando afirma que há vários pontos nos textos de Vygotsky em que ele evidenciou um conjunto mais amplo de ideias do que se podia prever. Vygotsky parecia reconhecer uma relação complexa entre história enquanto mudança, e história enquanto progresso humano universal, o que emerge em sua exposição sobre o aspecto particular da história que era seu maior interesse: “as esferas simbólico-comunicativas da atividade na qual os humanos coletivamente produzem novos meios para regular o comportamento” (Id., p. 17).

Os propositores da teoria sociocultural avaliam:

Entre outros, os fato de que ele (Vygotsky) parece ter reconhecido processos históricos, e não aqueles que ficam submetidos ao comando do progresso humano universal (p. 17), distanciou-o de simples comparações entre desenvolvimento histórico, ontogênese e as ciladas resultantes da recapitulação (Ib.).

A crítica “à tendência de ver a história como progresso humano universal está ligada ao que Shweder denominou evolucionismo”, conforme informam Wertsch, Del Rio e Alvarez (Ib.), e a dicotomias muitas vezes nele presentes, impulsionaram parte do pensamento da antropologia e da psicologia cultural contemporânea (F. Boas e seus alunos como Sapir, Whorf). Conforme os defensores da teoria sociocultural, os

seguidores de Vygotsky adotaram uma noção de cultura paralela às suposições sobre a unidade psíquica do ser humano e a afirmação evolucionista muitas vezes associada a essas suposições. Entretanto, há apropriações recentes, apoiadas na tradição de F. Boas, como é o caso de Barbara Rogoff, em que algum esclarecimento delinea-se quanto a aspectos em que se concorda ou não com Vygotsky, seus alunos e seguidores soviéticos:

Parece-nos que as suposições evolucionistas indicadas pelos termos “sócio-histórico” e “histórico-cultural” são um lugar comum onde a maioria dos autores neste volume dividem ideias com os seguidores de Vygotsky, se não com o próprio Vygotsky. É por essa razão que preferimos o termo “sociocultural” (grifos dos autores) (WERTSCH, DEL RIO, ALVAREZ, 1998, p. 18).

Wertsch, Del Rio e Alvarez admitem que a pesquisa sociocultural é melhor formulada sem nenhuma referência a Vygotsky e suas ideias, apesar de estarem certos de que esta não é a posição de muitos autores ligados à tradição de Vygotsky, a exemplo de V. P. Zinchenko quando afirma que: “os relatos de Vygotsky sobre a psicologia histórico-cultural emergiram somente quando a era da prata, ou renascença, da cultura russa estava em declínio” (ZINCHENKO, 1998, p. 41) e M. Cole, quando expressa sua esperança de que se “[...] aprofunde o objetivo de formular uma abordagem ecumênica e amplamente útil à inclusão da cultura e do mundo social em nossas teorias e práticas, [e da] busca por alternativas viáveis a vários tipos de teoria social do aprendizado” (COLE, 1998, p. 161). Assim, o título de seu artigo com a denominação Psicologia Sócio-histórico-cultural resguarda, de certa forma, seu posicionamento quanto à denominação histórico-cultural ou teoria da atividade histórico-cultural.

Ante os argumentos das posições dos autores em estudo, sobre a teoria sociocultural nos Estados Unidos, o que se constata é que a adoção do sociocultural ainda está em questão entre os cientistas que desenvolvem suas investigações tendo por base o legado de Vygotsky. E, o mais surpreendente é a alegação de Wertsch; Del Rio; Alvarez de que seria melhor que a teoria sociocultural desenvolvesse seus construtos sem alusão à teoria histórico-cultural, sendo que, ao mesmo tempo, continuam a indicar as posições de Vygotsky como referência à continuidade das propostas que apresentam.

Em continuidade a essa reflexão, que busca entender como o legado de Vygotsky foi recebido nos Estados Unidos, passa-se à anotação da pesquisa que Mario Golder realizou nos estados do sudoeste americano, com o intuito de constatar como se apresentam e se desenvolvem as propostas de Vygotsky naquele território.

2. Enfoque sócio-histórico-cultural nos Estados Unidos

Mario Golder é um pesquisador argentino, estudioso da obra de Vygotsky que, em 1999, realizou uma pesquisa nos Estados Unidos, mais especificamente nos estados do sudoeste americano, com o propósito de confrontar com seus pares algumas de suas hipóteses sobre como o legado de Vygotsky tem desenvolvido-se naquela região.

Para a consecução de seu propósito, entrevistou pesquisadores ligados às universidades dos estados do sudoeste estadunidense. Os professores entrevistados são reconhecidamente envolvidos em trabalhos que se fundamentam nas raízes vygotskianas. São eles: Michael Cole; Luis Moll; Vera John-Steiner e Cris Gutiérrez.

Nessa investigação, conforme atesta Golder, um dado que inicialmente deve ser considerado é o contexto histórico propício à introdução das ideias de Vygotsky nos Estados Unidos. Esse contexto foi marcado, nos anos sessenta, pela Guerra Fria: convulsões sociais, políticas, econômicas. Os anos setenta assistem, especialmente, ao nascimento dos Direitos humanos. Esses e outros fenômenos, surgidos em decorrência dessa e de outras conquistas, marcam o início das primeiras obras referentes à psicologia histórico-cultural nos Estados Unidos: *Cultura e Pensamento e Psicologia do Letramento* de Michael Cole e Silvia Scribner, *Pensamento e Linguagem*, coordenada por Bruner e quinze anos depois *Mind in Society* que, na tradução para o português, recebeu como título *Formação Social da Mente*.

Após considerar o contexto que propiciou a emergência da Psicologia histórico-cultural nos Estados Unidos, Golder passa ao relato de sua investigação, cujos resultados considerou relevantes quanto a seus objetivos.

Dentre as questões apresentadas, destacam-se aquelas que permitem, de certa forma, compreender como a teoria histórico-cultural, por essa fonte de pesquisa, é percebida e desenvolve-se naquele país.

Nesse sentido, foram selecionados, dentre os dados apresentados por Golden, aqueles que apreendem como a teoria histórico-cultural vem se desenvolvendo nos Estados Unidos e que trazem contribuição para este estudo:

há uma relevância da escola sócio-histórico-cultural nos Estados Unidos em que se destacam além de Vygotsky, Luria, Leontiev, Galperin, Elkonin, Zaporozets, Boyovitch. Da nova geração ressaltam-se Davydov, Zinchenko, Obujava dentre outros. Golder, no entanto, assinala que na Califórnia apesar do “progressismo” persiste um pragmatismo operativo, acima de uma visão mais radicalizada dos delineamentos gerais de Vygotsky. Enfatiza, ainda, o desenvolvimento de um projeto com fins cultural e educativo, voltado para o entorno da universidade, em especial, para as crianças, que Iniciado nos Estados Unidos, encontra-se em expansão em outros países norte americanos, destacando-se o México;

os conceitos teóricos de Vygotsky são aplicados só na educação. Além disso, aparece como um especialista recente, a partir da publicação de *Mind in Society*, que contextualiza os movimentos social e político. Nesse sentido, a própria efervescência dos movimentos reivindicatórios provocou a cristalização de movimentos que atualmente atuam nos Estados Unidos e como consequência lógica o reconhecimento sempre relativo da teoria sócio-histórica;

na década de 1970, situa-se o desenvolvimento do enfoque sócio-histórico e as décadas de 1980 e 1990 assistem à inserção definitiva dessas novas teorias no campo científico dos Estados Unidos, centrando-se nessa posição, trabalha o tema da “Cooperação Científica”, ou seja, a interação entre os alunos, aprofundando a criatividade individual, tanto no aspecto social como no cultural (grifos do entrevistador);

do último depoimento, destacam-se as seguintes questões: o enfoque sócio-histórico-cultural está muito distante de constituir-se em uma escola científica nos Estados Unidos. Nessa entrevista, apresentou-se o desejo de incorporar

o conceito de diversidade à teoria de Vygotsky, aplicando-o à diversidade: populacional, linguística, demográfica e no emprego metodológico do termo, fazendo duas observações: a primeira diz respeito aos biógrafos que se contradizem tanto em temas substanciais, como em situações cotidianas; a outra relaciona-se à intenção de alguns autores de afastar Vygotsky de Hegel e Marx.

A avaliação de Golder, quanto à pesquisa realizada, enfatiza dois aspectos: um, o embasamento teórico do enfoque vygotskiano que tem nesses entrevistados uma militante contextualização, fato que permitirá uma análise do desenvolvimento ontogenético e histórico de nossa sociedade; o outro, o olhar radical presente nesses investigadores e em suas instituições (GOLDER, 2001).

Para o presente estudo, os relatos dos entrevistados constituem material que facilita o conhecimento das implicações que envolvem a recepção da teoria histórico-cultural nos Estados Unidos e sua conseqüente expansão. Nesse sentido, em continuidade a esse entendimento, serão vistas três vertentes teóricas da psicologia sociocultural.

3. Três vertentes da teoria Sociocultural: Wertsch, Cole e Rogoff

3.1. A posição de J. V. Wertsch

Iniciamos o tópico com este pesquisador pelo fato de ele próprio situar sua proposta como interdisciplinar, visando a superar os artifícios ou enganos das pesquisas psicológicas que privilegiam o indivíduo ou os aspectos mentais específicos no vazio. Wertsch confirma seu propósito de superação do individualismo e da particularidade reinantes nos estudos dos investigadores do campo de psicologia, acentuando:

Ainda que esta aproximação mostre [...] um sabor interdisciplinar deve ter-se em conta que as principais áreas de competência de quem a propõe são a psicologia evolutiva e a semiótica. Como resultado, não se introduzem em detalhes problemas de história, teoria social, nem outros temas que deverão ser incluídos finalmente se o enfoque quer evoluir (WERTSCH, 1993, p. 21).

O alerta de Wertsch significa que, em sua proposta interdisciplinar, deve-se ter presente o lugar de onde ele fala: a psicologia evolutiva e a semiótica. Para o autor, “A tarefa da análise sociocultural consiste em compreender como se relaciona o funcionamento da mente com o contexto cultural, institucional e histórico” (WERTSCH, 1999, p. 19).

Para a compreensão do termo “sociocultural”, Wertsch expõe que, em primeiro lugar, o objetivo da abordagem sociocultural é chegar a uma explicação dos processos mentais humanos que reconheçam a inter-relação entre esses processos e os cenários históricos, culturais e institucionais. A importância deste entendimento explica-se não só por sua vinculação aos assuntos do cotidiano, mas também aos da academia, quando se refere à forma de pensar de integrantes de nacionalidades diferentes (brasileiros, russos, chineses, norte americanos, entre outros), quando comenta a respeito da mentalidade singular de determinado século, em contraste com outro, ou quando se refere à própria linguagem restrita a determinadas áreas de conhecimento, muitas vezes acessíveis apenas aos iniciados, assim como ao raciocínio próprio de determinados segmentos, ou áreas de conhecimento científico. Todos esses casos, referem-se a formas de funcionamento mental que se reportam a uma aproximação sociocultural da mente (WERTSCH, 1993).

Nesse sentido, Wertsch alerta que, ao contrário de muitos psicólogos contemporâneos que se voltaram para a análise concebida como não histórica e universal, seu enfoque contempla, especificamente, o sociocultural. E, como testemunho da validade de sua opção, invoca a autoridade que cerca os trabalhos de seus contemporâneos, afirmando que, nesse sentido, sua ênfase está em conformidade com a “psicologia” cultural de Michael Cole, Richard Shweder e outros. Nesse mesmo raciocínio, lembra a declaração de Shweder:

Em um nível geral, este renovado interesse baseia-se na suposição de que “as tradições culturais e as práticas sociais regulam, expressam, transformam e permutam a psique humana; as consequências para a humanidade consistem menos na unidade psíquica que nas divergências étnicas na mente, o self e a emoção (Id, p. 24).

Dessa forma, Wertsch esclarece que, sem dúvida, existem aspectos específicos do funcionamento mental humano, tanto universais como socioculturais, então não é o caso de pensar em definir entre aproximações acertadas ou equivocadas. O que há é a eleição entre projetos de investigação diferentes e que devem receber atenção e se possível devem ser integrados (Id.).

Em segundo lugar, Wertsch preocupa-se em definir em que consiste uma descrição ou explicação apropriada. Nesse ponto, surgem muitos questionamentos, mesmo quando há um acordo, quanto a um enfoque específico ou universal ou sociocultural, surgindo um espectro de questões que, no interesse deste estudo

recairá na relação entre mente e o âmbito sociocultural, tema para o qual se têm voltado investigadores interessados em ultrapassar os limites das pesquisas que se circunscrevem a enfoques particularizados, tanto relativos às questões do funcionamento da mente como aqueles relativos ao contexto histórico, cultural e institucional.

Como assegura Wertsch (1993), o enfrentamento desses temas, considerando-se a complexidade e amplitude dos problemas que envolvem as ciências humanas, tem sido desafiador. Uma questão apontada por Wertsch, e que é partilhada por pesquisadores ligados a outras áreas do conhecimento científico é a conceituação de essência da natureza humana. Entretanto essa é uma questão que, em cada campo ou subcampo do conhecimento: filosófico, artístico, científico, linguístico, encontra-se uma definição diferenciada de essência humana, porém deve notar-se que em todas elas as conceituações reportam-se às peculiaridades de sua ciência ou de seu objeto de estudo. Wertsch afirma, nesse sentido, que algumas tradições têm visto os homens como animais políticos, outras sustentam que a essência humana radica-se no emprego de ferramentas, outras a definem como animais simbólicos e ainda outros como ser de linguagem, que seria a essência humana.

3.2. A posição de Michael Cole

Michael Cole é um dos renomados pesquisadores estadunidense que desenvolve investigações, tomando por fundamentos os princípios vygotskianos. Nesse sentido, testemunha sua filiação à teoria histórico-cultural de Vygotsky, mediante seu encontro com Luria, quando começaram a desenvolver trabalhos científicos.

Cole relata que esta experiência foi-lhe essencial para penetrar na essência da escola histórico-cultural de Vygotsky, da qual, reconhece, Luria foi um dos expoentes. A exemplo da expedição à Ásia central, conduzida intelectualmente por Vygotsky e faticamente por Luria, Cole organizou sua própria expedição à África, particularmente à Libéria, nos anos de 1970. Atualmente, desenvolve investigações sobre a psicologia transcultural, uma psicologia cultural que tem evidente apoio na escola de Vygotsky.

Entretanto, Cole afirma que as circunstâncias atuais desafiam os “psicólogos que tomam as bases sociais e culturais da natureza humana como ponto de partida de suas análises” (COLE, 1998, p. 161). Suas preocupações resultam da constatação de que as pesquisas psicológicas que abordam esse tema são minoritárias, apesar de que nunca, desde 1920, essa linha de pesquisa recebeu tanta atenção, o que oferece perspectivas de apoio e reconhecimento, mas também perigo, visto que seu desenvolvimento é ainda prematuro, pois em lugar algum essas teorias encontram-se desenvolvidas o suficiente, para que seja possível perceber nelas um paradigma científico maduro, com fundamentos teóricos aceitáveis, uma metodologia e prescrições bem delineadas que sustentem a relação entre teoria e prática.

