

# CONCEITOS DE VIGOTSKI NO BRASIL: PRODUÇÃO DIVULGADA NOS *CADERNOS DE PESQUISA*

FLÁVIA GONÇALVES DA SILVA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP  
flaviagoncalves@yahoo.com.br

CLAUDIA DAVIS

Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP  
cdavis@fcc.org.br

## RESUMO

*O objetivo desse artigo é identificar como os conceitos de Vigotski foram apropriados por autores vinculados à área da Psicologia da Educação que divulgaram seus trabalhos no Brasil, bem como suas metas e o momento em que tais idéias foram aqui utilizadas. Serviram de base para a pesquisa os artigos publicados nos Cadernos de Pesquisa – revista da Fundação Carlos Chagas –, que citavam, nas referências bibliográficas, alguma obra de Vigotski. Foram encontrados 37 artigos, entre 1971 e 2000. A produção foi organizada por década e analisada por meio de categorias construídas a posteriori. Os resultados mostram que os trabalhos que fizeram uso dos conceitos de Vigotski não avançaram suficientemente do ponto de vista teórico, ficando restritos aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como à relação entre pensamento e linguagem.*

*VIGOTSKI L. S. – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO – DESENVOLVIMENTO COGNITIVO –  
CADERNOS DE PESQUISA*

## ABSTRACT

*VYGOTSKY'S CONCEPTS IN BRAZIL: THE PRODUCTION PUBLISHED IN CADERNOS DE PESQUISA. The purpose of this article is to identify how Vygotsky's concepts were appropriated*

---

O texto apresenta alguns dos resultados da pesquisa desenvolvida como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação: Psicologia da educação da PUC-SP.

by authors related to Education Psychology in Brazil, as well as their aims and the moment in which such ideas were here employed. The basis for this research was the whole of articles published in *Cadernos de Pesquisa*, journal of Fundação Carlos Chagas, which mentioned, in their bibliographical references, any work of Vygotsky. Since 1971 up to 2000, 37 articles were found. The production was organized by decade and analysed through categories built a posteriori. The results have shown that works based on Vygotsky concepts not only did not advance sufficiently from the theoretical point of view, but were also restricted to development and learning processes and to the relationship between thought and language.

VYGOTSKY – EDUCATIONAL PSYCHOLOGY – COGNITIVE DEVELOPMENT – CADERNOS DE PESQUISA

Esse artigo pretende identificar quais e como os pressupostos teórico-metodológicos de Vigotski<sup>1</sup> têm sido utilizados por autores brasileiros e por aqueles que publicam seus trabalhos no Brasil, na área da Psicologia da Educação, assim como os objetivos dos trabalhos que utilizaram, de alguma forma, os conceitos vigotskianos e o momento histórico em que foram produzidos.

A importância de trabalhos dessa natureza está em permitir avaliar o impacto das noções de uma teoria em determinados campos de estudo: em que direções caminham as pesquisas já desenvolvidas, em quais questões as idéias têm sido mais utilizadas e em quais aspectos maiores investigações são necessárias tanto para o avanço do conhecimento científico como para o avanço prático da área. Vale mencionar que Vigotski passou a ser difundido no Brasil a partir de 1984, a primeira publicação de sua obra na língua portuguesa, *A formação social da mente*.

Sistematizar as idéias de Vigotski no Brasil não é um trabalho inédito. Na literatura pesquisada foram encontrados quatro autores brasileiros – Oliveira (1992), Freitas (1994), Tuleski (2001) e Duarte (2000) – que buscaram, com objetivos distintos, organizar as apropriações das idéias de Vigotski. Nenhum deles, no entanto, o fez da forma aqui proposta.

Esta pesquisa, que foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – em nenhum momento pretendeu caracterizar-se como “estado da arte” sobre as publicações que utilizaram as

1 Ainda não há no Brasil uma padronização na forma de grafar o nome do autor. As edições norte-americanas e portuguesas utilizam Vygotsky, enquanto nas *Obras escogidas*, de tradução espanhola, a grafia adotada é Vygotski. Em outras traduções espanholas e também em trabalhos publicados recentemente no Brasil, é utilizada a grafia Vigotski, que mais se aproxima da russa. Esta última será adotada no trabalho, porém, serão respeitadas as formas utilizadas pelos autores referenciados no texto.

idéias de Vigotski, sobretudo por uma limitação de tempo. Daí o fato de sua abrangência ter sido reduzida: investigaram-se apenas os artigos encontrados nos *Cadernos de Pesquisa*, que publica estudos referentes a diferentes disciplinas, como: Educação, Psicologia, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, entre outras.

## MÉTODO

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os números dos *Cadernos de Pesquisa* publicados entre 1971 e 2000. Embora a revista exista desde 1971, verificou-se que na década de 70 não existem artigos que mencionem alguma obra de Vigotski. Dessa forma, o estudo centrou-se nas décadas de 1980 e 1990, tendo em vista que, em 2001, não foram encontrados artigos que se enquadrassem no critério estabelecido. Incluiu-se todo artigo que mencionasse, nas referências bibliográficas, obras de Vigotski, totalizando 37 artigos. A seleção dos *Cadernos de Pesquisa* deveu-se ao fato de ser uma publicação que apresenta regularidade, tem circulação em âmbito nacional e internacional, divulga temas e abordagens de diferentes áreas do conhecimento e possui reconhecida qualidade. De acordo com a avaliação feita pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2001), o periódico foi colocado na categoria Internacional A.

Entre os artigos que se enquadraram no critério estabelecido, foram considerados os seguintes aspectos: autor, região e instituição a que o autor pertence, ano em que foi publicado, as modalidades de textos (pesquisa, ensaio ou relato de experiência), o objetivo do trabalho, a(s) obra(s) utilizada(s) de Vigotski, os conceitos de Vigotski selecionados, a forma de utilizá-los (mencionados de passagem, complementares às propostas de outros autores, comparados aos conceitos de outros autores, como fundamento da pesquisa), os autores principais que fundamentam teoricamente os artigos, o nome dado à psicologia soviética com base na proposta de Vigotski e as obras de autores da psicologia soviética que, utilizando pressupostos vigotskianos, auxiliaram a divulgar sua obra. Algumas dessas categorias foram combinadas entre si.

Neste artigo serão apresentados a origem dos textos, os seus objetivos, suas modalidades e os conceitos de Vigotski que serviram de fundamento à pesquisa. Outras categorias abordadas serão: a forma de utilização dos con-

ceitos, as obras de Vigotski empregadas e o nome atribuído à psicologia desenvolvida pelo autor.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em quase vinte anos de divulgação das idéias de Vigotski no Brasil, a produção de qualquer modalidade de estudos com base em suas idéias foi restrita, considerando o número de textos que preencheram os critérios estabelecidos neste trabalho. A década de 1980 foi responsável por 37,8% da produção encontrada e a de 1990 por 62,2%, observando-se, de uma década para outra, a diferença de 24,4%. É importante considerar que foi a partir do início da década de 1990 que as obras de Vigotski passaram a ser mais acessíveis. Daí a razão pela qual pouco se produziu e se divulgou, do que decorre, tanto em um caso como em outro, a dificuldade de avançar teoricamente na proposta vigotskiana.

