

CONCEITOS CENTRAIS DA TEORIA DE VYGOTSKY E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Maria Irene Miranda*

RESUMO: Considerando o interesse cada vez maior dos educadores pela teoria sócio-histórica de Vygotsky, o presente texto propõe-se a abordar três conceitos centrais de sua teoria, entendidos como aqueles que mais podem respaldar a prática pedagógica do professor. São eles: a) Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP); b) Mediação; e, c) Linguagem. O objetivo é sinalizar as possíveis contribuições desses pressupostos para o trabalho cotidiano de sala de aula, sem esquecer que a transposição não ocorre de forma linear: faz-se necessário derivar de teorias de desenvolvimento teorias de aprendizagens para, a partir delas, elaborar uma teoria de ensino. Isso requer predisposição para rever velhas crenças e enfrentar a difícil tarefa de construir o novo.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento. Mediação. Linguagem e prática pedagógica.

ABSTRACT: Considering the growing awareness of educators about Vygotsky's social-historical theory, the present essay wants to discuss three of its central concepts, i.e., those that can give support to teachers' pedagogical practice. The concepts selected are the following: a) Zone of Proximal Development (ZPD); b) Mediation; and, c) Language. The main goal is to point out their possible contributions for the daily work done in the classroom, stressing also that any simple transposition from theory to practice does not occur linearly: it is necessary to derive from any development theory, a theory of learning, in order to be able to elaborate a teaching theory, something that requires willingness to review old beliefs, facing the difficult task of constructing the new.

KEYWORDS: development. Mediation. Language and pedagogical practice.

* Especialista em Psicopedagogia, Mestre em Educação, Doutora em Psicologia da Educação, Professora da Universidade Federal de Uberlândia, curso de Pedagogia.

I. INTRODUÇÃO

Atualmente, a teoria de Lev Semenovitch Vygotsky¹ (1896-1934) é conhecida no mundo todo, apesar de sua relativa incompletude, devido à morte precoce de seu autor. Porém, seu grande potencial é o bastante para responder questões colocadas pela realidade, assim como para formular novas perguntas.

Os aportes teóricos de Vygotsky começaram a chegar ao Brasil, de forma lenta, na segunda metade da década de 70. A partir da década de 80, seu nome foi cada vez mais mencionado pelos educadores brasileiros, na busca de referenciais à prática pedagógica, apesar de seu construto teórico não aprofundar considerações sobre o processo educativo. Segundo Mainardes e Pino, em sua obra *Educação & Sociedade* (2000, p. 255):

O contexto histórico e político da década de 80, principalmente com o processo de redemocratização do país, oferecia condições favoráveis à retomada das discussões educacionais numa perspectiva crítica, assim como à implementação de medidas inovadoras nos sistemas de ensino e à reação contra o dogmatismo teórico que predominara na década anterior.

O estudo de Mainardes e Pino (2000) indica, também, que ao final da década de 80 e início da década seguinte, surgiram as primeiras propostas curriculares baseadas nos princípios vygotskianos. No mesmo período, foram identificadas teses e dissertações que traziam importantes reflexões para o aprofundamento de questões conceituais e metodológicas. Por outro lado, a rápida penetração das idéias de Vygotsky no Brasil não significou uma apropriação pertinente de seus pressupostos, na medida em que se pode dizer que falta, por vezes, uma compreensão mais abrangente de seu pensamento. Um agravante são as traduções nem sempre confiáveis da maior parte de suas obras. O escasso material disponível em português, em sua maioria, são versões de textos americanos isolados e incompletos, nem todos atentos à fundamentação marxista que embasa a teoria de Vygotsky.

Na intenção de contribuir para um diálogo entre as idéias de Vygotsky

¹ Existem controvérsias em relação a grafia do nome de Vygotsky. Por se tratar de um nome próprio, optou-se por manter a grafia original russa.

e a ação docente, o presente trabalho pretende responder a seguinte questão: *Quais os conceitos de Vygotsky que podem fundamentar uma prática pedagógica?* Na tentativa de esclarecer as possíveis relações entre a teoria vygotskiana e a prática pedagógica, são apresentados três aspectos considerados básicos, quais sejam: o *conceito de zona de desenvolvimento próximo*², o *conceito de mediação* e o *conceito de linguagem*.

Sabe-se que a prática pedagógica não foi objeto de estudo de Vygotsky, portanto abordar sua teoria a partir de processos educativos significa um desafio: trata-se de atribuir-lhe sentido no âmbito histórico e social, e ainda, contribuir para a revisão e a superação de sua síntese provisória.

Acredita-se que qualquer matriz teórica pode apresentar lacunas, uma vez que o processo de produção do conhecimento é dinâmico e os aparatos que sustentam determinados pressupostos não são estáticos ou não devem ser assim considerados. A riqueza de um paradigma está em sua modificabilidade, no sentido dialético do termo. As modificações e superações possíveis são derivadas de necessidades temporais e circunstanciais.

II. QUEM FOI LEV SEMENOVICH VYGOTSKY?

Vygotsky nasceu em 1896, em Bielarus, país da extinta União Soviética, e faleceu em 1934, aos 37 anos, vítima de tuberculose. Era membro de uma família judia com boas condições financeiras, o que favoreceu o acesso a um ambiente intelectualizado. Sua educação formal aconteceu principalmente em casa, por meio de tutores particulares. Na universidade, após desistir do curso de Medicina, cursou Direito, ao mesmo tempo em que estudava História, Filosofia e Literatura. Sempre se destacou por ser um aluno interessado e comprometido. Era um excelente orador, falava fluentemente vários idiomas e causava admiração por suas idéias e sua cultura interdisciplinar.

