



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE SÃO BERNARDO
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS

LUIZA AMÉLIA MORAES CASTRO

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM EM PIAGET E VIGOTSKI

SÃO BERNARDO

2022

LUIZA AMÉLIA MORAES CASTRO

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM EM PIAGET E VIGOTSKI

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, habilitação em Sociologia, da Universidade Federal do Maranhão/Centro de São Bernardo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciada em Ciências Humanas.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Karine Martins Sobral

SÃO BERNARDO

2022

CASTRO, Luiza Amélia Moraes.

Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski /
Luiza Amélia Moraes CASTRO. - 2022.

56 p.

Orientador(a): Karine Martins SOBRAL.

Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Humanas -
Sociologia, Universidade Federal do Maranhão, SÃO
BERNARDO, 2022.

1. Aprendizagem. 2. Desenvolvimento. 3. Pedagogia
histórica crítica. 4. Psicologia histórico-cultural. I.
SOBRAL, Karine Martins. II. Título.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM EM PIAGET E VIGOTSKI

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, habilitação em Sociologia, da Universidade Federal do Maranhão/Campus São Bernardo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciada em Ciências Humanas.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Karine Martins Sobral

APROVADA EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Karine Martins Sobral (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª. Ma. Samantha Macedo Lima
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará

Prof. Dr. Josenildo Campos Brussio (2º Avaliador)
Universidade Federal do Maranhão

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus e a minha família.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Deus pela dádiva da vida, pelas virtudes essenciais que me ajudaram a ultrapassar os obstáculos encontrados neste processo - como a sabedoria, a coragem e principalmente a fé, cujas virtudes me ergueram ao longo do curso.

A minha família que contribuiu para minha formação. Especialmente, minha mãe, Francisca das Chagas Pereira de Castro e minha irmã Juliana Moraes Castro.

Ao meu amigo e namorado Marcelo Henrique Souza da Silva que sempre esteve comigo nesse caminho, acreditando que eu era capaz de chegar até o final e sempre me incentivando nos momentos que eu precisava.

A todo corpo acadêmico da Universidade Federal do Maranhão, centro de São Bernardo, pelos grandes ensinamentos, em particular a professora Dra. Karine Martins Sobral pelas orientações e sugestões dadas durante toda produção deste trabalho. E, a Professora Mary Nêa Marinho pelo aprendizado e apoio nessa formação.

E, aos meus amigos fiéis de graduação que enfrentaram comigo todos os momentos de dificuldade, angústia e os bons. Dentre esses que foram amigos fieis, posso citar: Adriano Souza Brandão, Carla Andreia de Oliveira Freitas, Cleane de Oliveira Silva e Daiana Ferreira do Nascimento.

A todos estes o meu sincero e singelo muito obrigada!

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção de conhecimento.

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo central de nossa pesquisa é investigar como se dá o desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski, a fim de problematizar como a aprendizagem ocorre no sujeito, se através da maturação, ou pelo meio ao qual encontra-se inserido. A pesquisa é de natureza teórico-bibliográfica, nesse sentido se fez necessário fazer o levantamento das obras do autor referência para dar base aos argumentos apresentados. Observamos a discussão da relação entre desenvolvimento e o processo estabelecido pela teoria de Piaget e como a aprendizagem acontece em cada estágio. Assim como, apontamos as principais teorias e ideias dos estudos de Vigotski abordando a aquisição das funções psicológicas superiores descritas pelo mesmo, e compreendemos como os fatores sócio-históricos influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem. Versamos também acerca dos fundamentos que compõem a pedagogia histórico-crítica, na sua relação com a psicologia histórico-cultural, a fim de perceber a função social da escola. Concluimos que a escola possui um papel fundamental no processo de formação do psiquismo humano, uma vez que, a nossa humanidade não é dada a priori, nos tornamos humanos nesse processo de apropriação do legado cultural construído coletivamente pela humanidade, assim sendo, a aprendizagem é o elemento determinante que gera desenvolvimento, ainda que o desenvolvimento também possibilite a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Desenvolvimento. Psicologia histórico-cultural. Pedagogia histórica – crítica.

ABSTRACT

The central objective of our research is to investigate how the relationship between development and learning takes place in Piaget and Vigotski, in order to problematize how learning occurs in the subject, whether through maturation, or through the environment in which he is inserted. The research is of a theoretical-bibliographic nature, in this sense it was necessary to survey the works of the reference author to support the arguments presented. We observed the discussion of the relationship between development and the process established by Piaget's theory and how learning happens at each stage. As well, we point out the main theories and ideas of Vigotski's studies addressing the acquisition of higher psychological functions described by him, and we understand how socio-historical factors influence development and learning. We also talk about the foundations that make up the historical-critical pedagogy, in its relationship with the historical-cultural psychology, in order to understand the social function of the school. We conclude that the school has a fundamental role in the process of formation of the human psyche, since our humanity is not given a priori, we become human in this process of appropriation of the cultural legacy built collectively by humanity, therefore, learning is the determining element that generates development, although development also enables learning.

KEYWORDS: Apprenticeship. Development. Historical-cultural psychology. Historical pedagogy - critical.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 JEAN PIAGET E SUA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA.....	16
2.1 Os pressupostos teóricos da epistemologia genética	16
2.2 Os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio na proposta teórica de Piaget	19
2.3 O desenvolvimento como elemento determinante para a aprendizagem.....	23
3 A CONCEPÇÃO DO PSIQUISMO HUMANO COMO DESENVOLVIMENTO EM VIGOTSKI.....	27
3.1 As bases teóricas filosóficas da psicologia de Vigotski	28
3.2 Funções Psicológicas Superiores e humanização em Vigotski.....	34
4 UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	40
4.1 A função da escola no desenvolvimento humano	40
4.2 Fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica.....	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	54

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento seja ele qual for é o eixo central de nossas vidas, com ele traçamos relações humanas, com ele lidamos e questionamos a nossa realidade e as nossas angústias, sejam elas existenciais, sociais e culturais, e com ele operacionalizamos nossas atividades cotidianas. No entanto, seria sábio dizer que devemos nos perguntar de onde ele provém? Ou até mesmo como é formado? Essas perguntas são cruciais na medida em que percebemos que o conhecimento na medida em que é o eixo central, se não tiver bases sólidas, confiáveis e coerentes pode nos levar a caminhos tortuosos e cheios de problemas, problemas estes que impactam a nossa vida e, sobretudo a nossa relação com o próximo e a natureza.

Nossa pesquisa intitulada como **DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM EM PIAGET E VIGOTSKI** busca compreender como a aprendizagem acontece, se esta se dá pela maturação do sujeito ou se o meio no qual está inserido. Esta questão central será orientada pelos debates e teorias de Piaget e Vigotski.

O pensador Piaget preocupou-se com os fundamentos da psicologia da aprendizagem, centra suas investigações nas estruturas cognitivas, onde pontua que o conhecimento é o conjunto de capacidades intelectuais hierarquicamente classificadas, nesse processo estudou a evolução do pensamento da infância até a adolescência, resultando desses estudos a constatação de que a criança é um ser dinâmico que interage a todo momento com a realidade.

Vigotski traçou estudos parecidos com os de Piaget, ambos se preocuparam com o desenvolvimento do conhecimento no sujeito, no entanto, Vigotski enfatizava o papel da linguagem e do processo histórico social nesse desenvolvimento do indivíduo. Nos seus estudos a interação que o indivíduo possuía com o meio em que vivia era fundamental para a aquisição, do conhecimento, através das relações interpessoais.

Os pensamentos e as ideias de cada autor que ao longo do texto serão apresentados e discutidos é de suma importância, na medida em que tentam explicar como a realidade constrói pontes definitivas e necessárias no campo pedagógico, ou seja, sobre a aprendizagem do sujeito, de caráter construtivista e interacionista ambos foram necessários para se compreender o processo de ensino, o desenvolvimento do conhecimento e sobre as práticas pedagógicas do campo escolar.

O propósito de se falar e esboçar detalhadamente nesse trabalho a importância destas duas teorias se iniciou no meu primeiro período cursado no curso de LCH (Licenciatura em Ciências Humanas – Sociologia) na Universidade Federal do Maranhão na cidade de São

Bernardo, através da disciplina Fundamentos sociológicos e filosóficos da educação, ministrada pela Docente Dra. Karine Martins Sobral.

Meu interesse nos assuntos com relação ao meu TCC sempre soube que se daria no campo da educação, pois me chama muita atenção as diferentes formas de aprendizagens e as teorias que nos ajudam a compreender o processo de ensinar e aprender. Ao tomar conhecimento do foco que a Dra. Karine Martins Sobral se detinha nessa área, a chamei para ser minha orientadora, e entre as teorias que abordam sobre o ensino-aprendizagem e sobre o desenvolvimento do conhecimento me identifiquei com as de Piaget e Vigotski pela forma como apontavam os elementos que eram necessários identificar nas relações humanas.

A importância social de se trabalhar este tema se inicia na interrogação do processo de desenvolvimento do conhecimento, que impacta diretamente na compreensão do ser humano enquanto ser biológico e social, e diretamente na transmissão do ensino, uma vez que este orienta as relações, e comportamentos humanos.

O Ocidente por muito tempo se baseou em concepções não dialéticas, se interrogando muitas vezes sobre o que compõe o ser humano, o que o molda, ou o que age, o que vem de dentro ou o que vem de fora, como se apenas um lado pudesse ser o vencedor. Com as teorias de Piaget e Vigotski se compreende que não precisa haver disputa, e sim compreender como ambos podem se relacionar, e isso se reflete em como podemos ensinar, o aluno não pode construir sozinho um conhecimento, é necessário a interferência do professor.

Estas teorias permitem traçar uma análise cuidadosa acerca do papel da escola, pois primeiro se compreende que o aluno não pode caminhar sozinho, segundo que não há uma data limite para que se possa aprender, uma vez que não se controla a ordem temporal de acontecimentos da educação, e, sobretudo que existem estágios para cada fase do ser humano, que se relaciona diretamente, na forma como apreende as informações mais simples as mais complexas. E é neste sentido que a prática pedagógica é importante.

A contribuição que estes estudos trazem para o campo pedagógico, social e cultural se cerca de grandes descobertas relacionadas à interação do ser humano com a realidade, Piaget com sua teoria descreveu as fases de desenvolvimento cognitivo do ser humano, na qual perpassa por quatro estágios: sensório, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal, para ele estas etapas deveriam ser compreendidas e preenchidas de forma linear através de ações, que claramente tinham influências diretas do meio em que vivem.

Vigotski enfatiza o papel da linguagem e dos processos históricos sociais no desenvolvimento humano, ou seja, como a aquisição se dá, através da interação do indivíduo com o meio. Nesse processo Vigotski pontua que devemos reconhecer dois elementos, o

primeiro se trata de identificar aquilo que a criança pode fazer por si própria, e aquilo que se pode aprender em interação com o outro. Isso de certa forma demarca no campo pedagógico uma mudança considerável, tal movimento reconhece a internalização da interação social com materiais fornecidos pelos meios culturais, e isto inclui o aspecto simbólico, sendo assim uma teoria histórico-social.

Neste sentido a educação pode ser compreendida como uma categoria do trabalho não material, e a sua principal obra prima é o saber que as pessoas vão reproduzir historicamente na sociedade. É necessário valorizar a educação, pois através dela o ser humano pode conquistar consciência crítica, conquistas de cunho socioeconômico e social, transformando e superando sua condição seja ela qual for. Por muito tempo a educação esteve concentrada no método tradicional e não crítico, produzindo assim seres passivos no que condiz ao seu papel na sociedade.

Compreendo que não devemos pensar a educação como uma missão dada e com data limitada de aprendizagem, muito menos como um dom, inato e espontâneo, mas sim como um elemento historicamente construído pelo ser humano, reproduzido e internalizado por ele mesmo.

Com a pedagogia histórico-crítica, a escola requer mudanças, pois é necessário propiciar a aquisição destes instrumentos que permitem ter acesso ao saber elaborado, científico, e crítico, é nesse ponto que o papel da escola entra, pois ela é responsável pela mediação e transmissão do saber mais simples ao mais complexo.

O objetivo central de nossa pesquisa foi compreender como se dá o desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski, a fim de apreender o papel da escola na formação do psiquismo humano. Tendo como objetivos específicos: 1) Discutir o desenvolvimento e aprendizagem em Jean Piaget; 2) Apontar as principais ideias que compõem os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento humano; 3) Compreender os fundamentos que compõem a Pedagogia Histórico-Crítica, na intenção de perceber a função da escola no desenvolvimento humano.

A pesquisa é de natureza teórico-bibliográfica, nesse sentido se fez necessário fazer o levantamento das obras do autor referência para dar base aos argumentos apresentados. A partir dos resultados encontrados nas bases de dados, explicitamos que no Banco de Teses e Dissertações da Capes, ao pesquisar a categoria “Desenvolvimento e aprendizagem” sem aspas, encontramos 13.459.67. Ao colocar aspas, reduziu para 972. Para uma busca mais avançada e eficiente, colocamos “Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski”, resultando em apenas 1 dissertação da autora Isilda Campaner Palangana (1990), realizada na Pontificia

Universidade Católica de São Paulo. De forma sucinta, apresenta as concepções de ambos teóricos apoiadas em diferentes paradigmas. Apontando os princípios norteadores com base nas vertentes da teoria interacionismo construtivista de Jean Piaget e interacionismo sócio-histórica elaborado por Vigotski, analisou os fatores que condicionam a complexa relação que se estabelece no processo de desenvolvimento humano e aprendizagem.

A escolha dessa dissertação se deu a partir da grande relevância teórica que ao mesmo tempo que expõe as proximidades, esclarece as diferenças existentes nas propostas densas de Piaget e Vigotski. Elucidando a psicologia de ambos autores, como também apontando uma educação mediada por possíveis relações no processo de aprendizagem com o desenvolvimento humano, o qual é o foco deste trabalho, ou seja, o estudo do desenvolvimento e aprendizagem nas concepções dos autores mencionados acima. A autora demonstra, sobretudo como os processos relacionados ao papel da interação social está atrelado as formas de incorporação da aprendizagem e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na SciELO, ao procurar pelas mesmas categorias encontramos 1.429 resultados, ao colocar aspas reduziu para 31. Analisamos os títulos e resumos, e com o critério de exclusão de leituras que não fazem referência ao foco desta pesquisa, encontramos 1 artigo intitulado “A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas” da autora Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes Corrêa (2017) realizada na Universidade de Federal de Juiz de Fora – MG. Embora, o artigo apresente com clareza o desenvolvimento e aprendizagem na visão de ambos os teóricos, que é o objeto de pesquisa, não foi utilizado no referencial teórico, já que coloca um grande foco na perspectiva psicanalítica de Freud no contexto conceitual entre desenvolvimento e aprendizagem, teórico este que não estamos problematizando tal discussão psicanalítica dentro do tema trabalhado.

