

# VYGOTSKY E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Eugênia L. M. Castanho  
Eliana A. P. Costa

## Introdução

Muito se tem escrito sobre pesquisas na área da educação. Dentro da área, um dos pontos mais enfatizados é o que se refere à formação de professores. Muitas investigações privilegiando diferentes abordagens vão se avolumando, com a tônica muitas vezes nos fatores macro-estruturais ou micro-estruturais da situação. Não é raro encontrar produções que desarticulam os dois níveis de análise.

Com relação à formação de professores é consenso ver a pesquisa em cada área específica como vital para a mudança da performance profissional. Nesse sentido, podemos afirmar que é urgente e inadiável o surgimento de trabalhos de qualidade que investiguem o ensino nas várias áreas do conhecimento.

Para tal tarefa, é preciso redimensionar o papel que a Psicologia da Educação pode representar. E dentro dessa ciência, é urgente esclarecer o método de trabalho para que as pesquisas possam oferecer subsídios à práxis pedagógica. Interessa-nos examinar a teoria psicológica no que tange à educação e auscultar o que pode ser apontado relativamente às perspectivas de pesquisa na área.

A preocupação decorre do fato de observarmos que muitas vezes as reflexões sobre a educação são lacunares a respeito da explicação pedagógica, enfatizando outros campos do saber.

Seja, pois, este trabalho entendido como uma reflexão que quer ser provocativa e ampliar

o círculo daqueles que vêm se dedicando a decodificar as pistas deixadas pelos “psicólogos russos”, especialmente Vygotsky. Mais que isso, o trabalho tem por objetivo realçar a urgência de pesquisas nessa área, evitando os modismos que sempre confundiram e esquematizaram a ação cotidiana.

## Breve Histórico

A psicologia educacional ocupou, num passado relativamente recente, um papel bastante diferente do atual. De ciência responsável de dar conta de todo o processo educativo, foi passando paulatinamente a um papel secundário, na medida em que outras ciências passaram a ocupar-se mais sistematicamente da educação. De protagonista, foi passando a coadjuvante e hoje quase se poderia dizer que tem uma posição de bastidor. Ao menos em determinados círculos ou cenários.

Entre outros fatores, isso foi ocorrendo paralelamente à discussão mais geral a respeito das relações entre educação e sociedade, entre escola e sociedade. Entrando em cena outras ciências, o conjunto da reflexão pedagógica foi atrofiando a contribuição da psicologia na explicação do fenômeno educativo.

A razão histórica entre nós, além de outros motivos, liga-se ao fato de que as explicações psicológicas não surgiram da realidade brasileira propriamente dita (Lima, 1990:4). Foram consequência de transposição de mo-

(<sup>1</sup>) Professoras da Faculdade de Educação - PUC-Campinas.

delos de países desenvolvidos com pressupostos teóricos válidos para referidos países. Como afirma Lima (1990:4), ao “importarmos” o modelo norte - americano de educação, refletimos o percurso norte-americano da influência psicológica na ação de ensinar e aprender.

Hoje no Brasil pode-se dizer que a teoria piagetiana vem cedendo lugar ao que vem sendo designado por “sócio-interacionismo”, com destaque para Vygotsky.

O aspecto *social* apresenta-se hoje como um dos problemas fulcrais para a Psicologia da Educação. Se em Piaget o interacionismo é explicado principalmente na relação do indivíduo com o meio físico, em Vygotsky e outros autores (especialmente Luria e Leontiev), fala-se em sócio-interacionismo, consolidando-se a noção de que o indivíduo aprende na interação com os parceiros. Todo conhecimento é conhecimento partilhado.

Analisando os teóricos contemporâneos (por exemplo, Piaget no campo da Psicologia e Bourdieu na Sociologia), Lima (1990:10) considera que o desenvolvimento da inteligência não foi explorado a contento, já que este é um processo relacional entre indivíduos construindo suas ações no meio físico e social. Assim, a inteligência é uma atividade de natureza social. Lembra Lima (op.cit.) que Mugny e Carugati chegam a afirmar que a inteligência é uma criação fundamental para a sociedade moderna, variando conforme o momento histórico, latitude e circunstâncias sociais.

Embora seja recente a preocupação na psicologia norte-americana de articular-se com a cultura, as psicologias européia e soviética preocupam-se há muito tempo com a questão. Por exemplo, tanto Henri Wallon quanto Vygotsky colocam a cultura como *elemento constitutivo* do desenvolvimento humano.