O fato de ser o segundo de oito irmãos possibilitou maior liberdade

² No Brasil, esse termo chegou como Zona de Desenvolvimento Proximal. Traduções mais atuais dos textos de Vygotsky substituem o termo proximal por próximo ou imediato. Segundo Paulo Bezerra, tradutor do livro "A Construção do Pensamento e da Linguagem" (2001), a noção implícita no conceito é a de desempenho imediato, de revelação das habilidades adquiridas e das capacidades para resolver problemas sem a mediação de outro.

para que estudasse conforme seus interesses, uma vez que a expectativa familiar recaía, principalmente, sobre o primogênito. Suas escolhas, porém, obedeciam às restrições impostas por sua condição social, pois pertencia a uma família judia e, por isso, não podia exercer cargos públicos.

De acordo com o ponto de vista vygotskiano, um cientista é produto de seu tempo e ambiente, uma vez que novas idéias surgem de processos culturais coletivos, da história social e das relações interpessoais estabelecidas. Esse princípio é válido para o próprio Vygotsky, pois o fato de ter vivido na Rússia em uma época de grandes transformações políticas e de ter participado ativamente da implementação do regime comunista, defendendo a construção de uma nova sociedade, teve repercussão em sua obra. Na intenção de efetivar as bases de uma nova sociedade, investiu na relação entre a produção científica e o regime social recém-instalado. Buscava, assim, a construção de uma nova psicologia, com bases marxistas e resultante da *síntese*³ das abordagens predominantes naquele tempo: *psicologia como ciência natural* (que buscava explicar os processos psicológicos elementares — reflexos, reações automáticas, associações simples) e *psicologia como ciência mental* (que procurava entender os processos psicológicos superiores — ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional).

Na sua nova abordagem, o homem é considerado enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, membro da espécie humana e de um processo histórico-cultural⁴. É um ser concreto que cria suas condições de existência na história ao mesmo tempo em que a constrói. As circunstâncias sociais que o envolvem definem o desenvolvimento de novas formações psicológicas. Pode-se afirmar, então, que o sujeito de Vygotsky tem dupla acepção: o ser sujeito, fazendo opções e imprimindo sua marca no contexto em que se insere; e, o ser sujeitoado, em relação ao contexto que o constitui. Sendo assim, não há sujeito enquanto enti-

³ Vygotsky aborda a síntese no sentido dialético do termo, ou seja, como algo novo, que emerge da interação de dois elementos e não da simples soma ou justaposição dos elementos iniciais. Trata-se de algo que não estava presente antes, mas que surgiu de um processo de transformação de componentes contrários.

⁴ Vygotsky muda o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura. Nesse contexto o homem é “um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo”. (VYGOTSKY, 1989, p. 66).

dade metafísica, pois este só é a partir do outro, que o constitui e é por ele constituído. Dessa forma, a grande questão para Vygotsky era tentar “reunir em um mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico”. (OLIVEIRA, 1993, p.14).

Para tanto, dedicou-se com afinco ao estudo da psicologia, tentando fazer dela uma ciência. Atuou no Instituto de Psicologia de Moscou, onde trabalhou com Luria e Leontiev para efetivação do projeto de construção de uma nova psicologia. Como pesquisador interdisciplinar e dialético, baseava-se em diferentes paradigmas, propondo sua superação por meio da crítica. Foi assim que estudou a obra de diversos cientistas, inclusive ocidentais, dentre eles Binet, Janet, Kohler, Claparède, Montessori e Piaget. Essa apropriação das obras de autores ocidentais estava na contramão das opiniões do estado soviético — que considerava a psicologia ocidental como burguesa, a-histórica, abstrata e reacionária —, ao mesmo tempo em que não aceitava opiniões divergentes, adotando uma rígida posição. Por assim ser, Vygotsky foi colocado sob suspeita e visto como um partidário do idealismo. Suas produções foram duramente criticadas e consideradas não marxistas, culminando com a promulgação de um decreto (1936) proibindo a publicação e a venda de toda a sua obra. Somente vinte anos mais tarde, após sua morte, seus estudos puderam ser reunidos e reeditados.

A sistematização dos estudos de Vygotsky, realizada principalmente por seus colaboradores e seguidores, não foi tarefa fácil: seus textos eram complexos, traziam novas reflexões e dados de pesquisas inéditas, alguns não passavam de puros esquemas, fragmentos de proposições ou resumos de idéias, não raro registradas por outras pessoas, devido à saúde precária de seu autor. Dessa forma, não se pode afirmar que Vygotsky deixou uma teoria completa e estruturada. Não obstante, setenta anos após a sua morte, sua obra continua presente e atual, contribuindo para a prática de professores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, dentre outros profissionais.

Por fim, para que a contribuição de Vygotsky seja efetiva, faz-se necessário que seu legado seja revisitado com base em indagações suscitadas pela realidade histórica e cultural. Trata-se de “reinventar” a teoria no confronto com a empiria. É assim que o conhecimento científico avança, revelando limites e abrindo novas possibilidades. Tentar uma transposição a-histórica dos estudos de Vygotsky significa, no mínimo, ir contra

seus princípios dialéticos.