Na BDTD, ao pesquisarmos pela categoria “Desenvolvimento e aprendizagem” sem o uso das aspas, obtemos 26.713 resultados, em seguida ao colocar aspas na busca, o resultado diminuiu para 755. Tendo em vista que a intenção da pesquisa era encontrar bases que ancoram o presente trabalho, examinamos todos os títulos chegando à conclusão que nenhum dos textos encontrados norteiam com clareza o processo de desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski.

Sendo assim, concentramos nossa pesquisa em autores clássicos tais como: Piaget (1971) Piaget (1999) e contemporâneos também a saber: Abreu (2010), Carmo; Jimenez (2013) e (2008), Charles (1998), Celeste (2010), Duarte (2013), Facci (2004), Gomes (2002), Leontiev (1978), Martins (2011) e (2013), Munari (2010), Palangana (1998), Pappalia (2009), Saviani (2003) e (2007), Tuleski (2001) que ancoraram minha pesquisa.

Neste sentido a divisão do trabalho acontece em três momentos. O primeiro momento se trata a respeito da teoria “Epistemologia genética” de Piaget, que abordará suas principais características e ideias a respeito das estruturas cognitivas do ser humano. O segundo momento abordará a teoria de Vigotski apresentando a linguagem e os aspectos simbólicos, sócio-cultural no desenvolvimento humano, nos trazendo o debate a respeito da influência cultural no desenvolvimento do indivíduo, que nos levará ao terceiro momento do trabalho, abordar a pedagogia histórico-crítica junto a psicologia histórico cultural na tentativa de compreender como estes aspectos agem na nossa formação e o papel da escola nesse processo.

As interações são importantes para nos comunicar, e isto reflete sem dúvidas no aprendizado, pois a escola e o professor são mediadores para começarmos a associar nossas ações com o nosso ambiente. Neste sentido a escola possui um papel fundamental de identificar a capacidade e o potencial do aluno em fazer algo sozinho, ou em relação com o outro, isso requer ao campo da pedagogia histórico-crítica definir que meios devemos traçar para que se possam os sujeitos alcançarem o seu melhor desenvolvimento.

Estas teorias são importantes porque trazem para os nossos tempos a possibilidade de perspectivas dialética a respeito dos fenômenos educacionais, e assim desenvolver uma teoria pedagógica que se relacione melhor com a dinâmica de nossa realidade.

2 JEAN PIAGET E SUA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Neste primeiro momento do trabalho serão abordados sobre os pressupostos teóricos da Epistemologia Genética, da área de Ciências Humanas desenvolvida pelo Suíço e biólogo Jean William Fritz Piaget. O objetivo do trabalho é refletir e compreender o desenvolvimento e aprendizagem, atentando-se ao processo dos estágios estabelecidos pela teoria interacionismo construtivista de Jean Piaget.

A teoria tenta compreender através do entendimento científico, clínico e empírico, como se dá o processo de construção e desenvolvimento do conhecimento no indivíduo, desde o mais simples ao mais complexo, ao mesmo tempo em que se afirma que o mesmo não é inerente ao indivíduo. Partindo destas reflexões e a discutindo esta teoria, o objetivo é compreender o desenvolvimento do conhecimento, sua construção e processos pelo qual passa.

2.1 Os pressupostos teóricos da epistemologia genética

Epistemologia é o nome dado ao estudo do conhecimento e suas formas. É a tentativa de descobrir como o conhecimento é adquirido pelas pessoas. Quando falarmos de pensamento epistemológico, logo somos levados aos estudos de Piaget. Um dos mais valorosos nomes na tentativa de entender como acontece o desenvolvimento humano.

Pode-se afirmar com veracidade que, as bases do construtivismo residem na conceptualidade das coisas e no pensamento epistemólogo. Sobre isso, Carmo (2006, p. 329) afirma que:

Um estudo acerca do construtivismo nos remete indiscutivelmente à obra piagetiana e, mais especificadamente à Epistemologia genética. Convém, no entanto, explicarmos que a ligação do construtivismo a Piaget reside numa base conceptual e epistemológica, que, na contemporaneidade, convive num universo de várias interpretações que mantém, como solo profícuo, a base naturalista de aprendizagem alicerçada em Piaget.

Considerando essa assertiva da autora, no meio de reflexões que discutem a aprendizagem dentro de suas bases naturalistas é indiscutível o valor das obras de Piaget, especialmente da Epistemologia Genética, pois é a partir de tal teorização que somos conduzidos para o universo das várias interpretações em solo profícuo.

A saber, a obra **Epistemologia Genética** de Piaget é basilar para o entendimento dos principais pressupostos teóricos do autor. Carmo (2006, p.329-330) ao falar desta obra salienta

que, ela “comporta pilares explicativos da origem do termo construtivismo em Piaget, mormente no que se refere “a construção de novidades”. Seu legado é histórico, pois comprova a importância de todas as outras epistemologias anteriores e oferece uma resposta sobre a evolução do saber. (CARMO, 2006, p.330).

A autora enfatiza ainda que,

Entendemos que compreender o construtivismo, suas implicações no campo educacional, assim como sua relação com a crise estrutural do capital, prescinde, indiscutivelmente, do entendimento do que a obra de Piaget tem representado para a humanidade, no que diz respeito à relação do ser humano com a gênese da evolução do saber, considerando qual o significado objetivo das categorias usadas por Piaget, no processo de construção do conhecimento, bem como as percussões destas na formação das individualidades (CARMO, 2006, p.329).

Assim, a obra de Piaget configura-se como uma grande fonte de conhecimento para a humanidade, isso porque é a partir dela que conseguimos compreender de que forma o ser humano interage com a evolução do saber, suas etapas, fases e processos individuais e coletivos.

Assim sendo, o trabalho deste epistemólogo suíço é, nas palavras de Abreu et al (2010) uma das principais contribuições para entendermos como os seres humanos se desenvolvem. E advoga que,

A tese fundamental do pensamento piagetiano é a de que somente uma visão desenvolvimentista e articulada do conhecimento – quer dizer não calcada em estruturas pré-formadas, sejam racionalistas, focadas na anterioridade do sujeito, sejam empiristas, focadas na do objeto — pode prover uma resposta a problemas que, tradicionalmente, são evitados pela filosofia de caráter meramente especulativo. (ABREU ET AL, 2010, p.362)

Nesse paralelo, Abreu et al (2010) nos alerta que a tese do pensamento de Piaget é que somente a visão desenvolvimentista e articulada ao conhecimento pode promover uma resposta aos problemas que antes eram evitados pela filosofia. Há assim, o rompimento entre a visão epistemológica de Piaget e a visão filosófica do seu tempo.

Assim, Carmo (2006, p.330) corroborando com Abreu et. al, enfatiza esse fato, situando-nos de que o estudo piagetiano na epistemologia inicia-se pela refutação das formas apriorísticas e empiristas de se explicar o conhecimento. Ou seja, é na refutação das ideias filosóficas e de epistemologias anteriores que surgem as bases do pensamento piagetiano.

Sobre a origem da epistemologia Genética, Abreu et. al (2010, p. 362) esclarece que,

O nome Epistemologia Genética, dado por Piaget a sua obra, denota a sua principal preocupação. A Epistemologia é definida como uma reflexão sobre os princípios

fundamentais das Ciências: Episteme (Ciência, no sentido mais amplo, para os gregos, e, sobretudo, mas não apenas, fundamentos do conhecimento científico, para nós modernos) + logos (tratado, estudo), destacando, o autor, sua preocupação metodológica a respeito da forma como o conhecimento surge no ser humano, inclusive das raízes mesmas do conhecimento mais elementar, as quais não se absolutizam em um conhecimento primeiro, como, aliás, adverte o próprio Piaget logo na introdução: a grande lição contida no estudo da gênese ou das gêneses é, pelo contrário, mostrar que não existem jamais conhecimentos absolutos.

Tendo em vista essa assertiva, já no título da obra *Epistemologia Genética* é possível percebermos a principal preocupação de Piaget. A palavra *Epistemologia* se divide em duas partes: Episteme = ciência do conhecimento + logos = estudo e/ou tratado. Compreendida como estudo da ciência do conhecimento, teve como principal preocupação metodológica destacar como o conhecimento surge no ser humano.

Evidente que, Piaget em seu universo científico buscava trazer à tona uma teoria que não se baseia em especulações, idealizações e suposições, mas carregava em seu íntimo a preocupação de mostrar como o conhecimento se desenvolve desde suas raízes mais elementares.

Esse posicionamento crítico de Piaget em relação aos modelos anteriores pode ser visto na seguinte passagem.

[...] o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (quando mais não seja para situá-las no conjunto dos possíveis). Em outras palavras, todo conhecimento contém um aspecto de elaboração nova [...] (PIAGET, 2002, p. 01).

É com esse olhar que, Piaget adentra o universo da refutação de ideias, estabelecendo que o conhecimento não pode ser determinado, e nem deve ser considerado absoluto. Isso porque sua construção é efetiva e continuada e não pode ser tida como algo predeterminado, estabelecido, fechado.

Sobre tal argumento de refutação de ideias e de rompimento com os modelos antigos, Carmo (2006, p.330) afirma:

Junto a essa crítica que subordina o conhecimento a forma previamente situadas ora no sujeito, ora no objeto, Piaget faz referência a todas as correntes dialéticas, que, igualmente, insistem na ideia de “novidade”, mas que ficam presas à busca incessante de modelos que ultrapassem o jogo de teses e das antíteses, situando a epistemologia genética como capaz de se remontar às origens do conhecimento, assim como acompanhar a sua evolução, empreendimento não contemplado pelas epistemologias

anteriores que se limitaram somente ao conhecimento dos estudos superiores, ou de certas variantes destes.

É, portanto, possível asseverarmos que a crítica de Piaget se fundamentava primordialmente no fato de todas as correntes dialéticas insistirem nessa busca pela novidade, mas continuarem sempre presa nesse jogo de teses e antíteses. E, para o teórico, essas correntes igualmente falham por não conseguirem contemplar em sua autenticidade uma epistemologia que fosse capaz de se remontar a origem do conhecimento e descrever sua evolução.

Diante disso que, a obra “Epistemologia Genética” ganha caráter próprio e objetivo. Visto que, em sua essência “[...] procura distinguir as raízes das diversas variedades do conhecimento a partir de suas formas elementares, e acompanha seu desenvolvimento [...]” (PIAGET, 2002, p.2). Notamos que, a preocupação teórica principal era explicar as raízes do conhecimento e sua continuidade entre processos biológicos e cognitivos.

A base orgânica responde através do que Piaget (2002) chama de auto regulações e elas estão presentes em todos os organismos vivos. Vejamos, “[...] os sistemas reguladores encontram-se em todos os patamares do funcionamento do organismo, desde o genoma até o comportamento, e parecem, portanto, estar ligados às características mais gerais da organização vital” (PIAGET, 2002, p.67).

Nesse entrave, Carmo (2006) chama atenção para o fato de que em Piaget não vemos posicionamentos sobre a relação ontológica entre o real e o natural, mas sim, que o autor considera somente a base natural de evolução biológica do ser humano como determinante das relações entre os indivíduos.

A passagem entre a formação biológica e a história social do homem é um dos limites da teoria de Piaget que deve ser observado cuidadosamente, sobretudo nas áreas de educação.

2.2 Os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio na proposta teórica de Piaget

Jean Piaget (1896-1980) nasceu em Nauchâtel, na Suíça. Ao longo de sua vida demonstrou grandes interesses e conhecimentos pela ciência, o que lhe possibilitou diversas publicações de artigos, relacionados a essa área resultando em uma grande circulação, sendo assim privilegiado pelo rigor da pesquisa científica. Diante de todo o estudo acerca da biologia, não se limitou a esse campo, iniciando leituras na área da filosofia, mais especificamente no ramo da epistemologia, cujo estudo de como se dá o processo de conhecimento lhe despertou interesse, principalmente diante das suas experiências com a ciência, que lhe possibilitou compreender que o desenvolvimento do conhecimento humano possuía uma intrínseca relação com os mecanismos biológicos.

Com seu saber em biologia e, posteriormente considerado um dos grandes epistemólogo, e embora não se considerar de fato um pedagogo, desenvolveu inúmeras pesquisas que contribuíram enormemente com grandes inovações no campo da educação. Isso porque, seus estudos apontavam que as ações externas do indivíduo assim como os processos de conhecimento requerem uma organização lógica. Julgando os dois conceitos: o lógico e biológico em uma só teoria usando como base os princípios da psicologia, que no melhor dos casos, a recorrência desta, foi progressivamente precisa e necessária, para o possível entendimento de como ocorre o desenvolvimento e conhecimento humano. Já que analisar esses termos separadamente não seria suficiente para tal compreensão.

Segundo ele, a grande dificuldade de criar um modelo teórico capaz de explicar a estrutura do conhecimento devia-se ao fato de que, no campo da filosofia, o procedimento metodológico era demasiadamente intuitivo, especulativo. A biologia, por sua vez, esbarrava na impossibilidade de experimentação. Piaget recorreu, à psicologia, tomando-a como base para sua proposta teórica. Por meio dela era possível estabelecer as devidas conexões entre filosofia e biologia, conferindo um caráter científico às observações, já que esta ciência propiciava procedimentos experimentais. (ISILDA, 2015, p. 18).

Diante dessa convicção, enfatizou a importância do método da psicologia experimental na elaboração da epistemologia do conhecimento humano. E, fechando este pensamento, Munari (2010, p.14) enfatiza que: “Animado por esse projeto, Jean Piaget se distanciou da introspecção filosófica e foi para Paris trabalhar com Janet, Piéron e Simon, nos laboratórios fundada por Binet. Ali, descobriu, pela primeira vez, a maravilhosa riqueza do pensamento infantil”.

No seu engajamento no campo de pesquisa infantil, elaborou o método clínico que compreende um quadro de interrogações e testes aplicados em crianças, que segundo ele, seria possível extrair uma conclusão de como os indivíduos constroem o conhecimento e como este evolui nas fases de desenvolvimento, uma vez que o conhecimento é diferente em cada fase, e se evolui de um menor nível de conhecimento para um maior.

A originalidade do estudo do pensamento infantil que Piaget realizou tem como base o princípio metodológico segundo o qual a flexibilidade e a precisão da entrevista “em profundidade”, que caracterizam o método clínico, devem modular-se mediante a busca sistemática dos processos lógico-matemáticos subjacentes aos raciocínios expressados; além disso, para realizar esse tipo de entrevista, é preciso referir-se às diversas etapas de elaboração pelas quais passou o conceito que se examina no curso de sua evolução histórica (MUNARI, 2010, p. 14).

Com base nessa metodologia que Piaget apresenta, sua teoria baseia-se na questão de que “A lógica de funcionamento mental da criança é qualitativamente diferente da lógica adulta. Logo, era preciso investigar por meio de quais mecanismos ou processos ocorre essa transformação” (ISILDA, 2015, p. 18-19).