## SOBRE A ORIGEM DOS TEXTOS

Dos textos, 73,4% foram produzidos na região Sudeste, principalmente no Estado de São Paulo e, particularmente, na Universidade de São Paulo – USP – (26,5% incluindo os *campi* de São Paulo e Ribeirão Preto). A segunda região mais representada foi a Nordeste, especificamente a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – com 7,6%. Uma hipótese para justificar a representatividade acentuada do Sudeste na produção dos textos refere-se à maior concentração de cursos de pós-graduação nessa região. De acordo com dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – (Brasil, 2002), dos 1.590 cursos de mestrado no país e dos 920 cursos de doutorado, respectivamente 57% e 68,5% estão na região Sudeste.

## SOBRE OS OBJETIVOS DOS TEXTOS

Com relação aos objetivos dos textos, 21,6% deles eram “estudos teóricos”; 29,8% relacionavam-se ao processo “ensino-aprendizagem”; 18,9% referiam-se à “educação infantil”; 24,3% à “formação e prática docente”, e 2,7%

eram relacionados à “consciência” (na década de 1990) e “discussão sobre contexto experimental” (na década de 1980).

Sobre os “estudos teóricos”, 18,9% dos textos fizeram comparações teóricas entre autores (8,1% na década de 1980 e 10,8% na década de 1990, tendo aumento de 5,1% de uma década para a outra) e apenas 2,7% (na década de 1990) fizeram críticas teóricas à apropriação dos conceitos de Vigotski por parte de alguns pesquisadores brasileiros. Em relação aos estudos comparativos, o autor mais comparado a Vigotski, representando 13,5% dos textos analisados, foi Piaget. Esta comparação recorrente pode estar relacionada aos próprios estudos de Vigotski, que utilizou, entre outros autores, muitos dos trabalhos do autor suíço. A forma com a qual Vigotski utilizou os estudos de Piaget foi crítica, interpretando de maneira diferente as conclusões dos estudos deste último. O segundo capítulo da obra *Pensamento e linguagem*, por exemplo, refere-se às críticas que Vigotski fez a Piaget em seus estudos sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Talvez venha daí a insistência de alguns em discutir as possíveis semelhanças e diferenças dos dois autores contemporâneos.

Assim, as idéias de Vigotski contrapõem-se, no Brasil, ao construtivismo inspirado em Piaget, que se converteu, na década de 1980, na pedagogia hegemônica do país. Por outro lado, justamente pelo fato de o construtivismo ser a pedagogia predominante e as propostas teóricas de Vigotski terem sido divulgadas mais recentemente no Brasil e serem desconhecidas por muitos, produzir textos comparando as idéias destes autores pode ter constituído uma forma, principalmente na década de 80 e início da de 90, de conhecer melhor o autor russo, bem como de divulgar seus estudos.

Não é de estranhar, portanto, que o processo “ensino-aprendizagem” tenha sido bastante abordado. Dentro desta categoria (ensino-aprendizagem), a “compreensão/desenvolvimento da escrita” foi o objetivo mais recorrente nesse tema, representando 13,5% dos textos, principalmente na década de 1980 (10,8%), em que a preocupação centrava-se nas séries iniciais do ensino fundamental devido ao grande número de alunos que aí ficavam retidos.

Ainda dentro dessa categoria, 2,7% dos textos tiveram como objetivo discutir o “significado do aprender e da frequência escolar” e a “assimilação de conceitos” (apenas na década de 1990), além de fazerem “análises ou propostas de programas de alfabetização” (2,7% na década de 1980 e 8,1% na década de 1990, totalizando 10,8%).

Sobre o tema educação infantil, 2,7% dos textos tiveram como objetivo o “resgate da importância da atividade física no desenvolvimento infantil” (apenas na década de 1990) 10,8% discutiram a “relação com e sobre crianças em creche” (2,7% na década de 1980 e 8,1% na década de 1990), e 5,4% se referiram “à construção, à importância do brincar e às concepções de infância” (apenas na década de 1990).

Outro tema abordado nos textos, a formação e prática docente, refere-se à “produção do fracasso escolar” (2,7% na década de 1980), “formação docente” (2,7% na década de 1980 e 8,1% na década de 1990), “identidade do professor” (2,7% na década de 1980), “prática docente com relação à saúde” (abordado apenas na década de 1990 representando 2,7%) e “relações interpessoais no cotidiano escolar” (2,7% em cada uma das décadas estudadas).

Objetivos como “análise ou proposta de um programa de alfabetização”, “relações com e sobre crianças em creche” e “formação e prática docente” foram os que mais se destacaram na década de 1990. Todos eles estão relacionados à situação educacional brasileira no período, que buscou deslocar o foco dos problemas da figura do aluno para outros aspectos, como o papel do professor e a relação didático-pedagógica.

A “análise ou proposta de um programa de alfabetização” cresceu em meio a tentativas do setor educacional de encontrar melhores maneiras de alfabetizar os alunos, já que as propostas da pedagogia tradicional não atendiam mais às necessidades nem do aluno nem do professor.

Os textos que trataram da “educação infantil”, especificamente das “relações com e sobre crianças em creche”, corresponderam às discussões culminadas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB – em 1996. Nela, a educação infantil é concebida como etapa integrante da educação básica, fazendo-se necessário esclarecer qual a importância dessa primeira etapa da educação formal e como esta poderia auxiliar e/ou intervir no desenvolvimento do processo educacional.

Na década de 1980, também começaram as discussões sobre a relevância, para o desenvolvimento infantil, de crianças pequenas relacionarem-se com outras de mesma idade, não restringindo nem privilegiando as relações dessas crianças com adultos, notadamente com os pais. Tais discussões buscam mostrar que a creche pode ser um local educativo e não cumprir apenas a função de guarda, cuidando das crianças durante o período de trabalho dos pais.

Algumas teorias, entre elas a do apego de Bolwby, enfatizavam a importância materna nos primeiros anos da infância, postulando que esse tipo de relacionamento era necessário, inclusive na creche, para não causar “danos” ao desenvolvimento infantil. Com o crescente número de crianças matriculadas em creches e as conseqüentes preocupações de pais e educadores sobre o papel dessas instituições na educação dos filhos, pesquisas começaram a ser feitas para mostrar o valor da interação entre crianças pequenas para o seu desenvolvimento.

Vale ainda destacar que, na década de 1990, com a oficialização do construtivismo e as discussões para a elaboração da LDB, que seguiram as orientações do relatório Delors (2001) para a Organização das Nações Unidas – Unesco –, a interação com outros indivíduos passa a ser preocupação não só da educação infantil, mas da educação em geral. Basta analisarmos um dos pilares da educação, contido no referido relatório, que é “aprender a viver com os outros”. Mas a concepção de viver com o outro, presente no relatório para a Unesco, é no sentido de o indivíduo aprender a resolver conflitos, aceitar diferenças, desenvolver sentimentos de solidariedade e realizar projetos em grupo.

A interação com outros indivíduos têm, para Vigotski, um outro caráter que não cumpre apenas a função de desenvolver a tolerância ou a solidariedade. Ela é uma necessidade ontológica, ou seja, é por meio da relação do homem com outros, com a natureza e com a história dessas relações, que este se humaniza.

A “formação e prática docente” foi outro assunto abordado com recorrência nos textos, mantendo relação entre a produção acadêmica e a demanda da realidade. Efetivamente, conforme apontou André (1997, 2002), cresceu o número de trabalhos sobre os processos de formação docente, como decorrência da constatação da fragilidade teórica e instrumental desse profissional.