III. A TEORIA DE VYGOTSKY: CONCEITOS CENTRAIS

3.1 O conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP)

Tradicionalmente, o processo de desenvolvimento é analisado com base nas aquisições disponíveis, nas possibilidades de realização de tarefas, ou seja, nas conquistas já consolidadas. As atividades que uma criança é capaz de resolver são consideradas como indicadores de suas possibilidades e determinam seu nível de desenvolvimento. Para Vygotsky, esse conjunto de capacidades caracteriza o *nível de desenvolvimento real* e não revela o processo de desenvolvimento em sua totalidade, pois nada diz sobre as potencialidades, ou seja, sobre aquilo que se encontra em processo de “vir-a-ser”. Para tanto, faz-se necessário conhecer o *nível de desenvolvimento potencial*, entendido como a capacidade de realizar tarefas com a mediação de outrem mais experiente. É um momento caracterizado por funções em desenvolvimento, passíveis de serem consolidadas por meio da interferência externa. As possibilidades de alcançar, em um dado momento, novas aquisições mentais por meio da realização de tarefas mediadas por outras pessoas é fundamental na teoria de Vygotsky, por revelar o nível de desenvolvimento potencial. Em outras palavras, aquilo que a criança consegue fazer com ajuda é muito mais indicativo do seu desenvolvimento do que aquilo que consegue fazer sozinha. Nessa perspectiva, o autor critica os testes de inteligência, que identificam apenas o nível de desenvolvimento real e nada revelam acerca das possibilidades futuras.

O benefício da interferência de outrem, no entanto, não é homogêneo. Isso significa que duas crianças não aprendem da mesma forma, já que a repercussão da mediação é distinta, conforme a história prévia de cada uma. Vygotsky defende a idéia de reconstrução e reelaboração de significados, ou seja, a criança reconstrói aqueles que lhes são transmitidos pelo grupo cultural. Essa constante recriação da cultura é a base do processo histórico, sempre em movimento.

É a partir desses princípios que Vygotsky apresenta uma definição para *zona de desenvolvimento próximo*: a trajetória a ser percorrida para que as funções que estão em processo de “vir-a-ser” se tornem funções consolidadas no nível de desenvolvimento real. Sendo assim, a ZDP se refere ao desenvolvimento em processo, que está por se consolidar. Para tanto, a participação do outro mais experiente é fundamental, pois resulta

no desenvolvimento de formas culturalmente apropriadas⁵. Pode-se afirmar, portanto, que o processo de desenvolvimento passa por transformações constantes, permeadas pela qualidade da mediação; daí o papel fundamental da interação social na construção das funções psicológicas humanas. Para Rey (2000, p.136) “cada nueva situación social que el sujeto enfrenta se convierte en una via de desarrollo para nuevas formaciones psicológicas.”

Desse ponto de vista, a noção de zona de desenvolvimento próximo pode respaldar os estudos e abordagens acerca do desenvolvimento humano, assim como embasar reflexões críticas sobre velhos conceitos e procedimentos educacionais. Nas palavras de Vygotsky:

A zona de desenvolvimento próximo pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais. (1991, p. 98).

Sendo assim, considerando o trabalho em sala de aula, torna-se pertinente a questão abaixo:

3.1.1 Quais as implicações do conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) para a prática pedagógica?

Considerando que o desenvolvimento é mediado socialmente, e que, portanto, a intervenção pedagógica pode resultar em processos de desenvolvimento, a implicação dessa concepção vygotskyana para o ensino é imediata. Esta afirmação remete à relação entre desenvolvimento e aprendizado, que não são aspectos coincidentes e sim interdependentes, uma vez que será na ZDP que a interferência do outro será mais transformadora, ou ainda, de acordo com Vygotsky (1991), o aprendizado impulsionará o desenvolvimento. Sendo assim, a escola tem uma função muito importante na constituição do sujeito, devendo voltar sua prática pedagógica para incidir nos processos de desenvolvimento ainda não consolidados, favorecendo novas conquistas psicológicas. “Uma correta organização

⁵ Existem críticas ao construto teórico de Vygotsky no que se refere ao papel do outro na ZDP, tendo em vista que a interferência nem sempre é positiva no sentido de propiciar um avanço, o que sugere uma insuficiência de elaboração quanto à qualidade dessas interações.

da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento” (VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV, 1988, p. 115). Para tanto, as práticas devem ser planejadas a partir do nível de desenvolvimento real e, ainda, referenciadas pelo nível de desenvolvimento potencial, tendo como objetivo as conquistas ainda não alcançadas. Segundo Vygotsky,

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. (1991, p. 100).

Isso significa que o ensino deve estar relacionado com ambos os níveis de desenvolvimento da criança, pois “existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem” (VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV, 1988, p.111). Se o professor embasa sua prática somente nas realizações já adquiridas, ele poderá ficar com uma noção equivocada e limitada daquilo que o aluno consegue fazer, privando-o da possibilidade de ampliar suas formas de pensar, sentir e agir. À propósito, quando o professor não auxilia o aluno a rever uma determinada dificuldade, propondo-lhe somente atividades que já domina e realiza sem ajuda, ele o está impedindo de seguir em frente por privá-lo da mediação necessária para construir um pensamento mais elaborado⁶. Cabe ao professor, então, “empurrar” o aluno para aquilo que ainda não conhece, mas que virá a conhecer, mediante sua ajuda. Essa ajuda promove, justamente, o desenvolvimento do educando. Dessa forma, aquilo que o aluno domina é apenas um ponto de partida para alcançar a zona de desenvolvimento próximo, a qual é alcançada mediante situações adequadas de aprendizagem. De acordo com Vygotsky,

⁶ No livro “A construção do Pensamento e da Linguagem” (2001), ao abordar o desenvolvimento do pensamento infantil, Vygotsky estabelece relações entre os conceitos científicos e os conceitos cotidianos, afirmando que aqueles, de natureza superior e mais desenvolvidos, quando ensinados à criança por meio da intervenção escolar, superam por incorporação os conceitos cotidianos. Sendo assim, o trabalho educativo possibilita ir além dos conceitos cotidianos e conhecer a realidade de forma mais concreta.

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento próximo; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (1991, p. 101).