Os problemas que se colocam hoje estão ligados à compreensão de como o cultural é elemento do processo de desenvolvimento humano. Como é a dinâmica interna das relações pessoais e como são mediadas pela cultura e

instrumentação locais. Para essa tarefa é necessária a contribuição da Biologia, da Medicina, da Sociologia, da Etnologia, da Antropologia, da Filosofia, da Embriologia, da Lingüística e outras ciências. Da Psicologia não podemos falar abstratamente. Não há *uma* Psicologia, mas linhas ou tendências. Não podemos falar de Psicologia da Educação de modo generalizante. Trata-se de uma ciência em movimento. Seus paradigmas caminham no sentido de complexidade e não de reducionismo. Para conhecer o processo de desenvolvimento, a abordagem psicológica deve ser feita à luz do conhecimento de outras áreas que se integram metodologicamente ao estudo desses processos (Lima,1990:18).

É preciso evitar que o estudo que ora vem sendo desenvolvido no Brasil sobre a Psicologia russa e seus desdobramentos evite reducionismos e estereótipos teóricos. Cabe aos teóricos brasileiros rigor e cautela para que brilhantes pistas metodológicas não caiam em modismos decorrentes de idéias mal assimiladas.

### Vygotsky

Jerome Bruner, apresentando a edição norte-americana do livro de Vygotsky “Pensamento e Linguagem”, em 1961, considera que a obra representa uma teoria original e bem fundamentada do desenvolvimento intelectual e que é também uma teoria da educação.

De modo geral, considera-se que a teoria representa um passo à frente no esforço cada vez maior para a compreensão dos processos cognitivos, já que seu ponto de vista é o da atividade mediada.

É, de nosso ponto de vista, ortodoxia estéril pretender compreender Vygotsky em oposição ao pensamento de Jean Piaget. Paralelos ou dissonâncias até podem ser estabelecidos mas esta não é a questão central a nos ocupar. Vygotsky nasceu no mesmo ano que

Piaget (1896) e faleceu aos 38 anos de idade em 1934. Conheceu, portanto, apenas as primeiras obras de Piaget, o que não o impediu de afirmar: *"A psicologia deve muito a Jean Piaget"*. E também de reconhecer que seus pressupostos *lançam "um brilho incomum sobre todos os seus trabalhos"* (Vygotsky, 1989:9).

Uma visão que não seja estreita e que tenha por horizonte o avanço da reflexão psicológica, entende o progresso em cada área como uma série de incorporações sucessivas, ora aceitando ora negando de acordo com os princípios que presidem a teoria.

### Pressupostos

Vygotsky procurou uma abordagem abrangente que possibilitasse descrever e explicar as funções psicológicas superiores, em termos que as ciências naturais aceitassem. A tarefa deveria incluir a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função, a explicação detalhada de sua história ao longo do desenvolvimento e deveria incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento. Ele não conseguiu atingir todas as suas metas mas forneceu uma análise arguta da psicologia moderna.

Como mostra Cole (Vygotsky, 1988:6), ele dedicou-se à construção de uma crítica consistente à noção de que as funções psicológicas superiores humanas poderiam ser compreendidas pela multiplicação e complicação dos princípios da psicologia animal. Foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa.

Sua teoria sócio-cultural dos processos psicológicos superiores poderia ser resumida, segundo Michael Cole (Vygotsky, 1988:7) como *"uma aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para a psicologia"*.

A tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do

comportamento e da consciência - isso em termos do objeto da psicologia. Entendia que todo fenômeno tem sua história, porém, mais que isso, essa história é caracterizada por mudanças qualitativas (na forma, na estrutura e nas características básicas). Vygotsky foi o primeiro a tentar correlacionar às questões psicológicas concretas a afirmação de Marx de que *"mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana"* (Cole apud Vygotsky, 1988:8). O mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

**A) MEDIAÇÃO:** Vygotsky usa muitas vezes o termo **mediação**. Com esse termo ele desenvolve a idéia de que nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. *"Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vygotsky tentou descrever com o termo 'mediação'"* (Cole apud Vygotsky, 1988:15).

Vygotsky procura um método experimental que trace a história do desenvolvimento das funções psicológicas e por isso considerou que os estudos antropológicos e sociológicos eram coadjuvantes da observação e da experimentação (Cole apud Vygotsky, 1988:16).

Como enfatizou Vygotsky:

*"O estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base. O comportamento só pode ser entendido como a história do comportamento"* (Vygotsky, 1988: 74).

**B) A INSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO:** Vygotsky quer descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Para isso considera que é preciso determinar dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro é o nível de desenvolvimento real - que é o nível de desenvolvimento das

funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.

O segundo é o nível de desenvolvimento potencial - que é aquilo que se consegue fazer com a ajuda dos outros.

A capacidade de aprender sob a orientação de alguém varia enormemente.

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes é a *zona de desenvolvimento proximal*.