Diante dessas constatações, para encontrar respostas para tal transformação, logo desenvolveu estudos sobre a Epistemologia Genética, “[...] Piaget prosseguiu durante muitos anos dedicando-se ao grande projeto que o fascinava desde o início de sua carreira: estabelecer “uma espécie de embriologia da inteligência” (PIAGET, 1976, p.10).

A teoria de Piaget fundamentada pela explicação do processo de desenvolvimento do pensamento se dar a partir de dois momentos: pela estruturação do pensamento, à linguagem, e à interação entre as pessoas. E pelas ações que possibilita a manipulação dos objetos que junto com a maturação biológica constituem elementos fundamentais à estruturação do pensamento. Procurando explicar por um modelo mais original, busca centrar sua ideia a partir da gênese do conhecimento, ou seja, mais precisamente, pelo desenvolvimento cognitivo da criança. Que por meio de sua formação em biologia construiu a sua teoria que defende que este desenvolvimento está atrelado às influências biológicas. “Entre os aspectos que Piaget transfere da biologia para sua concepção psicogenética, podem ser destacados: o ajustamento de antigas estruturas a novas funções e o desenvolvimento de novas estruturas para preencher funções antigas” (ISILDA, 2015, P. 23).

Ambas são determinantes no desenvolvimento, apresentando uma corrente continua na construção da aprendizagem por meio de formas organizadas de esquemas e estágios.

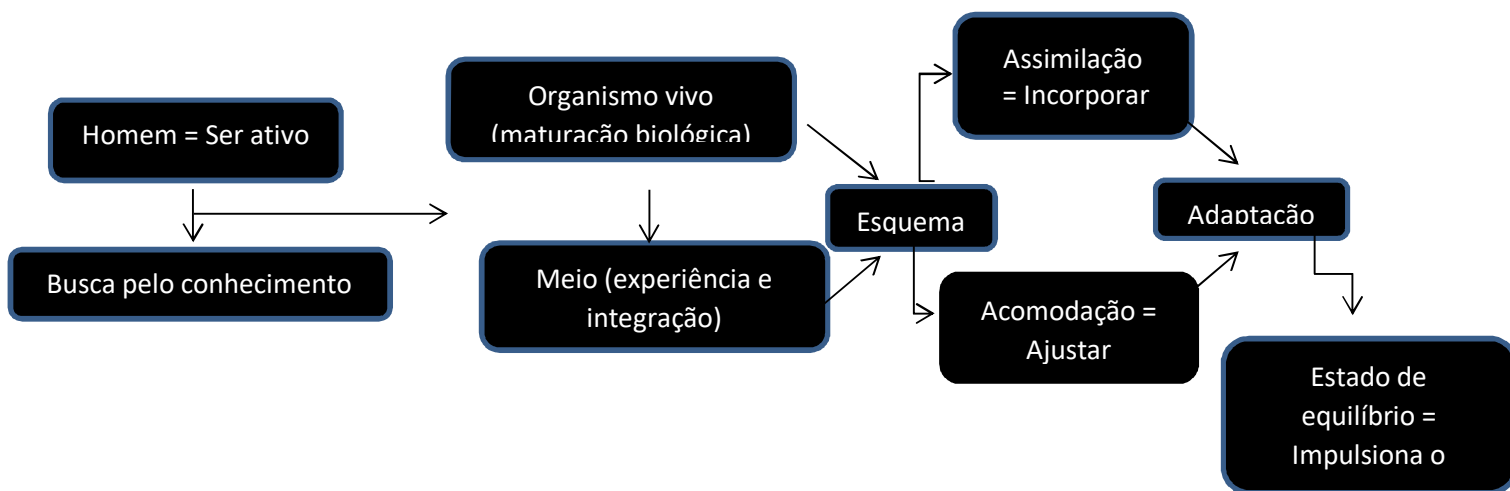
Os fatos e as teorias do construtivismo genético de Piaget e, sobretudo, sua descrição dos estágios do desenvolvimento da inteligência e dos conhecimentos científicos, foram objeto de leituras muito diferentes segundo o tipo de concepção, expressa ou tácita, que cada leitor tinha da cultura – objetivo último de toda ação educativa. Entre essas diversas concepções, cabe reconhecer duas tendências principais: uma que entende a cultura como um tipo de edifício que se constrói progressivamente, segundo um procedimento bem programado; e outra que a considera antes como uma espécie de rede, dotada de certa plasticidade e de uma capacidade de auto-organização e, por conseguinte, o processo de construção ou de reconstrução pode ser provocado ou facilitado, mas não dominado totalmente (MUNARI, 2010, p. 24)

Piaget desenvolve precisamente a sua teoria explicando a respeito do desenvolvimento humano e a aprendizagem sob uma esquematização que configura uma situação de desequilíbrio. A despeito desse esquema que incorpora toda uma estrutura mental de forma organizada relacionada com uma estrutura cognitiva específica, se introduz pelas noções de Assimilação e Acomodação. A Assimilação nada mais é que a capacidade que o sujeito possui de incorporar objetos à sua estrutura cognitiva, isto é, a forma que ele tem de extrair de um objeto novas informações sobre o que já era conhecido.

A Acomodação se caracteriza pelo reajustamento dessa estrutura cognitiva que possibilita o poder de incorporar o novo objeto, ou seja, ele modifica a ação ou informação anteriormente assimilada, resultando em um novo conhecimento. Quando se dar o equilíbrio entre esses dois processos: a assimilação e acomodação recebe a denominação de equilibração. É nessa esquematização que ocorre o padrão de organização do comportamento e das estruturas psíquicas. É nesse processo de interação do sujeito com o objeto, que a assimilação e acomodação vão estar presentes de forma dinâmica, se adaptando a realidade para assimilá-la.

Essa dinâmica ocorre quando o sujeito inicia a ação assimiladora sobre o objeto e de fato consegue incorporar o novo objeto à sua estrutura, caso aja obstáculos que impeça o progresso idealizado pela ação assimiladora de incorporar o novo objeto, o sujeito se encontra diante de uma situação de desequilíbrio.

Em síntese da proposta teórica de Piaget, podemos imaginar o seguinte esquema imagético:



O homem (ser humano) é um ser ativo dentro do processo de desenvolvimento que busca conhecimento; este homem está sujeito e condicionado ao processo de maturação biológica, doravante chamada de Organismo vivo por Piaget, e pelo processo de Experiência e Integração, outrora denominado por Meio.

À medida que o ser humano vai se desenvolvendo dentro das suas faculdades orgânicas e de integração, esta passa pelos esquemas ou estruturas cognitivas, que é justamente a assimilação, responsável pelo processo de incorporação do conhecimento e a acomodação responsável pelo processo de ajustamento.

Nesse preâmbulo, o indivíduo começa a adaptar os novos conhecimentos aos antigos, assimilando e incorporando em seu desenvolvimento. Essa etapa de adaptação é a etapa também chamada de estado de equilíbrio que impulsiona o desenvolvimento.

Partindo do pressuposto teórico de Piaget, Abreu (2010, p. 362) afirma que “há quatro estágios nos quais os sujeitos são quiescentes para evoluírem, de um estado de total desconhecimento do mundo que o cerca até o desenvolvimento da capacidade de conhecer o que ultrapassa os limites do que está a sua volta”. Esses estágios são:

1º sensório-motor (0 a 2 anos) representa um esquema de ação, na qual a criança adquire um nível de equilíbrio biológico e cognitivo que lhe permite ter experiências e interação com objetos, com o meio.

2º Pré-operatório (2- aos 6/7 anos) representa um esquema de ação para a transformação da interiorização. Produção de esquemas simbólicos, como representação de imagens mentais, significado, significante, criando condições para aquisição da linguagem e do pensamento.

3º Operatório – Concreto (7 a 11/12 anos) O pensamento baseia-se mais no raciocínio do que na percepção por operações mentais, porém, concretas.

4º Operatório Formal (12 anos a diante): Pensamento hipotético-dedutivo, pensamento abstrato, pensamentos combinatórios para a resolução de problemas. Nesse estágio é onde o indivíduo atinge o equilíbrio, pois constrói as estruturas cognitivas para se adaptar ao mundo.

Cabe ressaltar que, independente do estágio que o indivíduo se encontre, a aquisição concreta do conhecimento, conforme aponta Piaget só acontece por meio da relação do sujeito com o objeto. E, como foi anteriormente supracitado e ilustrado essa aquisição só acontecerá por meio dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio.

Entender esses conceitos é primordial para a compreensão de que a aprendizagem é um contínuo e que ela acontece ao longo de toda a vida através de equilíbrios, desequilíbrios, e reequilíbrios, como veremos mais a diante nas seções seguintes.

2.3 O desenvolvimento como elemento determinante para a aprendizagem

Muito se tem pesquisado e teorizado em relação ao desenvolvimento dos indivíduos e sua aprendizagem. Pappalia et. Al (2009) em sua obra **Desenvolvimento Humano** enfatiza que desde o momento do nascimento, os seres humanos dão início aos processos de desenvolvimento, entre os quais afetivo-emocional, físico-motor, intelectual e social. Essa

noção de desenvolvimento humano dada pela autora não se distancia dos apontamentos feitos por Piaget, conforme veremos nesta subsecção.

Na obra **Seis estudos de psicologia (1999)** Piaget denomina o desenvolvimento humano com o nome desenvolvimento psíquico, que segundo ele é:

O desenvolvimento psíquico que começa quando nascemos e termina na idade adulta é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se essencialmente de equilíbrio. Da mesma maneira que o corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável - caracterizado pela conclusão do crescimento pela maturidade dos órgãos - também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto (PIAGET, 1999, p.13).

Vemos que segundo Piaget (1999) o desenvolvimento psíquico tem seu início no momento do nascimento do indivíduo e seu término se dá na idade adulta quando a mente do indivíduo atinge o equilíbrio final representado pelo espírito adulto. Para o autor, o processo de desenvolvimento pode ser comparado ao crescimento orgânico, uma vez que, os dois se orientam para o equilíbrio. E, nesse entendimento, pode-se afirmar o desenvolvimento como:

[...] uma equilibração progressiva, uma passagem continua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim, do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das idades infantis à sistematização do raciocínio adulto. No campo da vida afetiva, notou-se, muitas vezes, quanto o equilíbrio dos sentimentos aumenta com a idade. E, finalmente, também as relações sociais obedecem a mesma lei de estabilização gradual (PIAGET, 1999, p.13).

Nesse ínterim, constata-se que o desenvolvimento é o resultado da equilibração progressiva. Ou seja, da passagem contínua entre o menor estado de equilíbrio para o maior estado. É nesses termos de equilíbrio que Piaget (1999) descreve a evolução da criança e do adolescente, advogando que seu desenvolvimento mental/cognitivo é uma condição continua, que se inicia logo em seu nascimento e vai se solidificando ao longo da vida.

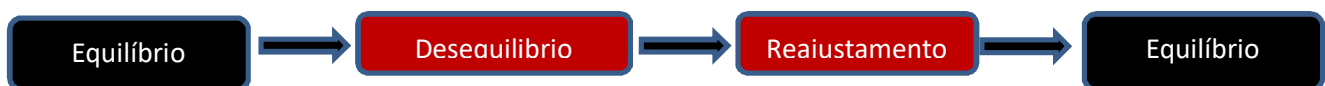
Para Piaget (1999, p. 14):

O desenvolvimento é uma construção continua, comparável à edificação de um grande prédio que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade de peças tanto maiores quanto mais estável o equilíbrio.

É inevitável afirmarmos que, o desenvolvimento na visão do teórico é uma construção contínua, que se compara a uma edificação de um grande prédio, que ao se acrescentar algo a mais, torna-se mais sólido ainda. Essa montagem passa por fases de gradação, que pressupõe que à medida que a criança se desenvolve biologicamente, ela vai passando por uma espécie de reajustamento da conduta em função das mudanças vivenciadas.

Nesse sentido é válido dizermos que, conforme Piaget (1999) o processo de desenvolvimento coexiste de forma intrínseca a ação de desequilíbrio. O desequilíbrio é impulsionado pelo meio a nossa volta, seja ele interior ou exterior a nós. É por intermédio do desequilíbrio que novas condutas são geradas, e essas funcionam tanto para reestabelecer o equilíbrio, quanto tende a tornar o equilíbrio mais estável que o anterior.

Podemos ilustrar essa noção com o seguinte esquema:



Fonte: adaptado pelo autor, 2021.

Esse sistema ilustrado acima evidencia a ideia central de Piaget ao discorrer sobre o desenvolvimento psíquico/humano, isso porque, somos expostos continuamente a um meio que nossas ações nos levam a perda do nosso equilíbrio, conseqüentemente, gerando um desequilíbrio. Esse, só pode ser redefinido e corrigido se houver o reajustamento de conduta, que gera novas ações e resulta na retomada do equilíbrio.

Nessa configuração podemos observar que, à medida que aprendemos com nossas ações, crescemos como indivíduos, reajustamos nossos comportamentos à medida que aprendemos sobre o mundo e nossa relação com as coisas. Assim sendo, evidenciamos que o desenvolvimento de estruturas mentais possibilita a compreensão do mundo. E, o desenvolvimento por si só conduz o processo de aprendizagem.

Apesar desse paralelo, entre desenvolvimento e aprendizagem, Carl Charles (1980) salienta que, a principal preocupação de Piaget não se relaciona aos problemas enfrentados no sistema de ensino. E, concordando com essa assertiva, Gomes (2002) enfatiza que, Piaget desenvolveu uma teoria de desenvolvimento humano, não uma teoria referente à aprendizagem.

No entanto, conforme supracitado anteriormente, existe na teoria de Jean Piaget uma ação contínua retratada no desenvolvimento e essas ações motivam e resultam em condições de

aprendizagem. É por esse motivo que, não é difícil percebermos as ideias diversas do assunto que permeiam a área da educação.

Segundo Celeste (2017, p.4-5) menciona que:

[...] ao analisar os aspectos educacionais a partir da teoria proposta por Jean Piaget, torna-se possível dizer que aquilo que é incorporado à atividade dos alunos pela descoberta pessoal passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas e distintas situações. Nesta perspectiva, [...] o ensino é visto como um convite de exploração à descoberta, tornando a sala de aula um espaço de construção no qual o aluno tem um papel central na produção dos conhecimentos.

Para a autora, quando analisamos a proposta de Piaget com base em seus aspectos educacionais percebemos que as atividades dos alunos por suas descobertas pessoais, passam a compor a estrutura cognitiva e são empregados em novas e distintas situações. Assim, o aluno é convidado a novas descobertas, e a sala de aula passa a ser vista como um espaço de construção.

O professor enquanto mediador de conhecimento é o sujeito capaz de proporcionar novas experiências, descobertas, e motivar os alunos com estímulos positivos para a aprendizagem. Ainda assim, ao aluno cabe o papel central na produção do conhecimento.