Desse ponto de vista, as atividades propostas pelo professor podem ser desenvolvidas em grupo ou em aulas voltadas para o coletivo, desde que pautadas no princípio de atuar na ZDP. As interações sociais em sala de aula — incidam elas sobre alunos-professores e/ou alunos-alunos são fundamentais, uma vez que as trocas são centrais na promoção do desenvolvimento, cujo vetor é, como pode ser visto na tônica dada à mediação, do social para o individual. Deve-se evitar, assim, qualquer intenção de doutrinação, mesmo porque, a partir de Vygotsky, não seria possível propor uma pedagogia diretiva ou um papel de receptor passivo para o aluno. Um adulto, ou uma criança mais experiente, pode ser a mediadora para uma outra e para o objeto de conhecimento.

A abertura e disponibilidade do professor para desempenhar o papel de mediador, propondo situações de interação em que seja possível negociar sentidos e significados de conceitos valorizados pelo grupo sócio-cultural, é aspecto vital para a apropriação do conteúdo. Em conformidade com esses princípios, o professor dá exemplos, ilustrações, explica de outra maneira, faz questionamentos e propostas, buscando assim, provocar a aprendizagem e favorecer o advento de novos processos psicológicos superiores. O professor tem consciência de que interfere no desenvolvimento discente e não se coloca, em nenhum momento, como alguém neutro. Ao contrário, ele se sente responsável por desencadear determinadas ações, cujos efeitos são extremamente relevantes para o “vir-a-ser” do aluno. De fato, em Vygotsky (1989, p. 56) “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. Ou ainda, nas palavras de Sirgado (2000, p. 65) “particularmente no caso da criança, o desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro”. Para Vygotsky, o papel do outro nesse processo é fundamental: sua mediação é condição para o desenvolvimento, pois, por seu intermédio, as significações do mundo são apropriadas pelo indivíduo, con-

vertendo⁷-o em ser social e cultural, que faz uso de funções psicológicas superiores. O desenvolvimento de tais funções refere-se a uma construção coletiva que se converte em funções intra-psíquicas.

Nessa vertente, as situações lúdicas são muito interessantes, uma vez que possibilitam interações sociais favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento. As brincadeiras são situações que exploram a relação entre os objetos e seus significados e ajudam a construir as representações de uma determinada realidade, desvinculando o pensamento infantil de situações ou objetos concretos. Trata-se de um modo semiótico de lidar com o real e o imaginário, por favorecer o pensamento, que agora opera com os significados dos objetos, do tempo, do espaço e das regras. No caso do jogo de faz-de-conta, as regras da realidade impõem-se de forma marcante. É o caso, por exemplo, de brincar de “escolinha”, quando a criança se passa por professora e suas bonecas ou outras crianças fazem o papel de aluno e todos desenvolvem atividades relacionadas a uma escola de verdade; a brincadeira é, portanto, embasada naquilo que é vivenciado e conhecido. Isso, além de implicar o emprego da imaginação e da criatividade, permite a reelaboração de experiências. Nas palavras de Góes (2000, p. 122), “no espaço das ações lúdicas, a criança re-cria suas vivências cotidianas, reproduz modos culturais de ação com ou sobre objetos e modos de relação interpessoal”.

Nessa situação, a criança age no mundo imaginário, relacionando-se com significados abstratos e não com os significados reais: as bonecas e a forma de organizar o ambiente representam uma realidade ausente, que promove a distinção entre os objetos e seus significados. Ao mesmo tempo, as regras da brincadeira favorecem a aquisição de comportamentos mais avançados, uma vez que impulsionam e fazem surgir atitudes novas, condizentes com o objeto imaginário, bem como a consciência das regras que atuam no real. No caso do exemplo acima, a criança esforça-se para exibir um comportamento típico de professor ou de aluno, algo que ainda está além de suas possibilidades reais.

Dadas as possibilidades criadas no ato de brincar, pode-se afirmar, com base em Vygotsky, que ao corresponder às necessidades infantis em um dado período de seu desenvolvimento, o brinquedo gera uma zona de desenvolvimento próximo, a partir da qual novas funções psico-

⁷ O termo conversão, muito utilizado por Vygotsky, significa no contexto de sua teoria, a transformação das relações sociais em funções psicológicas.

lógicas superiores podem e são elaboradas. As atividades lúdicas promovem aprendizagens e têm, portanto, valor pedagógico:

Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. (OLIVEIRA, 1993, p. 67).

Existe atualmente uma idéia equivocada dos professores de que o brincar do aluno é perda de tempo. Na verdade, as atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento cognitivo, ao ensinar a criança como dirigir seu pensamento para além da percepção imediata dos objetos ou situações. Dessa maneira, não é por acaso a afirmação de Vygotsky de que “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que, no futuro, se tornarão seu nível básico de ação real e moralidade” (1991, p. 114). Pode-se afirmar, então, que as transformações da criança, desencadeadas pelas situações lúdicas, fazem do brincar um fator muito significativo da infância, de onde a importância de utilizar esse recurso nos planejamentos dos professores.

Isto posto, para que as propostas pedagógicas resultem em desenvolvimento é indispensável que o professor conheça o nível de desenvolvimento real e potencial de seus alunos, o que pode ser viabilizado por meio de avaliação diagnóstica e processual. Essa modalidade de avaliação centra-se mais no processo do que no produto, ou seja, é contrária a que se fique apenas na verificação de rendimento, como sugere a tradição positivista e reducionista. Seu objetivo é compreender como o aluno conhece e interage com o mundo, quais são suas experiências prévias e suas necessidades, de modo a trabalhá-las mediante um plano de ação adequado, um ensino voltado para novas aprendizagens e novos desenvolvimentos. Segundo Lunt (1995), é possível desenvolver uma teoria e propor uma prática avaliativa fundamentada nos pressupostos vygotkianos acerca da ZDP, o que resulta na avaliação qualitativa dos processos psicológicos superiores, importantes ao planejamento instrucional.