## **SOBRE AS MODALIDADES DOS TEXTOS**

A produção analisada constitui-se, predominantemente, de ensaios teóricos (18,9% na década de 1980 e 32,4% na década de 1990), tendo aumentado de uma década para a outra. As pesquisas representam 35,1% (10,8% na década de 1980 e 24,3% na década de 1990), com o mesmo percentual de crescimento dos ensaios, de uma década para outra. Já os relatos de expe-

riência corresponderam a 8,1% dos textos da década de 1980 e 5,4% na década de 1990.

Depois de quase vinte anos de divulgação de Vigotski no Brasil, poucas pesquisas foram apresentadas nos *Cadernos de Pesquisa* se comparadas com a produção de ensaios. É possível que, principalmente na década de 1980, isso se deva ao escasso conhecimento, por parte dos pesquisadores, do pensamento de Vigotski. Este fato pode ter levado os autores a optarem por discorrer sobre os conceitos desenvolvidos pelo autor russo, empregando-os em situações educacionais. Possivelmente, só após a familiarização com os conceitos do autor é que os estudiosos puderam perceber sua importância, passando a empregá-los em pesquisas.

Observa-se, também, que os relatos de experiência diminuem de uma década para outra, ao mesmo tempo em que cresce a produção de pesquisas e ensaios. Vale destacar que todas as modalidades de textos são importantes para o cenário científico, pois cada modalidade, com suas peculiaridades, propicia o avanço teórico-prático da ciência.

A ciência não se desenvolve, no entanto, por meio de pura interpretação da realidade (como fazem os idealistas), nem se atém somente aos fatos empíricos (como acreditam os empiristas). A ciência deve, sim, interpretar a realidade, constituindo fundamentos para sua transformação no sentido de práxis, da articulação teoria/prática.

Dessa forma, desenvolver estudos de diferentes modalidades é fundamental não só para validar um conhecimento produzido, requisito necessário para que uma teoria possa se constituir como científica, mas, principalmente, para produzir conhecimento novo.

## **SOBRE OS CONCEITOS DE VIGOTSKI UTILIZADOS NOS TEXTOS**

A categoria de análise tem por objetivo apresentar e discutir os conceitos de Vigotski utilizados pelos autores dos textos analisados. Por razões didáticas, os conceitos foram organizados em quatro grupos: “linguagem”, “pensamento e linguagem”, “desenvolvimento e aprendizagem” e “concepção de homem e mundo”. Inclui, ainda, o que se denominou “crítica a Piaget”, artigos que abordaram um posicionamento de Vigotski em relação à produção do autor suíço.

Sobre essa categoria, o grupo mais utilizado de conceitos de Vigotski foi



o de “desenvolvimento e aprendizagem” (38,6%), conceitos estes fundamentais para a educação, tema principal de publicação dos *Cadernos de Pesquisa*; seguido pelo grupo “concepção de homem e mundo” adotada por Vigotski (25,7% do total encontrado). Esta última parece indicar, novamente, a necessidade de os pesquisadores conhecerem melhor o autor. Vigotski propõe uma teoria diferente, nova e pouco conhecida até o início da década de 1990 entre os pesquisadores brasileiros, em especial para a área da Psicologia e da Educação, no que diz respeito ao modo de compreender o desenvolvimento do homem e de nele interferir.

“Desenvolvimento da linguagem” correspondeu a 15,7% dos conceitos utilizados e a relação “pensamento e linguagem” a 18,6%. Como veremos a seguir, Vigotski compreende pensamento e linguagem como dois processos distintos, com gêneses diferentes, mas que não podem ser compreendidos um sem o outro. Dessa forma, se agruparmos os dois tipos de conceitos em que aparece a linguagem, obtemos um índice de 34,3%, praticamente o mesmo percentual alcançado pelo grupo de conceitos mais utilizados: “desenvolvimento e aprendizagem”.

“Crítica a Piaget” representou 1,4% dos conceitos. O autor suíço foi um dos muitos pesquisadores que Vigotski utilizou para desenvolver seus estudos, ora concordando com seus métodos e com algumas de suas interpretações, ora criticando-as.

Antes de prosseguir as análises dos textos estudados, faremos uma breve explanação dos conceitos de Vigotski, permitindo que o leitor, ao compreendê-los, possa acompanhar melhor a discussão que será feita posteriormente.

Iniciaremos com a concepção teórica de homem e mundo de Vigotski. Para ele, o homem é um ser social, pois se constitui nas e pelas relações sociais que estabelece com outros homens e com a natureza, sendo produto e produtor destas relações num processo histórico. Para o homem atingir o estágio de humanização em que hoje se encontra, foi necessário que dominasse a natureza para a produção de bens voltados para seu próprio sustento. Esse domínio só foi possível quando passou a conhecer as leis fundamentais que regiam a natureza.

O conhecimento é construído a partir das necessidades de um dado momento histórico, no qual o homem passa a produzir seus modos de sobrevivência por meio do trabalho e do uso de instrumentos, desenvolvendo, ainda, a comunicação (a linguagem). Constrói, assim, uma nova realidade, agora sociohistórica, permeada pelo conhecimento e pela cultura (Leontiev, s/d).

A construção do conhecimento e da cultura, por meio do trabalho humano, produz não só uma realidade socioistórica externa, mas também interna, isto é, a realidade externa modificou o homem em toda sua totalidade, ao mesmo tempo em que o homem, modificado, transformou seu meio. A modificação da natureza pela ação humana está relacionada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são funções psíquicas geneticamente mais complexas e mais abrangentes que aquelas biológicas. As funções psicológicas superiores são de origem social, isto é, relações sociais interiorizadas que serão a base para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo (Vygotski, 1995). As funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos) são vistas como relações externas entre indivíduos, as quais foram internalizadas para o âmbito intrapsicológico. Vale ressaltar que esse processo de internalização não é simples transposição interpsíquica para a esfera intrapsíquica; é um processo que ocorre ao longo da história do indivíduo, numa sucessão de eventos, permeada sempre por aspectos cognitivos, motores e afetivos.

A grande diferença entre os animais e o homem, e que caracteriza a consciência humana, é justamente essa capacidade de ir além da experiência imediata, podendo refletir sobre a realidade por meio da experiência abstrata. De acordo com Luria (1986, p. 13), “o homem, diferentemente dos animais, pode operar não somente em um plano imediato, mas também em um plano abstrato, penetrando assim profundamente na essência das coisas e suas relações”.

Além de todos os apontamentos feitos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotski (1995, p.285) postula uma característica inerente a todas as funções superiores: o domínio da própria conduta. “Todos estes processos [das funções psicológicas superiores] são processos de domínio de nossas próprias reações com ajuda de diversos meios”. Para que o homem dominasse a natureza, era necessário que dominasse a si mesmo, conhecendo a situação em que se encontrava e os motivos relacionados a essa situação e a sua ação.

A história do desenvolvimento do indivíduo nasce, de acordo com Vygotski, do entrelaçamento das linhas das funções psicológicas elementares, de origem biológica, e das funções psicológicas superiores, que são geneticamente socioistóricas. A aprendizagem tem a função de impulsionar os “vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (Vygotski, 1991, p.101).