Na avaliação de Cole, esse novo interesse por essa linha de pesquisa situa-se no desencanto com as ciências sociais positivistas, mais genericamente da psicologia, e da busca por alternativas viáveis a vários tipos de teoria social do aprendizado. Esses seriam alguns dos prováveis fatores. Um dos indicadores desse estado de coisas é o inusitado interesse atual pelos trabalhos de Vygotsky por psicólogos não russos, desde a publicação, em 1978, de *Sociedade da Mente* (organizado, a partir de artigos de Vygotsky, por Cole e Scribner) que, na tradução para o português, recebeu o título de *A formação social de mente*.

Em seguida a sua avaliação sobre o desenvolvimento da teoria sócio-histórico-cultural nos Estados Unidos, Cole inicia um esclarecimento sobre o ponto de partida compartilhado:

Tomando o ponto de partida compartilhado, dentre todos os pontos de vista sócio-histórico-cultural como sendo a suposição de que a característica específica de espécies dos seres humanos são suas necessidades e habilidades de habitar um ambiente transformado pela atividade dos primeiros membros da espécie (Id., p. 163)

As transformações e seu mecanismo de transferência de uma geração para outra resultam da habilidade dos seres humanos de criar e usar artefatos: “aspectos do mundo material que são incorporados à ação humana como meio de interação com o ambiente físico e social” (Ib.). Assim, para Cole, a mediação da atividade por artefatos caracteriza os processos psicológicos humanos, e o ambiente humano pode ser encontrado nas tradições acadêmicas de vários países. Busca fundamentos para sua afirmativa transcrevendo citações de vários cientistas e conclui pela natureza dupla das ações mediadas por artefatos, em geral substituído

pelo conceito ligeiramente reduzido de ferramenta: o meio de ferramentas/auxiliares. Esses meios, no entanto, são definidos com respeito aos objetivos do comportamento: a tarefa. Nesse ponto cita a frase de Vygotsky:

Todos os processos que fazem parte desse método formam uma unidade funcional e estrutural complicada. Essa unidade é efetuada, primeiro, pela tarefa que deve ser resolvida pelo método apresentado e, segundo, pelos meios [pelos quais] o método pode ser seguido. É precisamente a estrutura que combina todos os processos distintos que são partes integrantes do hábito cultural do comportamento, que transforma esse hábito em uma função psicológica e que completa sua tarefa com respeito ao comportamento como um todo. (VYGOTSKY, In COLE, 1998, p. 164).

Os artefatos logicamente não existem isoladamente, eles entrelaçam-se entre si e com a vida social dos seres humanos, que medeiam quase infinitamente. Vistos em sua totalidade, eles constituem o único meio da vida humana, esse meio que se denomina cultura (COLE, 1998, p. 167). A aplicação prática de sua teoria, Cole apresenta-a em seu projeto central, a que denominou: Quinta Dimensão, que é desenvolvido num processo interativo entre a universidade e seu entorno; jovens e, principalmente, crianças que não têm oportunidades de acesso ao mundo computacional e universitário. A Quinta Dimensão, já desenvolvida nos Estados Unidos, tem-se expandido por países vizinhos, especialmente, México onde encontrou terreno fértil.

As explicações de Cole sobre contextos institucionais manifestam sua preocupação com a necessidade de considerar os processos interativos sociais e psicológicos como parte de um contexto abrangente que leva em conta o conjunto das atividades, e ainda considera a importância de se formularem esses conceitos.

Para aplicação de seu projeto para a cultura como meio de vida humana, Cole usa a metáfora do jardim, aplicando a noção de artefato e de cultura como jardim a um sistema cultural que tem usado para desenvolver uma teoria histórico-cultural da mente. Esse sistema de atividade, denominado Quinta Dimensão, foi projetado para promover o desenvolvimento intelectual e social de crianças de 6 a 12 anos. Esse sistema é um artefato terciário “um mundo alternativo vinculado as suas próprias normas, tarefas e convenções sociais” (Id., 169).

Cole explica que para a transformação de artefato terciário em um sistema material de atividade é preciso criar artefatos secundários e primários aos participantes como meios mediacionais. É preciso também identificar instituições sociais para servirem como ambiente para o desenvolvimento da proposta. Dessa

forma o trabalho tem se desenvolvido com clubes de jovens, núcleos de assistência diária, bibliotecas, igrejas e escolas.

As atividades são desenvolvidas usando programas de computador que contém jogos e softwares educacionais, o que ocupa 73% do tempo. O restante do tempo é utilizado em atividades como jogos de tabuleiro, artes e ofídios e exercícios físicos.

Uma característica da Quinta Dimensão é seu assessoramento por estudantes de graduação de psicologia, educação e comunicação. A participação desses estudantes se dá de forma interativa com as crianças:

Esses estudantes geralmente não trabalham com computadores antes, e muitas vezes sabem menos sobre atividades de jogos específicos do que as crianças. Sua aculturação, que se entrelaça com a aculturação das crianças, é uma característica importante da cultura do programa (COLE, 1998, p. 172).

A tarefa desses estudantes é trabalhar com as crianças como 'assistentes do Mágico' (um artefato secundário) e após cada sessão escreverem notas detalhadas da pesquisa de campo ao respeito da interação com as crianças, com o Mágico, com o software e com a vida do sistema. Cole observa: "Essas anotações de campo são dados fundamentais sobre o funcionamento desse sistema cultural" Enfim, escreve o autor:

Em resumo, a Quinta Dimensão pode ser vista como um artefato terciário e como um sistema cultural. Como um artefato terciário é um sistema de atividades postas nos artefatos primários e secundários, participação na qual é idealizada não só a satisfação por si só, mas fornecer aos participantes experiências que possam influenciar suas vidas na comunidade e na escola. Como um sistema cultural, é uma atividade embasada em normas, objetivos, significados e conhecimentos esotéricos que propiciam um meio para aprender e se desenvolver (Id., p. 173).

Como exemplos das descobertas, Cole discorre sobre os achados empíricos que substanciam sua afirmação de que estão lidando com um sistema cultural e ilustra o caminho no qual princípios da psicologia histórico-cultural podem ser investigados dentro desse sistema.

Cole pontua os resultados positivos do programa refletindo sobre o processo de aculturação dos participantes, a relação entre nível cultural e alcances cognitivos e a eficácia do artefato terciário. Todavia, neste estudo, registram-se apenas dois fatos dos selecionados por Cole que comprovam a relevância de seu trabalho. O primeiro atesta a experiência de um universitário participante do programa:

Foi realmente estranho ter um jovem adolescente nos orientando no jogo. Senti-me como inútil de certa forma, considerando que o conhecimento é o poder nessa sociedade. Aqui, éramos mais velhos que logo encaram o desafio de ajudar as crianças a desenvolver suas metas e ajudá-los a atravessar a Quinta Dimensão e não pudemos nem mesmo terminar a primeira fase! Cara, fui humilhado de uma maneira divertida (C. M. anotações de campo, 4 de outubro de 1991) (Id., p. 174).

No segundo, Cole avalia o potencial de seu método, narrando o exemplo de uma criança a que chamou de Chet. Chet foi classificado pelos participantes do Clube de Meninos e Meninas como uma criança de necessidades especiais. A necessidade surgiu de um ambiente familiar difícil. Suspeitava-se de um pouco de retardo. Porém o diretor do programa para necessidades especiais informou que Chet no ano anterior havia feito excelente progresso nas esferas cognitiva e social, o que o diretor atribuiu à sua participação na Quinta Dimensão. Voltando à anotação de campo de interações de Chet entre 1978, época de sua entrada no programa, a 1992 verificou-se o desenvolvimento de Chet. Chet passou a participar na maioria dos jogos; tornou-se útil para ensinar os universitários a como serem membros da Quinta Dimensão e a usarem os computadores. Cole avalia que na concepção desses participantes do programa “o artefato terciário está suprindo seus usuários com ferramentas para lidar mais efetivamente com suas vidas diárias por causa do tempo que eles passam vivendo nele ilusoriamente” (Id., p. 180). Apresenta também uma análise da frequência e do uso de referência para vários artefatos-chave: mudanças no uso do vocabulário no decorrer do tempo; nas primeiras semanas de suas participações, as referências dos estudantes a cartões de tarefa são em geral inter-relacional, nas proximidades do fim do período os usos instrumentais excedem aos usos inter-relacionais. Análises atuais sugerem que, quando os estudantes participam do programa, por duas ou mais temporadas, surgem uma terceira incorporação desses artefatos em seus sistemas conceituais, “uma função reflexiva/crítica, na qual eles comentam sobre a maneira como os artefatos pudessem ser melhorados através de modificações” (Id., p. 175).

O propósito ao estudar este texto foi perceber como nas pesquisas de Cole apresentam-se as questões da linguagem, do desenvolvimento cognitivo e da cultura. Ao longo do texto encontram-se dados sobre essas questões, que serão avaliadas na conclusão da proposta de estudo que estamos realizando.

3.3. A posição de Barbara Rogoff

Barbara Rogoff é uma pesquisadora americana que desenvolve investigações sobre o ensino, sustentadas no referencial da abordagem sociocultural. Com esse referencial propõe sua observação da atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. De conformidade com o explicitado, Rogoff, inicialmente, informa que a abordagem sociocultural envolve a observação do desenvolvimento em três planos: processos pessoais, interpessoais e comunitários.

Reportando-se aos processos desenvolvimentais que correspondem a esses três planos de análise: aprendizado, participação guiada e apropriação participatória, a autora sustenta que as crianças são parte das atividades de suas comunidades, engajadas com outras crianças e com adultos em colaboração tácita e rotineira. Nesse processo de participação, ficam aptas a participar posteriormente em atividades relacionadas (ROGOFF, 1998, p. 123).

Rogoff continua explicando que a pesquisa desenvolvimental⁴ normalmente, focaliza a atenção ou no indivíduo ou no ambiente, examinando como os adultos ensinam as crianças ou como as crianças constroem a realidade, enfatizando os indivíduos separados ou em ambiente independente, com as unidades básicas de análise. Assim, mesmo quando considera o indivíduo e seu contexto, muitas vezes os veem como elementos separados e não como interdependentes, de forma a evitar sua separação em unidades.

Explicando o encaminhamento e os propósitos de uma abordagem social, Rogoff cita Scribner e Wertsch ao afirmarem que Vygotsky enfatiza a interdependência: indivíduo-mundo social no desenvolvimento microgenético, ontogenético, sociocultural e filogenético, incluindo “o indivíduo e o ambiente [...] em estruturas temporais mais amplas e sucessivamente” (Id., p. 124). Explicita, ainda, a preocupação expressa por Vygotsky em preservar a mutualidade indivíduo e ambiente sociocultural, o que se percebe na sua busca de uma unidade de análise que preserve a essência do fenômeno e não segmente os elementos que não funcionam mais isoladamente, pois integram-se formando um todo que não se

⁴ “O termo ‘desenvolvimental’ (que tem por base a teoria de Lev Vygotsky) foi escolhido para diferenciar do conceito de Psicologia ‘Desenvolvimentista ou do desenvolvimento’ que é base da proposta de Jean Piaget” (grifo dos autores) (1998, p. 5). No contexto utilizado aqui, não tem equivalência com o termo “desenvolvimental” da teoria elaborada por V. Davydov.

decompõe. Como exemplo, Rogoff lembra a conhecida explicação de Vygotsky a respeito da água que deve ser estudada como tal e não em suas partes: hidrogênio e oxigênio.

Rogoff usa essa exemplificação, que demonstra a concepção vygotskiana de integração, de inter-relações, para mostrar que a parte deve ser relacionada ao todo a que pertence, com esse entendimento, a autora expõe:

O uso da “atividade” ou do “acontecimento” como unidade de análise - com contribuições ativas e dinâmicas, dos indivíduos, seus parceiros sociais e tradições históricas e materiais, e suas transformações - possibilita uma reformulação da relação entre indivíduo e os ambientes sociais e culturais nos quais cada um está inerentemente envolvido na definição de outros. Nenhum existe separadamente (grifos da autora) (lb.).

Ainda conforme a mesma autora:

As partes que constituem toda uma atividade ou acontecimentos podem ser consideradas separadamente como primeiro plano sem perder a marca da interdependência inerente ao conjunto. Suas estruturas podem ser descritas sem se afirmar que a estrutura de cada uma é independente daquelas de outras partes. Colocando-se em destaque um dos estágios de enfoque ainda envolve a participação de estágios de enfoque colocados em segundo plano (lb.).

Para validar e explicitar sua posição, Rogoff usa da analogia com os órgãos que trabalham juntos em um organismo, mas com uma inerente interdependência ao todo. Entretanto, constata a pesquisadora que se precisa destacar, no primeiro plano, um órgão específico, por exemplo, o coração ou qualquer outro, pode-se descrever suas estruturas e funcionamentos. Lembra, entretanto, que por si só os órgãos não teriam essas estruturas ou funcionamentos. Similarmente, argumenta, pode considerar-se uma única pessoa pensando, ou o funcionamento de uma comunidade, em primeiro plano, sem a afirmação de que sejam elementos separados (1998). Para comprovar sua posição, Rogoff traz de Bakhurst a seguinte reflexão: “O estudo da mente, da cultura e da linguagem [...] estão relacionados internamente” (lb.).

Rogoff ainda faz uma última observação, no sentido de demonstrar seus propósitos e o enraizamento da teoria sociocultural nos fundamentos vygotskianos, ao mesmo tempo em que traça um paralelo com Dewey. Argumenta que as teorias de Vygotsky e Dewey “enfocam crianças participando com outras pessoas em uma ordem social, com um envolvimento não padronizado de indivíduos na atividade sociocultural situada em três planos: apropriação participatória, participação guiada

e aprendizado. Assim posto, passa-se ao registro do entendimento da autora sobre o que pretende desenvolver e sua posterior conclusão.

O primeiro plano trata o aprendizado, que Rogoff apresenta como “uma metáfora, que tem atraído muitos teóricos, enfocando a imbricação mútua indivíduo e mundo sociocultural [...] do aprendizado”. Ela escreve:

Esta metáfora do aprendizado tem sido às vezes empregada para focar a dualidade experiente-inexperiente, porém o aprendizado envolve mais que dualidades. O aprendizado relaciona um pequeno grupo em uma comunidade com especialização de papéis orientados à realização de objetivos que relacionam o grupo com outros fora dele (Id., p. 126).

A autora segue, esclarecendo que a pesquisa que atua com a ideia de aprendizagem em comunidade examina a estrutura institucional e as tecnologias culturais da atividade intelectual, na atividade ou no trabalho.

(Esse tipo de pesquisa) encoraja o reconhecimento de que os esforços envolvem propósitos (definidos em termos comunitários e institucionais), coações culturais, recursos, valores [...] com os quais os meios são apropriados para alcançar os objetivos e ferramentas culturais como mapas, lápis e sistemas lingüísticos e matemáticos (Id., p. 127).