Esta breve discussão sobre o conceito de zona de desenvolvimento próximo indica o segundo aspecto básico da relação entre a teoria vygotkiana e a prática pedagógica: a mediação.

3.2 O conceito de mediação

Para compreensão da aquisição das formas superiores de desenvolvimento — características tipicamente humanas — faz-se necessário abordar o conceito de mediação. Na concepção de Vygotsky, a relação do homem com o mundo físico e social é sempre mediada, isto é, se dá por meio do concurso de um elemento intermediário, que a torna mais complexa. Esses elementos mediadores são de naturezas distintas e referem-se ao uso de *instrumentos e de signos*.

Com base nos postulados teóricos marxistas, Vygotsky considera que o emprego de instrumentos, enquanto elementos sociais e externos ao indivíduo, está vinculado às possibilidades de transformação da natureza pelo homem. Durante o processo de desenvolvimento humano ocorrem transformações gradativas na utilização destes instrumentos. A princípio, o indivíduo faz uso deles para adaptar e transformar o meio cultural e social em que está inserido. É assim que uma criança, com o auxílio de um pedaço de madeira, pode alcançar um brinquedo que esteja fora de seu alcance. Esse comportamento adaptativo — que utiliza instrumentos — é observado também em animais, ainda que de forma limitada e rudimentar.

O uso de instrumentos especificamente humanos, caso dos signos, produz novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento. O indivíduo adquire independência em relação ao ambiente imediato, faz referência a objetos e fatos ausentes. *Signos* são mediadores de natureza psicológica, que auxiliam o desenvolvimento de tarefas que exigem atenção ou memória, uma vez que podem interpretar ou (re)apresentar dados da realidade, referindo-se a elementos ausentes. Trata-se, na concepção de Vygotsky, de “instrumentos psicológicos”, que favorecem os processos psicológicos, incidindo sobre pessoas. Como exemplo, a utilização de objetos para contagem ou o uso de um símbolo para representar uma idéia, são formas de recorrer a signos que aumentam as possibilidades humanas de relacionar e agir no mundo. Segundo Oliveira,

[...] são inúmeras as formas de utilizar signos como instrumentos que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas. Fazer uma lista de compras por escrito, utilizar um mapa para encontrar determinado local, fazer um diagrama para orientar a construção de um objeto, dar um nó num lenço para não esquecer um compromisso são apenas exemplos de como constantemente recor-

remos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica. (1993, p. 30-31).

Sendo assim, pode-se afirmar que a utilização de signos torna as ações humanas mais complexas e sofisticadas, ou ainda, a capacidade de operar com instrumentos mediadores é fundamental para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, diferenciando o homem de outros animais e o constituindo como humano. Esses mediadores criam espaços de representação, do qual emerge um mundo novo, o mundo da significação.

No decorrer do processo de desenvolvimento, as mediações tornam-se mais complexas e articuladas, caracterizando mudanças qualitativas fundamentais. Para explicar essas mudanças, Vygotsky recorre ao estudo da memória humana, que parte do imediatismo, da influência direta de estímulos externos, de algo muito próximo da percepção (*memória natural*) para, assim, construir outros tipos de memória, que empregam auxiliares mnemônicos e modificam a estrutura psicológica do próprio processo de memória (*memória mediada*). De acordo com Vygotsky, esses auxiliares

[...] estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de *signos*. Essa incorporação, característica dos seres humanos, tem o significado de uma forma inteiramente nova de comportamento. (1991, p. 44).

Por assim ser, é possível afirmar que as funções psicológicas elementares são determinadas pela estimulação externa (memória natural), enquanto as funções psicológicas superiores criam estímulos artificiais ou signos (memória mediada). À medida que a criança se desenvolve, as relações entre as atividades cognitivas e a memória vão se complexificando, tornando-se mais lógicas, organizadas de forma mais abstrata. O desenvolvimento de operações com signos é, assim, resultante da interação das condições biológicas e dos processos psicológicos relativos ao contexto sócio-cultural.

Quando os estímulos auxiliares perdem sua forma externa, ocorre o que Vygotsky (1991) chamou de *internalização*, isto é, a reconstrução

interna de uma operação externa; as referências externas são internalizadas, como representações mentais da realidade sócio-cultural. Essas representações do real são combinadas em sistemas simbólicos compartilhados pelo grupo social. É o caso da linguagem, considerada por Vygotsky como sistema simbólico básico. Uma vez internalizado, esse sistema representa o real e possibilita referências independentes do espaço e do tempo presentes. Isso significa que as representações mentais substituem os objetos e as circunstâncias do mundo real; ou, ainda, que a relação mediada por signos supera a necessidade de interação com os próprios objetos. Isto posto, pode-se inferir que a capacidade de operar com signos resulta de um processo complexo de evolução psicológica, caracterizado por transformações qualitativas. Nas palavras de Vygotsky

[...] a potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos *sistemas psicológicos de transição*. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. Referimo-nos a esse processo como a *história natural do signo*. (1991, p. 52).

Fica claro, então, que na história do desenvolvimento humano dois processos de origens distintas convergem: as funções psicológicas elementares (que são de origem biológica) e as funções psicológicas superiores (que são de origem sócio-cultural). Estas últimas nada mais são do que “relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade” (VYGOTSKY, 1989, p. 58). Dessa forma, os grupos de convivência contribuem para formar indivíduos que operam de forma própria, independente, muitas vezes, dos modelos culturais de organização do meio físico e social. Os grupos culturais oferecem, portanto, um contexto estruturado, com elementos carregados de significado, os quais não são incorporados de forma passiva pelos indivíduos e, sim, por processos ativos, que os reconstróem e reelaboram. Uma vez reconstruídos e reelaborados, os significados são devolvidos ao meio social, que ao deles se apropriar, também se transforma, em um incessante processo de constituição mútua e recíproca seja do indivíduo, seja do grupo social mais amplo.