O primeiro nível define funções já amadurecidas, isto é, os produtos finais do desenvolvimento. A *zona de desenvolvimento proximal* define funções que não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, em estado embrionário. São "brotos" ou "flores" do desenvolvimento e não "frutos". O primeiro nível caracteriza retrospectivamente o desenvolvimento, o segundo, prospectivamente (Vygotsky, 1988:97). Aquilo que é a *zona de desenvolvimento proximal* hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã (Vygotsky, 1988:98). Em outras palavras, o que a pessoa faz hoje com ajuda, fará sozinha amanhã.

Newman *et al* mostram que o conceito de ZDP foi desenvolvido dentro de uma teoria que considera que os processos psicológicos mais elevados, distintivamente humanos, têm origem sócio-cultural. A interação mediada culturalmente entre as pessoas na *zona de desenvolvimento proximal* é internalizada, tornando-se uma nova função do indivíduo. Uma outra forma de dizer isso tudo é que o interpsicológico se torna intrapsicológico.

Nesse sentido, o papel da imitação na aprendizagem deve ser reavaliado.

*"O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo*

*através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam"* (Vygotsky, 1988:97).

As pesquisas de Köhler com primatas revelam, por exemplo, que esses animais usam a imitação para resolver problemas que apresentam a mesma dificuldade dos problemas que resolvem sozinhos. Vygotsky chama a atenção para o fato de que Köhler não notou que os primatas não podem ser ensinados através da imitação e que não podem também ter o seu intelecto desenvolvido porque não *têm zona de desenvolvimento proximal*. Um primata pode ser treinado mas não pode tornar-se mais inteligente, não se pode ensiná-lo a resolver, sozinho, problemas mais avançados (Vygotsky, 1988:99).

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em colaboração. Internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Assim, aprendizado não é desenvolvimento. Mas aprendizado organizado de modo adequado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que seriam impossíveis de acontecer.

Dessa maneira, o aprendizado é um *"aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas"* (Vygotsky, 1988:101).

O modo como se internalizam o conhecimento externo e as capacidades nas crianças é uma preocupação importante na pesquisa psicológica. Newman (1989:67-68), por exemplo, propõe que o trabalho construtivo ocorra tanto na interação entre adulto e criança quanto nos processos internos infantis. Numa ZDP, processos de apropriação operam externamente para construir estruturas que não dependem de qualquer estrutura mais simples que possa ter

sido de utilidade para a introdução inicial da criança na zona.

É necessário descrever as relações internas dos processos intelectuais despertados pela instrução escolar. Se essa análise for bem sucedida, deverá revelar ao professor como os processos de desenvolvimento estimulados pela instrução escolar são internalizados pelo aluno. *“A revelação dessa rede interna e subterrânea de desenvolvimento de escolares é uma tarefa de importância primordial para a análise psicológica e educacional”* (Vygotsky, 1988:102). Newman aponta as interações sociais na ZDP como o lugar central de desenvolvimento de atividades construtivas na teoria vygotskyana. A teoria sócio histórica enfatiza a interação produtiva de outras pessoas e de instrumentos culturais no processo de mudança cognitiva” (1989:68).

**C) O SOCIAL E O INDIVIDUAL:** A teoria sócio-história formulada por Vygotsky concebe em novas bases a relação entre os planos social e individual, vendo o desenvolvimento psicológico como um curso de apropriação de formas culturais maduras de atividade. *“A ação do sujeito é considerada a partir da ação entre sujeitos”* (Góes, 1991:17). Enfatizando o espaço da intersubjetividade (ou o plano das interações) Vygotsky rejeita a dicotomia indivíduo/sociedade para compreender o psicológico nas dimensões social e individual. O desenvolvimento alicerça-se sobre o plano das interações. Desde o início, a ação tem um “significado partilhado” (Góes, 1991:18).

A esse respeito afirma Newman: *“O princípio mais fundamental da teoria de Vygotsky é a integração do ‘interno’ e do ‘externo’. Sua psicologia não é sobre a mente ou sobre as relações de estímulo-resposta. É sobre a dialética entre o inter e o intra psicológico e a transformação de um no outro”* (1989:60).

**D) A INTERAÇÃO:** Para Vygotsky, o sujeito não é ativo ou passivo; é interativo, por isso a teoria é chamada de “sócio-interacionista”. Isto é, entende que o conhecimento constrói-se

na interação sujeito-objeto numa ação socialmente mediada (Góes, 1991:21).

Para Vygotsky, estudar o comportamento em mudança significa estudar a relação entre o nível de capacidade do sujeito e as ações entre sujeitos que podem afetar seus conhecimentos e estratégias; buscar como novos recursos de mediação emergem; e discernir os aspectos fenotípicos e genotípicos da ação, visando traçar o deslocamento para formas superiores de mediação e a complexificação do funcionamento interno (Góes, 1991:22).