A pesquisa proposta por Rogoff descreve a venda e a entrega de doces das escoteiras, contemplando as três divisões estabelecidas pela autora para a concretização de sua investigação: aprendizado, participação guiada e apropriação participatória. A escolha da venda de doces, realizada pelas escoteiras, deve-se à decisão do grupo, que intencionava sair do lugar comum das pesquisas, isto é, instituições usuais de pesquisa como ensino e laboratórios. As escoteiras compõem a força de venda, treinadas e supervisionadas pela organização, que vai de porta em porta vendendo os doces a famílias e amigos. Tudo isso, fazendo “referência às contribuições e ao desenvolvimento de meninas individualmente e suas parceiras no esforço conjunto” (Id., p. 129). O entendimento dos processos, em cada plano de análise individual, interpessoal, comunitário, institucional, afirma Rogoff, leva ao entendimento dos processos no segundo plano, bem como aqueles no primeiro plano.

Rogoff explica que Vygotsky entendia o desenvolvimento cognitivo de crianças, acontecendo nas interações com as pessoas mais entendidas, com as práticas e ferramentas intelectuais da sociedade, especialmente a linguagem como mediadora dessa atividade.

A autora argumenta: “sem um entendimento desses processos mutuamente constituintes, uma abordagem sociocultural é às vezes assimilada em outras abordagens que examinam somente parte do conteúdo” (Id., p. 125). Como exemplo, Rogoff cita o relacionamento do desenvolvimento individual e da interação social sem se preocupar com a atividade cultural, em que as ações pessoais e interpessoais acontecem. Assim, como fica incompleto assegurar que o desenvolvimento ocorre em um plano e não em outros. O alerta de Rogoff coaduna-se à preocupação expressa por Wertsch em relação às pesquisas em que se encontram fatos individualizados, descontextualizados e sem referências históricas.

Conforme seus propósitos e objetivos, esta pesquisadora afirma: “A participação guiada” é o termo que tenho aplicado ao plano interpessoal da análise sociocultural. Rogoff explica ainda que “a perspectiva da participação guiada, que constitui noções básicas da teoria de Vygotsky, enfatiza rotina, comunicação tácita e combinações entre crianças e os seus parceiros” (Id., p. 130). Entretanto, a autora expõe que em sua proposta “o conceito de participação guiada é planejado para abranger situações de desenvolvimento cognitivo que são menos centrais na concepção vygotskiana”, tais como as comunidades que não visam ao discurso e aos conceitos com base na escolarização (Id., p. 125).

“A apropriação participatória é um termo que se refere ao processo pelo qual os indivíduos transformam seus entendimentos sobre e a responsabilidade para as atividades através de suas participações” (Id., p. 132). Esse é um conceito que se associa aos dois anteriores: aprendizado e participação guiada. A ideia básica de apropriação esclarece Rogoff “é que, através da participação, as pessoas se modificam e no processo se tornam preparadas para realizar as atividades similares subsequentes”. Assim entende Rogoff que ao participar em uma atividade, participa-se também em seu significado, pois as pessoas naturalmente dão suas contribuições. A autora, certamente fazendo uma crítica a adeptos da teoria histórico-cultural acerca do conceito de “internalização”, escreve:

Da minha perspectiva, orientar nossa investigação enfocando como as pessoas participam na atividade sociocultural e como elas modificam suas participações, desmistifica os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Melhor do que preocupar pela natureza da internalização como um tubo que vai das partes externas do conhecimento ou da habilidade de um depósito interno, olhamos diretamente para os esforços do indivíduo, suas parceiras e as instituições que constituem e constroem, para ver o desenvolvimento arraigado nas

especificidades e compartilhamentos de tais esforços, oportunidades, limitações e mudanças ((Id., p. 139).

Em suas considerações finais, Rogoff explicita que sua abordagem sociocultural baseou-se em planos de enfoque pessoais, interpessoais e comunitários na análise do processo desenvolvimental, envolvido na participação de indivíduos e seus parceiros em práticas sociais. Na exposição referente à sua investigação, há aspectos que exigem uma observação, por exemplo, a comparação de Vygotsky com Dewey, que em nossa compreensão não resiste a uma leitura que alcance os fundamentos filosóficos que sustentam os construtos teóricos desses dois estudiosos. Embora ambos sejam respeitáveis cientistas, a comparação de suas obras não procede, haja vista que em Vygotsky, a orientação é, explícita e implicitamente, fundada nos princípios filosóficos derivados de Hegel, Engels, Marx e Lenin, enquanto as posições de Dewey são marcadas claramente pelo pragmatismo norteamericano.

Um segundo ponto, deveras polêmico, posto em discussão neste texto, refere-se à forma com que esta pesquisadora argumenta sobre o conceito de internalização, justificando a sua substituição por apropriação participatória. Para explicar sua proposta, a pesquisadora recorre mais uma vez a Dewey quando afirma que “o conhecimento é um meio de participação e não pode ser a visão fútil de um espectador indiferente” (Id., p. 132). Com essa argumentação, Rogoff justifica sua defesa da apropriação participatória, o que, em nosso entendimento é um equívoco, e merece estudo mais detalhado e cuidadoso, principalmente quanto à leitura que a autora faz sobre o conceito de internalização, apresentado por Vygotsky e a proposição de Dewey comprovando sua opção. Uma discussão sobre os princípios teóricos que fundamentam as posições de Rogoff requer pesquisa que extrapola os limites deste estudo.

No capítulo III, a seguir, nosso estudo se deterá nas investigações teóricas de Davydov, psicólogo russo pertencente à escola de Vygotsky, e de Hedegaard e Chaiklin, cujas pesquisas também estão enraizadas na tradição da teoria histórico-cultural.

CAPITULO III

O ENSINO DESENVOLVIMENTAL DE V. DAVYDOV E O ENSINO RADICAL-LOCAL DE M. HEDEGAARD E S. CHAIKLIN: ARTICULANDO A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO-CIENTÍFICO E AS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E INSTITUCIONAIS COM VISTAS AO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

Nos capítulos anteriores foram discutidos dois posicionamentos teóricos, um acerca dos processos de formação do pensamento e da linguagem e o outro sobre a teoria sociocultural, ambos enraizados em premissas formuladas por Vygotsky. O interesse principal em apresentar essas orientações foi o de buscar em uma delas explicação para o lugar da linguagem na organização do pensamento e na outra os fundamentos teóricos da abordagem sociocultural. No presente capítulo, pretende-se apresentar a contribuição de V. Davydov, M. Hedegaard e de S. Chaiklin, cujas concepções possibilitam compreender melhor o caminho didático para a formação do pensamento teórico-científico, no qual é considerado o papel das práticas socioculturais.

1. Retomando a problemática em discussão

A questão básica deste estudo consiste em extrair, desde as idéias de Vygotsky sobre pensamento e linguagem, a compreensão do papel do domínio da língua nos processos de desenvolvimento mental. Se o desenvolvimento do pensamento se realiza mediante a linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela vivência sociocultural, então é relevante investigar a relação entre essas duas dimensões da vida humana no desenvolvimento dos processos cognitivos e, em especial, da aquisição do sistema linguístico. Em termos mais explícitos, por um lado, considera-se que é preciso pensar para organizar e estruturar o pensamento e que, para isso, é essencial a apropriação da norma em ambiente escolar padrão; por outro, o processo de apropriação da norma padrão depende de se considerarem as práticas linguísticas vivenciadas pelos alunos em suas práticas socioculturais. Após tratar do desenvolvimento da linguagem interior, Vygotsky argumenta:

Com tudo isso, revela-se um fato fundamental, indiscutível e decisivo: o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança. (...) O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (grifo do autor) (VYGOTSKY, 2001a, p. 149).

Em outras palavras, as estruturas da língua dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas do seu pensamento. É a partir desta afirmação que se torna relevante buscar o pensamento de Davydov para quem a apropriação da experiência social e histórica do gênero humano é condição imprescindível para o desenvolvimento humano. Isto significa que os alunos precisam apropriar-se de conhecimentos e habilidades social e culturalmente desenvolvidos, o que inclui os “instrumentos (sistemas) de linguagem” mencionados na citação.

2. O pensamento de V. Davydov

Na tradição da obra de Vygotsky, Davydov (1988) sustenta a tese de que o bom ensino é o que promove e amplia o desenvolvimento mental, isto é, as capacidades e habilidades de pensamento. Em razão disso, sua proposta pedagógica é denominada “teoria do ensino desenvolvimental”. Também segue os passos de Leontiev ao afirmar que a cultura permite ao ser humano a interiorização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar mentalmente, ou seja, o sujeito individual, por meio da apropriação das formas culturais, reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade. São idéias bastante vinculadas ao pensamento de Leontiev:

O processo pelo qual o aluno se apropria da experiência social é um processo que tem como resultado a reprodução, pelo indivíduo, de atributos, capacidades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Esta reprodução das capacidades, da atividade humana anterior, com os instrumentos e conhecimentos, pressupõe que o aluno deve realizar em relação a elas uma atividade prática ou cognitiva que seja equivalente (*commensurate*), ainda que não idêntica, à atividade humana incorporada nelas (LEONTIEV in DAVYDOV, 1988, p. 26).

Davydov retoma esta mesma idéia quando escreve:

Dessa forma, ainda que a atividade de aprendizagem dos alunos se desenvolva em correspondência com o procedimento pelo qual os produtos da cultura espiritual já obtidos são expostos, nesta atividade se conservam, de forma peculiar, as situações e as ações que foram inerentes ao processo de criação real de tais produtos e, por causa disso, o procedimento pelo qual foram obtidos se reproduz de forma abreviada na consciência individual dos escolares (DAVYDOV, 1988, pp. 175, 176).

Com isso, propõe que o ensino das matérias escolares seja estruturado de modo que seja reproduzido nelas, de forma condensada e abreviada, o processo histórico real da gênese e desenvolvimento do conhecimento. Pedagogicamente, isto implica em que a atividade de aprendizagem deve estar centrada no conhecimento teórico-científico e nas ações mentais que lhe correspondem. Ao formar o pensamento teórico-científico, pela formação e atuação com conceitos,

desenvolvem-se as capacidades e habilidades de pensar. Interpretando a teoria do ensino desenvolvimental, de Davydov, escreve Libâneo:

Trata-se de um processo pelo qual se revela a essência, a origem e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento como caminho de construção do conceito. Ao aprender um conteúdo o sujeito adquire os métodos e estratégias cognitivas gerais que são intrínsecos a este conteúdo, convertendo-os em procedimentos mentais para analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática. Desse modo, o pensamento teórico se desenvolve no aluno pela formação de conceitos e pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que, pelo seu caráter generalizador, permitem sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem. Em outras palavras, para pensar e atuar com um determinado saber é necessário que o aluno se aproprie do processo histórico real da gênese e desenvolvimento desse saber. (...) O objetivo da aprendizagem, assim, é alcançado pela formação de conceitos abstratos para além da experiência sensível imediata (LIBÂNEO, 2010, p. 70).

Davydov desenvolveu os elementos teóricos para caracterizar a atividade de aprendizagem com base na teoria da atividade de Leontiev. A princípio, concordou com a estrutura da atividade proposta por esse psicólogo, ou seja, a atividade concretiza-se na seguinte estrutura: necessidades, tarefas, ações e operações. Todavia, considerando o importante papel das emoções, elemento propulsor das relações humanas, enfatizado por Vygotsky, Davydov propõe a introdução do desejo como um dos elementos da estrutura da atividade, considerada por ele não só psicológica, mas interdisciplinar. Isso posto, enfatiza o desejo como essencial na estrutura interdisciplinar da atividade, "o que pode ocorrer em qualquer ciência humana" (DAVYDOV, 1999, p. 2). Um desejo é considerado o núcleo básico de uma atividade, mesmo ressaltando ser esta uma questão a ser investigada com maior cuidado. "Penso que nada pode ser dito sobre a atividade enquanto não conseguirmos entender o desejo orgânico e espiritual e como este é transformado em uma necessidade" (Id., p. 3).

Na apresentação da estrutura da atividade, são os desejos que impulsionam todo o processo da atividade: "Desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para as ações, planos (perceptual, mnemônico, pensamento criativo) - todos se referindo à cognição e, também, à vontade" (Id., p. 5).

Em síntese, esses aspectos acrescentados realçados por Davydov iluminam a reflexão sobre a atividade humana e, em especial, a atividade de aprendizagem, por exemplo, a introdução no modelo teórico do desejo (emoções) como desencadeador de toda atividade.

Ao caracterizar a atividade de aprendizagem, Davydov afirma que seu objeto é o conteúdo do conhecimento teórico, este entendido como um procedimento mental de conhecer. Assim, a base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo, do qual derivam os métodos (ou procedimentos) para organizar o ensino. Ele escreve:

Esta proposição exemplifica o ponto de vista de Vygotskii e Elkonin. "Para nós, escreveu Elkonin, tem importância fundamental sua idéia (de Vygotskii – VD) de que o ensino realiza seu papel principal no desenvolvimento mental, antes de tudo, por meio do conteúdo do conhecimento a ser assimilado". Concretizando esta proposição, deve-se observar que a natureza desenvolvimental da atividade de aprendizagem no período escolar está vinculada ao fato de que o conteúdo da atividade acadêmica é o conhecimento teórico (grifos do autor) (DAVYDOV, 1988, p. 19).

Rubtsov, interpretando o pensamento de Davydov, postula que a necessidade e o motivo, na atividade de aprendizagem, é a adoção pelo aluno de uma atitude teórica diante da realidade e o emprego de métodos e estratégias para adquirir conhecimentos teóricos. Para ele, uma das características mais importantes da questão da aprendizagem é a "aquisição de um método teórico geral visando à resolução de uma série de problemas concretos e práticos" (RUBTSOV, 2003, p. 131).

Davydov propõe um ensino baseado no conhecimento teórico contrapondo-o ao conhecimento empírico, sendo este o tipo mais comum de conhecimento em nossas escolas. Ele analisa os fundamentos dessas duas formas de conhecimento social para ressaltar a significância maior do conhecimento teórico para a formação humana.

Segundo Davydov (1988), a universalidade, fundada no princípio da repetibilidade abstrata, é uma das particularidades do pensamento empírico, o qual se constitui como forma transformada e expressa verbalmente na atividade dos órgãos dos sentidos, enlaçada com a vida real; e o derivado direto da atividade objetual sensorial das pessoas. A existência do objeto no tempo e no espaço, na unicidade da existência presente, significa a manifestação de sua imediatez ou caráter externo. "O conhecimento empírico é o movimento na esfera desta exterioridade, a assimilação do aspecto da realidade descrito pela categoria da existência" (1988, p. 123). O conhecimento, assim, identifica os fenômenos com base em características formais, por exemplo, diferenças e semelhanças. O estudo de objetos individuais é feito isolando-os de suas conexões temporais e espaciais,

de modo a poderem ser observados, comparados, categorizados e, depois, lembrados.