Nesse cenário de articulação em que o conhecimento se constrói com base na relação entre aluno e objeto de aprendizagem, é que Santos (2005) esclarece que a abordagem de Piaget, tem caráter interacionista entre sujeito e objeto. É somente através dessa interação que ocorrerá a assimilação do conhecimento pelo sujeito. Essa assimilação dependerá exclusivamente da fase do sujeito, pois das fases é que percebemos as modificações nas estruturas mentais existentes e a aceitação de tal conhecimento pelo indivíduo.

Sobre esse fato, Celeste (2017, p.5) nos sugere que,

[...] conhecimento não corresponde a algo proveniente da experiência única proporcionada pelo contato com os diferentes objetos ou da programação inata pré-formada no sujeito, mas das ações deste sobre os objetos, frente aos desafios de natureza cognitiva e às situações-problema. O pensamento, então, corresponde à base da aprendizagem e o conhecimento, a uma construção contínua e dinâmica.

Vemos com isso que o conhecimento não corresponde a algo proveniente de uma única experiência proporcionada por diferentes objetos, nem pela programação inata pré-formada no sujeito, mas sim de ações entre o sujeito e o objeto frente os desafios cognitivos e as situações problemas. Assim sendo, o conhecimento assim como o desenvolvimento é uma construção contínua e dinâmica.

Nesses termos, o pensamento de Celeste (2017) encontra-se teoricamente com o de Jean Piaget (1971) que descreve conhecimento como uma construção efetiva e dinâmica, que não pode, portanto, ser considerado algo pré-determinado.

Consideramos, portanto que, a aprendizagem é o objeto de ensino. E, o conhecimento é a descoberta realizada na aprendizagem. Sendo assim, não podemos desconsiderar a hipótese de que a aprendizagem depende da construção do conhecimento e que estas devem ser continuadas, pois, há desafios cognitivos propostos que devem ser vividas pelo educando dentro do seu processo de construção interacionista.

3 A CONCEPÇÃO DO PSIQUISMO HUMANO COMO DESENVOLVIMENTO EM VIGOTSKI

3.1 As bases teóricas filosóficas da psicologia de Vigotski

No capítulo anterior foi abordado a respeito da epistemologia genética de Piaget e o processo de como acontece a construção e o desenvolvimento da aprendizagem humana, tentando compreender o processo do desenvolvimento psicológico humano. Neste capítulo tal abordagem será feita através das teorias de Vigotski.

A respeito das questões que se trata a mente humana, cérebro ou relação desta com a ideia de espírito e matéria que envolvem as reflexões acerca de como funciona a mente humana e sobre o que ou quais elementos ela é movida perpassam pelos trabalhos realizados através das teorias filosóficas de Vigotski.

A pergunta que direciona estas reflexões é sobre como a mente se desenvolve, se ela é um produto secundário do exercício cerebral ou se ela teria uma autonomia específica com relação ao sistema nervoso. Para este debate a filosofia traz dois grupos de ideias divergentes que indagam sobre o assunto. Os *Monistas e os Dualistas*. Dentro da concepção monista existe o monismo materialismo, eliminativo e o espiritualista¹.

Na concepção do dualismo existe o *dualismo paralelista* onde alma e corpo são dois elementos distintos e autônomos, o *dualismo epifenomenista* onde o cérebro produz ou seria o agente causador dos fenômenos mentais, e tem o *dualismo interacionista* é possível a existência de interação mútua entre mente e cérebro, ou seja, “corpo” e “alma”, conhecido como dualismo *psicofísico*.

Para o monismo materialista a ideia de matéria e movimento são reais e eternos, para eles a imaterialidade da alma não existe, tudo se encontra dentro da natureza e não existe nada fora dela, nesse sentido os estados mentais são físicos. Para Vigotski as concepções matéria/espírito é o que lhe interessa, que encontradas dentro da filosofia de Baroque de Espinoza os fenômenos naturais e espirituais são a mesma coisa, que possuem diferentes papéis em uma mesma substância. Tais bases filosóficas se tornavam necessárias dentro do pensamento de Vigotski na medida em que tentava entender as questões relacionadas às forças essenciais do homem.

De acordo com sua intérprete brasileira:

A visão de mundo de Vigotski desenvolveu-se nos anos da revolução e refletiu as mais avançadas e fundamentais influências sócio-ideológicas relacionadas à compreensão das forças essenciais do homem, das leis de seu desenvolvimento histórico e de sua formação plena, nas condições da nova sociedade socialista,

¹ Este dois tipos de monismo não serão abordados por não fazerem enfoque nos estudos de Vigotski.

pensamento que se manifestou plenamente na filosofia materialista dialética que conhecia a fundo e na qual baseou toda a sua teoria (TULESKI, 2001, p.3).

A intenção de Vigotski, a partir do método de Marx era abordar um estudo sobre a mente. Durante a Revolução Russa, L.S Vigotski observou vários movimentos a respeito das considerações ideológicas e filosóficas da psicologia soviética. Dentre as teorias havia o materialismo dialético, materialismo histórico, filosofia da história e reflexões acerca do capitalismo, comunismo e socialismo oriundas do pensamento de Karl Marx.

Todo o debate a respeito do estudo da mente, como dito antes se tratava da possibilidade da existência de uma unidade ou princípio como afirma a corrente monista ou dualista, seja a respeito da matéria ou do espírito, e sobre qual delas ou as duas seriam responsáveis pelo desenvolvimento da psicologia humana, ou se seriam resultados das relações sociais ou unicamente fatores biológicos, e sobre como isso afetaria os processos fisiológicos do cérebro humano.

Com a Revolução de 1917, começam os problemas da sociedade russa que iriam sugerir a teoria de Vigotski. A luta de classes, de interesses antagônicos (burgueses e proletários), não desaparece com a abolição da propriedade privada dos meios de produção, ela metamorfoseia-se em cada etapa da construção do socialismo russo. Nos anos que se seguiram à Revolução Socialista, não se pode dizer que a aparência da sociedade soviética correspondesse à sua essência, ou à essência do projeto coletivo que a impulsionou, pois o fato de ter sido abolida juridicamente a propriedade privada, não garantia que, automaticamente, as relações burguesas haviam sido eliminadas. Esta contradição, intrinsecamente ligada à luta de classes no interior da Rússia e ao período de reconstrução da sociedade, que ora imprimia características burguesas, ora socialistas às relações de produção, será o fio condutor para a análise da psicologia Vygotskiana (TULESKI, 2001, p.7).

Na tentativa de buscar entender e de certa forma solucionar as questões que envolviam a dicotomia entre corpo e mente ou matéria e espírito, Vigotski tenta perseguir o objetivo de sintetizar a discórdia entre idealistas e materialistas e para isso traz as reflexões do pensamento de Marx e Engels na tentativa de romper com esta cisão. Durante esse processo Vigotski tem acesso às teorias que sustentavam o conflito e o embate da divergência entre matéria e espírito, corpo e mente.

Após as teorias de Darwin se estenderem em grande parte no campo científico, respondendo a maioria das questões a respeito do desenvolvimento da psique humana, a história da passagem da vida animal do homem ao processo de hominização teria sido o seguinte:

O processo da passagem dos animais ao homem pode rapidamente traçar-se da seguinte maneira: Trata-se de um longo processo que compreende toda uma série de estádios. O primeiro estádio é o da preparação biológica do homem. Começa no fim do terciário e prossegue no início do quaternário. Os seus representantes, chamados australopitecos, eram animais que levavam uma vida gregária; conheciam a posição

vertical e serviam-se de utensílios rudimentares, não trabalhados; é verossímil que possuísem meios extremamente primitivos para comunicar entre si. Neste estágio reinavam ainda sem partilha as leis da biologia [...] O segundo estágio que comporta uma série de grandes etapas pode designar-se como o da passagem ao homem. Vai desde o aparecimento do pitecantropo à época do homem de Neanderthal inclusive. Este estágio é marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas, ainda embrionárias, de trabalho e de sociedade (LEONTIEV, 1978, p. 2).

Com essas informações podemos observar que até o aspecto biológico tem sido o grande motor gradual ao homem no seu processo de hominização, no entanto a partir do momento em que surgem elementos novos como o trabalho e a sociedade, começam a erigir modificações anatômicas do homem através da linguagem, do seu cérebro, atribuição de sentidos que ao longo do tempo essa transformação vai passar a ser dependente do aspecto da produção, que se desenvolve pelos aspectos históricos.

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. Na realidade, a formação do homem passa ainda por um terceiro estágio, onde o papel respectivo do biológico e do social na natureza do homem sofreu nova mudança. É o estágio do aparecimento do tipo do homem atual — o *Homo sapiens*. Ele constitui a etapa essencial, a viragem. É o momento com efeito em que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmite por hereditariedade. Apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem (LEONTIEV, 1978, p. 2).

O ponto central dessas discussões é afirmar que o trabalho está diretamente ligado à evolução morfológica. O que se pode concluir destas ideias é que biologicamente o homem evolui o necessário para dar prosseguimento à infinidade de desenvolvimentos históricos, no entanto esta mesma infinidade de alternativas se sobressai na medida em que se pode seguir de forma elevada e diferente do mundo animal, tais afirmações não anulam o fato de que o aspecto biológico não irá mais atuar dentro desse processo, mas que simplesmente o homem não está reduzido e nem submetido a elas.

Para Vigotski todo esse embate revelava uma disputa ideológica que revela no fundo uma luta de classes, e ele estava disposto a enfrentar este cenário e trazer para o campo da psicologia a verdade pelos meios científicos aprender de provinha a origem das ideias sociais. Após as revoluções o cenário não só da Rússia, mas do mundo de certa forma abriria espaço para se pensar na possibilidade de uma ciência voltada para as necessidades urgentes da época, que atenderiam as demandas reais e sociais, este processo possibilitou a Vigotski a pensar uma nova psicologia, na tentativa de unir teoria e prática. Na medida em que tecia críticas às velhas

psicologias também traçavam formas de estas mesmas poderiam direcionar a nova forma de unir e sintetizar a dualidade entre alma e corpo.

Construir uma psicologia compatível com as transformações históricas, no entanto, implicava em abandonar o determinismo biológico e fazer do homem o sujeito dessas transformações. A idéia que nasce e se desenvolve com a sociedade burguesa, de que o comportamento humano é determinado biologicamente, deveria ser superada juntamente com as estruturas desta sociedade já enfraquecidas pela Revolução. Tal concepção determinista não mostra a possibilidade de transformação da natureza humana, pois esta já é dada “a priori” desde o nascimento, eliminando a possibilidade de transformação, de revolução. Assim, desenvolvimento, na concepção da psicologia burguesa é a emergência daquilo que já estava em estado embrionário desde o nascimento. É uma transformação mais quantitativa do que qualitativa, que ocorre de forma regular, linear e se repete em todos os indivíduos (TULESKI, 2001, p.10).

Com a abordagem de Vigotski na psicologia moderna, podemos perceber através dos seus pressupostos marxistas, as mudanças ocasionadas na sociedade, que interferem na ideia de natureza humana, provocadas pela vida material do ser humano. Para Vigotski, a relação que promove a interatividade do sujeito com a cultura e ao mesmo tempo como esta cultura vai produzindo e moldando o sujeito social, se torna um elemento importante na definição do problema entre mente e corpo. Ao perceber este movimento, se torna mais certo afirmar que Vigotski destaca o ser humano como um sujeito moldado pela cultura que constrói sentidos que possibilita que a linguagem se torne o vínculo que vai construir esta subjetividade.

Esta mesma linguagem será o passo para se compreender a origem da consciência humana. Pois para Vigotski as palavras possuem um papel importante dentro da evolução histórica da consciência em si e do desenvolvimento do pensamento. Neste sentido, as bases filosóficas de Vigotski se encontrariam numa espécie de humanismo marxista, a dialética hegeliana, o monismo materialista, e o dualismo, não só como bases iniciais para traçar suas ideias como ajudar no desenvolvimento das Ciências Humanas. Uma vez que,

Em todas as suas obras ele enfatiza o método materialista-histórico, que deveria ser tomado como geral para a análise dos fenômenos, capaz de unificar a ciência psicológica. A condição para a construção de uma psicologia marxista no campo teórico, portanto, era o domínio e utilização do método proposto por Marx, pois sem ele esta se transformaria em uma colcha de retalhos semelhante à psicologia burguesa. Construir uma psicologia compatível com as transformações históricas, no entanto, implicava em abandonar o determinismo biológico e fazer do homem o sujeito dessas transformações. A idéia que nasce e se desenvolve com a sociedade burguesa, de que o comportamento humano é determinado biologicamente, deveria ser superada juntamente com as estruturas desta sociedade já enfraquecidas pela Revolução (TULESKI, 2001, p. 10).

Essa concepção determinista afirmava que não há possibilidade de uma transformação da natureza humana, pois segundo os seus ideais já estavam dadas a priori. Essa concepção se expressa a partir da ideia do inatismo: uma natureza dada desde o nascimento, ideia de

predestinado a acontecer. Essas afirmações significam reforçar o determinismo biológico. A fim de romper com isso Vigotski tentou em sua linha de pensamento: trabalhar a ideia de demonstrar uma transformação na qual o homem é objeto, mas que ao mesmo tempo é o sujeito, o agenciador da sua história. Para fazer isso acontecer precisou separar o homem do animal, apontando semelhanças e diferenças, fazendo com que isto não pudesse se reduzir somente a reações instintivas e reflexas.

Vigotski parte das idéias de Engels (1985) e desenvolve em seus estudos a importância da linguagem enquanto sistema simbólico responsável pela transformação do pensamento prático em pensamento verbal e pelo desenvolvimento das operações intelectuais responsáveis pelo controle do próprio comportamento. O desenvolvimento do comportamento do animal ao do homem ocorre para ele, portanto, através de um salto qualitativo do biológico ao histórico. Da mesma forma como faz a análise do comportamento animal e humano, em suas semelhanças, mas sobretudo nas suas diferenças, ele procede em relação ao homem primitivo e ao homem moderno, pontuando as convergências e divergências. Ao postular as características de cada um deles no que diz respeito às funções psicológicas, deita por terra a concepção de uniformidade e de universalidade de determinadas características psicológicas. Elimina a idéia de que as funções psicológicas são dadas desde o nascimento e não sofrem alterações qualitativas e que são comuns a todos os homens, independente do período histórico ou da sociedade em que vivem. Ao contrário, ele demonstra o quanto a diversidade qualitativa das funções está intrinsecamente ligada à característica de sobrevivência, de organização e das relações que cada tipo humano estabelece com os outros homens e com a natureza (TULESKI, 2001, p.11).

A partir destes questionamentos e ideias que a natureza inata conferia ao desenvolvimento do ser humano, fez com que Vigotski se indagasse a querer compreender como acontecia esse desenvolvimento e a criança² seria o meio ideal para se observar estes processos. E como estes mesmo se torna um ser sócio cultural.