Dessa maneira, Vigotski postula que desenvolvimento e aprendizagem são dois processos genética e funcionalmente distintos, mas que mantêm relações entre si. A aprendizagem, por criar processos internos, impulsiona o desenvolvimento, formando uma zona de desenvolvimento proximal. O autor (Vigotsky, 1991, Vygotski 1991) parte do pressuposto de que há, no indivíduo, dois níveis diferentes de desenvolvimento: um efetivo (real) que se refere ao que a criança sabe fazer sozinha, sem nenhum tipo de acompanhamento de outra pessoa; e um proximal, que se caracteriza por aquilo que a criança não consegue, ainda, fazer sozinha, mas obtém êxito se contar com o auxílio de pessoa ou de outros tipos de recursos. A educação, principalmente a formal, deve atuar na zona de desenvolvimento proximal, atribuindo, desta forma, à escola e ao professor, importante função no desenvolvimento do indivíduo.

Somente o processo de aprendizagem impulsiona os processos de desenvolvimento e permite a construção das funções psicológicas superiores tipicamente humanas e históricas. A linguagem sintetiza toda a experiência humana ao longo da história, que se materializou em diferentes formas, inclusive na linguagem em sua forma verbal. Por isso, a aprendizagem da linguagem é de fundamental importância para a criança e é nesta forma de linguagem que a criança acumula o conhecimento e constrói conceitos (Leontiev, 1991).

A linguagem, de acordo com Leontiev (1991), Luria (1986, 1992) e Vigotski (Vigotsky, 1991, Vygotski 1991, 1995), tem a função de comunicar, regular o comportamento, planejar a ação e generalizar conceitos e experiências que designam coisas, ações e relações. A primeira fase de desenvolvimento da linguagem infantil não mantém nenhuma relação com o desenvolvimento do pensamento. No entanto, em determinado momento do desenvolvimento infantil, as linhas da linguagem e do pensamento se cruzam e mudam, radicalmente, tanto uma como a outra. "A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem" (Vygotski, 1995, p. 172).

O pensamento e a linguagem, mesmo após esse cruzamento inicial, continuam seguindo linhas de desenvolvimento distintas. No entanto, diversas vezes no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, essas linhas se cruzam e se separam, trazendo mudanças qualitativas e quantitativas para o desenvolvimento psíquico.

De acordo com Vygotski (1993), o desenvolvimento da linguagem ocorre em três estágios: linguagem externa, egocêntrica e interna. A linguagem externa tem a função de comunicação, de estabelecer relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam. A linguagem egocêntrica é uma fase transitória entre

linguagem externa e interna: é um elemento constitutivo da atividade prática da criança, que organiza o pensamento, permitindo planejar sua ação. Paulatinamente, a linguagem egocêntrica muda de função, convertendo-se em linguagem internalizada. Nesse momento, o indivíduo alcança uma nova forma de pensar, que é o pensamento verbal. Assim, a fala, geneticamente social, no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, passa a ser individual. Conforme a linguagem se desenvolve, modifica-se o pensamento que, uma vez modificado, também interfere no desenvolvimento da linguagem.

No decorrer do processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, a atividade da criança se torna simbolizada, possibilitando a apropriação de conceitos. Vigotski estudou a apropriação dos conceitos pelas crianças dividindo-os em dois grupos: os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Os conceitos cotidianos são apropriados no decorrer da vivência da criança, sem nenhuma sistematização em seu aprendizado e isolado de generalizações complexas (Vygotski, 1993). Já os conceitos científicos são aprendidos a partir de sistematizações, por serem mais complexos que os cotidianos. Vygotski (1993, p. 184) define os conceitos como um "autêntico e complexo ato do pensamento". Com a apropriação dos conceitos científicos, as generalizações deixam de ser elementares e ganham complexidade; o próprio pensamento adquire outro caráter, mais denso, por exigir o desenvolvimento de uma série de funções psicológicas, como a abstração, memória lógica, atenção voluntária, entre outras. Por isso, as formas de aprendizado desses dois tipos de conceitos são diferentes.

A importância do aprendizado dos conceitos científicos reside no fato de estes permitirem ao indivíduo um modo mais sofisticado de pensar, e, portanto, de ampliar sua consciência, levando-o a apropriar-se da produção humana e nela se objetivar. Ele alcança, então, a genericidade e o livre-arbítrio.

O pensamento (que se realiza na palavra) não está apenas mediado externamente por signos, mas também internamente por significados. A construção do pensamento e da linguagem e todos os processos neles relacionados abarcam não só o desenvolvimento do aspecto cognitivo, mas também o afetivo-emocional, gerado pela motivação (desejos e necessidades). Todo processo cognitivo tem como base uma emoção que, tal como o pensamento e a linguagem, também é internalizada pela mediação. Assim, estudar a produção de sentidos, como mencionamos anteriormente, é estudar as relações emocionais e afetivas que estão por trás dos significados (Vigotsky, 1999).

Destacaremos agora duas atividades importantes para o desenvolvimento

das funções psicológicas superiores: o brincar e a escrita. As ações contidas no brincar estão subordinadas ao significado, pois o brinquedo refere-se mais à lembrança de experiências, assistidas ou vividas pela criança, do que à imaginação (Vygotski, 1991). A criança, ao brincar, envolve-se mais com o processo do que com o próprio resultado da ação. Leontiev aponta que o brinquedo surge a partir da "necessidade da criança em agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos" (1988, p.125). Neste sentido, o brinquedo não é pura ação simbólica: para a atividade do brincar, a criança trabalha com os significados dos objetos. E quando brinca para ter acesso ao mundo dos adultos, o faz em sua zona de desenvolvimento proximal, tendo em vista que a "criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário" (Vygotski, 1991, p.117). Outra característica importante do brinquedo é que toda ação está regida por regras, que está subordinada à idéia do brincar, e não ao objeto. A brincadeira, por conter regras, permite à criança controlar a própria conduta, utilizar as funções psicológicas superiores, como a memória, para relembrar fatos vivenciados ou assistido, além da imaginação.

A escrita também ativa as funções psicológicas superiores, constituindo outra forma de manifestação da linguagem. Luria define a escrita como

...uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. O escrever pressupõe... a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar. (1988, p.145)

A linguagem escrita é a primeira e mais evidente manifestação cultural do homem, pois se refere a um sistema externo, constituído por signos (gestos, desenhos e letras), que é internalizado; a linguagem escrita é, inicialmente, um sistema simbólico de segundo grau (por representar a fala) e, posteriormente, de primeiro grau, por se tornar independente da fala. "Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designavam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais" (Vygotski, 1991, p.120).

A linguagem escrita exige, portanto, um nível de abstração da criança bem diferente do que a linguagem oral, pois a primeira é isenta de entonação, so-

noridade, expressividade e de interlocutor. A motivação para recorrer a esse tipo de linguagem é bem diferente da dos motivos relacionados à linguagem oral, assim como a própria estrutura e o desenvolvimento dessa função. Assim, inicialmente, a linguagem oral tem na perspectiva da criança a função de comunicação, necessitando, portanto, de um interlocutor, de sonoridade e entonação; enquanto a linguagem escrita é, para ela, uma operação auxiliar.