Um ambiente organizado por uma prática social específica é a sala de aula. Nela, espera-se que o indivíduo realize determinadas ações e alcance certos conhecimentos, modos de pensar, de sentir e de agir. Nesse processo, na e pela interação, professores e alunos interpretam-se mutuamente, conforme parâmetros nem sempre concordantes. Essas interpretações fazem com que alunos e professores atribuam sentidos diferentes às suas ações, de modo que a mediação sempre se dá em um contexto de relações entre os homens que tentam alcançar significados compartilhados para sentidos pessoais. Isto posto, torna-se pertinente à questão abaixo:

3.2.1 Quais as implicações do conceito de mediação para a prática pedagógica?

Ao planejar sua prática pedagógica o professor precisa ter em mente que ele é um — senão o principal — dos mediadores da cultura socialmente valorizada. Ele situa-se entre seu aluno e o conhecimento escolar, com a tarefa de levar o primeiro a se apropriar do segundo. Daí a centralidade de sua função: levar os alunos a se apropriarem de conteúdos culturalmente desenvolvidos e compartilhados. A mediação tem duas características fundamentais: não é uma transmissão passiva de conteúdos e não ocorre independente do nível de desenvolvimento, ou seja, para beneficiar-se da mediação é preciso que se leve em consideração o nível de desenvolvimento real, o que reforça a importância de se investigar as aquisições já disponíveis. Isso significa que o professor precisa conhecer seu aluno para entender suas tentativas de significar a realidade, o que não se dá por um processo linear, mas por confrontos, dúvidas e conflitos. Nesse sentido, Oliveira (1992, p. 68) afirma que “em cada situação de interação com o mundo social o indivíduo apresenta-se, portanto, num momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação e ressignificação do material que obtém dessa fonte externa”.

As idéias de Vygotsky acerca da mediação explicam ao professor que a realização de tarefas que requerem atenção e memória pode ser melhorada pelo uso de elementos mediadores, que auxiliam a retomada de conteúdos específicos. Esses elementos são signos, estímulos auxiliares intencionais, por meio dos quais as operações psicológicas se tornam qualitativamente superiores, até que o sujeito passa a os dispensar, controlando seu próprio comportamento. Sendo assim, pode-se inferir que a memória mediada facilita a lembrança do conteúdo a ser recupera-

do, reportando-se a objetos e fatos ausentes e, assim, favorecendo de forma significativa o aprendizado. Transpondo para situação de ensino-aprendizagem, os conteúdos escolares precisam ser contextualizados, ou seja, ricos em referenciais que representem a realidade.

Considerando que a atenção voluntária — uma função psicológica superior — funciona também de maneira mediada, requerendo o auxílio do professor, como este deve proceder? Ele sabe que nem tudo que é explorado na prática pedagógica é apreendido pela atenção do aprendiz, que a focaliza conforme seus critérios de relevância e, portanto, nem sempre se centra no que é importante. Sendo assim, gritos ou ameaças não são procedimentos adequados para obter a atenção: o professor precisa conhecer a realidade social, cognitiva e afetiva, apresentando propostas motivadoras e desafiantes aos educandos. Como nem sempre o professor consegue isso, a utilização de recursos variados, assim como explicações do aspecto funcional, isto é, acerca da possível aplicação e utilidade do conteúdo na vida, mesmo que indiretamente, costumam funcionar. O professor vai paulatinamente, por meio de sua mediação, ajudando os alunos a construir critérios de relevância eficientes para regular a atenção. Dessa forma, a prática pedagógica, na e pela interação, envolve necessariamente negociação e estabelecimento de significados compartilhados, conhecimentos socialmente elaborados acerca do mundo real. Neste contexto, é muito pertinente a abordagem dos sistemas simbólicos, particularmente, a linguagem, dada a sua importância no processo de desenvolvimento do pensamento.

3.3 O conceito de linguagem

O desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento são fundamentais na teoria de Vygotsky. Em sua visão, a linguagem tem origem na necessidade de comunicação, ou seja, os homens criam e fazem uso dos sistemas de linguagem para se comunicarem entre si. Nesse sentido, a principal função da linguagem é a de *intercâmbio social*, cujo aprimoramento leva à utilização de signos, os quais traduzem idéias, pensamentos, sentimentos e são compreensíveis por outras pessoas; são, portanto, sociais e individuais, envolvendo todo o contexto de interação. Sendo assim, pode-se afirmar que ao fazer uso de significados compartilhados, a linguagem ordena o real e amplia sua função de comunicação e a de *pensamento generalizante*. De acordo com Oliveira,

[...] é essa função de pensamento generalizante que torna a lin-

guagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano. (1993, p. 43).

Para Vygotsky, a linguagem como sistema de signos representa a transformação, ou seja, é responsável, na filogênese, pela passagem do ser humano do reino do biológico para o do sócio-histórico. Na ontogênese, pensamento e linguagem têm origens diferentes (fase pré-lingüística do pensamento e fase pré-intelectual da linguagem) que, num determinado momento, unem-se dialeticamente (por volta dos dois anos), dando origem ao pensamento verbal e a linguagem racional. Com eles, o funcionamento psicológico torna-se, conseqüentemente, mais sofisticado. A propósito dessa união, afirma Vygotsky:

Uma vez que as crianças aprendem a usar efetivamente a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato [...]. Assim, com ajuda da fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento. (1991, p. 29).