No século passado, pouco após o aparecimento do livro de Darwin, A Origem das espécies, Engels, sustentando a idéia de uma origem animal do homem, mostrada ao mesmo tempo que o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas as leis sócio-históricas (LEONTIEV, 1978, p. 1).

Com estas indagações propostas pelas ideias de Engels, para conseguir observar este processo de submissão não às leis biológicas e sim as sócio-históricas, Vigotski fica atento à transformação das funções psicológicas, a memória, a abstração, o pensamento, a fala, a atenção

² A criança porque é a fase onde a predominância das funções biológicas e elementares ao mesmo tempo em que se apropria dos elementos simbólicos e culturais.

entre outros, até chegar ao que consideramos como mais evoluídos, ou seja, evoluídos culturalmente.

O cerne de sua questão está em constatar que a psique humana é uma construção histórico-social, e este é o elemento principal e inovador de sua psicologia. É neste ponto em que se pode fazer com que uma determinada consciência que está estabelecida dentro de um povo pode ser alterada desde que se utilize dos meios certos para que esta mudança aconteça, processo este que acontece gradualmente. Para Vigotski a velha psicologia não poderia fazer com que esta mudança de uma consciência para outra pudesse acontecer, ou seja, orientar de forma educativa a massa, uma vez que a mesma compreende a psique como algo estático e não dinâmico.

A escola nesse contexto possui uma importante função, que é o de eliminar os comportamentos ligados à burguesia e adentrar com a nova educação comunista, falando neste sentido sobre o cenário na Rússia, possuindo não só o papel de orientar, mas também de luta contra as classes burguesas existentes.

O autocontrole individual, ou seja, o autodomínio para a gestão coletiva, tão frisado por Vigotski, parecia ser o único mecanismo capaz de eliminar a existência das relações burguesas, permitindo aos homens conter seus impulsos egoístas, voltados à satisfação individual e imediata, em prol da execução de um projeto coletivo de distribuição igualitária da produção. Ao mesmo tempo, através da autodisciplina, seria possível suprir as necessidades práticas de desenvolvimento da sociedade, as quais exigiriam dos homens 14 grande sacrifício, cujo retorno e benefício só seriam alcançados a longo prazo. Para Vigotski, esta era a diretriz para substituir a coerção externa cada vez mais presente na sociedade soviética e, ao mesmo, facilitar o caminho para o verdadeiro comunismo. O homem deveria ser capaz de controlar suas funções psicológicas tanto quanto fora capaz de controlar a natureza desenvolvendo a ciência e a tecnologia (TULESKI, 2001, p.13-14).

Neste sentido é considerável afirmar que o homem não possui um desenvolvimento em que inicialmente os elementos históricos e sociais já se percebem, pois estas são resultado de grandes gerações humanas que, expostos aos aspectos naturais encontraram meios de sobreviver e viver as suas infinitas maneiras e sentidos atribuídos a este mundo, se apropriando durante este percurso suas verdadeiras faculdades humanas.

A base ontológica do pensamento de Vigotski seria que o trabalho é base para que o homem consiga desenvolver o social, esta ideia se desenvolveu com base nos princípios marxistas contrapondo as ideias metafísica e idealista que as velhas psicologias e filosofias pregavam. Durante este processo as categorias de linguagem, cultura e interação vão estar diretamente relacionadas com o mundo do trabalho.

Prosseguindo em sua análise, Vigotski adentra nas raízes genéticas do pensamento e da linguagem e reconstrói o caminho da relação entre estas duas categorias nos planos da filogênese e da ontogênese, deixando explícita a interferência do papel do trabalho, no desenvolvimento da espécie e do indivíduo. A respeito da interferência do trabalho no âmbito da ontogênese, Vigotski realizou uma exaustiva investigação de caráter experimental, da qual despontaram diferentes categorias afins como prática, atividade, ação, as quais, contudo, não assumiram, para nosso psicólogo, identidade com o complexo do trabalho, mas, estabelecendo uma relação ontológica com este, desembocaram, como desdobramento, no processo de formação de conceitos, sistematizado, através de diferentes fases que culminam com o amadurecimento do pensamento (CARMO; JIMENEZ, 2013, p. 7).

Vigotski entende que o mundo do trabalho se torna o meio fundamental do homem no desenvolvimento dos aspectos culturais e sociais, tal acontecimento se encontra na materialização que a comunicação e o pensamento conseguem desempenhar. A comunicação em si ela não é imediata através da linguagem, ela pode ser mais observada em etapas de estágio, que no modo primitivo se encontra em dimensões limitadas, já a comunicação que se estabelece pelo modo racional na tentativa de compreender ideias e sentidos exige um esforço unicamente humano para fazer acontecer o processo de trabalho.

A análise a respeito das primeiras fases da criança facilita a compreensão das ideias de Vigotski, pois em seus primeiros estágios ela tenta controlar o ambiente por meio do desenvolvimento da fala, e essa fala vai criar outras relações com o ambiente, abrindo espaço para orientar a organização do comportamento, esses processos produzem o intelecto. A partir deste ponto abordaremos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

3.2 Funções Psicológicas Superiores e humanização em Vigotski

O processo de humanização ocorre através da aquisição das funções psicológicas superiores, este processo é ocasionado através da aquisição cultural³, com este o indivíduo torna-se capacitado para moldar a sua personalidade ocasionando na superação das limitações postas pela estrutura biológica do ser. A aquisição cultural remetida aqui neste texto estar intimamente ligada com o desenvolvimento do cérebro através do ato do trabalho desenvolvido ao longo tempo, é através deste que a transformação e a humanização se tornam mais evidentes, pois possibilita a evolução dos órgãos de atividade externo e o órgão do sentido.

³ O desenvolvimento cultural está atrelado aos processos históricos de produção, para Vigotski os estudos, acerca das funções psicológicas superiores, não devem se encontrar dissociados do conteúdo histórico. Segundo Carmo, Jimenez e Lima (2008, p. 4) “[...] ao desprezar o caráter histórico, limitar-se-ia, [...] à compreensão das formas embrionárias dessas funções”. Na leitura vigotskiana, o âmbito histórico-cultural é imprescindível para a adequada compreensão das funções psicológicas superiores, o que não significa, em qualquer hipótese, a negação da dimensão natural do seu desenvolvimento.

Para Leontiev (1978, p. 70) o trabalho tem por característica o uso intelectual na fabricação e uso de instrumentos que facilite a realização de atividade voltada para o coletivo. Segundo Vigotski (1995, p. 85), o ato de dominar a natureza está relacionado com o desenvolvimento e domínio da conduta, pois tal ação subordina-se aos processos psicológicos e ao poder do homem. Desta forma, o ser humano não faz apenas um breve domínio da natureza, ele a modifica e se modifica dentro deste processo, de acordo com Marilda Facci

Para efetivar este domínio sobre a natureza, no entanto, o homem não só produz ferramentas, como também neste processo introduz estímulos artificiais como os signos, que atuam primeiramente externamente, mas com sua internalização gradativa, produzem novas conexões no cérebro (FACCI, p.1).

Para Markus (1974) os elementos que compõe a consciência e o conhecimento humano podem ser expressos somente através do trabalho, ele é o responsável direto da satisfação das necessidades de modo imediato. Portanto a ação ou a atividade produtiva estar intrinsecamente ligado a um instrumento de trabalho planejado, que propicia na transformação do ambiente natural para o ambiente humano, este último representa o objetivo futuro do homem, pois estar atrelado à necessidade e a capacidade de desenvolver cada vez o ambiente humano. Segundo Markus

[...] já encontra objetivadas aquelas necessidades e capacidades que se manifestaram no passado, podendo assim dispor materialmente dos resultados de todo o desenvolvimento social que lhe antecedeu, tão-somente por isso torna-se possível que o processo de desenvolvimento não se veja obrigado a recomençar sempre do início, mas possa partir do ponto em que se deteve a atividade das gerações anteriores. Apenas o trabalho, enquanto objetivação da essência humana configura de modo geral a possibilidade da história (MARKUS *apud* FACCI, 1974, p. 52).

Seguido a lógica o processo de humanização encontra-se em desenvolvimento, e este sendo gerado pelo trabalho, na qual várias formas de conhecimento já formam criadas e introduzidas e cabem aos seres humanos que nascem a dar a continuidade neste processo. Segundo Marilda Facci

A tese de que o homem ao transformar a natureza não só a humaniza, mas neste processo ele próprio se humaniza - constitui o mundo humano, objetivamente e subjetivamente - é base de toda a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores [...]. Para que estas se desenvolvam plenamente, no entanto, não basta somente a inserção de cada novo membro na sociedade, pois a partir do momento em que as sociedades humanas tornaram mais complexas suas atividades produtivas, se tornaram mais complexos seus mecanismos e ferramentas simbólicas que permitem a compreensão da realidade em que os homens estão inseridos (FACCI, p. 2).

A relação do indivíduo com o meio estabelece de forma recíproca, na medida em que o processo de humanização não modifica apenas a natureza, mas também o próprio sujeito, desta

forma o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está atrelado as atividades produtivas e nas suas modificações que se tonam mais complexo ao longo do passar do tempo. Segundo Luria (1981)⁴, ao considerar o processo de mudanças dos mecânicos simbólicos de compreensão sociais, necessita-se redirecionar o entendimento sobre as funções psicológicas superiores, o auto opunha-se ao entendimento de que o cérebro e seus mecanismos psicológicos são apenas sistemas nervosos que recebem estímulos do mundo exterior, nesta forma de pensar afirma-se uma ideia de determinismo, uma vez que, os desenvolvimento das funções psicológicas só seria possível se houvesse influencia exterior, assim eliminando o processo ativo do cérebro.

A tentativa de eliminar o teor reativo do cérebro segundo Facci reside na necessidade de demonstrar o caráter sócio-cultural das funções psicológicas superiores. A argumentação apresentada por Luria (1981) encontra-se no desenvolvimento dos seres sociais e do conteúdo histórico produzindo ao longo do tempo, segundo o mesmo por estarem atreladas aos sistemas metódicos e culturais as funções corticais superiores só podem ser derivadas de atividades conscientes, pois são caracterizadas pelos os seus *sistemas funcionais*⁵. Segundo a autora Facci em uma reflexão feita na argumentação de Luria (1981) a atividade consciente está sempre atrelada aos mecanismos externos, sendo de forma de apoio ou através de estímulos históricos criados, segundo Luria (1981, p.16):

[...] elementos essenciais no estabelecimento de conexões funcionais entre partes individuais do cérebro, e que por meio de sua ajuda áreas do cérebro que eram previamente independentes tornam-se os componentes de um sistema funcional único [...].

As funções corticais superiores com a ajuda dos mecanismos externos criou o campo ideal para a transformação de áreas independentes do cérebro em um sistema funcional de grande importância, esta mudança na funcionalidade do cérebro, além de diferenciar o humano do animal, organiza o comportamento do sujeito, esta organização é embasada nos elementos socioculturais são agrupados historicamente, e desta forma a atividade cortical é direcionada pelo caráter cultural histórico.

⁴ Citado pela a autora Marilda Gonçalves Dias Facci, em sua obra *Da Apropriação Da Cultura Ao Processo De Humanização: O Desenvolvimento Das Funções Psicológicas Superiores*. (p.3)

⁵ [...] os sistemas funcionais distinguem-se não somente pela complexidade de sua estrutura, como também pela mobilidade de suas partes constituintes. Além disso, sua estrutura sistêmica é característica das formas complexas de atividade mental, que não podem ser consideradas faculdades isoladas ou localizadas em áreas estritas do córtex. (FACCI, p.3)

Segundo Facci a principal característica que é responsável pelo processo de regulação da ação consciente do ser humano é o processo relacionado à fala. Em suas palavras

[...] enquanto que as formas elementares de regulação de processos orgânicos e as formas mais simples de comportamento podem ocorrer sem o auxílio da fala, os processos mentais superiores se formam e ocorrem com base na atividade de fala, que é expandida nos estágios iniciais de desenvolvimento, mas depois se torna cada vez mais contraída ou internalizada. A ação programadora e verificadora do cérebro humano, portanto, realiza-se naquelas formas de atividade consciente cuja regulação ocorre pela íntima participação da fala como controladora do comportamento (p. 4).

A fala representa um dos estágios de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, neste modo de pensar cada estágio de processo de humanização há uma contribuição vertiginosa quando remetida a ampliação dos horizontes do homem, e este está sempre em constante modificação, uma vez que o trabalho leva a descobrir novas propriedades em cada novo objetivo traçado. Segundo Engels

[...] o desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento (ENGELS *apud* FACCI, 1986, p. 273).

Segundo Facci o ato de criar ferramentas, que é um produto da prática social, para transformar a natureza induz a uma evolução dos funcionamentos da mente, as ferramentas não propiciam apenas mudanças nas condições de exigência do homem, elas também provocam modificações psicológicas. O contato com o ambiente e o processo de ação sobre o mesmo propiciou ao longo da história modificações corporais – as mãos e o cérebro – e psicológicas.

O desenvolvimento das funções corticais superiores nas crianças⁶, participantes das condições sociais modernas, são redirecionados a novos modos, pois tem que considerar o desenvolvimento natural inato da mesma, segundo Facci as formas de desenvolvimento da criança são dependentes a sua relação com o ambiente que está inserido, assim deixando em segundo plano o processo ativo de criação, segundo Facci (p.5)

Estes métodos e formas de conduta na criança são constituídos, em primeiro lugar, devido às demandas feitas pelo ambiente a ela; estas demandas e condições são

⁶ Segundo Carmo, Jimenez e Lima (2008, p.5) a compreensão sobre as funções psicológicas superiores na criança vem através da compreensão das funções históricas desenvolvidas pelo grupo humano. A ação ativa do ser social e o início da compreensão, pois as funções psicológicas superiores surgem nos entrelaçamentos históricos produzidos pelo conjunto dos homens sociais, assim o entendimento de que as funções aqui citadas são exclusivamente frutos derivados do teor social, salienta-se que o processo histórico de produção existe e foi criada através das ações relacionadas entre os homens a partir do trabalho.

precisamente os fatores que ou podem estancar ou podem estimular o seu desenvolvimento, pois ao se exigir da criança que trabalhe formas novas de adaptação, provocam-se súbitas transformações, obtendo-se "formas indubitavelmente culturais", cujo papel é fundamental em seu desenvolvimento (LURIA *apud* FACCI, 1994, p.46).

Os trabalhos puramente psicológicos que estão atrelados às novas adaptações provocam na criança um ambiente propício para a aquisição do conteúdo cultural, assim levam ao desenvolvimento esperado. Segundo Facci, a utilização de ferramentas e as formas simbólicas derivadas do uso da fala não podem ser entendidas como isentas de ação. A autora apresenta um viés linear evolutivo, inicialmente o uso de instrumento leva a formação psicológica que estrutura o desenvolvimento simbólico e que por sua vez, leva ao processo organizacional prático do comportamento humano⁷, a criança neste sentido será inserida diretamente no estágio de assimilação simbólica.