Após breve explanação de alguns dos conceitos desenvolvidos por Vigotski, passamos a discutir os resultados obtidos no estudo dos textos, que se referem aos conceitos de Vigotski – e suas especificidades – utilizados pelos autores que divulgaram seus trabalhos nos *Cadernos de Pesquisa*.

TABELA I  
CONCEITOS DE VIGOTSKI UTILIZADOS PELOS AUTORES

Conceito	Especificidade do conceito	Década		Total
		80	90	
		%	%	%
Linguagem	concepção e função da linguagem	1,4	1,5	2,9
	concepção e função da escrita	5,7	4,3	10,0
	leitura e escrita		1,4	1,4
	desenho (arte na infância)		1,4	1,4
Pensamento e linguagem	relação sentido/significado	1,5	1,4	2,9
	mediação semiótica-simbólico	1,4	7,2	8,6
	relação entre pensamento e linguagem	1,4	4,3	5,7
	funções psicológicas superiores		1,4	1,4
Desenvolvimento e aprendizagem	emoções		1,4	1,4
	zona de desenvolvimento proximal	2,9	5,7	8,6
	internalização	1,4	12,9	14,3
	consciência		2,9	2,9
	conhecimentos cotidianos e científicos		7,1	7,1
	brincar/atividade motora		4,3	4,3
Concepção de homem e de mundo	concepção de homem	4,3	15,7	20,0
	construção do conhecimento		1,4	1,4
	relação entre cultura e educação	2,9		2,9
	função da escola/professor	1,4		1,4
Crítica a Piaget		1,4		1,4
Total		25,7	74,3	100,0

O conceito específico mais recorrente nos artigos analisados foi a “concepção de homem” (20%) adotada por Vigotski, mais especialmente o aspecto da interação de indivíduos e sua importância para o desenvolvimento destes. A questão da interação torna-se presente na educação infantil, especialmente em relação à creche, como já discutido. O segundo conceito específico com maior percentual foi o “processo de internalização” (14,3%), que, apesar de ter sido alocado no grupo “desenvolvimento e aprendizagem”, está relacionado à concepção vigotskiana de homem. Esses dois conceitos específicos foram mais recorrentes na década de 1990, justamente quando as relações interpessoais, principalmente na escola, ganharam importância no cenário acadêmico, como bem indica o aumento de produção científica sobre o tema no cenário político e social brasileiro.

A “concepção e função da linguagem escrita” representou 10% dos conceitos utilizados, em consonância com o segundo objetivo mais recorrente nos textos analisados, que foi a compreensão e desenvolvimento da escrita. A “zona de desenvolvimento proximal” e a “mediação semiótica” representam, cada uma, 8,6%, e os “conceitos cotidianos e científicos”, 7,1%.

Essa categorização de análise serviu para mostrar quais foram os conceitos de Vigotski mais utilizados pelos autores nos *Cadernos de Pesquisa*, dando indícios de como ocorreu a apropriação de suas idéias por eles.

Com exceção da “concepção de homem e mundo” adotada por Vigotski, todos os demais conceitos estão contidos e, em alguns casos, bem discutidos, nas três primeiras obras de Vigotski publicadas no Brasil. Já a concepção de homem, apesar de estar sinalizada em tais obras, é pouco analisada, especialmente no que toca seu fundamento filosófico, algo que dificulta a real apropriação dos conceitos de Vigotski.

## **FORMA DE UTILIZAÇÃO DOS CONCEITOS VIGOTSKIANOS**

Sobre o grau de aprofundamento dos conceitos de Vigotski nos textos analisados, a maioria deles apenas menciona de passagem algum conceito vigotskiano, tanto na década de 1980 (27,%) como na de 1990 (24,4%). Dos textos que se fundamentaram nos trabalhos de Vigotski, 24,4% foram publicados na década de 1990 e apenas 5,4% na década de 1980. Observamos duas formas de emprego dos conceitos propostos por Vigotski nos anos 90: um

grupo de pesquisadores buscou maior conhecimento dos conceitos de Vigotski; outro, apesar de inteirado em alguns estudos de Vigotski, não se interessou em aprofundá-los.

Dos textos que mencionaram algum conceito de Vigotski, 21,6% estavam fundamentados em pressupostos piagetianos. Apesar de 29,7% dos textos apoiarem-se na proposta de Vigotski, esse ainda é um índice baixo, tendo em vista que suas idéias começaram a ser divulgadas no Brasil há quase vinte anos.

Vale destacar que, dos textos fundamentados em Vigotski, nenhum fez aprofundamento teórico dos conceitos vigotskianos, nem mesmo na década de 1990, momento em que suas obras passaram a ser mais conhecidas e disponíveis no Brasil. Fica a dúvida se, de fato, muito pouco se produziu em termos de aprofundamento das idéias do autor russo ou se a divulgação dessas produções foi reduzida.

Com relação aos textos que compararam os conceitos vigotskianos aos de outros autores (10,8% no total), todos privilegiaram Piaget em relação a Vigotski. No entanto, dos quatro textos que compararam os conceitos vigotskianos aos de outros autores, dois deles foram produzidos no final da década de 1980 e no início da década de 1990. Os outros dois foram publicados em 1995 e 1998. A informação torna-se relevante quando se considera o momento da difusão das idéias de Vigotski no Brasil. Até o início da década de 1990, é compreensível que esse tipo de trabalho seja feito, principalmente, como maneira de conhecer e de se apropriar das idéias de um autor ainda recente no cenário brasileiro. Após esse período, produzir textos com tal característica serve, possivelmente, para evidenciar aspectos importantes nas diferentes teorias, ressaltar as vantagens de usar uma em vez de outra. Vale ressaltar que Vigotski e Piaget utilizaram pressupostos epistemológicos diferentes, portanto, tinham concepções de homem e mundo distintas, além de formas diferentes de interpretar os fenômenos psicológicos. Dos textos que utilizaram os conceitos de Vigotski de maneira a complementar os de outros autores (2,7% na década de 1980 e 5,4% na década de 1990, totalizando 8,1% dos textos estudados), 2,7% elegeram Piaget; 2,7%, Piaget, Maslow, Ausubel e Bruner e 2,7%, Galperin.

## AS OBRAS DE VIGOTSKI UTILIZADAS

As duas obras de Vigotski mais mencionadas foram as que chegaram primeiro ao Brasil: *A formação social da mente* (39,7%) e *Pensamento e língua*



gem (34,5%), que são justamente aquelas que sofreram modificações por parte de seus organizadores e tradutores, principalmente nos pontos em que Vigotski discute o método científico que adota. Se considerarmos que a versão em português (do Brasil) para as duas obras teve como base a versão inglesa (que fez as alterações) do original russo, verifica-se que 68,3% das obras consultadas nos textos pesquisados apresentam problemas.

Obras que sofreram várias traduções não são geralmente fiéis às idéias do autor, podendo implicar prejuízos na apropriação de seus principais conceitos, principalmente quando somente elas são consultadas. Ainda que este seja o caso dos textos de Vigotski, não estamos afirmando que problemas de tradução implicariam necessariamente, inviabilidade de uso; tampouco sugerimos que a apropriação dos conceitos de Vigotski por todos os autores dos textos analisados apresenta problemas<sup>2</sup>. Mas é importante alertar sobre o assunto, para que outras fontes sejam buscadas para melhor aprimoramento e apreensão de tais conceitos.