Na verdade, o plano intra-subjetivo da ação é formado pela internalização de capacidades originadas no plano intersubjetivo. É por esse motivo que Vygotsky vê a vinculação genética entre o caráter social e o caráter individual das ações. *“O que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo partilhado”* (Góes, 1991:20).

Assim, a melhor aprendizagem é a que consolida e *cria zonas de desenvolvimento proximal* sucessivas.

**E) OUTRAS QUESTÕES:** Muitas questões emergem dessas idéias apresentadas de forma bastante geral. Permanece como uma das mais importantes a de se saber como se internaliza o conhecimento externo e as capacidades dos indivíduos. Certamente a interseção da psicologia com a sociologia é um dos imperativos que se colocam. Apenas a título de exemplo, citemos um dos sociólogos mais conhecidos contemporaneamente, Pierre Bourdieu (1991:113):

*“De acordo com a idéia que ordinariamente se faz, a sociologia se atribui como fim trazer à luz as estruturas mais profundamente encobertas dos diferentes mundos sociais que constituem o universo social, e também os ‘mecanismos’ que tendem a assegurar sua reprodução ou transformação. Mas, mais próximo nisto de uma psicologia, sem dúvida bem diferente da imagem mais difundida desta ciência, uma tal exploração das estruturas objetivas é*

*também, e no mesmo movimento, uma exploração das estruturas cognitivas que os agentes mobilizam em seu conhecimento prático dos mundos sociais assim estruturados: existe uma correspondência entre as estruturas sociais e as estruturas mentais, entre as divisões objetivas do mundo social - principalmente em dominantes e dominados nos diferentes campos - e os princípios de visão e divisão que os agentes lhes aplicam”.*

Embora a colocação seja precisa mostrando a interseção, as pesquisas ainda engatinham nessa direção. Weatley (1991:19) diz:

*“A aprendizagem ocorre no contexto social das salas de aula, as quais são intensamente influenciadas pelas interações entre os membros desta comunidade intelectual. O conhecimento é construído através das interações com os outros. Através da troca de idéias com pares e professores, os estudantes desenvolvem significados compartilhados que permitem que os membros do grupo se comuniquem entre si. A importância do ambiente social onde o aprendizado ocorre não pode ser demasiadamente enfatizado”.*

São frases com as quais se concorda ao mesmo tempo em que se vê o longo caminho a percorrer no campo da investigação.

### **Encerrando...**

Há avanço na teoria de Vygotsky. O papel do meio social e cultural não tem a função de *ativar* mas de *formar* as funções psicológicas. Sua teoria estuda a dimensão da interação, embora não tenha se detido no papel do sujeito e dos mecanismos e processos que atuam nos níveis interpsicológico, intrapsicológico, e na passagem entre esses dois pontos (Leite, 1991: 30-31).

Como mostra Góes (1991:24), as formulações são promissoras, embora algumas este-

jam só delineadas e outras lacunares. A força é o lançamento de bases novas para o desenvolvimento da Psicologia.

Com relação à pesquisa nas áreas específicas, convém ouvir o próprio Vygotsky (1991:111):

*“Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança. Semelhante questão não pode esquematizar-se numa fórmula única, mas permite compreender melhor quão vastos são os objetivos de uma pesquisa experimental extensiva e variada”.*

Para encerrar, tomamos as palavras novamente de Vygotsky (1979:33):

*“Nossa ciência ainda está longe da forma definitiva de um teorema geométrico culminando em c.q.d. Nós devemos ainda definir o que deve ser provado, e somente então fazê-lo. Deve-se definir primeiro o problema antes que se possa resolvê-lo, e isto é o que espero que o presente trabalho tenha ajudado a fazer”.*

### **Referências Bibliográficas**

- BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. Estruturas sociais e estruturas mentais. *Teoria de Educação*, nº 3, 1991, RGS, p.113-119.
- GÓES, Maria Cecília. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos CEDES*, no 24, Campinas: Papyrus, 1991, p.17-24.

- LEITE, Lucy Banks. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. *Cadernos CEDES*, nº 24, Campinas: Papirus, 1991, p.25-31.
- LIMA, Elvira C.A.S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 48, out/dez, 1990.
- MEATLEY, Grayson H. *Constructivist Perspective on Science and Mathematics Learning. Science Education*, 75(1): 9-21 (1991), John Miley & Sons, Inc.
- MOOL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NEWMAN, Denis; GRIFFIN, Peg e COLE, Michael. *The Construction Zone: working for cognitive change in school*. Cap. 4. Basic concepts for discussing cognitive change, Cambridge University Press, 1989.
- VALSINER, J. e VAN DERVEER, R. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.
- VYGOTSKY, L.S. Consciousness as a Problem in the Psychology of behavior. *Soviet Psychology*, M.E.Sharpe, Inc. Summer 1979/ vol. XVII, nº 4.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Edit. Ícone, 1991.