Após assimilação do conteúdo simbólico inicia-se o processo do uso de ferramentas para combinar a ação e a fala dentro do mesmo contingente estrutural, desta maneira propicia-se o desenvolvimento do elemento social em quanta ação e também no desenvolvimento dos processos de organização do comportamento. Segundo Facci (p.5)

O comportamento da criança é então transferido pela primeira vez a um nível absolutamente novo, guiado por fatores novos e conduzindo ao aparecimento de estruturas sociais na vida psíquica da criança. Assim, a história inteira do desenvolvimento psicológico da criança mostra que, dos primeiros dias de desenvolvimento, sua adaptação ao ambiente é alcançada por meios sociais, pelas pessoas que o cercam: o caminho do objeto para criança e da criança para sua mente, passa por outra pessoa (VIGOTSKI & LURIA *apud* FACCI, 1994).

Segundo Facci a utilização do conteúdo simbólico⁸ antes da ação representa a criação do planejamento prático com a finalidade de interagir com outra pessoa, nesta ação estabelece novas relações com a fala. No processo de introdução de outra pessoa no ato de resolver os problemas, desenvolve-se o caráter social, uma vez que, passa-se a organizar o comportamento

⁷ Segundo Facci (p. 5), ao contrário dos animais superiores, no homem acontece uma conexão funcional complexa entre fala, o uso de ferramentas e o campo visual natural, e sem a análise desta ligação, a psicologia das atividades práticas do homem seria incompreensível. "A formação da unidade humana complexa de fala e operações práticas é produto de um processo profundamente arraigado de desenvolvimento no qual a história individual é unida à história social" (VIGOTSKI & LURIA *apud* FACCI, 1994, p.113).

⁸ Segundo Carmo, Jimenez e Lime (2008, p.8) a criança se apropria do conceito científico em si e o utiliza de forma adequada, garantindo o intercâmbio social com outros indivíduos. O seu conceito em si tem significado para os outros e, por meio das relações interpsicológicas, vai sendo apropriado, conscientizado e constituído para si. Na compreensão de Vigotski os conceitos evoluem. O primeiro contato com o conceito não significa sua total apreensão, trata-se do início de um longo processo que atingirá apenas na sua fase final a completa generalização. À medida que se desenvolvem, os conceitos científicos provocam o surgimento e a evolução das funções psicológicas superiores exigidas nesse processo e elevam o nível de generalidade entre os conceitos, abrangendo também os conceitos espontâneos.

da outra pessoa em prol das necessidades que possa surgir com o problema, criando sempre condições para resolver o mesmo, deste modo esta interação representa o desenvolvimento do sistema cerebral.

O conhecimento ele pode se encontrar de diversas formas, e estas são inúmeras e universais, mas embora haja essa diversidade de fontes de conhecimento e desenvolvimento não se perde o objetivo do processo de humanização, e esta por sua vez leva para o conhecimento científico. O conhecimento científico está embasado em toda a tradição de produção material desenvolvida ao longo da história, e o objetivo final do homem é à universalização dos processos de transformação do meio natural. Segundo a autora Facci (p. 8), a capacidade ativa cognoscitiva do ser humano é derivada de um conjunto de processos parciais que juntos tornam-se coletivamente complexos. Para Markus (1974)

[...] a “humanização dos sentidos” suprime a alienação, a absolutização das várias atividades parciais de conhecimento; mas, ao mesmo tempo, aperfeiçoando as características das faculdades cognoscitivas humanas, possibilita a atuação do processo do conhecimento num âmbito de relativa autonomia. [...] Das contradições que eventualmente possam surgir nessa atividade [...] surgem novos problemas; e a atividade teórica e prática que busca a solução de tais contradições, no curso do desenvolvimento histórico, revela-se capaz de descobrir os limites da atuação parcial do indivíduo singular, de tomar consciência deles e, portanto, de chegar a conhecer o objeto em sua real natureza (MARKUS *apud* FACCI, 1974, p. 68-9).

Desta forma, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é um processo ininterrupto que entrelaça e desenvolve cada vez mais o conhecimento superando os próprios limites, assim gerando progressivamente o ato da consciência por parte do sujeito, as representações mais claras dos processos psicológicos residem no pensamento conceitual, este mesmo garante uma maior aplicação e desenvolvimento do sujeito. Desta forma o ambiente natural dá espaço ao ambiente produzido artificialmente seja em seu conteúdo simbólico, cultural ou material. O processo de conhecimento no contemporâneo está atrelado à escola⁹ e sua função segundo Facci

[...] função da escola seria: “contribuir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, haja vista que essas se desenvolvem na coletividade, na relação com outros homens, por meio da utilização de instrumentos e signos; levar os alunos a se apropriarem do conhecimento científico atuando, por meio do ensino desses conhecimentos, na zona de desenvolvimento próximo”. Assim, é através da apropriação dos conhecimentos científicos que o processo de humanização dos

⁹ A educação escolar, portanto, concorre significativamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores à medida que o conhecimento a ser apropriado no âmbito escolar exige funções ainda inexistentes ou em processo inicial de maturação. A apropriação em si impulsionaria o surgimento das funções de que necessita para se efetivar, gerando novos níveis de desenvolvimento próximo e transformando em realidade aquilo que antes era apenas potência. (CARMO; JIMENEZ E LIMA, 2008, p.19)

indivíduos pode ocorrer de uma forma mais plena, pois dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e cria novos níveis de desenvolvimento humano e possibilita uma compreensão mais articulada da realidade (FACCI *apud* FACCI, 2004, p. 226).

4 UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

4.1 A função da escola no desenvolvimento humano

A proposta de se abordar uma psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, e compreender o papel social da escola no processo de desenvolvimento humano, se torna uma parte importante neste terceiro momento do trabalho. Pois ao compreender a abordagens e correntes filosóficas, históricas e científicas sobre o desenvolvimento humano que

de certa forma apontam uma resposta reducionista e às vezes absoluta sobre a história do desenvolvimento humano, necessita-se de novos rumos.

Ao conhecer a proposta de Vigotski sobre como a história, e a cultura, o trabalho, as relações sociais influenciam diretamente nesse desenvolvimento e como pelos meios necessários podemos mudar a nossa consciência, se desprender de certos hábitos que às vezes tidos como naturalizados, podemos dar um rumo diferente às nossas histórias.

Esse salto qualitativo, pelo qual a vida do homem já não mais se fez garantida pela adaptação natural ao meio, tornou-se possível por um modo especial de intercâmbio com a natureza, isto é, pelo trabalho social. Por essa via, a unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem conduziu o aperfeiçoamento anátomo-fisiológico do córtex cerebral, possibilitando um modo de relação entre o homem e suas condições de existência marcada em definitivo pela mediação da consciência. A consciência é a expressão ideal⁸ do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central sob decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social. Com o advento da consciência, a realidade – e tudo que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela imagem psíquica, pela ideia que dela se constrói (MARTINS, 2011, p. 27).

Compreendemos que pelo trabalho social o homem muda as suas configurações psíquicas e aos poucos molda a sua realidade e conseqüente a ideia de que estaria submetido ao biológico, ele traça dentro da história do desenvolvimento humano uma nova fase, o novo momento, momento este em que o fator biológico já não seria o responsável total pelas suas transformações. Parte dessas abordagens carregam as influências das teorias de Marx a começar pelo materialismo dialético.

Ao afirmar o método materialista dialético como requisito para o estudo do homem concreto, isto é, em suas múltiplas determinações, a psicologia soviética anunciou a possibilidade científica de explicação do psiquismo como, ao mesmo tempo, estrutura orgânica e imagem subjetiva da realidade, correlacionando fenômenos psíquicos e mundo material. Essa abordagem viabilizou a superação de interpretações fragmentárias e dicotômicas entre a experiência interna e a externa, entre subjetividade e objetividade, entre indivíduo e sociedade, dentre outras. Da mesma forma, possibilitou a superação de modelos biologizantes, centrados na unilateralidade orgânica, natural, e/ou psicologizantes, representativos do idealismo introspeccionista próprio às origens da psicologia. Adentrou nas peculiaridades psíquicas sem desgarrá-las da existência concreta dos indivíduos (MARTINS, 2011, p. 30).

Os estudos a respeito das teorias em vigor naquele momento a respeito da natureza do psiquismo, da psicologia soviética de 1920, fizeram com que as teorias de Vigotski entrassem em cena. A abordagem central dessas ideias é a de que o material e o ideal se desenvolvem socialmente, tendo como base a dialética em que a atividade subjetiva transforma a natureza,

obviamente atividades estas ligadas com as objetivas, ou seja, a origem dos fenômenos tem caráter objetivo, essas determinações passaram a ser ontológicas na medida em que a subjetiva caberá a sua captação.

Todas as subjetivações vão demandar da instituição de fatos sociais práticos, aspectos estes oriundos da relação do homem com a natureza através do trabalho. É necessário ressaltar que essas mudanças não se realizam de forma simples considerando apenas conversões de sensações e nem de processos empíricos imediatos, baseados em representações abstratas, até porque a imagem e o objeto não se alinham rapidamente, o ato da consciência processar e se autodesenvolver não acontece de forma rápida.

Se a imagem fenomênica não é a projeção linear do objeto na consciência, mas, por outro lado, tem a função de orientar a relação do homem com o objeto, como tomá-la seguramente como parâmetro da ação? A resposta foi dada pioneiramente por Marx ao afirmar a materialidade da existência humana, objetiva e subjetivamente. O trabalho, na qualidade de atividade vital humana, necessariamente colocará em cheque a eficácia e fidedignidade da imagem; sua veracidade será aferida objetiva e praticamente na consecução de seus fins teleológicos, ou seja, no ato prático de pensamento. Esse excerto coloca em evidência que os conteúdos da consciência se personificam na natureza requalificando-a, possibilitando, por essa via, que ela adquira outra dimensão: a de segunda natureza, ou, corpo inorgânico do homem (MARTINS, 2011, p. 31).

O ato de produção vai aos poucos criando formas de atividades, ou seja, formas de fazer e utilizar, a capacidade do homem como produtor dessa realidade, do objeto, da produção, vai permitir perceber que a imagem interior é uma necessidade, que o faz dar o motivo da atividade humana, neste sentido o ideal é a forma da coisa, fora dela mesma.

Durante este processo o reflexo ou imagem que temos do real remontam a uma representação do objeto, no entanto:

O reflexo representa não apenas o objeto, mas, sobretudo, sua conversão em “imagem cognitiva”, isto é, em conceito. Como tal, potencialmente, ultrapassa os limites de uma reprodução mecânica, condensando do objeto não apenas sua expressão fenomênica, sua aparência, mas, especialmente, aquilo que ele contém, a sua essencialidade concreta, isto é, as multideterminações que encerra. Como resultado da “atividade subjetiva” o reflexo psíquico pressupõe, portanto, o processo de refletir, o contínuo movimento de superação da reprodução sensorial em direção à produção conceitual e, igualmente, o produto do reflexo, isto é, a conversão do conceito em signo, em instrumento psíquico, em mediação na atividade objetiva que liga, transformadoramente, o homem à natureza. A proposição de Kopnin põe em evidência, também, a impropriedade de contraposições entre o reflexo e a prática, uma vez que a própria atividade subjetiva é um momento da atividade prática e, para orientá-la, deve relacionar-se, necessariamente, com a realidade objetiva que serve de base a qualquer ação (MARTINS, 2011, p. 33).

Neste sentido o pensamento se alinha numa definição em que ele possa ser uma “imagem objetiva do mundo subjetivo”, assim o subjetivo dos indivíduos cria a imagem do

objeto através do esforço da atividade intelectual, enquanto que o objetivo seria o conteúdo, já que se mantém pela atividade social do homem.

É importante pontuar que mesmo que o psiquismo seja um elemento específico da matéria, do nosso sistema nervoso em si, ele não se reduz as propriedades da sua matéria, pois as interações que permitem o cérebro manifestar em relação ao meio em que está inserido, reside na capacidade do próprio órgão receber o ideal, a imagem em si e conseguir refleti-la nas propriedades do mundo exterior. E ratificando mais uma vês que o processo do trabalho terá um papel fundamental.

O processo de trabalho, portanto, intervém decisivamente na formação das propriedades humanas, nas particularidades psicofísicas requeridas à sua realização e, da mesma forma, instaura um dinamismo de transmissão dessas conquistas às novas gerações, absolutamente distintos dos padrões animais. As formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no homem, posto que não transformam apenas o seu ambiente real de vida, mas, sobretudo, a sua forma de viver. O desenvolvimento da atividade laboral associada às novas funções conquistadas pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas cada vez mais complexo. Luria (1979), referindo-se a essa complexificação e ao papel do trabalho na consolidação da atividade consciente, destaca três traços fundamentais, responsáveis pela mais absoluta distinção entre as características dos comportamentos dos animais e a atividade consciente dos homens (MARTINS, 2011, p. 36).

Estes argumentos apontam que a atividade humana não se reduz as necessidades biológicas, neste sentido este processo permitiu que o ser humano pudesse adquirir e desenvolver novos conhecimentos. O outro aspecto dessa perspectiva aponta que a consciência ou a atividade consciente é orientada com base no reflexo psíquico da realidade, e implanta os limites sensoriais recebidos pelo nosso meio.

A proposta de se tratar algumas questões a respeito do processo do desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo e este como meio para se compreender a caracterização dos processos funcionais. Ao falar sobre a formação de uma imagem subjetiva da realidade e o psiquismo como resultado disso, vamos traçar da relação entre a formação da imagem subjetiva, ou seja, os comportamentos culturalmente instituídos e construídos ao longo dos anos e a educação escolar.

É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas

dos fenômeno [...] Depreende-se desse excerto que o reconhecimento do papel da educação escolar no desenvolvimento dos indivíduos exige a análise dos conteúdos veiculados por ela, isto é, aponta na direção da natureza dos conhecimentos a serem transmitidos. Essa assertiva nos conduz a duas observações em relação à formação da imagem subjetiva do real e à construção de conhecimentos. A primeira delas diz respeito à afirmação da possibilidade de que na relação ativa sujeito-objeto se construa o conhecimento objetivo sobre a realidade, tornando-a inteligível (MARTINS, 2011, p. 213).

O papel da escola neste sentido diz respeito a identificar os elementos culturais, que vão ser precisamente analisados na tentativa de verificar que estes mesmos tornem os indivíduos humanos em humanos. E paralelamente encontrar os meios de como alcançar esse objetivo. Os elementos na qual vão ser analisados se trata sobre na distinção entre o que pode ser essencial, acidental, principal, secundário, fundamental e acessório. É neste âmbito em que entra a noção de “clássico”.