As outras obras de Vigotski consultadas foram pouco utilizadas, talvez pelo fato de muitas delas serem editadas em outra língua que não a portuguesa. Esse fato dificulta tanto o acesso ao conjunto da obra vigotskiana, como a elaboração de uma visão mais ampla e aprofundada acerca do pensamento do autor. Além disso, exceção feita às obras em português, as demais só se encontram disponíveis em poucas livrarias (aquelas que trabalham com importação) e com preço mais elevado do que os livros nacionais. Esse é o caso, por exemplo, de *Obras escogidas*, da editora Visor, da Espanha. A isso se somam as condições objetivas de trabalho do professor (desvalorização da profissão, má remuneração, falta de condições adequadas de trabalho, entre outras) em todos os níveis da educação no Brasil, impondo limites concretos para se estudar Vigotski.

É interessante notar, também, que houve pouco interesse das editoras brasileiras em traduzir os trabalhos de Vigotski. Assim, depois da obra *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, publicada em 1988, somente em 1996 foram publicadas outras, como *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança* e *Teoria e método em psicologia*. A partir de 1998, aparecem outras: *O desenvolvimento psicológico na infância* (1998), *Psi-*

---

2 Sobre a forma pela qual alguns autores se apropriaram dos conceitos vigotskianos, ver Duarte (2001).

*ciologia da arte* (1999), *Hamlet, o príncipe da Dinamarca* (1999), *Psicologia pedagógica* (2001) e a reedição (completa) de *Pensamento e linguagem*, mas com o título *A construção do pensamento e da linguagem*, em 2001. Estas informações sugerem que, apesar de Vigotski já ser conhecido no Brasil desde 1984, as editoras nacionais não demonstraram interesse por seus trabalhos até a segunda metade da década de 1990.

Diante desses apontamentos, podemos levantar duas hipóteses para a pequena produção de trabalhos que utilizam os conceitos vigotskianos nos *Cadernos de Pesquisa*. Uma delas é justamente o fato de existirem poucas obras traduzidas para o português até 1995, bem como o difícil acesso às obras estrangeiras. A indisponibilidade de materiais para o pesquisador, incluindo livros, dificulta e, muitas vezes, inviabiliza seu trabalho. Esse é o caso dos autores que pertencem a instituições de referência nacional quanto à produção de conhecimento, como as universidades públicas e as diversas unidades da Pontifícia Universidade Católica – PUC –, as quais, em tese, teriam maiores condições objetivas não só de desenvolver trabalhos, mas de conhecer o que está sendo produzido e divulgado fora do país, no campo científico. Na prática, e só para citar um exemplo que mostra a insuficiência dessas condições, não foram encontrados nos cadastros *on-line* das bibliotecas da Universidade São Paulo – USP – e da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (em novembro de 2002) nenhum dos tomos das *Obras escogidas*, todos eles fundamentais para a compreensão dos conceitos e do projeto de psicologia que Vigotski elaborou. Na biblioteca da PUC-SP, o primeiro tomo foi adquirido em janeiro de 1998 e os tomos 2, 3 e 4, em outubro de 1999. Considerando que se trata de bibliotecas que permitem a socialização das obras para os pesquisadores, mesmo aquelas das principais universidades do Estado de São Paulo estão longe de cumprir essa finalidade.

No entanto, as obras de Vigotski, apesar de fundamentais, não são os únicos recursos para compreender seu trabalho. Vigotski foi o coordenador de um grupo de pesquisadores que almejava uma psicologia que compreendesse o homem em sua totalidade, tendo como principais colaboradores Luria e Leontiev, os quais também tiveram discípulos que deram continuidade ao projeto do autor. Luria já era conhecido no Brasil desde a década de 1980 por pesquisadores de diversas áreas e diferentes concepções teóricas; os trabalhos de Leontiev aqui chegaram ao mesmo tempo em que os de Vigotski, de acordo com Freitas (1994). Os tradutores e organizadores das duas primeiras obras

de Vigotski apontam, na introdução, que Luria e Leontiev foram os principais colaboradores e continuadores de sua obra. Nessas obras também há a indicação de que Vigotski fundamentou seus trabalhos nos princípios do materialismo histórico-dialético, possibilitando aos pesquisadores brasileiros buscarem aprofundamento em obras marxistas. Assim, acreditamos que, apesar das condições adversas encontradas pelos pesquisadores e professores no Brasil, seria possível haver maior produção e aprofundamento dos conceitos vigotskianos utilizando as indicações mencionadas.

É possível também que haja produções fundamentadas nos conceitos de Vigotski, desde o momento em que o autor ganhou o cenário nacional, que não tenham sido divulgadas no periódico estudado.

Barretto (2002) assinala que as publicações, em revistas científicas, no Brasil, são submetidas a critérios de seleção muito rigorosos, o que dificulta aos autores a divulgação de seus textos. Destaca ainda que é mais fácil publicar em livros ou coletâneas, o que leva a supor que nelas podem haver textos que tratam de conceitos vigotskianos.

## **NOME ATRIBUÍDO À PSICOLOGIA FUNDAMENTADA EM VIGOTSKI**

Antes de iniciar as análises da categoria “nome atribuído à psicologia fundamentada em Vigotski”, vale ressaltar que o número de nomes atribuídos à psicologia soviética fundamentada em Vigotski não coincide com o número de artigos, tendo em vista que alguns autores designam esta escola por meio de um ou mais nomes.

Mais da metade dos textos analisados não atribuiu nenhuma denominação à psicologia desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, notadamente na década de 1990 (35,7%), em que o aumento no número de textos publicados nos *Cadernos de Pesquisa* foi expressivo, se comparado com os da década de 1980 (23%). No entanto, partilhamos da opinião de Duarte ao afirmar “que o nome de uma escola é um dos elementos que definem sua especificidade perante outras” (1996, p.26). O fato de 58,7% dos textos analisados não mencionarem o nome da psicologia de Vigotski sinaliza que o autor russo ainda não é suficientemente conhecido, nem compreendido, por grande parte dos pesquisadores brasileiros. Isso vale não só para aqueles que pretendem desenvolver estudos fundamentados em Vigotski como, também,

para aqueles que se vinculam a outras vertentes teóricas. De fato, tanto para o avanço científico como para se criticar uma teoria, é necessário o conhecimento de suas bases epistemológicas. Daí a importância de se dar nome à teoria ou identificar a qual escola ela está vinculada.

Os textos que nomearam a escola de Vigotski foram separados em dois grupos: os que consideraram que há uma base interacionista e/ou construtivista na teoria vigotskiana e os que priorizaram o aspecto histórico. No primeiro grupo alocamos os que denominaram a escola de Vigotski interacionista (2,6% na década de 1990, não aparecendo na década anterior), sociointeracionista (12,9% sendo 7,7% na década de 1980 e 5,2% na década de 1990), construtivista ou socioconstrutivista (2,6% nas duas décadas, totalizando 5,2%) e, ainda, cognitivista (2,6% apenas na década de 1980), totalizando 23,3% dos textos analisados. O termo interacionista está, aparentemente, relacionado aos estudos de Janet, cientista francês que, para alguns pesquisadores, teria influenciado tanto Piaget como Vigotski, em razão de estes privilegiarem a interação do indivíduo com o meio. Piaget teria dado ênfase aos aspectos biológicos na interação, enquanto Vigotski, aos aspectos sociais. Daí o termo sociointeracionista, em que o prefixo “sócio” marca a diferença teórica entre Piaget e Vigotski.