No entanto, Davydov observa que, embora o pensamento empírico se realize em categorias da existência presente, suas possibilidades cognitivas são muito amplas. Ele assegura às pessoas um amplo campo na discriminação e designação das propriedades dos objetos e suas relações, incluindo aquelas que no momento determinado não são observáveis, se não que se deduzem indiretamente sobre a base de raciocínios. De fato, explicita, o fundamento e a fonte do conhecimento do homem sobre a realidade são as sensações e as percepções. Entretanto, os resultados da atividade dos órgãos dos sentidos do homem são expressos por ele em forma verbal. A unidade do sensorial e do racional no processo de conhecimento significa que um e outro participam permanentemente em nosso conhecimento.

Já o conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade laboral prática, a reprodução da universalidade das coisas. Essa reprodução realiza-se na atividade laboral das pessoas, como experimento objetual-sensorial, em que adquire cada vez mais caráter cognoscitivo, permitindo, com o tempo, que as pessoas passem a experimentos realizados mentalmente. O experimento mental conforma a base do pensamento teórico que já não opera com representações, mas com conceitos. Ter um conceito sobre um ou outro objeto, afirma Davydov (1998, p. 126), "significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo". Nesse sentido, o conhecimento teórico busca um sistema conectado de fenômenos, recriando o objeto em sua relação com outros objetos.

Davydov (Ib.), citando Lenin, afirma que a tarefa geral do conhecimento consiste em abarcar "a regularidade universal da natureza em eterno desenvolvimento e movimento". Nas formas de conhecimento empírico, a coisa isolada aparece como realidade autônoma, enquanto que no conhecimento teórico, isto é, nas dependências descobertas pela teoria, a coisa aparece como meio de manifestação de outra coisa, dentro de um certo todo. O trânsito de uma coisa à outra, a superação da especificidade da coisa durante sua conversão em outra, sua conexão interna, apareça como objeto do pensamento teórico (Id., p. 130). Expõe Davydov:

Os conceitos historicamente formados na sociedade existem objetivamente nas formas de atividade do homem e em seus resultados, ou seja, nos objetos criados de maneira racional. As pessoas isoladas, em especial as crianças, captam-nos e assimilam-nos antes de saberem atuar com suas manifestações empíricas particulares. Assim o indivíduo em suas ações e na produção das coisas segue os conceitos que, como normas, já existem na sociedade. Ele não os cria; capta-os e deles se apropria. Só, então, se comporta com as coisas humanamente. Estes conceitos como algo universal são o protótipo e a escala para avaliar as coisas com as que o indivíduo encontra-se empiricamente (DAVYDOV, 1988, p. 128).

O pensamento teórico trata sempre com coisas reais, captadas sensorialmente, mas alcança o processo de sua mútua passagem, de sua relação dentro de um certo todo e na dependência dele. Davydov pontua: "É obra da ciência - escreveu Marx - o reduzir os movimentos visíveis e puramente aparentes a movimentos reais e interiores (Id., p. 130).

A fonte do pensamento teórico situa-se no processo do trabalho produtivo. Este pensamento encontra-se internamente ligado com a realidade dada em forma sensorial. Mas, ainda assim, só o pensamento teórico realiza em plena medida as possibilidades cognoscitivas que a prática objetiva, sensorial, recriadora em sua essência, experimenta dos enlaces universais que a realidade abre ante o homem. O pensamento teórico ou o conceito deve reunir as coisas dessemelhantes, diferentes, multifacéticas, não coincidentes e assinalar seu peso específico nesse todo. Assim, como consequência, como conteúdo específico do conceito teórico, aparece a regulação objetiva do universal e do singular (o integral e o diferente). Neste conceito, descobrem-se as inter-relações de objetos isolados dentro do todo, dentro do sistema de sua formação. No materialismo dialético, essa integridade objetiva, existente por meio da conexão das coisas singulares, chama-se o conceito. Escreve Davydov:

O pensamento teórico ou racional tem uma série de traços característicos que, sendo únicos, por seu conteúdo, se apresenta de diferente maneira no material que pertence a distintas maneiras da consciência social. Assim, a este pensamento lhe é inerente à análise como procedimento para descobrir a base geneticamente inicial de certo todo. Ademais, para ele é característica a reflexão, graças à qual o homem examina permanentemente os fundamentos de suas próprias ações mentais e com ele mediatiza uma com outras, desentranhando assim suas inter-relações internas. Finalmente, o pensamento teórico realiza-se no fundamental, no plano das ações mentais (plano do experimento mental) (Id., p. 156).

Estas considerações fornecem pontos de partida para a compreensão do papel do pensamento e da linguagem no processo de aprendizado, tendo em vista que o conhecimento teórico (ou conceito) tem a ver com a formação do pensamento que se expressa na linguagem.

3. O pensamento de M. Hedegaard e S. Chaiklin

Mariane Hedegaard e Seth Chaiklin são dois investigadores dinamarqueses, ambos pertencentes ao Departamento de Psicologia da Universidade de Aarhus, na Dinamarca, com pesquisas e publicações vinculadas à teoria histórico-cultural. A apresentação de suas idéias é feita aqui com base em seu livro *Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach* (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005), em que apresentam sua perspectiva teórica associada a uma pesquisa prática realizada com crianças de famílias porto riquenhas de um bairro de Nova York.

A intenção é de buscar uma contribuição teórica desses autores que, partindo dos pressupostos teóricos de Vygotsky e Davydov, incorporam boa parte das proposições de pesquisadores da teoria sociocultural. Para eles, ao se trabalhar os conteúdos curriculares na escola, as crianças devem apropriar-se dos conceitos teórico-científicos gerais, com base nas matérias, utilizando-os como ferramentas para analisar suas próprias condições de vida e as possibilidades de futuro. Desse modo, lançam mão da teoria histórico-cultural para justificar a seleção de conteúdos que leva em conta a origem histórico-cultural e situação de vida dos alunos, ao mesmo tempo em que seja relevante para sua vida presente na comunidade em que vivem e na vida social futura. Nestes dois princípios incorporam idéias sobre o papel das práticas socioculturais na aprendizagem, um tema bastante desenvolvido na teoria sociocultural.

O processo de ensino e aprendizagem radical-local, fundado nos princípios histórico-culturais, além da preocupação em cumprir os objetivos estabelecidos pela educação formal, centra-se na contribuição que a educação pode dar para o desenvolvimento pessoal da criança, relativo às suas condições histórica e cultural.

A proposta do ensino e aprendizagem radical-local centra-se na perspectiva teórica de como formular programas educacionais com o objetivo de promover o conhecimento conceitual geral na área de determinada matéria, com conteúdo relacionado à situação de vida das crianças. O importante nessa formulação é compreender a inter-relação dinâmica do conteúdo da matéria a ser desenvolvido, as condições de vida da criança e o desenvolvimento pessoal, com o propósito de que o entendimento geral da matéria esteja também relacionado à condição de vida destas crianças. O alcance desse objetivo condiciona-se à realização de uma

análise conceitual mais explícita a respeito das inter-relações relativas a conhecimento conceitual; condições de vida das crianças e aos processos psicológicos envolvidos na apreensão desse conhecimento, para que ele possa ser usado efetivamente em relação à realidade vivida pelas crianças. Com base nesta proposta, espera-se, em relação ao desenvolvimento do seu conteúdo e consequente assimilação, que ela seja relevante para a vida presente das crianças, contribuindo com o desenvolvimento de motivos e competências relevantes para sua vida social, projetando-se na qualidade de vida futura dessas crianças.

Os autores lembram que a proposta de Vygotsky sobre o processo de ensino e aprendizagem deixa clara a relevância da aquisição de conceitos pelas crianças na idade escolar. Neste sentido, Hedegaard e Chaiklin (2005) julgam útil considerar sua análise, pois ela possibilita o entendimento de como a matéria pode tornar-se parte ativa do pensamento do aluno e, dessa forma, transformar o conhecimento cotidiano.

3.1. A formulação de Vygotsky sobre os conceitos

A análise de Vygotsky sobre conceitos distingue-os em conceitos cotidianos e conceitos científicos. “O núcleo de distinção desses conceitos”, conforme Hedegaard e Chaiklin, “é motivado por histórias diferentes para o desenvolvimento psicológico dos dois tipos de conceitos, e diferenças substantivas em suas formas psicológicas” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 29).

Ao chegarem à escola, as crianças já dominam conceitos cotidianos que são comumente “saturados com a própria e rica experiência da criança” (Id.). Esses conceitos são usados espontaneamente e não integram qualquer sistema conceitual; ao contrário dos conceitos científicos, que fazem parte de um sistema definido de relações conceituais, daí o conceito científico definir-se pelas relações conceituais sistemáticas. É a integração a um sistema conceitual que permite a conscientização e voluntariedade em relação ao conceito (Id.).

O conceito científico refere-se amplamente a todos os conceitos que são formulados em relações sistemáticas, e não apenas aos conceitos nas disciplinas científicas (naturais). Vygotsky usa alguns exemplos simples de relações hierárquicas para ilustrar a ideia das relações sistemáticas, conceitos como flor e rosa ou mobília e mesa podem vir em relações sistemáticas quando as pessoas se tornam cientes de suas relações de superioridade ou de inferioridade, as quais não são automaticamente verdadeiras para as crianças (grifos dos autores) (Id., p. 30).

A distinção de Vygotsky em relação a conceitos cotidianos e científicos não indica, asseguram esses pesquisadores, uma organização hierárquica com conceitos cotidianos concretos na base e conceitos científicos e abstratos no topo, ou uma substituição dos conceitos cotidianos pelos conceitos científicos. A concepção de Vygotsky, realmente, era que conceitos cotidianos e científicos fazem parte de um mesmo sistema psicológico, no qual o desenvolvimento de conceitos científicos resulta em mudanças nos conceitos cotidianos (Ib.). Ao chegar à escola, a criança já possui um desenvolvimento de conceitos cotidianos que lhe torna possível familiarizar-se com vários aspectos do mundo social e natural, o que lhes dá condição de participação nos diversos eventos com que se deparam. No entanto, a impossibilidade de apreender todos os conceitos, envolvidos nas situações práticas e escolares encontradas servem, quase sempre, para despertar o interesse das crianças, a fim de que se empenhem em ações que lhes permita alcançar esse controle (Ib.).

As investigações sobre o desenvolvimento dos conceitos levaram Vygotsky a realçar a inseparabilidade das formas de pensar em relação ao conteúdo do pensamento. Essa posição de Vygotsky contraria a de muitos pesquisadores que percebem a forma e o conteúdo dos conceitos dicotomicamente.

Para Vygotsky, as formas de pensamento são também realizações culturais, desenvolvidas como parte do pensamento com conteúdos particulares. Dessa forma, a interdependência forma e conteúdo caracteriza tanto a evolução histórica da humanidade quanto o desenvolvimento de uma única pessoa (Ib.).

Conforme as pesquisas realizadas por Vygotsky, o desenvolvimento conceitual nas crianças caracteriza-se pelo crescimento na complexidade do conhecimento sobre as relações entre os eventos concretos e os aspectos abstratos no domínio de determinado assunto. De acordo com Hedegaard e Chaiklin, do ponto de vista radical-local, o encontro potencial entre conceitos da matéria cotidiana e científica cria possibilidade de as crianças desenvolverem uma compreensão mais sistemática e analítica das questões e dos problemas presentes em suas condições de vidas.

O ensino deveria objetivar desenvolver a habilidade de trabalhar com essas relações. Ao desenvolver essa habilidade a criança torna-se capaz de usar o conteúdo da matéria aprendido como ferramenta para refletir sobre as atividades cotidianas locais e analisá-las (Id., 32).

Nesse sentido, deve acentuar-se que os aspectos abstratos tornam possível à criança relacionar eventos locais com eventos possíveis. A aquisição de sistemas

conceituais, que se relacionam com aspectos sociais e políticos, possibilitam ao jovem tomada de consciência das ideologias sociais e de si próprio como pessoa na sociedade. Nesse processo, as crianças adquirem o conhecimento social produzido historicamente.

Em relação à proposta do ensino e aprendizagem radical-local, os autores pesquisados admitem que embora as investigações de Vygotsky, a respeito dos conceitos cotidianos e científicos, seja importante para a elaboração desta proposta, restam aspectos dessas ideias que necessitam ser desenvolvidos posteriormente em uma perspectiva teórica radical-local.

Hedegaard e Chaiklin, ao desenvolverem a relação com o ensino e aprendizagem radical-local, recordam que as pesquisas de S. Scribner (1984-1992) e Lave (1988-1992) depararam-se com diversificadas formas de aprendizagem e uso de aritmética em casa, na escola e no trabalho. Considerando as diversidades de ambientes e de aprendizagem, em que diferentes práticas e conhecimentos contribuem para a formação de pensamento e conceitos nas crianças, compreende-se a dificuldade, por elas enfrentada, quanto à interligação do aprendido em casa, na vida da comunidade, na escola.

Essa situação agrava-se quando se constata que esses conhecimentos não são geralmente reconhecidos pelos professores e, portanto, eles não fornecem ajuda para construir uma ponte entre as lacunas do conhecimento acadêmico e local. Se os professores reconhecessem essas diferenças e fossem bem sucedidos em estabelecer uma ligação entre o conhecimento local e o acadêmico, então os alunos obteriam a possibilidade de basearem-se no conhecimento local ao aprender a matéria e a usarem a matéria ou o conhecimento acadêmico nos cenários caseiros e comunitários (Id., 46).

A promoção dessa inter-relação do conhecimento acadêmico com o conhecimento cotidiano, das crianças, depende da forma do conhecimento acadêmico e da prática de ensino. As formas que caracterizam o ensino acadêmico, conforme a análise dos propositores do ensino e aprendizagem radical-local são: conhecimento empírico e modos de pensamento paradigmático; conhecimento narrativo e modos de pensamento dialógico; conhecimento teórico e modos de pensamento dialéticos.

3.2. Diferentes formas de pensar o ensino: conhecimento empírico e modos de pensamento paradigmático

O conhecimento empírico exprime-se em conceitos abstratos alcançados mediante observação, descrição, classificação, quantificação. Nessa forma de conhecimento, supõe-se que o mundo pode ser representado corretamente. O pensamento paradigmático é a forma de pensar do conhecimento empírico. O pressuposto dessa forma de conhecimento firma-se em categorias que podem ser organizadas hierarquicamente e encontram em paradigmas da lógica clássica os métodos para combinar categorias do conhecimento.

Quando o ensino escolar é organizado em torno do conhecimento empírico, então os métodos de investigação e o conteúdo da matéria não são normalmente ensinados juntos. A matéria pode ser diferenciada em habilidades (leitura, escrita, raciocínio lógico, línguas estrangeiras) e conteúdos (história, geografia, biologia). As habilidades são normalmente ensinadas como 'paradigmas' sem se preocupar com conteúdos, enquanto os conteúdos podem ser apresentados em forma de palestras [...] sem se preocupar com os aspectos das habilidades (grifo dos autores) (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 48).

Dessa forma, o ensino fundado no conhecimento empírico proporcionará aos alunos a aquisição de conceitos de temáticas diferentes sem relação uns com os outros e sem referência com sua experiência de vida.