“O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”, a escola atua no processo de revisão dos conteúdos que por ela serão veiculados, ou seja, ela aponta o caminho, a direção da forma e natureza dos conhecimentos e como estes serão transmitidos e com que finalidade.

Essa assertiva nos conduz a duas observações em relação à formação da imagem subjetiva do real e à construção de conhecimentos. A primeira delas diz respeito à afirmação da possibilidade de que na relação ativa sujeito-objeto se construa o conhecimento objetivo sobre a realidade, tornando-a inteligível. No esteio do materialismo dialético, o referido conhecimento se identifica com a construção dessa imagem por meio da captação, pela consciência, daquilo que existe fora e independentemente dela. Essa captação, por sua vez, subjuga-se à identificação dos objetos e fenômenos no complexo sistema de relações que comportam sua existência objetiva e, assim sendo, não resulta meramente do contato sensorial direto do sujeito em face do objeto (MARTINS, 2011, p. 214).

O outro ponto que precisa ser enfatizado é que a realidade deve ser compreendida como não estática, mas resultado de uma matéria em movimento, em que processos naturais e sociais atuam e transformam continuamente essa realidade. No entanto a construção do conhecimento dentro do âmbito escolar vai exigir outras demandas, o desenvolvimento do pensamento é importante, pois nos remete ao debate das condições em que o mesmo se encontra, das dimensões qualitativas da formação escolar.

Essa proposição demanda a compreensão de que a pedagogia histórico-crítica não privilegia os conhecimentos historicamente sistematizados, fetichizando-os – como querem fazer crer alguns de seus críticos. Trata-se, outrossim, de uma defesa absolutamente alinhada às exigências impostas pelo desenvolvimento das capacidades humanas complexas, do autodomínio da conduta, em suma, dos processos funcionais superiores. Isso porque, como pretendemos demonstrar nesse estudo, a transmissão

dos referidos conhecimentos vincula-se a determinadas formas de ação constitutivas da atividade de estudo (MARTINS, 2011, p. 215).

Tais métodos requer elementos além das reproduções da vida cotidiana, pois visa a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, sentimentos, de tudo o que possa garantir a qualidade de ser humano. Neste sentido o ensino é fundamental, é a mediação entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

A aprendizagem desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica a aprendizagem. O estofado dessa ideia reside na distinção entre formas naturais e primitivas de comportamento e as formas instrumentais, produzidas na história e absolutamente dependentes da aprendizagem, tal como explicitamos em momento anterior nesse estudo (MARTINS, 2011, p. 217).

Com todas essas informações a escola precisa pressupor o planejamento, das formas e conteúdos, em ações didáticas, e a distinção entre saberes historicamente sistematizados e saberes informais, consideradas as assistemáticas e cotidianas. Vigotski defendia a proposta de um ensino em volta dos conhecimentos científicos, porque para ele esses conceitos reorganizavam as funções psíquicas, ou seja, requalifica. Assim a escola consegue cumprir uma de suas principais funções, pois supera o ensino dos saberes cotidianos.

Nessa proposta Vigotski avaliava que a relação que se estabelecia entre o ensino e a aprendizagem no processo de desenvolvimento interno na consciência da criança é que há a possibilidade e a necessidade de superação dessas ideias cotidianas, já a formulação de conceitos se articula em função da atenção, da memória lógica, da abstração entre outras, que exigem do indivíduo processos mais complexos. Outro ponto crucial é a orientação do professor que ao reconhecer que este processo não é simples deve trabalhar em prol desse desenvolvimento mais complexo do aluno, porque se não estes mesmos ficarão submissos a simplificação do ensino, a assimilação de palavras.

Vigotski defendeu três princípios. No primeiro, considerou que os conceitos científicos não são assimilados pela criança como aquisição da memória, mas se formam na tensão problematizadora de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso. Daí que o ensino de conceitos científicos não possa ser concebido como ações isoladas, casuais no processo didático, mas como expressão do próprio processo de desenvolvimento psíquico da criança. No segundo, colocou em questão que a aquisição dos conceitos científicos pela criança contém tanto traços distintos quanto comuns ao processo de aquisição dos conceitos espontâneos. Ou seja, a fronteira que os separa é extremamente tênue e lábil, possibilitando que se atravessem e se interpenetrem muitas vezes. [...] O terceiro princípio aponta a

propriedade do ensino de conceitos durante toda a idade escolar, à raiz do qual a instrução escolar poderá conduzir, sistematicamente, o curso de formação do pensamento infantil. Conforme sinalizado pelo próprio autor, com essa proposição ele visava explicitar que seu enfoque sobre o ensino era não apenas distinto, mas oposto ao de Piaget, para quem o desenvolvimento do pensamento da criança atenderia a orientação de esquemas mentais internos e deveria seguir um curso espontaneamente determinado pela criança. (MARTINS, 2011, p. 220).

Com esse percurso a escola deve se concentrar nas pedagogias que serão aplicadas em prol do ensino desenvolvimentistas uma vez que este mesmo de certa forma dependente dessa orientação escolar. Nesse ponto a pedagogia histórico-crítica se faz necessária na medida em que se alinha com os preceitos da psicologia histórico-cultural, pois visa a promoção da capacidade de pensar dos indivíduos, e a escola é a instituição que vai promover o saber sistematizado, pois não é qualquer saber, que fará a manutenção do conhecimento elaborado, não fragmentado, ou seja, a escola será o local que estará diretamente conectada com a ciências, com o problema da ciência. A escola é, portanto, a mediação entre a superação do saber espontâneo em direção ao saber sistematizado.

O papel da escola além da mediação se concentra na compreensão do desenvolvimento psíquico, e na consciência das mudanças e transformações que possa causar nele, dependendo de suas instruções, os meios em que fará e como fará, isso, no entanto não quer dizer que o desenvolvimento psíquico possa ser submisso ao ensino escolar. A natureza complexa da aprendizagem se promove com as relações internas entre operações e conceitos.

Há, portanto, um vínculo entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente representado pela complexificação da tarefa do ensino, no qual a referida área se apresenta como superação do nível de desenvolvimento real na direção da formação de conceitos. Por isso, Vigotski afirmou recorrentemente que, ao nível do desenvolvimento real, a formação de conceitos está sempre “começando”. Destarte, consideramos parciais as leituras que identificam a “área de desenvolvimento iminente” à participação colaborativa de outra pessoa. Elas afirmam meramente que aquilo que a criança não consegue realizar sozinha poderá fazê-lo com ajuda, vindo a dominar posteriormente a ação em questão – sem adjetivar em que consiste essa ajuda. Vigotski (2001) não defendeu que, do ponto de vista do ensino, a imitação sem mediação ou explicação promova a aprendizagem dos “verdadeiros” conceitos (MARTINS, 2011, p. 225).

As ações consideradas assistemáticas segundo Vigotski promovem um caminho para passagem dos conceitos espontâneos. Os primeiros passos para a formação de conceitos mais complexos derivam desses paços mais simples, neste sentido o ensino deve se organizar levando em conta o nível do desenvolvimento real, requer uma formação sólida de professores que possam instrumentalizar a teoria e a metodologia complexa que se expressam nos processos de ensino e aprendizagem.

Com vista à sistematização do método de ensino próprio à pedagogia histórico-crítica, Saviani (1984, 2008) propõe cinco passos que, na qualidade de momentos articulados e interdependentes, possam pautar o trabalho pedagógico [...] O primeiro passo corresponde à afirmação da prática social como ponto de partida do trabalho pedagógico. Nesse âmbito, professor e aluno se impõem como agentes sociais distintos, representando diferentemente a prática social, na qualidade de lastro do ser social, que lhes é comum [...] O segundo passo “[...] compreende os principais problemas identificados pela prática social” (SAVIANI, 1984, p. 74), tendo em vista identificar condições e elementos que visem a sua resolução e, por conseguinte, quais conhecimentos se colocam a seu favor [...] O terceiro passo, denominado instrumentalização, diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados [...] o quarto passo, designado como catarse, A catarse, correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, “rearranjos” dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados [...] a quinta etapa seja a prática social no ponto de chegada assim, o maior contributo da educação escolar à transformação social reside na formação de indivíduos capazes de, por suas ações práticas e intencionalmente projetadas, transformá-la (MARTINS, 2011, p. 226).

Todos esses passos refletem a sequência didática e metodológica das funções sociais da escola, sobre a formação de professores e sua prática docente. E sobre esses passos observamos a trajetória do aluno enquanto aprendiz posto na compreensão de sua realidade social, a sua apreensão das inúmeras relações de suas experiências e formulações de conceitos com base nessa realidade, refletindo aí o progresso do seu intelecto.

Se o ensino escolar corrobora a formação e desenvolvimento de todos os processos funcionais, desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento. Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade. Como resultado dos domínios do pensamento por conceitos e, particularmente, dos conceitos científicos, é que a dinâmica do mundo objetivo refletida sob a forma de dinâmica de conceitos se institui como conteúdo da 238 consciência, balizando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a concepção construída sobre ela (MARTINS, 2011, p. 237).

O papel da escola entra em cena, pois ela promove a socialização dos conhecimentos, ou seja, ela ensina, repassa. A função de transmitir o conhecimento é extremamente importante, mas, além disso, há outro elemento que deveria ser muito mais tratado com a devida seriedade e atenção. A perspectiva, a forma, abordagem pedagógica deve direcionar o conhecimento da melhor forma possível para a sociedade.

Neste sentido transmitir informações objetivas categorizadas como universais requer além de precisão um movimento do próprio pensamento, ou seja, o foco da pedagogia histórico-crítica, pois está não só transmite o conhecimento, mas questiona crítica e não se tornam submissos aos processos históricos, ou seja, que determinados preceitos designam como são as

“verdades” desse mundo como imutáveis, sem a menor possibilidade de mudança dela mesmo, e também o trabalho da atividade educativa com base nos conhecimentos que serão transmitidos.

4.2 Fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica surgiu no Brasil como uma proposta de se manter de frente contra a hegemonia dos meios de estruturação social, inicialmente seus conteúdos foram idealizados e debatidos na primeira turma de doutorado em educação da PUC-SP em 1979. O resultado dos debates gerou o artigo “*Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara*”, este título já remete a intenção do texto de apresentar uma tentativa de inovação na área educacional. Ela surgiu como uma nova teoria pedagógica que carregava consigo teorias críticas que visavam não reproduzir as antigas pedagogias estruturantes. O artigo referido era lido como um manifesto, e se estruturava segundo Saviani da seguinte maneira:

O primeiro capítulo apresenta o diagnóstico das principais teorias pedagógicas. Mostra as contribuições e os limites de cada uma delas. E termina com o anúncio da necessidade de uma nova teoria.
 O capítulo segundo é o momento da denúncia. Pela via da polêmica com a Escola Nova, procura-se demonstrar as visões que se acreditavam progressistas de modo que abra caminho para a formulação de uma alternativa superadora.
 O capítulo terceiro apresenta as características básicas e o encaminhamento metodológico da nova teoria, esclarecendo-se, no capítulo quarto, as condições de sua produção e operação em sociedades como a nossa, marcadas pelo primado da política sobre a educação. (2007, p. 419)

A estrutura do artigo referente já demonstra a intenção de superar as pedagogias existentes que estavam atreladas a Escola Nova, e em contrapartida apresenta uma nova pedagogia que tinha por objetivo revolucionar o campo da pedagogia, sua produção incentivou a publicação de trabalhos¹⁰, em 1991, que algum tempo depois foi reunido no livro denominado Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações (Saviani, 2005b), os trabalhos que foram publicados no século XIX segundo Saviani (2007) representaram o primeiro passo para a fundamentação da pedagogia histórico-crítica. Para Saviani as principais características de tal pedagogia são:

¹⁰ Trata-se de “Sobre a natureza e especificidade da educação”, publicado no periódico *Em Aberto*, do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 1983; “Competência política e compromisso técnico”, divulgado pela *Revista Educação & Sociedade* em 1983; “A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”, estampado na *Revista da Ande* em 1986; e “A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar”, publicado no livro *pensando a educação*, editado pela Editora da Unesp em 1989. (SAVIANI, 2007, p. 419)

Pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (SAVIANI, 2007, p. 419-420).

O método pedagógico neste ponto de vista parte da prática social interativa entre aluno e o professor, que através do processo educativos irão trabalhar na relação de compreensão e na resolução de problemas que possam vir a surgir das práticas sociais. Na relação entre aluno e professor, segundo Saviani, deve haver métodos que intermedeiem tal prática social

Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentos) e viabilização sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (2007, p.420)

O fundamento base da pedagogia histórico-crítica em seu aspecto teórico estrutura-se nas investigações desenvolvidas por Marx acerca das condições de produção da existência humana que se apresenta na sociedade atual na forma de capitalismo, desta forma a pedagogia referente estrutura-se na concepção de mundo e homem própria do materialismo histórico ou dialético¹¹.

Segundo Lígia Márcia Martins em seu texto *Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica* a pedagogia histórico-crítica surgiu no Brasil em um contexto de efervescência política, as perturbações acentuavam-se neste momento histórico englobavam reivindicações de políticas públicas e mudanças na estrutura educacional escolar. O autor que é referência e que fundamentou a base estrutural de tal pedagogia foi Dermeval Saviani, suas principais produções sobre o assunto são “Escola e Democracia e Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, que em suas primeiras publicações datam de 1983 e 1991, respectivamente.” (MARTINS, 2013, p.45). Segundo Lígia Márcia Martins estas obras balizam as contribuições a essa teoria pedagógica nos seguintes aspectos:

[...] demarcada pela clareza de que a escola, na qualidade de instituição social, é submetida às inúmeras influências dos modos organizativos da sociedade, mas,

¹¹ O materialismo dialético é a lógica da realidade, da matéria em movimento, e, portanto, a lógica da contradição. Afirma que tudo contém em si as forças que levam à sua negação, isto é, sua transformação em outra qualitativamente superior (superação). Sendo teoria e método do conhecimento, considera as condições reais, materiais e sociais encarnadas nas relações sociais de produção como ponto de partida e critério de validação do saber. O conhecimento é concebido como apreensão do real (em sua materialidade e movimento) pelo pensamento. Sistematizado por Marx e Engels, representa a dimensão metodológica do sistema filosófico por eles desenvolvido, denominado materialismo histórico dialético (MARTINS; CHAUI, 1995, 1986. p.43)

igualmente, à medida que ela - escola, forma os seres sociais, também opera como vetor determinante da tecitura social. O reconhecimento desta reciprocidade confere à educação escolar imensa responsabilidade no que tange à formação dos indivíduos, diferenciando-a decisivamente das demais formas de educação (MARTINS, 2013, p.45).