A denominação construtivista sinaliza que Vigotski, assim como Piaget, parte do princípio de que o conhecimento é construído. O termo “sócio” no socioconstrutivismo teria a mesma função que tem na palavra sociointeracionismo. A justificativa para se colocar a teoria de Vigotski entre as cognitivistas reside no fato de esse autor ter estudado as funções psicológicas superiores que compõem o aparato cognitivo do homem. A autora de um dos textos analisados posiciona-se da seguinte forma sobre a denominação da escola de Vigotski:

...há muitos pontos em comum entre Vigotski e Piaget, a começar pela linha cognitivista, construtivista-interacionista, que se encontra na base teórica dos trabalhos de ambos.(...) Apesar do termo (...) vir tradicionalmente ligado à obra de Piaget, acreditamos não ser impertinente, portanto, aplicá-lo às posições teóricas de Vigotsky e Luria, ressaltando tratar-se aqui, evidentemente, de um sociointeracionismo, cujo enfoque principal é de raiz histórico-dialética, visto sob a luz da teoria marxista. (Rocco, 1990, p.26-27)

Nossa posição é que nenhum desses termos explicita a diferença entre a psicologia desenvolvida por Vigotski e as demais. Um de nossos argumentos é que o termo “interação”, utilizado para designar tanto os estudos de Vigotski como os de Piaget, refere-se à interação proposta pelo autor suíço, conforme Rocco (1990) bem sinalizou, a qual é distinta da concepção de interação proposta por Vigotski. A interação, para Piaget, pauta-se em um modelo biológico de compreensão do psiquismo humano, restringindo o conceito a relações entre pessoas. Como já apontamos, a interação, para Vigotski, tem outro sentido. Para ele, consiste não só em estar junto com os outros; refere-se à interação com a ontogênese, que foi mediatizada pelas relações sociais e pelos produtos da atividade humana. É justamente na compreensão histórica e social do psiquismo, bem como na relação dialética entre indivíduo, sociedade e natureza que está a base epistemológica da teoria de Vigotski.

Já o segundo grupo de autores dos textos analisados deixa mais clara a proposta vigotskiana: histórico-cultural (2,6% apenas na década de 1990) e sociohistórica (15,4% também na década de 1990). Qualquer dessas duas formas de designar a escola de Vigotski é coerente com as proposições marxistas do autor russo: ambas apontam a historicidade, sua característica principal. O próprio Vigotski indica a importância da história em sua teoria:

A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história (...); 2) história no próprio sentido, isto é, a história do homem. Primeira história – materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. As funções superiores, diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (...). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história... (2000, p. 23)

Alguns estudiosos, como Pino (2000) e Duarte (1996, 2001), adotam, para denominar a escola de Vigotski, o termo histórico-cultural, assim como outros autores, entre eles Davidov e Zinchenko (1994) – continuadores da obra vigotskiana. O termo sociohistórico, ao que parece, surgiu a partir dos estudos desenvolvidos por um grupo de pesquisadores da psicologia social da PUC-SP, coordenado pela professora Sílvia Lane. Referir-se ao sócio em vez de cultural seria uma forma de enfatizar, principalmente para aqueles que

desconhecem a psicologia marxista de Vigotski, que esta teoria concebe o desenvolvimento humano como historicamente mediado pelas relações e produções sociais humanas. Apesar de o grupo que utiliza a denominação histórico-cultural compreender a psicologia de Vigotski da forma mencionada, o termo cultural poderia sugerir, para os que desconhecem sua teoria, apenas as produções culturais, tais como o senso comum as compreende (música, teatro, filme, artes plásticas etc.) e não como toda e qualquer produção humana.

Sobre essa questão, pensamos que a denominação socioistórica explicita melhor a especificidade da teoria vigotskiana diante de outras formas de compreender a psicologia. Essa posição também se justifica quando Vigotski afirma que:

A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral – todo cultural é social; 2) sinal – forma do organismo, como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. (2000, p.26)

Assim, observamos que as denominações socioistórica e histórico-cultural só aparecem na década de 1990, enquanto as denominações interacionista, sociointeracionista ou socioconstrutivista representaram 12,9% do total de textos analisados da década de 1980. Parece que o fato de a teoria piagetiana predominar no cenário educacional brasileiro, aliado à falta de acesso aos trabalhos de Vigotski, influenciaram a forma de compreender a teoria do autor russo, aproximando-o de Piaget. Tudo indica que os autores brasileiros ignoraram o nome da escola de Vigotski mencionado na obra *A formação social da mente*, no pós-fácio, em que um dos subtítulos é “abordagem histórico-cultural de Vigotsky”.

A partir da década de 1990, com a publicação de outras obras de Vigotski, a divulgação, em maior escala, dos estudos de seus colaboradores e divulgadores, os pesquisadores entenderam melhor a especificidade da teoria vigotskiana. Assim, 18% dos textos chamaram-na, de maneira mais coerente, em nosso entender, de histórico-cultural ou socioistórica. Continuaram a nomeá-la fazendo uso de interacionismo e construtivismo cerca de 10,4%.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises tecidas neste artigo referem-se apenas à revista *Cadernos de Pesquisa*, fato que não permite fazer generalizações sobre o que foi produzido no Brasil, no período investigado, com base no pensamento de Vigotski. Porém, por tratar-se de uma revista importante no cenário acadêmico e educacional, acreditamos que as análises da produção de Vigotski nela divulgadas podem ser um dos indicadores de como o pensamento do autor foi difundido no Brasil.

Nossas análises assinalam que nos *Cadernos de Pesquisa* a divulgação de trabalhos fundamentados em Vigotski foi pequena, tendo em vista quase vinte anos de difusão de suas idéias no país. Colocamos "divulgação da produção" porque não se sabe se, de fato, pouco foi produzido em relação aos estudos vigotskianos ou se estes trabalhos foram divulgados em outros veículos.

Sobre os textos analisados neste trabalho, percebeu-se que eles corresponderam à demanda de um dado momento. Assim, as propostas e idéias de Vigotski foram comparadas às de Piaget, levando muitos pesquisadores a classificar Vigotski e o autor suíço como pertencentes à mesma escola psicológica. E, apesar de os trabalhos fundamentados nos conceitos vigotskianos terem discutido questões teóricas, relacionando-as com dados de pesquisas, faltou um aprofundamento teórico dos conceitos. A ausência de textos com esta característica pode ser explicada pela escassez de obras de Vigotski no país. A maioria dos pesquisadores restringiu-se às suas primeiras obras, que sofreram alterações na tradução e na organização. Além disso, nem todos sabiam (ou deixaram de lado) da relevância das obras dos autores soviéticos, especialmente os que continuaram os trabalhos de Vigotski, principalmente Leontiev e Luria, que já contavam com obras publicadas no Brasil há algum tempo.