3.3. Conhecimento narrativo e modos de pensamento dialógico

Conforme Hedegaard e Chaiklin, Bruner é o principal propositor das “características epistemológicas do conhecimento e do pensamento narrativo, cujas características básicas são: mutabilidade das intenções; possíveis objetivos e perspectivas mútuas que interagem, e envolvimento de sentimentos e emoções” (2005, p. 49).

Os modos de pensamentos dialógicos narrativos consideram as experiências pessoais, mas transcendem seu caráter estabelecido e relaciona-as aos temas mais gerais da vida. São exemplos de conhecimento narrativo descrições épicas, romance, drama, poesia, e também “teorias folclóricas” como denominam os autores sobre eventos cotidianos. O conhecimento e o pensamento narrativo são características da comunicação das crianças em família e entre elas, porém não é estimulado na escola. Os autores chamam atenção para dois aspectos quanto ao conhecimento narrativo. Um refere-se às teorias educacionais que têm no diálogo sua principal forma pedagógica e são estimuladoras do conhecimento narrativo e do

pensamento dialógico. O outro lembra que quando o conhecimento narrativo é dominante no conhecimento acadêmico, em situações pedagógicas, as relações conceituais chave que se desenvolvem através das histórias de diferentes tradições das matérias são difíceis de serem mostradas aos alunos.

3.4. Conhecimento teórico e modos de conhecimento dialéticos

No conhecimento teórico e modos de pensamentos dialéticos e os conceitos da matéria inter-relacionam-se em sistemas, nos quais se intercomplementam de forma que a mudança em um conceito reflete-se nas relações centrais do sistema. Esse conhecimento pode ser conceituado como “ferramenta mental na forma de teorias e modelos das áreas das matérias que podem ser usadas para compreender e explicar atividades concretas da vida e para a organização de ações” (grifo dos autores) (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 49).

No ensino escolar, assim como nas tradições científicas, o conhecimento teórico e os métodos dialéticos ainda têm sido pouco usados, como confirmam os propositores do ensino e aprendizagem radical-local, e os exemplos que citam são das áreas científicas e profissionais (Biologia, Charles Darwin; economia política, Karl Marx; física Niels Bohr; Psicologia, Lev Vygotsky e Kurt Lewin; Pedagogia, John Dewey; Sociologia, Pierre Bourdieu; Filosofia, G. W. Hegel).

Citando Davydov, os autores explicam:

um modelo nuclear é um modo de pensamento central dentro da tradição do conhecimento teórico. Modelos nucleares, células germinativas: as relações básicas, oposições e complementações que aparecem dentro de diversos fenômenos estudados dentro de uma área da matéria (Id., p. 50).

Hedegaard e Chaiklin explicam que o conhecimento dialético teórico e as estratégias de pensamento permitem aos alunos organizarem experiências concretas, relativas a um modelo conceitual, que podem ser aplicadas a outras experiências e ao conhecimento empírico. Exemplificando registram: “na biologia uma célula germinativa e a relação entre o organismo e o contexto. Essa relação pode ser facilmente reconhecida em todos os assuntos biológicos específicos” (Ib.). Quando essas experiências são baseadas no conhecimento pessoal e local, junto aos métodos de investigação, que permitem às crianças analisar e compreender a complexidade de práticas diferentes, inicia a concretização da ideia do ensino e aprendizagem radical-local.

As formas de conhecimentos e tradições históricas das práticas escolares resultam da combinação das exigências sociais e formas de conhecimento das matérias específicas. “As formas de conhecimento empírico, por exemplo, são dominantes nos currículos de algumas disciplinas como ciência natural e matemática” (Id., p. 52).

O objetivo das práticas educacionais radical-local é desenvolver conhecimento acadêmico que pode ser usado nas atividades individuais em casa, na comunidade, na escola, no trabalho, no clube, o que depende da forma desses conhecimentos. Então, os conhecimentos empíricos e narrativos não são normalmente úteis para mudar as atividades diárias das crianças e o conhecimento acadêmico teórico, em geral, não se encontra no cotidiano. Uma última reflexão importante nesse sentido é relativa à pré-escola. Criancinhas na pré-escola e na escola inicial desenvolvem um sistema associado de compreensão, mediante as brincadeiras e participação em atividades com crianças de mais idade ou com adultos e pela sua própria reflexão sobre fenômenos que para elas são importantes, tais como: o tamanho do mundo, onde ele acaba; a relação entre a vida e a morte. Essas e outras formas de pensamento são precursoras do pensamento dialético, utilizando o conhecimento teórico que possibilita às crianças adquirirem conhecimento teórico que possa ser usado no dia a dia.

Hedegaard e Chaiklin ampliam a ideia de Vygotsky argumentando que o desenvolvimento do conhecimento da matéria e o conhecimento cotidiano local podem enriquecer um ao outro. “O tipo de aprendizagem que estimula essa integração é guiada pelo conhecimento teórico em que os principais modelos guiam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança” (Id., p. 54).

Para planejar um ensino que motive os alunos para atividades cooperativas na exploração de sua comunidade local, Hedegaard e Chaiklin usam a abordagem de Vygotsky denominada Método funcional de estimulação dupla (1988, p. 84), que Vygotsky assim explica:

Ao usar essa abordagem [...] oferecemos simultaneamente uma segunda série de estímulos que têm uma função especial. Dessa maneira, podemos estudar o processo de realização de uma tarefa com a ajuda de meios auxiliares específicos; assim, também seremos capazes de descobrir a estrutura interna e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (grifos do autor) (DAVYDOV, 1988, p. 85).

Hedegaard e Chaiklin argumentam que neste trabalho usaram como referência a abordagem do duplo movimento, inspirada na proposta do ensino e aprendizagem desenvolvimental de Davydov. Nessa perspectiva do duplo movimento, consideram-se as inter-relações dos conceitos já assimilados pela criança, conceitos da matéria e conhecimento local.

A realização didática do duplo movimento definiu-se nos seguintes princípios:

Utilização de um modelo nuclear de conteúdo, sob investigação, para orientar o ensino.

Utilização de estratégias de pesquisa que sejam análogos ao modo como os pesquisadores investigam problemas.

Criação de fases no processo de ensino que reflitam mudanças qualitativas no processo de aprendizagem da criança.

Motivação na sala de aula, mediante criação de tarefas para pesquisa e pela facilitação de comunicação e cooperação entre as crianças (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 63).

Nessa abordagem do duplo movimento, consideram-se o plano de ensino do professor e a aprendizagem do aluno em movimentos inversos, porém coerentes com seus propósitos e objetivos: o plano de ensino do professor precisa avançar de características abstratas e leis gerais de um conteúdo para a realidade concreta, considerada em seus meandros e complexidades. A aprendizagem do aluno, fundada em seus conhecimentos pessoais cotidianos, desenvolver-se-á em sentido inverso, ou seja, dos conhecimentos adquiridos em suas atividades diárias para as leis gerais e conceitos abstratos de um conteúdo (ib.).

No desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem radical-local, o plano de ensino gerará o trabalho do professor em todas as suas etapas como: uso do método de pesquisa; organização da aula atividade no decorrer do ano letivo; formação de imagens do objetivo; formulação e utilização de um modelo de aprendizagem para usar o procedimento geral de investigação, modelo e auto-avaliação.

Entre os fatores relevantes a serem considerados, nesta proposta de ensino e aprendizagem, destaca-se o item sobre formação de motivação por meio da comunicação e da cooperação:

Motivos e conhecimentos estão dialeticamente ligados porque o conhecimento fornece conteúdos para motivos e motivos determinam apropriação do conhecimento. Um motivo do aluno para a aprendizagem é que a aquisição de habilidades e conhecimentos específicos não se desenvolvem independentemente

do ensino. Motivos desenvolvem-se com uma relação entre aluno e as atividades nas quais participa (Id., p. 71).

Na idade escolar, os motivos das crianças são guiados pelo motivo da aprendizagem, que orienta a criança para o conhecimento do mundo, bem como para aquelas habilidades que são valorizadas por seus pais, sua comunidade e aquelas que a própria criança percebe como interessantes. Nessa fase escolar, os motivos sociais e os de brincar ainda são valorizados pelas crianças. Na utilização da abordagem do duplo movimento, foram considerados os seguintes motivos:

Levar os motivos dominantes nas crianças em consideração na formulação da área objeto de um curso. O motivo dominante na criança em idade escolar, parece, é a orientação e a curiosidade em relação ao mundo ao seu redor

Dar às crianças responsabilidade pela investigação ativa no conteúdo da área temática da matéria e ajudá-las a adquirir conhecimento das relações básicas dessa matéria de modo que possam formular sua própria compreensão (modelo nuclear) e pesquisar seus próprios problemas.

Usar a vida social da classe. As crianças de uma sala de aula muitas vezes se preocupam mais com a opinião de seus pares do que com a opinião do professor. Beneficiamo-nos desse interesse para apoiar o trabalho colaborativo em tarefas de investigação e formulação de problemas que exigem esforço coletivo para a solução (Ib, p. 71).

A abordagem do duplo movimento, no ensino e aprendizagem radical-local, promove situações de ensino facilitadores da compreensão das crianças dos objetivos de ensino e seus motivos de aprendizagem, como parte de seu conhecimento teórico e seu interesse em diferentes matérias. O ensino e aprendizagem radical-local enfatiza o conteúdo do conhecimento local relevante no desenvolvimento teórico e no uso desse conhecimento teórico na comunidade local. A abordagem do duplo movimento é um caminho para a concretização de idéias. Dessa forma, o ensino e aprendizagem radical-local propõe-se a ajudar as crianças a desenvolverem a compreensão entre conhecimento do conteúdo como conhecimento teórico geral, e o conhecimento local, cotidiano pessoal da comunidade e da prática doméstica. Essa prática de ensino age como facilitadora da integração do conhecimento teórico com o conhecimento local e enriquece os conhecimentos pessoais da criança para serem usados em sua compreensão da prática local. Nessa perspectiva, o papel do professor é orientar as crianças para as tarefas e problemas relativos ao conteúdo do ensino, que pode tornar-se significativo para motivá-las à compreensão dos princípios teóricos como prática local e conhecimento de sua comunidade.

A integração entre o conhecimento teórico e o conhecimento local foi o propósito de Hedegaard e Chaiklin, desenvolvido em atividades no contra-turno com crianças pequenas de famílias da comunidade de Porto-Rico. Para o alcance dos objetivos, os pesquisadores relataram que o conhecimento teórico deveria ser relacionado com o conhecimento local para que as crianças se apropriassem de conceitos pessoais que funcionassem como ferramentas para analisar e compreender os problemas relacionados à sua comunidade local (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 72).

Completado o estudo deste capítulo, no próximo serão apresentadas as questões relativas ao pensamento e linguagem nas perspectivas das teorias: sociocultural e histórico-cultural para o ensino da Língua Materna.

CAPÍTULO IV

PENSAMENTO E LINGUAGEM NAS TEORIAS HISTÓRICO-CULTURAL E TEORIA SOCIOCULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Conforme proposto na introdução deste trabalho, o objeto desta pesquisa bibliográfica foi o estudo dos processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem e sua repercussão no ensino e aprendizagem da língua, visando a compreender como esses processos estão incluídos nas investigações das teorias histórico-cultural e sociocultural. Nos capítulos anteriores foram trabalhados os principais conceitos da teoria de Vygotsky implicados nas inter-relações pensamento e linguagem, em seguida, algumas interpretações deste ideário e, neste capítulo, cumpre explicitar as contribuições das teorias analisadas, tendo em vista os esforços de pesquisadores e professores no aprimoramento do ensino da língua.

Pareceu-nos relevante concluir esta pesquisa bibliográfica, retomando a problemática do ensino da língua, agora verticalizando para o ensino da língua portuguesa. É fato que muitos estudos voltados para esse tema já haviam recorrido ao pensamento de Vygotsky, no intuito de ligar suas investigações a orientações metodológicas no ensino da língua. O que se pretendeu neste estudo foi aprofundar o estudo deste autor nas partes referentes ao desenvolvimento linguístico da criança e, mais especificamente, sobre a linguagem escrita, o ensino da gramática e o papel da leitura interligada à linguagem escrita e ao ensino e aprendizagem da gramática. No entanto, tal como ocorre com outros autores clássicos com pensamento muito fecundo e multiforme, por exemplo, Marx, Freud, Dewey, o pensamento de Vygotsky permite captar muitas de suas faces, de modo a coexistirem diferentes interpretações ou ênfases em relação a vários conceitos-chave da teoria. Assim é que buscamos uma importante derivação das idéias originais de Vygotsky, a teoria sociocultural, a qual se desenvolveu nos Estados Unidos com a contribuição de vários pesquisadores, entre eles J. Wertsch, M. Cole e B. Rogoff, numa tentativa de encontrar aproximações da teoria histórico-cultural mas, principalmente, buscar aportes para o tema do ensino e aprendizagem, mormente o da língua materna.

Desde o início de nossas investigações, havíamos encontrado autores que não estavam conformados com a acentuação de diferentes correntes em torno do pensamento de Vygotsky, como por exemplo, M. Cole, que empregou no título de

seu artigo, o termo “psicologia sócio-histórico-cultural” (COLE, 1998, p. 161). Desse modo, dentro de um espírito de acolhimento de contribuições para uma concepção de ensino e aprendizagem, fomos buscar na teoria sociocultural elementos teóricos para ajudar, especialmente, na compreensão das práticas socioculturais e institucionais. Neste ponto, agregamos também os estudos de M. Hedegaard e S. Chaiklin, que nos facilitaram no encontro entre postulados da teoria histórico-cultural e teoria sociocultural, alimentando nosso propósito de buscar contribuições para o ensino e aprendizagem da língua materna.

1. A inter-relação das teorias sociocultural e histórico-cultural

Os estudos realizados até aqui permitiram-nos um levantamento das posições dos cientistas ligados aos fundamentos da teoria sociocultural, assim como aqueles realizados na tradição da teoria histórico-cultural, apostando na inter-relação dessas duas vertentes teóricas que muito têm contribuído, com suas investigações, para a compreensão dos problemas ligados aos campos: da psicologia; da educação; da linguagem, no sentido de promover um ensino voltado para a aprendizagem do aluno que, considerando as características individuais, sociais e culturais desse aluno, contribua para o seu desenvolvimento mental, afetivo e moral. Acrescentamos que, nesses estudos, partimos do entendimento de que a aprendizagem da língua materna tem papel preponderante no processo de escolarização, tanto na apreensão dos conteúdos das disciplinas, como na organização do pensamento verbal para a comunicação oral e para a organização e expressão na linguagem escrita, para a leitura fluente, compreensiva, interpretativa, sem, no entanto, desconsiderar o impacto das práticas socioculturais, das práticas discursivas, ou seja, das culturas particulares em que estão inseridos os alunos. Em outro texto escrevíamos:

O esclarecimento dessa questão, enraizada na ideologia dominante que usa a linguagem como, talvez, o mais forte instrumento de poder e de submissão daqueles aos quais se negou o direito à educação mostra a urgência de que se tenha clara a situação com que, hoje, se depara. Recorrendo ao universo conceitual de Bakhtin (1999), registra-se: “O signo é, por natureza, vivo e móvel, pluralente, e a classe dominante tem interesse em torná-lo monovalente” (RIBEIRO, 2007, p. 138).