Uma análise do processo evolutivo do indivíduo revela que, antes de dominar a linguagem, ele já é capaz de resolver problemas, utilizando apenas instrumentos que se encontram acessíveis. Nessa fase pré-verbal, o indivíduo conta com uma inteligência prática e utiliza manifestações verbais como o choro, o riso e o balbucio. Essas manifestações atuam tanto como alívio emocional, como exercem função de comunicação. Quando o pensamento se encontra com a linguagem, inicia-se uma nova etapa do funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual e o pensamento torna-se verbal. Essa evolução é favorecida pelas interações sociais em que o indivíduo se envolve e que lhe oferecem diferentes possibilidades de significação, nas quais circulam diversos significados: generalizações e conceitos que permitem a compreensão do mundo e das circunstâncias nas quais se vive.

Dado o caráter dinâmico da realidade, os significados estão em constante transformação, sujeitos aos ajustes de acordo com os costumes de

determinado grupo cultural e lingüístico. Nessa perspectiva, é um equívoco considerar os significados desprovidos de movimento e de vida. Para Vygotsky (2001, p. 408), “o significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo de desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática”. Por assim ser, o autor critica as correntes que tentam explicar a relação entre pensamento e linguagem embasadas no princípio da constância e da imutabilidade do significado das palavras. Afirma que nenhuma das correntes do pensamento psicológico aborda a generalização contida na palavra como um modo original de representação da realidade na consciência e, ainda, analisa a palavra e seu significado fora do desenvolvimento individual e social. Na verdade, defende Vygotsky (2001, p. 408), “em cada fase do desenvolvimento, existe não só a sua estrutura peculiar de significado verbal mas também a sua relação específica entre pensamento e linguagem, determinada por essa estrutura”.

Há, dessa forma, uma relação dialética que marca o movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. Essa relação é um processo em desenvolvimento: inicialmente a criança apresenta uma *consciência lingüística primitiva*, por meio da qual explica os nomes dos objetos por suas propriedades — os aspectos sonoros e semânticos da palavra formam uma unidade não diferenciada, de modo que a palavra é parte do objeto. Gradativamente, a criança toma consciência das diferenças e, à medida que avança em seu desenvolvimento, percebe as limitações desse tipo de expressão do pensamento e a necessidade de diferenciar e ampliar os significados. Isso implica mudanças na estrutura interna da linguagem, caracterizadas por particularidades e especificidades que envolvem a *linguagem interior*: um processo que, por natureza, se dirige ao próprio sujeito e, em sua manifestação exterior, aos outros. Nessa trajetória de desenvolvimento da linguagem, que novamente vai do social (discurso socializado) ao individual (discurso interior), há uma fase de transição: a *fala egocêntrica*. A título de ilustração, pode-se pensar em uma criança, de aproximadamente quatro anos, que para resolver uma situação problema conversa sozinha, ou seja, fala alto consigo mesma enquanto desenvolve uma dada atividade. Segundo Vygotsky, a linguagem egocêntrica é um estágio que antecede o desenvolvimento da linguagem interior.

As experiências sociais, assim como o ingresso na escola, marcam um momento importante de mudanças: tem início a intervenção intencio-

nal do professor na estrutura conceitual da criança. Essa experiência, por ser sistematizada, favorece a transição da linguagem egocêntrica para a linguagem interior, assim como amplia e lhe propõe novos *significados*, abrindo espaço para outros sentidos. Vygotsky (2001) distingue o significado de sentido: o primeiro refere-se a aspectos objetivos e compartilhados, mais próximos dos conceitos estabelecidos pela cultura, que são, portanto, mais estáveis. Já o segundo, refere-se a aspectos subjetivos, idiossincráticos e pessoais, configurando algo muito mais instável.

É assim que, mediante a experiência escolar, a criança entende que com as letras do seu nome é possível escrever outras palavras, por meio de diferentes combinações. A princípio, por estar inserida em um contexto letrado e interagir com o código lingüístico, criam-se os sentidos, definidos pelas hipóteses levantadas pelas crianças, suas próprias idéias e formas de compreensão do código. Essas experiências são ampliadas pela escola, que favorece o surgimento de novos significados à medida que o professor vai, intencionalmente, apresentando novas possibilidades de organização da linguagem, as quais correspondem às regras de convenção da língua, segundo o padrão cultural e lingüístico do grupo que se pertence.

Isso significa que, na ausência da intervenção escolar, a criança apresenta noções fragmentadas do sistema lingüístico, não dispendo de instrumentos para organizar, por si só, a apropriação convencional e desejada desse sistema. Nessa perspectiva, a linguagem infantil não tem autonomia e nem funciona fora da linguagem social. Por assim ser, há em Vygotsky uma preocupação básica com os tipos de interação social, pois, segundo ele, é no plano intersubjetivo, nas trocas do sujeito com o outro, que surgem os processos de apropriação e internalização de instrumentos simbólicos, origem das funções mentais superiores.

3.3.1 Quais as implicações do conceito de linguagem para a prática pedagógica?

Os estudos de Vygotsky sobre a linguagem confirmam a natureza social da aprendizagem e a importância da intervenção pedagógica para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem que, em crianças com idade escolar, são processos intimamente imbricados: a linguagem já se constituiu enquanto instrumento de pensamento, de modo que fornece os conceitos e as formas de organização do real que mediam a relação da criança com o objeto de conhecimento. Trata-se de um produto cultural que embasa certas ações psicológicas, possibilitando a ampliação da

capacidade de registro, transmissão e recuperação de idéias, conceitos e informações. Sendo assim, o desenvolvimento lingüístico não pode ser pensado fora do contexto sócio-cognitivo, o qual, na fase escolar, dispõe de um rico vocabulário, sujeito a ampliação, conforme a qualidade das intervenções. Além disso, a linguagem vai além dessa função de socialização: ela permite a auto-regulação da conduta e o planejamento das ações.