Duarte (1996, 2001) apontou, com pertinência, a ausência de aprofundamento teórico dos conceitos vigotskianos, possibilitando leituras que afastam a obra de Vigotski do projeto de psicologia marxista, que ele e seus colaboradores elaboraram, e aproximando-a dos propósitos piagetianos. Ao distanciar os princípios do materialismo histórico-dialético da obra vigotskiana, corre-se o risco de banalizar alguns de seus conceitos fundamentais. Especialmente no campo educacional, isto implica a elaboração não só de estratégias pedagógicas, mas de um projeto político. Pensar e agir tendo como guia o materialismo histórico-dialético vai contra o que está posto em nosso momento histórico, exigindo do pesquisador a apropriação de um conhecimento que não é sim-

ples nem tampouco fácil de ser aplicado à realidade, exigindo, entre outras coisas, superar o aparentemente percebido, tentando alcançar a essência dos fatos. Para isso, cabe aprofundar a formação, estudando as obras de Marx, Leontiev e Luria, por exemplo.

A categoria “conceitos vigotskianos utilizados” demonstrou que os pesquisadores relegaram a segundo plano os estudos sobre a consciência, a relação entre sentido/significado e as emoções, restringindo, muitas vezes, a concepção de homem adotada por Vigotski ao aspecto da interação. Quando se aborda a mediação semiótica, alguns autores desconsideraram que o signo surge a partir da atividade do indivíduo. E estudar o signo, sem a dimensão da atividade, é descaracterizar a obra vigotskiana.

As análises deste trabalho indicaram que Vigotski parece ser “famoso” só de nome. Pouco se sabe, de fato, dele e de sua produção. Parece que os pesquisadores que divulgaram seus trabalhos nos *Cadernos de Pesquisa* trabalharam na zona de desenvolvimento real de Vigotski, não em sua zona de desenvolvimento proximal. Dessa maneira, fica patente a necessidade de sistematizar o que foi apropriado e produzido acerca de Vigotski no Brasil, algo apontado por Oliveira desde 1993. Sugerimos, assim, a elaboração de um “estado da arte”, que permita visão mais ampla da penetração da proposta de Vigotski no Brasil. Parece ser também importante avaliar a forma pela qual os trabalhos do autor articulam-se com o de seus colaboradores e continuadores. Esperamos que este trabalho contribua para a compreensão do que foi apropriado de Vigotski no Brasil, fornecendo, ainda, para aqueles que pouco conheciam sua obra, melhor apreensão de seus propósitos e conceitos, o que lhes permitirá, quem sabe, identificar-se com eles.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D. B. et al. (org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Relatório da avaliação dos periódicos brasileiros de educação*. Rio de Janeiro, 2001.



BARRETTO, E. S. S. Os Cadernos de Pesquisa: sua vocação e desafios. *Estudos e documentos*, São Paulo, n.43, p.59-74, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (Capes). *Perfil da pós-graduação por região e área*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 19 out. 2002.

DAVIDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. A Contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. (org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. São Paulo: Papyrus, 1994.

DELORS, J. (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, N. *Educação escolar; teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

\_\_\_\_\_. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREITAS, M. T. A. *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, s/d.

\_\_\_\_\_. Os Princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R. et al. *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991. p.99-119.

\_\_\_\_\_. Os Princípios psicológicos da brincadeira escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p.119-142.

LURIA, A. R. *A Construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento da escrita. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

\_\_\_\_\_. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

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

PINO, A. A Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (org.). *Psicologia & educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2000. p.33-62.

PINTO, A. V. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1969.

TULESKI, S. C. *Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida*. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 20 nov. 2001.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S. et al. *Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 71, p.21-44, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YGOTSKI. L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madrid: Visor; MEC, 1995. v.3, p.11-340. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madrid: Visor; MEC, 1993. v. 2, p.11-348. Pensamiento y lenguaje.

## ARTIGOS ANALISADOS NOS CADERNOS DE PESQUISA

AGUIAR, W. M. J. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria "consciência". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.110, p.125-142, jul. 2000.

AMORIM, K. S. et al. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.109, p.115-144, mar. 2000.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. Realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.39, p.3-10, nov. 1981.

CARRAHER, T. N. et al. Cultura, ideologia e cognição: continuando um debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.57, p.78-85, maio 1986.

CARVALHO, A. M. P. Ciências no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.101, p.152-168, jul. 1997.

CASTORINA, J. A. Piaget e Vigotsky: novos argumentos para uma controvérsia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.105, p.160-183, nov. 1998.

CHARLOT, B. Relação com o saber e a com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.97, p.47-63, maio 1996.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e motricidade: revendo essa antiga parceria. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.87, p.58-61, nov.1993.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.97, p.79-89, maio 1996.

DAVIS, C. ; LUNA, S. A questão da autoridade na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.76, p.65-70, fev. 1991.

DAVIS, C. et al. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.71, p.49-54, nov. 1989.

DIETZSCH, M. J. Escrita: na história, na vida, na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.71, p.62-71, nov.1989.

\_\_\_\_\_. Recontando histórias: vozes e silêncios de meninos de rua. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.104, p.122-143, jul. 1998.

DORZIAT, A. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.108, p.183-198, nov. 1999.

DUGAS, L. S. A Problemática das pesquisas político-eleitorais: o currículo de matemática para a compreensão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.76, p.18-23, fev. 1991.

FERREIRO, E. Lúria e o desenvolvimento da escrita na criança. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.88, p.72-77, fev. 1994.

FRANCHI, E. A Pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos “erros” das crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.52, p.121-124, fev. 1985.

FREITAG, B. Piagetianos brasileiros em desacordo? Contribuição para um debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.53, p.33-44, maio 1985.

FUSARI, J. C.; CORTESE, M. P. Formação de professores a nível de 2. grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.68, p.70-80, fev. 1989.

GÓES, M. C. R. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.49, p.3-14, maio 1984.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.106, p.129-157, mar. 1999.

- MARANHÃO, D. G. O Cuidado com o elo entre saúde e educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.111, p.115-133, dez. 2000.
- MONTOYA, A. O. D. Sobre as raízes do pensamento e da linguagem: Vygotsky e Piaget. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.92, p.26-37, dez. 1995.
- MORTIMER, E. F.; CARVALHO, A. M. P. Referenciais teóricos para análise do processo de ensino de ciências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.96, p.5-14, fev. 1996.
- NUÑEZ, I B.; PACHECO, O. G. Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.105, p.92-109, nov. 1998.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.81, p.67-74, maio 1992.
- OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O Valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.87, p.62-70, nov. 1993.
- PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. P. A Interação social e a construção da brincadeira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.93, p.60-65, maio 1995.
- POPPOVIC, A. Bases teóricas do programa Alfa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.43, p.31-36, nov. 1982.
- ROAZZI, A. Pesquisa e contexto: métodos de investigação e diferenças sócio-culturais em questão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.62, p.35-44, ago. 1987.
- ROCCO, M. T. F. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.75, p.25-34, nov. 1990.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A Pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.67, p.59-63, nov. 1988.
- SILVA, M. A.; LOMÔNACO, B. P. A Construção do papel do professor: uma experiência com alfabetizadoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.75, p.71-78, nov. 1990.
- SILVA, T. R. N. Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.70, p.5-19, ago. 1989.
- SOUZA, S. J.; KRAMER, S. O Debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.77, p.69-80, maio 1991.

VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Processos de adaptação na creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.86, p.55-64, ago. 1993.

WAJSKOP, G. O Brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.92, p.62-69, fev. 1995.

Recebido em: agosto 2004

Aprovado para publicação em: agosto 2004