Nesse sentido, Libâneo, ao discutir os embates que se põem, na atualidade, sobre as funções da escola, explicita sua posição de ligar a função básica da escola de formação cultural e científica com as práticas socioculturais em que vivem os alunos, escreve.

O campo teórico e investigativo da didática convive hoje com tensões entre a exigência social e democrática de provimento de escolarização formal a todas as crianças e jovens e a necessidade de as escolas e professores levarem em conta, no ensino, a diversidade social e cultural expressa pelas diferenças individuais e sociais entre os alunos, em boa parte decorrentes das práticas sociais e culturais em que vivem. Dado que as escolas têm a responsabilidade social de possibilitar a todos os alunos o acesso ao conhecimento sistematizado e ao desenvolvimento de capacidades intelectuais considerando, ao mesmo tempo, suas necessidades individuais e sociais enquanto imersos em contextos socioculturais e institucionais, a investigação em didática precisa assumir o encargo de discutir o papel das práticas socioculturais e institucionais no ensino e aprendizagem. Para isso será preciso saber como a apropriação dos conceitos teóricos da matéria pelos alunos pode tornar-se relevante para a análise das condições de sua vida cotidiana e dos modos de atuação na vida social mais ampla (LIBÁNEO, 2010, p. 1).

Estas preocupações também compõem o ideário posto nas propostas desenvolvidas pelos autores aqui estudados. As suas práticas, alimentadas em construto teórico comum, impulsionam suas pesquisas, quer na concepção de Wertsch que chama a atenção para o contexto de “grandes crises e transformações sociais” (1998, p. 11), quer nas investigações de Cole sobre o transculturalismo, a educação, a exemplo de sua expedição à Libéria, ou nas de Rogoff, voltadas para o ensino na escola e nas comunidades locais. Por outro lado, Davydov, um dos promotores da reforma educacional na Rússia, assegura a necessidade de “formar nos jovens em idade escolar os hábitos necessários à leitura fluente, abrangente e expressiva, à computação matemática, à redação literária e à linguagem desenvolvida que tenha uma natureza desenvolvimental” (DAVYDOV, 1988, p. 8). Hedegaard e Chaiklin, autores da proposta teórica do ensino e aprendizagem radical-local, cuja preocupação central é “relacionar práticas educacionais às específicas condições histórico-culturais das crianças: tanto às condições objetivas em que elas vivem quanto à compreensão delas e a relação com essas condições” (2005, p. 5).

Com esta breve retomada acerca dos cientistas ligados ao construto teórico vygotkiano, passamos a apresentar os resultados encontrados nos dois capítulos anteriores, com os quais pretende-se comprovar as inter-relações das teorias sociocultural e histórico-cultural.

Preliminarmente, a premissa fundante, para avaliar a existência de inter-relações nas teorias sociocultural e histórico-cultural, parte de considerar a fonte comum da qual elas emanam. Desse modo, afirma-se que as teorias sociocultural e histórico-cultural encontram-se em um mesmo pressuposto teórico: a psicologia histórico-cultural de Vygotsky. Ambas propõem intervenção e transformação social,

com um compromisso expresso nas investigações realizadas, que privilegiam o ensino, a cultura, a educação de crianças e jovens. Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos por Wertsch, Cole, Rogoff, Davydov, Hedegaard e Chaiklin, resguardadas suas especificidades, relativas aos princípios filosóficos em que se apoiam, inter-relacionam-se. O estudo realizado sobre a posição de Wertsch distinguiu algumas posturas que marcam as raízes vygotskiana em suas opções teóricas.

Wertsch focou seu interesse em questões relacionadas à cognição, à cultura, à linguagem social, tal como aparece nos títulos de seus livros: *Vozes da mente* (1993); *Estudos socioculturais da mente* (1998); *A mente em ação* (1999). Com efeito, seu enfoque sociocultural da mente tem por objetivo “explicar como situa-se a ação humana em âmbitos culturais, históricos e institucionais” (1993, p. 141), decorrendo daí seu alerta para encontrar-se uma linguagem social que permita o diálogo científico entre os vários campos das ciências humanas.

Quanto a Cole, suas pesquisas são desenvolvidas a partir de um projeto piloto (denominado Quinta dimensão). Esta pesquisa foi realizada com crianças que residiam na periferia da universidade, em inter-relação com estudantes de psicologia, educação e comunicação, formando um sistema cultural enquanto atividade organizada como meio para aprender a desenvolver. Desse modo, o sistema cultural deve promover a satisfação do grupo por ele mesmo, e fornecer experiências que poderiam influenciar a vida dos participantes na comunidade e na escola. Rogoff investiga o ensino, a exemplo de sua pesquisa com escoteiras, envolvendo três planos: apropriação participativa, participação guiada e aprendizado. Dentro da abordagem sociocultural, ela trabalha com a observação do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos em processos pessoais, interpessoais e comunitários. Esse processo de participação torna seus integrantes aptos a participarem posteriormente em atividades relacionadas.

Em outra perspectiva, vinculada à tradição da teoria histórico-cultural, fundada no materialismo histórico dialético, encontra-se o psicólogo-pedagogo Davydov, voltado para as questões do ensino, preocupado com uma educação que responda às necessidades do homem moderno. Defende a necessidade de os programas escolares corresponderem aos avanços da ciência e da cultura contemporânea; dessa forma é preciso ensinar aos alunos a pensar, ou seja, implementar um ensino

que promova o desenvolvimento mental. Hedegaard e Chaiklin, pesquisadores também ligados a tradição histórico-cultural, incorporam elementos da teoria sociocultural voltados para os campos do ensino, da cultura, conforme expõem em seu livro: *Radical-local teaching and teaching: a cultural-historical approach*, livro em que desenvolvem essa teoria e apresentam a investigação correspondente, realizada com crianças de origem porto riquenha, em Nova York.

Outro ponto comum encontrado nas propostas desses cientistas está na consideração do conhecimento cotidiano dos alunos e suas origens social e cultural. A tônica constante em Wertsch sobre a relação entre a “mente e o âmbito sociocultural”, que se pode perceber nos subtextos dos outros pesquisadores, lembra a declaração de Vygotsky:

Para descobrir o discurso do outro, não é necessário entender apenas umas palavras, precisamos entender seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão dos motivos que o levam a emiti-lo (VYGOTSKY, 2001, p. 481).

Wertsch continua assegurando que o objetivo da pesquisa sociocultural é entender a inter-relação do funcionamento mental humano, com o contexto cultural, histórico e institucional. O essencial, nesse sentido, é o reconhecimento da situação do funcionamento mental, conforme o autor. Cole, por sua vez, alerta, em relação aos contextos institucionais, para a necessidade de considerarem os propósitos interativos sociais e psicológicos integrados e mais abrangentes, que levem em conta o conjunto das atividades. Rogoff, valendo-se de Bakhurst, declara que os estudos sobre a mente, a cultura e a linguagem relacionam-se internamente.

Davydov, por sua vez, chama a atenção para o ensino que deve ser planejado de modo a promover o desenvolvimento mental. Para ele, a escola deve ensinar os alunos a pensar o que significa em suas palavras desenvolver os fundamentos do pensamento contemporâneo, organizando o ensino que impulsiona o desenvolvimento, organizando um saber que contemple a origem e o desenvolvimento das coisas e os acontecimentos, deste ponto de vista, um ensino que leve o aluno a pensar teoricamente (1988, p.6). Hedegaard e Chaiklin desenvolvem sua investigação baseados na tradição da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano proposta por Vygotsky, mas se apropriam explicitamente da perspectiva davydoviana para ampliá-la na direção de interligar o

desenvolvimento dos conhecimentos teórico-científicos com o conhecimento local e cotidiano trazido pelos alunos. Estes autores escrevem:

O modelo que Vygotsky impulsionou foi o de que o ensino e aprendizagem deveriam ser fonte de desenvolvimento posterior, em que o ensino deveria preparar e motivar a criança a participar da prática cultural existente em uma sociedade, bem como desenvolver funções psicológicas de pensamento e formação de conceitos que ainda não foram completamente desenvolvidos (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p.8).

Planejar um ensino que considere a realidade do aluno e organize a aprendizagem de modo a promover o desenvolvimento conceitual, realiza a proposta do ensino que promove o seu desenvolvimento mental. Segundo os mesmos autores, “a aquisição de conceitos científicos depende dos conceitos diários da criança, e uma consequência dessa aquisição é que os conceitos diários são modificados e os seus conteúdos desenvolvidos posteriormente” (Ib.).

A relevância de trazer esses autores está em seu posicionamento de, por um lado, realçar o papel do ensino em promover o desenvolvimento mental, vale dizer, o desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio dos conteúdos; por outro, de considerar nas situações de ensino e aprendizagem os contextos institucional, social, psicológico, cultural e da linguagem, enfatizada de uma maneira geral em sua função comunicativa e, em especial, com a organização do pensamento. Nessa perspectiva, vale a reflexão de Wertsch quanto ao que ele denomina linguagem social, que constitui os padrões de pensamento, ou seja, outra cosmovisão teórica que se expressa na linguagem social concomitante (WERTSCH, 1999).

Desse modo, para Hedegaard e Chaiklin, em sua proposta do “ensino radical-local“, os conceitos da matéria e o conhecimento cotidiano da criança podem ser integrados, utilizando-se o conhecimento teórico como referência, para as atividades de ensino e aprendizagem” (2005, p. 63). A utilização do conhecimento teórico como ferramenta, para articular conhecimento teórico com os conhecimentos cotidianos local, promove uma mudança de enfoque, relativa a ênfase posta quanto aos objetivos a serem alcançados, especialmente em relação ao ensino e aprendizagem da língua. O que concorda com Davydov quando assegura a necessidade de os alunos adquirirem hábitos de leitura, redação e linguagem desenvolvida.

Por ocasião da I Congresso do ISCAR (International Society for Cultural and Activity Research), em 2005, em Sevilha, as duas associações vinculadas à tradição da Escola de Vygotsky, a teoria histórico-cultural e a teoria sociocultural, estavam

presentes no mesmo encontro internacional⁵. O presidente desse Congresso, o pesquisador Seth Chaiklin, destacava que o ponto de convergência das duas correntes era este: “o estudo de práticas culturais específicas e/ou a gênese e desenvolvimento de processos mentais onde práticas e processos são conceitualizados como historicamente e coletivamente desenvolvidas, mediadas pelo uso de ferramentas e signos, e construídos pela participação nessas práticas (CHAIKLIN, 2005, p. 1). Ou seja, nesse congresso, se materializaram os esforços de confluência entre a teoria histórico-cultural e a teoria sociocultural.

Em síntese, de acordo com o nosso estudo, a confluência das raízes epistemológicas das teorias detectadas são as seguintes: aprender e desenvolver; processos de participação que tornam seus integrantes aptos a participarem em atividades posteriores relacionadas; ensinar o aluno a pensar; implementação de um ensino que promova o desenvolvimento mental; formação de hábitos necessários à leitura, escrita, e à linguagem de natureza desenvolvimental. Esses aspectos compõem o ideário geral em que cientistas ligados ao construto teórico da psicologia histórico-cultural de Vygotsky desenvolvem suas investigações e atividades.

2. O lugar da língua (gem) no contexto das teorias sociocultural e histórico-cultural.

Retomamos neste tópico as investigações realizadas por Vygotsky sobre pensamento e linguagem, linguagem, aprendizado e desenvolvimento, priorizando-se as investigações referentes à linguagem quanto ao ensino e aprendizagem da língua nas modalidades da linguagem escrita, gramática e leitura, que são conhecimentos e habilidades imprescindíveis para o desenvolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem escolar. Busca-se, também, compreender como as teorias sociocultural e histórico-cultural consideraram o papel da língua tanto em sua função comunicativa quanto cognitiva, no intuito de apreender contribuições para a superação de problemas com os quais se deparam frequentemente os professores de língua materna.

⁵ A ISCAR, constituída em 2002, promoveu a junção de duas organizações destinadas a apoiar comunicações científicas sobre aspectos da teoria sociocultural, e teoria histórico-cultural da atividade: a Internacional Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT), e a Society for Sociocultural Research (SSCR). Desse modo, em 2005, em Sevilha, foi realizado um único congresso reunindo as duas associações.

Como vimos anteriormente, Vygotsky destaca as peculiaridades das linguagens escrita e falada no início da escolarização, de onde extraiu material para estudar a influência exercida pela assimilação das estruturas gramaticais no desenvolvimento psíquico (2001). A respeito da leitura e escrita, Kozulin apresenta-nos valiosa contribuição sobre a investigação realizada por Vygotsky: “Na teoria de Vygotsky, a transição das funções psicológicas naturais às culturais associa-se à transição da linguagem oral à linguagem escrita” (2002, p. 178). Esta tese, afirma o autor, ganha significado especial na marca da discussão sobre as implicações educativas frente à discussão sobre as implicações educativas da oralidade, relativas à escrita e à fala contextualizada diante do texto autônomo. A controvérsia, segundo ele, surgiu nos Estados Unidos de duas fontes: o argumento científico da influência da escrita sobre o desenvolvimento cognitivo e a questão do analfabetismo na sociedade americana e suas consequências sociais (2001). Entretanto, o importante para nosso estudo é a conclusão apresentada por Kozulin:

Por conseguinte, ler e escrever exercem uma poderosa influência recíproca sobre a linguagem oral de uma pessoa alfabetizada. A escrita é monológica só no sentido de que o contexto é mental, e não físico. Para ter em mente o contexto e planificar o texto em ausência da estimulação imediata, certamente é necessário um nível superior do desenvolvimento das funções cognitivas, que não pode senão influir também sobre a linguagem oral (KOZULIN, 2002, pp.182, 183, 184).

Com essa argumentação, Kozulin reforça a posição de Vygotsky sobre a relevância da aquisição da linguagem oral no processo do desenvolvimento cognitivo na criança, e o posterior desenvolvimento em um nível superior das funções cognitivas em decorrência da aprendizagem escrita que vai influir também na linguagem oral.

Essa reflexão de Kozulin ao enfatizar a posição de Vygotsky quanto à aprendizagem escrita - o que certamente interliga-se à leitura, assim como a aprendizagem da gramática - comprova o papel ímpar do conhecimento da língua no processo de ensino e aprendizagem, realçando sua função organizadora do pensamento. Nesse aspecto, Barbosa pontua: “Além disso, à medida que domina a linguagem, a criança poderá utilizar-se dessas outras funções, quais sejam: a função sistematizadora, organizadora e planejadora” (1997, p. 128).