A educação escola é responsável pela formação dos seres sociais, tal ação dar um posicionamento importante para reproduzir as forma de organização social, por ela apresentar essa importância o ato de advogar a educação escolar pública deve ser maçada pela pedagogia histórico-crítica, somente através dela pode se obter qualidade, pois ela é centrada no processo de socialização das conquista culturais da humanidade, para a autora Martins:

Numa sociedade de classes, nada é distribuído de modo equânime, e a consciência deste fato demanda a defesa intransigente da escola como instituição responsável por disponibilizar a todos, especialmente aos filhos e filhas da classe trabalhadora, o que há de historicamente mais desenvolvido no âmbito dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos. (MARTINS, 2013, p.45-46)

A pedagogia histórico-crítica não se debruça somente sobre as contribuições do passado, seu foco reside nos aspectos futuros, no que ainda não se consolidou, visa o que está adiante, desta forma o bom ensino é aquele que tem por objetivo o desenvolvimento das funções psíquicas¹², desta forma o desenvolvimento humano estar atrelado a evolução psíquica por representar a superação e a conquista de novos patamares desenvolvimento. Segundo Martins a valorização do psiquismo reside na mediação dos signos¹³.

Segundo Newton Duarte em sua obra *Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: A Questão do desenvolvimento Psíquico* a prática educacional escolar tem maior efetivada através da mediação da pedagogia histórico-crítica, segundo o mesmo autor a pedagogia têm a função de caracterizar o desenvolvimento humano, pois elas estão historicamente ligadas ao processo da luta de classes, assim o desenvolvimento psicológico do ser humano vem através do uso das mediações, pois “possibilitam passar da condição de ser em si à condição de ser para si” (DUARTE, 2013, p. 19).

¹² O psiquismo é unidade material/ideal que se desenvolve socialmente, à base da qual se forma a imagem subjetiva da realidade objetiva – o reflexo consciente da realidade, por ação de um sistema interfuncional. Ou seja, o psiquismo condensa os mecanismos e processos orgânicos, próprios ao sistema nervoso central, e os conteúdos ideativos, que outra coisa não são, senão, a imagem, a representação consciente do real (MARTINS apud LEONTIEV, 1978, p. 47).

¹³ Foi ao introduzir o conceito de signo que Vigotski superou radicalmente a concepção tradicional de desenvolvimento, apontando a necessidade de se distinguir, no desenvolvimento, os modos de funcionamento naturais e as formas instrumentais. Os primeiros, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores; os segundos, produtos da evolução histórica e especificamente humanos, ou seja, conquistas da atividade significada. (MARTINS, 2013, p. 55)

No mesmo sentido o entendimento da sociedade é necessário para compreender o indivíduo, a sociedade capitalista é segundo Duarte (2013) movida pela luta de classes e pela contraposição entre o trabalho e o capital, neste modelo de sociedade se estabelece comumente a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as estruturas capitalistas¹⁴ de produção e neste aspecto para a humanidade voltar a evoluir necessita-se superar as estruturas antinômicas de ordenação da sociedade, pois elas representam um entrave no desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Essa perspectiva também se evidencia em outra teoria de Vigotski sobre os signos, no qual a utilização dos signos e das ferramentas são processos inseridos a um conceito mais amplo, segundo Duarte (2013) o elemento mediador é colocado em pauta como o mecanismo que possibilita o desenvolvimento humano, neste caso o elemento mediador é a razão astuciosa que atua ente a subjetividade e a realidade objetiva. Segundo Vigotski:

Hegel atribuía, com todo fundamento, um significado mais geral ao conceito de mediação, considerando-o como a propriedade mais característica da razão. A razão, diz Hegel, é tão astuta como poderosa. Em geral, a astúcia consiste em que a atividade mediadora, ao permitir aos objetos atuarem reciprocamente uns sobre os outros em concordância com sua natureza e se consumirem nesse processo, [a razão] não toma parte diretamente nele, porém leva a cabo seu próprio objetivo. [Prossegue então Vigotski] Marx cita essas palavras ao tratar das ferramentas de trabalho e diz “o homem utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas que emprega como ferramentas para atuar sobre outras coisas de acordo com seu objetivo”. (DUARTE; VYGOTSKI, 1995, p. 93-94).

Mas segundo Duarte (2013) ao citar Vigotski esclarece que o signo e o uso de ferramentas não englobam todas as estruturas de conceitos mediadores, existem outras formas de mediação, pois o uso de signos e de ferramentas não finaliza a atividade da razão. A astúcia da razão neste aspecto atua como mediador entre o ser humano e o processo psíquico, os signos, ferramentas e outros meios são mediados desta forma pela razão que é utilizada para concluir os fins de suas ações, segundo Newton Duarte (2013, p24):

No processo de trabalho o ser humano coloca em ação as forças da natureza para que elas ajam umas sobre as outras, modifiquem-se umas às outras, chegando a um resultado que foi previamente estabelecido pela mente humana. Nesse processo, como é explicado por Marx, os seres humanos não transformam apenas a natureza, mas

¹⁴ Segundo Newton Duarte (2013, p. 22): Enquanto existir o capitalismo, as relações sociais serão marcadas por essa antinomia fundamental. Nessa sociedade não é a humanidade que domina as forças sociais, pois essas forças estão a serviço do capital, ou seja, a serviço da classe dominante. Disso decorrem as muitas e profundas formas de alienação que marcam a vida na contemporaneidade. Os indivíduos não poderão desenvolver plenamente sua personalidade e conduzir livremente suas próprias vidas numa sociedade que é comandada por forças que subjagam e oprimem a maior parte das pessoas como se fossem forças sobre humanas. Não é por acaso que deuses, diabos e espíritos de todo tipo têm uma força tão grande na imaginação de muitas pessoas. Tais representações ilusórias nada mais são do que uma expressão fantasiosa do fato real, que é a subordinação dos indivíduos a forças sociais que se lhes apresentam como incompreensíveis, incontroláveis e insuperáveis.

também a si mesmos. Nada disso, porém, seria possível se a mente humana não se apropriasse da lógica objetiva dos processos naturais.

Segundo Newton Duarte (2013) o processo de uso da astúcia da razão não se de forma inicial, pois o ser humano não constrói a realidade como quer a sua produção é a penas o resultado de uma circunstância determinada pela tradição cultural herdada das gerações passadas, neste aspecto não há uso da razão o ser humano neste contexto em parte é um resultado histórico. Mas a capacidade de transformação da humanidade não se restringe apenas a este estágio inicial de transformação, segundo o ator referido:

Em tudo isso o objetivo primeiro é transformar a realidade para satisfazer as necessidades humanas. Mas é alcançado também outro resultado, não necessariamente almejado no início do processo, qual seja, a transformação dos próprios seres humanos. O ser humano não criou a lança para desenvolver suas habilidades e fazer disputas de lançamento de dardos. Mas o uso da lança desenvolveu as habilidades humanas o que, com o desenrolar histórico-social, acabou tornando-se um fim em si mesmo (DUARTE, 2013, p. 25).

Neste processo de mudança da natureza e mudança do próprio ser humano o desenvolvimento se caracteriza em movimento onde as transformações ocorrem inicialmente fora do em si e posteriormente se realiza como uma transformação para si. Desta forma a astúcia da razão¹⁵ não é um adaptador de realidade, nem uma necessidade de construir um mundo hipotética sobre o mundo real, trata-se em analisar as condições e as mudanças da realidade de modo a reconhecer as variações de desenvolvimento, possibilitando no uso de estratégias de direcionamento das transformações na direção ao concreto, saindo do campo de planejamento, das alternativas possíveis, para uma escolha melhor planejada para o ser humano.

Em síntese, a pedagogia histórico-crítica pode contribuir de forma efetiva para melhora do desenvolvimento do ser humano dentro do âmbito escolar, por possibilitar uma análise ampla da realidade e priorizando o máximo desenvolvimento dos envolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹⁵ Se, por um lado, a astúcia da razão é fundamental para a transformação do mundo objetivo segundo metas estabelecidas pelos seres humanos, por outro lado, a própria razão astuciosamente se transforma nesse processo. A astúcia da transformação racional da própria razão consiste em usar recursos externos à mente humana para dirigir os processos mentais, ou seja, a mente humana obriga a si mesma a agir em determinadas direções. (DUARTE, 2013, p.25-26)

O presente trabalho aqui exposto é de suma importância para se pensar as reflexões atuais a respeito das formas e teorias pedagógicas que fazem parte do nosso sistema educacional. Encarar o ambiente educacional requer além de formação e preparação muitas experiências, e também muita noção psicológica sobre como aquele espaço está recheado de questões a serem descobertas, encaradas, apreendidas e transformadas, pois vai muito além do ensino, a relação da escola com o aluno ultrapassa o limite do critério profissional. Entrar em contato as teorias de Piaget e Vigotski, entender como a pedagogia-histórica crítica propõe metodologias para se pensar o ambiente educacional e como o ensino-aprendizagem se desenvolve promove um novo olhar para o aluno, a fim de desempenhar a função de mediador desse processo.

Ao considerar o objetivo geral deste trabalho a intenção foi compreender como se dá o desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski, no intuito de apreender o papel da escola na formação do psiquismo humano. Teve como objetivos específicos: 1) Discutir o desenvolvimento e aprendizagem em Jean Piaget; 2) Apontar as principais ideias que compõem os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento humano; 3) Compreender os fundamentos que compõem a Pedagogia Histórico-Crítica, na intenção de perceber a função da escola no desenvolvimento humano.

Inicialmente, discutimos a relação que se estabelece entre desenvolvimento e aprendizagem, considerando as abordagens e estágios estabelecidos pela epistemologia genética de Jean Piaget, que propõe que a construção do conhecimento se dá não somente sozinho, mas também em conjunto, através de etapas e processos nos quais perpassam.

A epistemologia genética de Piaget sugere a evolução da aquisição de conhecimentos, na qual os estágios passados apontam a evolução de um estado total de desconhecimento para o desenvolvimento da capacidade de conhecer e ultrapassar os limites que há em volta dele. A importância dessa teoria está na concentração que Piaget faz sobre a compreensão dos fatores biológicos e genéticos do ser humano, não se reduzindo somente a eles traça um estudo que apontam a interação destes com os meios culturais e sociais da criança, não limitando assim o ser humano a ser passível dos aspectos biológicos e genéticos. Além destes fatos a epistemologia genética abrange a aquisição de conhecimento pelo homem até a idade adulta tentando responder quais etapas de cada aquisição.

Neste sentido, precisamos também para abordar este debate a respeito da relação desenvolvimento e aprendizagem destacar outro autor: Vigotski. Este teórico aponta que o

aluno é parte de uma construção histórica, cultural e social, nesse sentido a construção da cognição é um processo que se dá na apropriação da experiência histórica e cultural do sujeito. A aprendizagem para Vigotski é tudo o que se estabelece entre o homem e o meio em que vive, e fruto disso são suas, ações, relações, ampliação e modificações da mesma.

A importância que esta teoria nos traz a relevância dada às palavras, signos, desenhos, símbolos que permitem ser dados da aprendizagem humana, ou ao mesmo tempo fruto da relação uns com os outros. A linguagem carrega para Vigotski um importante papel, pois é através dela que acontece a apropriação do mundo cultural, e a capacidade de compreensão do interno e externo. Nesse sentido, a escola possui um papel crucial na formação do psiquismo humano, pois o professor auxilia e orienta cada etapa do processo de desenvolvimento e aprendizagem até que se consiga realizar suas atividades de forma independente.

Ao abordar estas teorias a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem humana a pedagogia Histórico-Crítica é a proposta pedagógica que mais se enquadra para possibilitar compreender os conceitos desenvolvidos pelos autores e entender o cotidiano escolar. A Pedagogia Histórico-Crítica enquanto perspectiva educacional é pouco conhecida e praticada, nesse sentido seria interessante propor que as escolas de forma geral e inevitavelmente os professores conheçam um pouco mais sobre ela, e repensar inclusive sua inserção nas escolas e práticas docentes.

A pedagogia Histórico-Crítica é extremamente relevante para a educação brasileira, pois possibilita um método de trabalho diferenciado, visando passos em que se deve seguir e respeitar para se obter resultados satisfatórios no que diz respeito a aprendizagem dos alunos, pois trabalha com a prática social, a problematização, e a instrumentalização, visando estimular e favorecer o diálogo entre o aluno, professor e entre a cultura historicamente acumulada.

A teoria Histórico-Cultural considera o aspecto social determinante em relação ao biológico no desenvolvimento das funções psíquicas humanas, assim valoriza os conhecimentos científicos obtidos por uma série de processo ao invés de ser apenas algo espontâneo. Através dos instrumentos, da linguagem os sujeitos internalizam os elementos culturalmente estruturados, permitindo ao ser humano registrar, manter e transformar sua história e a própria história da humanidade. Em suma se trata da criança, se apropriar das objetivações, da atividade material, e intelectual, seja pelos objetos, na linguagem e nos costumes construídos ao longo do tempo, e este processo possibilita o desenvolvimento das aptidões especificamente humanas, pois a aprendizagem é necessária para o desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

Abreu LCA et al. **A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo**. Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum. 2010; 20(2): 361-366.

CARMO, Francisca Maurilene do; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **Em busca das bases ontológicas da psicologia de Vygotski**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 18, n. 4, p. 621-631, out./dez. 2013.

CARMO, Francisca Maurilene do; JIMENEZ, Susana Vasconcelos; LIMA, Marteano Ferreira de. **Funções Psicológicas Superiores e a educação escolar: uma leitura crítica a partir de Vygotski: Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas**. Nº 8, Ano IV, maio de 2008 - Publicação semestral – ISSN 1981-061X.

CELESTE, Jennifer da Silva Gramiani. **Aprendizagem e desenvolvimento, segundo jean piaget: panorama bibliométrico da pesquisa em educação a partir das produções anuais da anped (2004 - 2013)**. Revista de Educação do Ideau. Uruguai: Vol. 12 – Nº 25 – Janeiro – Junho 2017 Semestral.

CHARLES, Carl. **Piaget ao alcance dos professores**. São Paulo: Editora Ao Livro Técnico, 1980.

DUARTE, Newton. **Vygotski E A Pedagogia Histórico-Crítica: A Questão Do Desenvolvimento Psíquico**. Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, 2013.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo. **Da apropriação da cultura ao processo de humanização: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. Universidade Estadual de Maringá Universidade Estadual Paulista/Araraquara, 2004.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Relações entre o desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula**. Revista Presença Pedagógica. São Paulo, p. 2 - 49, v. 8, n. 45, 2002.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. Página: 261-284

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Bauru, USP, São Paulo, 2011.

MARTINS, Ligia Márcia. **Fundamentos da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**, 2013.

MUNARI, Alberto. Jean Piaget. Tradução e organização de Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco Editora Massangana 2010. 156 p. (Coleção Educadores MEC). <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf>.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotski: a relevância do social**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 1998. 170 p. ISBN 85-85689-40-4

PAPPALIA, Diane E. et al. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIAGET, Jean, 1896-1950. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. -24. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

SAVIANI, Dermalval. **História das ideias no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007, p 418-420.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TULESKI, Silvana Calvo. **Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida**. Universidade Estadual de Maringá – PR, 2001.