Esse é o motivo pelo qual, nessa vertente teórica, as práticas pedagógicas não podem estar respaldadas em atividades repetitivas ou de memorização mecânica, uma vez que os processos de pensamento não são desenvolvidos mediante reprodução e cópia. Em outras palavras, decorar elementos lingüísticos, sem uma estrutura significativa, não desenvolve o pensamento e não leva à aprendizagem, visto que a consciência do significado simbólico da linguagem envolve processos muito mais complexos, de operação com signos. Para ilustrar esse pressuposto, é possível afirmar que uma criança não aprende a ler e escrever somente decorando o alfabeto ou memorizando conceitos lingüísticos, a leitura e a escrita envolvem habilidades mais complexas. Somente quando há compreensão dos mecanismos de estruturação da língua escrita é que se pode dizer que houve um processo de elaboração desse sistema conceitual, que passa a ser empregado tanto para fins de socialização, de regulação do próprio comportamento e do de outros e, finalmente, para planejamento do viver. Trata de um conhecimento adquirido, não por meio de repetições ou rotinas pedagógicas, mas por um longo esforço mental por parte da criança, em interação com adultos e com seus pares.

Em suma, a escola tem uma importância particular: ela é a instituição que permitirá, à grande maioria de indivíduos tornarem-se letrados⁸, desenvolvendo instrumentos para interagir com o sistema lingüístico. Se a escrita é um sistema de representação da realidade, o processo de alfabetização é o domínio gradativo desse sistema, cabendo à escola propor situações formais de aprendizagem, por meio das quais as noções prévias serão sistematizadas e reelaboradas à luz da mediação do professor. Os procedimentos de instrução são fundamentais na construção dos processos psicológicos, provocando avanços que muito embora estejam próximo de se realizar, ocorrerão com muito mais dificuldade se deixados

⁸ Indivíduo letrado é aquele que utiliza o sistema lingüístico para interagir com o mundo e assim construir sua cidadania.

para desenvolverem-se espontaneamente. Nas palavras de Oliveira (1995, p. 12), “os mecanismos de desenvolvimento estão atrelados aos processos de aprendizado, essenciais à emergência de características psicológicas tipicamente humanas que transcendem a programação biológica da espécie”. Sendo o conhecimento lingüístico um processo mediado, as propostas didático-pedagógicas da instituição escolar precisam favorecer essa mediação, contribuindo, assim, para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria de Vygotsky enfatiza a natureza social dos processos de desenvolvimento e suas formas mais complexas de organização. A partir de breves considerações acerca de alguns aspectos básicos dessa teoria, é possível constatar que seus postulados podem propiciar reflexões significativas sobre a prática pedagógica. Para tanto, faz-se necessário conhecimento teórico e disponibilidade para ressignificar o real, uma vez que as idéias não são mecanicamente transferíveis para a sala de aula: uma teoria dinâmica não pode ter um sentido estático, precisa ser abordada em seu movimento histórico. Como qualquer referencial, a teoria vygotskiana tem caráter explicativo, porém suas possibilidades de fundamentar propostas pedagógicas devem ser criadas pelos educadores. Em outras palavras, “a teoria pode alimentar a prática mas não fornecer instrumentos metodológicos de aplicabilidade imediata” (OLIVEIRA, 1995, p. 10). De qualquer forma, trata-se de um referencial rico e inovador, mas que não pode ser considerado como a solução de todos os problemas educacionais, os quais implicam questões de diferentes ordens. Por outro lado, a teoria de Vygotsky, com seu legado intelectual, é um convite à reflexão e à geração de novas idéias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTORINA, J.A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget – Vygotsky – novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1996.
- DAVIS, C. e outros. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov., 1989.
- DAVIS, C. O construtivismo de Piaget e o Sócio-Interacionismo de Vygotsky. In: **Seminário Internacional de Alfabetização e Educação**

Científica. Anais. Rio Grande do Sul, UNIJUI, 1993, p. 35-52.

DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon – Teorias psicogenéticas em discussão.** 3ª Ed. São Paulo: Summus, 1992.

FREITAS, M. T.de A. **Vygotsky. Um século depois.** Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

GÓES, M. C. R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. In: Revista **Educação & Sociedade.** Campinas: Cedes, Julho de 2000, n. 71, p. 116-131.

LEÃO, I.B.(Org.). **Educação e Psicologia** – Reflexões a partir da teoria sócio-histórica. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

LEITE, L.B. **As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget.** Campinas: Papyrus, Cadernos Cedes, n. 24.

LUNT, I. A prática da avaliação, in: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco:** pressupostos e desdobramentos. São Paulo: Papyrus, 1995.

MOLL, L. **Vygotsky e a Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 81, p. 67-74, maio de 1992.

_____. **VYGOTSKY – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Editora Scipione, 1993.

_____. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In: **Cadernos Cedes.** Campinas: Papyrus, 1995, n. 35, p. 9-14. Revista **Educação & Sociedade.** Campinas: Cedes, Julho de 2000, n. 71, 273 p.

REY, F.L. G. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. In: Revista **Educação & Sociedade.** Campinas: Cedes, Julho de 2000, n. 71, p. 132-148.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vygotsky. In: Revista **Educação & Sociedade.** Campinas: Cedes, Julho de 2000, n. 71, p. 45-78.

VYGOTSKY, L.S. **Concrete human psychology.** Soviet Psychology. 1989, XXII, v. 2, p. 53-77.

_____. **A formação social da mente.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

VYGOTSKY, L.S. LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/EPU, 1988.