Postas as posições de teóricos da teoria histórico-cultural, vejamos como se posicionam aqueles ligados à teoria sociocultural. Pelo levantamento realizado na primeira parte deste capítulo, ficou patente o compromisso desses pesquisadores

com o aprendizado, a cultura, o desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens, como é o caso de Rogoff e Cole. Rogoff é uma investigadora voltada, singularmente, para a área do aprendizado. Na pesquisa em que discute o aprendizado, a participação guiada e a apropriação participatória, ela sustenta o referencial sociocultural e a pesquisa desenvolvimental fundadas na teoria de Vygotsky. Explicita que Vygotsky acreditava que o desenvolvimento cognitivo de crianças ocorria nas interações com as pessoas à sua volta, com as práticas e ferramentas intelectuais da sociedade, especialmente a linguagem como mediadora dessa atividade. Aqui fica clara a sustentação teórica da autora no construto teórico de Vygotsky: zona de desenvolvimento próximo (ZDP).

Na mesma perspectiva de Rogoff, o trabalho de Cole está voltado, em geral, para a pesquisa transcultural e suas implicações para a educação e para os objetivos cognitivos. Segundo ele, a linguagem usada nas escolas revela um padrão característico: o discurso instrucional. A natureza da linguagem escolar põe em evidência a ênfase que os professores atribuem à forma lingüística ligada ao conteúdo e à avaliação, desconhecendo o contexto histórico e cultural e a experiência cotidiana.

Alguns estudos detalhados sobre o modo como se emprega a linguagem nas escolas mostram um modelo diferencial denominado discurso instrucional. Tanto por sua estrutura quanto por seu conteúdo, o discurso instrucional difere das outras formas de falar dos adultos e das crianças. (...) A peculiar natureza da linguagem empregada no ensino escolar se manifesta, também, no acento que os professores põem na forma lingüística. (...) Não é possível avançar muito neste ponto se não (...) examinamos o contexto histórico e cultural mais amplo no qual se insere a atividade escolar (COLE, 1996, p. 100).

Em sequência a esta citação, o autor escreve que os efeitos cognitivos no aluno dependem do grau de relevância que têm as formas de conhecimento obtidas no contexto escolar em outros contextos. Além disso, aponta três fatores da atividade educacional relevantes para o comportamento em diferentes contextos: a instrução escrita, o conteúdo do currículo que deve permitir ao aluno entender suas circunstâncias históricas específicas, e “o léxico de cada linguagem que carrega em si a teoria da cultura sobre a natureza do mundo” (Id., p.101).

Tal posição confirma o que declara Vygotsky: “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através dos quais as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (1988, p. 99). Mais adiante, encontramos seu argumento de que o aprendizado em si não é

desenvolvimento, porém, se adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento mental, desencadeia o movimento de processos de desenvolvimento que não aconteceriam sem a interferência do ensino, que “é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Id., p.191).

Esta posição de Vygotsky sobre o aprendizado e o desenvolvimento remete à questão do aprendizado da língua materna e a valoração deste ensino por este cientista em relação ao ensino da língua: escrita, gramática e leitura, conhecimentos imprescindíveis ao aluno para a vida escolar e integração social. Ou seja, um processo de ensino e aprendizagem que integre os aspectos principais de uma prática educacional satisfatória em relação aos interesses sociais.

Tal como apresentamos no capítulo III, Mariane Hedegaard e Seth Chaiklin expressam com bastante propriedade essa articulação entre o papel da linguagem como organizadora do pensamento, incluindo aí a formação de conceitos científicos, e as práticas socioculturais, de modo a fazer a integração entre o conhecimento teórico e o conhecimento local e cotidiano. Ou seja, para o alcance dos objetivos de um ensino e aprendizagem radical-local, o conhecimento teórico deve ser relacionado com o conhecimento local para que as crianças se apropriem de conceitos pessoais que funcionem como ferramentas para analisar e compreender os problemas relacionados à sua comunidade local (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 72).

Em síntese, as considerações que vimos trazendo nos permitem destacar de cada uma das duas teorias analisadas, ao menos, dois aspectos complementares: da teoria histórico-cultural, a função organizadora da linguagem; da teoria sociocultural, os aspectos comunicativos da linguagem. São essas duas contribuições que nos parecem sumamente relevantes quando pensamos em ajudar os professores de língua materna nos seus objetivos, conteúdos e metodologias de ensino.

3. Interlúdio: A escola do conhecimento e a escola do acolhimento social

Em face do que vimos considerando, a realidade apresentada atualmente em nossas escolas nos mostra um quadro de desorientação e incertezas. O que se presencia é uma dicotomização entre a escola da convivência social, especialmente

em termos de oralidade e, por outro lado, aquela que valoriza o conhecimento cultural e científico. Em artigo recente, Libâneo identifica na área da educação “tensões entre a exigência social e democrática de provimento de escolarização formal a todas as crianças e jovens e a necessidade de as escolas e professores levarem em conta, no ensino, a diversidade social e cultural expressa pelas diferenças individuais e sociais entre os alunos, em boa parte decorrentes das práticas sociais e culturais em que vivem” (LIBÂNEO, 2010a). Em outro texto, esse mesmo autor aponta a variedade de propostas existentes hoje sobre as funções da escola:

Em alguns lugares, escolas e professores pedem o retorno da escola “tradicional”. Enquanto isso, setores do empresariado do ensino criaram e vendem para estados e prefeituras os “sistemas de ensino” (pacotes didáticos). Persiste entre muitos “gestores” da educação a idéia de uma escola centrada na gestão com foco ou na eficiência ou na democratização das relações internas (como solução para melhorar a aprendizagem dos alunos). E, nas políticas oficiais, surge a escola do acolhimento social, cuja função é propiciar a convivência e a sociabilidade, em contraponto à escola destinada, preponderantemente, à formação cultural e científica, isto é, ao conhecimento e ao ensino, posição em que se inclui o autor deste texto. Estas duas últimas posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira, em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, para os filhos dos ricos e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, para os pobres, voltada primordialmente para missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2010b).

Segundo Libâneo, a escola do acolhimento social, proposta originada das políticas educacionais gestadas nos organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial, reservaria aos alunos de países pobres apenas conteúdos “mínimos” para sobrevivência social. Ou seja:

(...) instrumentos essenciais de aprendizagem (domínio da leitura, da escrita, do cálculo, das noções básicas de saúde, etc.) converteram-se em “destrezas” ou habilidades para sobrevivência social. (...) A aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento (LIBÂNEO, 2010).

O autor, no entanto, não concorda em que as duas propostas de escola, a escola para a formação cultural e científica e a escola para acolhimento social, sejam mutuamente excludentes. Para ele, cabe à escola transmitir a todos os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em função da formação geral. Mas, por outro lado, como a escola lida com sujeitos diferentes, cabe considerar no ensino a diversidade cultural, a coexistência da diferença, a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas. A partir desta posição, apresenta quatro elementos indispensáveis à

conquista do ideário escolar, ou seja, um ensino à altura da missão da escola: “a) os conteúdos; b) desenvolvimento das capacidades intelectuais; c) as características individuais e sociais do aluno; d) os fatores socioculturais e institucionais da aprendizagem” (LIBÂNEO, 2010, p. 5).

O que ressalta neste posicionamento é a aposta num ensino que, efetivamente, seja propulsor do desenvolvimento mental, em relação ao qual a linguagem como organizadora do pensamento tem um papel crucial. Em outras palavras, em relação aos estudos da língua materna, considerando-a como organizadora do pensamento e de meio do processo de apropriação dos conteúdos disciplinares, seja mediante a oralidade ou a linguagem escrita, podemos avaliar as consequências de uma débil aprendizagem da língua, as quais se estendem, de resto, a todo o processo de ensino e aprendizagem, considerando seu papel mediador no desenvolvimento do aluno.

Em síntese, a articulação entre a formação cultural e científica e as práticas socioculturais deve perpassar a prática dos professores da língua materna, pois a língua, conforme o ambiente social de seu uso e a modalidade empregada pelo falante, funciona com elemento de integração ou exclusão social. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem da língua padrão, frente aos fatos citados neste trabalho, sua função organizadora e comunicativa da linguagem, e de inclusão social, tornam-se imprescindíveis. Nesse sentido, concluindo essa exposição sobre pensamento e linguagem, registramos o pensamento de Vygotsky:

O pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. Se “a linguagem é tão antiga quanto a consciência”, se “a linguagem é uma consciência prática, que existe para outras pessoas e, conseqüentemente, para mim”, se a “maldição da matéria, a maldição das camadas móveis do espírito paira sobre a consciência pura”, então é evidente que não é um simples pensamento mas toda a consciência em conjunto que está vinculada em seu desenvolvimento ao desenvolvimento da palavra (2001, pp. 485, 486).

4. A unidade entre os dois papéis da linguagem: função organizadora e comunicativa

Nosso estudo permite-nos confirmar constatações de outras investigações teóricas de que as duas correntes vinculadas à Escola de Vygotsky, a teoria histórico-cultural e a teoria sociocultural acentuam diferentes aspectos do pensamento desse cientista. As propostas dos investigadores ligados à teoria histórico-cultural privilegiam o ensino que promove o desenvolvimento mental,

visando ao aprendizado da criança dos conceitos teórico-dialéticos. Sendo assim, a função da linguagem recai em sua função organizadora da atividade cognitiva. Mais especificamente, essa corrente enfatiza o funcionamento do sistema cognitivo em suas interações com a cultura, possibilitando realçar o papel da linguagem na organização da atividade mental. Na teoria sociocultural, a atividade humana é vista como imersa em situações culturais e institucionais, ou seja, o ensino deve ser compreendido como dependente de um contexto de culturas particulares, de relações, de práticas discursivas. A linguagem assume uma função comunicativa, de compartilhamento de significados, acentuando o papel da participação, da convivência, da oralidade, da narrativa.

Concluimos que as duas funções são complementares, trazendo sugestivas contribuições ao aprimoramento do processo ensino e aprendizagem da língua materna na escola, desde que mantida a idéia vygotskiana da linguagem como organizadora e planejadora dos processos de pensamento científico mediante aprendizado formal da língua padrão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo surgiu das preocupações com o ensino da língua portuguesa, o qual tem representado um desafio aos professores de todos os níveis de ensino, muitos deles inseguros e indecisos em relação às suas finalidades, aos seus conteúdos, metodologia e formas de avaliação. Tal insegurança ou indecisão pode estar ligada à discussão que há anos permanece em nosso país sobre a conveniência ou não de valorizar o uso da língua padrão, seja nas atividades escolares, seja na própria vida cotidiana. Por um lado, os professores sentem que o objetivo da disciplina Língua Portuguesa deve ser o ensino da língua padrão, por outro, reconhecem a necessidade de se considerar as formas cotidianas de uso da língua dada a relevância do ambiente social, cultural, econômico na determinação da modalidade linguística apresentada pelo aluno. Entendendo não haver incompatibilidade entre esses dois aspectos do ensino da língua, realizamos um estudo que partiu inicialmente das investigações de Vygotsky sobre o pensamento e a linguagem, o que nos permitiu atualizar nossos conhecimentos sobre aspectos fundamentais apresentados por esse cientista para a compreensão do que é a linguagem, o que representa sua inter-relação com o pensamento, e as conseqüências dessa inter-relação para o ensino da língua.

Em seguida, nosso estudo voltou-se para o conhecimento de duas teorias fundadas no legado de Vygotsky: a teoria sociocultural e a teoria histórico-cultural, visando a apreender como os investigadores dessas correntes apresentam a questão da aprendizagem e o lugar da língua (e da linguagem) nesse processo. Assim pensando, após uma inserção no pensamento de Vygotsky, passamos ao estudo sobre a teoria sociocultural, iniciando nos trabalhos de Wertsch, em que este autor argumenta sobre seu entendimento do sociocultural e sua visão sobre a pesquisa sociocultural. Duas preocupações são parte do ideário wertshiano: as questões relacionadas com a mente e a cultura, e aos grandes problemas e catástrofes do mundo moderno. Passamos, depois, a Cole e Rogoff, cujas investigações, cada um com suas especificidades, voltam-se para o ensino, a cultura, a inter-relação dos sujeitos e educação de crianças e jovens.

Quanto à teoria histórico-cultural, nossos estudos contemplaram as propostas de Davydov e, de algum modo, Luria, Leontiev, e Hedegaard e Chaiklin. Em Davydov, encontramos valiosa contribuição para pensar o ensino da língua e sua

aprendizagem, sua relação como mediadora entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, e entre esses e os conteúdos a serem aprendidos. Em Hedegaard e Chaiklin, encontramos em seu livro, na apresentação da proposta do ensino radical-local, valioso estudo sobre formação de conceitos cotidianos e científicos, conhecimento teórico, a abordagem do duplo movimento, a linguagem e sua articulação com as práticas socioculturais e institucionais.

Nosso estudo sobre a pesquisa sociocultural nos Estados Unidos trouxe-nos dados sobre o empenho de seus pesquisadores no encontro de alternativas que tornassem possível às crianças e jovens provindos de comunidades carentes, a apropriação de conhecimentos e habilidades cognitivas e sociais por meio dos quais se situassem em suas atividades. Por sua vez, as investigações ligadas à tradição da teoria histórico-cultural, em torno da assimilação da experiência histórica socialmente acumulada da humanidade, valorizaram o ensino em seu papel no desenvolvimento. Nesse âmbito, nosso estudo centrou-se na proposta de Davydov, cujo foco de investigações recai no ensino que, no sentido apresentado por Vygotsky, promove e amplia o desenvolvimento mental, à medida em que forma nos alunos os conceitos científicos. Já na perspectiva de Hedegaard e Chaiklin, a formação do pensamento teórico-dialético com base nos conteúdos se alia às condições histórico-culturais dos alunos em suas práticas sociais cotidianas, gerando o que denominam “o duplo movimento no ensino”, ou seja, entre o conhecimento teórico e as práticas socioculturais e vice-versa. Desse modo, destacaram-se duas perspectivas fundamentais para a concretização das funções da escola: a consideração de uma atividade educacional organizada para aprender, em função do desenvolvimento; e atividades destinadas a desenvolver e fornecer experiências que podem influenciar a vida dos participantes na escola e na comunidade, uma vez que a prática em participação torna-os integrantes aptos a participarem posteriormente em atividades relacionadas.

Assim, enquanto os cientistas ligados à tradição da teoria histórico-cultural privilegiam o ensino desenvolvimental e o aprendizado dos conceitos teóricos, o que naturalmente encaminha para a função organizadora da linguagem; os pesquisadores ligados a teoria sociocultural enfatizam a convivência, a cultura local, por isso a dependência de contextos culturais específicos, obviamente, quanto à língua a ênfase recairá em sua função comunicativa.

Dessa forma, conforme o estudo realizado, e a breve síntese aqui registrada, o resultado de nossos estudos levou-nos à conclusão que a teoria sociocultural bem como a teoria histórico-cultural têm suas raízes comuns no legado de Vygotsky, entretanto apresentam especificidades próprias das bases teórico-filosóficas em que se apoiam e que as identificam. Nesse sentido, como apresentado no capítulo IV, em relação ao ensino, os investigadores ligados à teoria sociocultural privilegiam situações culturais e institucionais. Decorre daí um ensino voltado para os contextos de culturas específicas e, em relação à linguagem, enfatiza a comunicação nas inter-relações pessoais. Por outro lado, a teoria histórico-cultural volta-se para um ensino que promova o desenvolvimento mental, mediante atividades que possibilitem a apropriação da compreensão dos conceitos teórico-dialéticos. As definições próprias de cada uma dessas teorias, em relação à aprendizagem, acentuam funções diferenciadas, da linguagem diferenciada, visto que enquanto a teoria histórico-cultural privilegia a função organizadora da atividade cognitiva, na teoria sociocultural a ênfase recai na função comunicativa da linguagem. Enquanto os cientistas ligados à tradição da teoria histórico-cultural privilegiam o ensino desenvolvimental e o aprendizado dos conceitos teórico-científicos, o que naturalmente encaminha para a função organizadora da linguagem; os pesquisadores ligados a teoria sociocultural enfatizam a convivência, a cultura local, por isso a dependência de contextos culturais específicos, obviamente, quanto à língua a ênfase recairá em sua função comunicativa. Desse modo, o estudo realizado levou-nos à constatação de que as teorias sociocultural e histórico-cultural, centradas nos pressupostos vygotskianos, enfatizam diferentes aspectos, quanto à questão da linguagem, que podem ser vistos como complementares. Dessa forma, o que se propõe é que seja acolhido o direito do aluno a aprender a língua padrão, em suas funções comunicativa e organizadora do pensamento, o que lhe proporcionará condições de aprendizagem dos conteúdos disciplinares, de integração social e do exercício de seu direito à cidadania. Entretanto, esse acolhimento supõe professores bem formados que dominem sua própria língua, condição primeira e necessária para o ensino-aprendizagem dos conteúdos culturais e científicos, assim como dos meios de ensinar. O cumprimento dessa proposta requer ação social e política de reconhecimento da relevância do papel do professor, iniciado desde aqueles que atuam na pré-escola e no início da escolarização, como promotores da qualidade do ensino e da educação. A efetivação desse reconhecimento necessita de

profissionais com preparo cultural, científico e emocional, com salários dignos e condições de trabalho adequadas ao desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARBOSA, Ivone Garcia. Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética. Tese de Doutorado. São Paulo, 1997.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. VIII, XIV.

CARVALHO, Marlene; SILVA, Maurício da. **Como ensinar a ler a quem já sabe ler** - Leu mas não entendeu: um problema que costuma explodir na universidade. In: *Ciência Hoje*. v. 20. n. 119, 1996.

CHAIKLIN, Seth. Atuando em mundos de mudanças: aprendizagem e inteligência em atividades interculturais. In: Congresso Internacional da Sociedade Internacional para a Pesquisa Cultural e Atividade - ISCAR . 20 a 24 setembro, 2005.

CIPOLLA-NETO, José et al. Apresentação. In: **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. Sel. Apres. José Cipolla-Neto et al. Trad. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2003. p. 15, 19.

COLE, Michael. Psicologia sócio-histórico-cultural: algumas considerações gerais e uma proposta para um novo tipo de metodologia genético-cultural. In: WERTSCH, James V; DEL RIO, Pablo; ALVAREZ, Amélia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Med, 1998. p. 161, 183.

DAVYDOV, V. V.; Radzikhoviskii, L. A. **Vygotsky theory and the activity-oriented, approach in psychology**. In: WERTSCH, James (Org.). *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. New York. Cambridge University Press, 1988e Trad. Não oficial de Elisabet e Lustosa Costa; Maria Izabel Batista Serrão. Programa de Pós-Graduação da USP. 1999. p. 01, 25.

_____. **A atividade de aprendizagem no primeiro período escolar.** In: Problemas do ensino desenvolvimental. Soviet Education, Aug. 1988.

_____. **A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia.** In: DANIELS, H (Org.). Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. 4 ed. São Paulo: Papirus, 1999

_____. **O desenvolvimento de jovens em idade escolar no processo da aprendizagem.** In: Problemas do ensino desenvolvimental. Soviet Education. Aug. 1988.

_____. **Problemas de desenvolvimento mental da criança.** In: Problemas do ensino desenvolvimental. Soviet Education. Aug. 1988.

_____. **Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental em psicologia.** Tradução de textos publicados na Revista Soviet Education sob o título problems of desenvolvimental teaching. In: **Educação Soviética**, ago. 1988, v. XXX, n. 8.

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico investigación psicológica teórica y experimental.** Moscu: Editorial Progreso, 1988a.

FICHTNER, Bernd. Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores. Programa Internacional de Pós-Graduação em Educação - Internacional Education Doctorate - INEDD Universidade de Siegen. Alemanha. 2010.

GOLDER, Mario. Enfoque sócio-histórico-cultural en los Estados Unidos. In: GOLDER, Mario (Comp.). **Vigotsky, psicólogo radical.** Argentina: Ciudad Autónoma, 2001. p. 67, 78.

GARNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina e Col. Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista - escolas russa e ocidental. Trad. Eunice Gruman. Consult. Superv. Rev. Rogério de C. Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth. **Radical-local teaching and teaching** - a cultural-historical approach. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 2005. Trad. José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da M. Freitas. PPGE - PUC Goiás, 2009.

JOHN-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Ellen. Posfácio. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. (Org.). Michael Cole et al. Trad. José Cipolla-Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1988. (Coleção Psicologia e Pedagogia). p. 137, 150.

KOZULIN, Alex. **O conceito de atividade na psicologia soviética**: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (Org.). Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111, 137.

_____. **La psicologia de Vygotsky**: biografia de unas ideas. Version española de Juan Carlos Gomes Crespo. Madri: Aliança, 2001.

LANE, Silva T. M.; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LIBÂNEO, José C. Objetivações contemporâneas da escola de Vygotsky: diferentes interpretações do pensamento de Vygotsky no Brasil. In: **Anais da VII Jornada de Ensino de Ensino da UNESP-Marília**, Agosto de 2008. CD-ROM.

_____. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. Goiânia, 2010.

_____. Ensinar/aprender/aprender/ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. Goiânia, 2010.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein; Mario Corso. Superv. de Trad. Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LYONS, John. **Linguagem e lingüística**: uma introdução. Trad. Marilda Winkler Averbug; Clarice Siechenius de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RIBEIRO, Lacy Ramos. Relação entre pensamento e linguagem na aprendizagem da leitura e da escrita em alunos iniciantes do ensino superior. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*. Universidade Católica de Goiás, 2007.

ROGOFF, Barbara. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, James V., DEL RIO, Pablo; ALVAREZ, Amelia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Med, 1998. p. 161-183.

RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina e Col. **Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista - escolas russa e ocidental**. Trad. Eunice Gruman. Consult. Superv. Rev. Rogério de C. Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Flávia Gonçalves da; Davis, Claudia **Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos *Cadernos de Pesquisa***. *Cad. Pesqui.*, Dez 2004, vol.34, no.123, p. 633, 661. ISSN 0100-1574 SLOBIN, Dan Isacc. **Psicolinguística**. Trad. Rossine Sales Fernandes. Rev. Tec. de Trad. Geraldina Porto Witter. São Paulo: Nacional; USP, 1980.

SOUZA, Antônio Escardiel de. **A leitura crítica e a formação do graduando em letras da UNICRUZ**. Disponível em: <e-mail: antônio L e C3>. Acesso em: 02 de abril de 2005.

SPRITZER, Sérgio. Apresentação. In: **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein; Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VAN DER VEER, René; VALSINER Jaan. **Vygotsky uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a (Coleção Psicologia e Pedagogia).

_____. **A formação social da mente**. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla-Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1988. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

_____. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor Dis., S.A., 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. Rev. José Cipolla-Neto et al. Trad. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1989. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

_____. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERTSCH, James V. **La mente en acción**. Argentina: Aique Grupo Editor S.A., 1999.

_____. **Voces de la mente**: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Trad. Adriana Silvestri. Rev. Juan D. Ramírez. Madrid: Visor Fotocomposición, 1993. p. 56, 71.

WERTSCH, J. V.; del RIO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZINCHENKO, Vladimir P. A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: **Estudos socioculturais da mente**. Trad. Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 41, 55.

BIBLIOGRAFIA

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1985 (Série Princípios).

BLANCK, Guillermo. Para ler a psicologia de Vygotsky. In: **Psicologia pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003. pp. 15, 32.

BRUNER, Jerome S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean. **Estudar las prácticas**: perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu, 2001. p. 15, 45.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla-Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1988. (Coleção Psicologia e Pedagogia). p. 01, 16.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Mogne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**: pensamentos atuais sobre antigos problemas. Trad. Lúcia Lobato. Rev. Mark Ridd. Brasília: UnB, 1998.

CUNHA, Maria Isabel. **Conta-me agora**: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: Revista da Faculdade de Educação. v. 23, n. 1, 2. São Paulo: Ene/Dic. 1997.

DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. 4 ed. Campinas, S.P.: Papyrus, 1999.

DAVYDOV, V. V. **O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky**. Amsterdã, 1992.

_____. **Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade**. In.; CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M. *Activity Theory and Social Practice: Cultural – Historical Approaches*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. Tradução de José C. Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.

ELHAMMOUMI, Mohamed. Recepción de Vigotsky en América Latina - terreno fértil para una psicología materialista. In: GOLDER, Mario (Comp.). **Vigotsky, psicólogo radical**. Argentina: Ciudad Autónoma, 2001. p. 51-66.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época v. 13).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin - psicologia e educação**: um intertexto. São Paulo: Ática, 1999.

FREITAS, Raquel A. M. da M. **Teoria histórico-cultural e didática**: as contribuições de Galperin e Davydov. Universidade Católica de Goiás – UCG. Goiânia, s/d.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GÓES, Maria Cecília Rafael. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, Ana Luíza B.; GÓES, Maria Cecília R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar Vygotsky e a construção do conhecimento**. 4 ed. São Paulo: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 101, 120.

GOMES, F. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. Métodos de investigación cualitativa. In: **Metodología de la investigación cualitativa**. 2. ed. Málaga: Aljibe, 1999. p. 39, 59.

_____. Tradición y enfoques em la investigación cualitativa. In: **Metodologia de la investigación cualitativa**. 2. ed. Málaga: Aljibe, 1999. p. 33, 36.

HEDEGAARD, Mariane. A influência das tradições do conhecimento da sociedade no pensamento e no desenvolvimento conceitual das crianças. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, J. **Learning activity and development**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999. Trad. José Carlos Libâneo. PPGE - PUC Goiás, 2009.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002. p. 199, 227.

_____. Uma abordagem histórico-cultural da aprendizagem em salas de aula. s./d.

_____. The influence of societal knowledge traditions on children 's thinking and conceptual development. s./d.

_____. A cultural-historical approach to children's development of multiple cultural identities. In: KONTOPODIS, M.; WULF, C.; FICHTNER, B. (Eds.). **Children, development and education: cultural, historical, anthropological perspectives**. New York: Springer, 2001.

HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, J. **Learning activity and development**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999. Trad. José Carlos Libâneo. PPGE - PUC Goiás, 2009.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1986.

KOHL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

KOPNIN, Pável. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1978.

KOZULIN, Alex. **Los paradimas vigotskianos y de experiência de aprendizaje mediado** (EAM) em la capacitación de docentes. Disponível em: <<http://www.educadormarista.com/descognitivo/losparadigmasvigotsikianos.htm>>. Acesso: em 10 de setembro de 2001.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA; LEONTIEV; VYGOTSKY et al. **Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Trad. Ana Rabeça. Lisboa: Estampa, 1977. p. 99, 119.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagens**. 8. ed. Sel. Apres. José Cipolla-Netp et al. Trad. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2003.

LIBÂNEO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

_____. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. In: **Revista Pensamento Educativo**. v. 35, dez. 2004.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67).

_____. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Rev. Ampl. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 73, 93.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Série Formação do Professor).

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. In: **Anales del XII Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL)**, abril/2009, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

_____. Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos. In: D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. Curitiba: Ed. CRV, 2009.

_____. A psicologia histórico-cultural, a teoria do ensino desenvolvimental e a teoria histórico-cultural da atividade e suas contribuições para o desenvolvimento da didática e das didáticas especiais, com enfoque especial nas ações de desenvolvimento das competências do pensar. Projeto de Pesquisa. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2004.

_____. A formação de professores e a contribuição da didática na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. Goiânia, 2004.

_____. Questões de metodologia do ensino superior: contribuições da teoria histórico-cultural da atividade da aprendizagem. Goiânia, 2003.

LOBATO, Lúcia. Prefácio. In: **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: UnB, 1998. p. 08, 16.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

MARKERT, Werner. **Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência**. In: Educação e Sociedade, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. p. 189, 211.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**: Tese sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MOLL, Luis C. (Comp.). **Vygotsky y la educación**: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica em la educación. Trad. Miguel Wold. Sup. Berta Braslavsky. Buenos Aires: AIQUE, 1993.

MORATO, Edwirges Maria. **Linguagem e cognição**: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

NEWMAN, Fred; Holzman, Lois. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim; Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. Problemas de psicologia genética. In: **Textos Escolhidos**. 2. ed. Trad. Célia E. A. D. Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores). p. 207, 294.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semiovitch Vigotsky no Brasil - repercussões no campo educacional. Brasília, 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

REY, Fernando Luis González. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Trad. Raquel Souza Loly Guzzo; Rev. Tec. Fernando L. G. Rey. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RIBEIRO, Lacy Ramos. Apontamentos sobre a gênese da teoria da atividade: Vygotsky e Leontiev. In: **Caderno Discente**. Goiânia, 2011.

_____. Teoria histórico-cultural, teoria da atividade e educação: uma introdução. In: **Educativa**. Goiânia, v. 13, n. 1, p. 113, 129, jan./jun. 2010.

_____. **Pensamento empírico e pensamento teórico: o método dialético e a didática.** Goiânia, 2009.

SANTOS, Raimundo Antônio dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral.** 7. ed. Org. Charles Bally e Albert Sechehaye. Col. Albert Riedlinger. Pref. à Edição Brasileira Isaac Nicolau Salum. Pref. à Primeira, Segunda e Terceira Edições Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 1975.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Belbanda. **Apropriação da linguagem escrita: uma aprendizagem conceitual.** s./d.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 223, 273.

SIGARDO, Angel Piño. O social e o cultural na obra de Vygotsky. In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul./2000.

SILVA, T. Ezequiel. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo Cortez, 1981 (Coleção Educação Contemporânea).

SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

STETSENKO, Anna. Social interaction, cultural tools and the zone of proximal development: in search of a synthesis. In: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane; JENSEN, Uffe. **Activity teory and social practice: cultural historical approaches.** Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

TELLES, João A. É pesquisa, é. Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: **Linguagem e Ensino**. v. 5, n. 2, 2002. p. 91, 116.

TULVISTE, Peeter. A atividade como princípio explicatório na psicologia cultural. In: CHAIKLIN S., HEDEGAARD, M.; JENSEN, U.J. (eds). **Activity Theory and social practice**: Cultural-historical approaches. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, LEOENTIEV, VYGOTSKY et al. **Psicologia e pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 1977.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990. p. 11, 19.

WELL, Gordon; CLAXTON, Guy. Introdução. In: **Learning for life in the future of education**. Gordon Well and Guy Claxton Edition, 2002.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. Sel. Apres. José Cipolla-Neto et al. Trad. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2003.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.