

Psicologia da Educação

José Alexandre de Lucca



Caros alunos,

Esse ebook é um pdf interativo. Para conseguir acessar todos os seus recursos, é recomendada a utilização do programa Adobe Reader 11.

Caso não tenha o programa instalado em seu computador, segue o link para download:

<http://get.adobe.com/br/reader/>

Para conseguir acessar os outros materiais como vídeos e sites, é necessário também a conexão com a internet.

O menu interativo leva-os aos diversos capítulos desse ebook, enquanto as setas laterais podem lhe redirecionar ao índice ou às páginas anteriores e posteriores.

Nesse *pdf*, o professor da disciplina, através de textos próprios ou de outros autores, tece comentários, disponibiliza links, vídeos e outros materiais que complementarão o seu estudo.

Para acessar esse material e utilizar o arquivo de maneira completa, explore seus elementos, clicando em botões como flechas, linhas, caixas de texto, círculos, palavras em destaque e descubra, através dessa interação, que o conhecimento está disponível nas mais diversas ferramentas.

Boa leitura!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Caros estudantes, a estrutura educacional é pensada e organizada com o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. Essas propriedades fundamentais do homem são compreendidas a partir de diversas áreas do conhecimento em geral, que se dedicam aos estudos e pesquisas para compreender a complexa natureza dos processos. No conjunto das áreas do conhecimento científico situa-se a Psicologia, que agrega, no seu campo de atuação, entre outras áreas, a Psicologia da Educação, considerada uma disciplina que tem por interesse elucidar os processos de desenvolvimento e aprendizagem e suas relações com o processo educacional, para auxiliar os educadores no que tange ao desenvolvimento de estratégias e métodos de ensino.

A Psicologia da Educação se interessa pelo desenvolvimento humano e pelos processos educativos. A Psicologia também compreende o desenvolvimento como área de conhecimento que se propõe a estudar o aperfeiçoamento humano em seus vários aspectos, a saber: físico-motor, cognitivo, psicossocial, durante todo ciclo vital que começa na concepção e só termina com a morte. Seu campo de estudo abrange as mudanças que ocorrem no corpo e na mente do ser humano. Assim, processos como aprendizagem, memória, raciocínio, pensamento, linguagem, afetividade e criatividade fazem parte dos estudos e pesquisas da Psicologia ligada à educação.

No contexto de abrangência da Psicologia, existem várias abordagens teóricas acerca da relação aprendizagem e desenvolvimento humano elaboradas a partir de observações, estudos com indivíduos e grupos de diversas faixas etárias, pesquisas em diferentes contextos culturais. Dentre estas abordagens merecem destaque: a teoria da epistemologia genética elaborada por Jean Piaget (1896-1980) e a teoria histórico-cultural desenvolvida por Lev Semenovich Vygotski (1896-1934) que serão contempladas no material que segue.

Assim, o livro, organizado em três capítulos, contempla no primeiro capítulo exposições, discussões e reflexões acerca do desenvolvimento histórico e conceitual da Psicologia como ciência e as conexões com a educação levando em conta, também aspectos das políticas públicas.

O segundo capítulo trata do desenvolvimento da aprendizagem, segundo a teoria psicogenética de Jean Piaget. Após uma breve exposição sobre a trajetória percorrida pelo biólogo suíço no processo de construção do arcabouço teórico, situado no campo das idéias construtivistas, são discutidos conceitos importantes para o complexo processo de maturação, tais como: hereditariedade e ambiente, adaptação, assimilação e acomodação. Na sequência, são tomados em considerações os quatro estágios do desenvolvimento: 1) sensório-motor; pré-operacional, operações concretas e operações formais. Encerra-se o capítulo apontando as principais contribuições do autor para a área educacional.

O terceiro capítulo oferece a visão vygotskiana, histórico-cultural, sobre o aprendizado e o desenvolvimento da criança. Inicia expondo a idéia de capacidade plástica de entender a sociedade e o homem nela inserido. Na sequência, são apresentados os principais postulados teóricos da obra do psicólogo e educador russo, organizados nos seguintes subcapítulos: os processos de mediação: instrumento e signos; o processo de internalização; a cultura e a linguagem; o significado e o sentido das palavras; o aprendizado que se antecipa ao desenvolvimento e zona de desenvolvimento proximal e a experiência pedagógica.

Ao final destas leituras, espera-se que os estudantes aproveitem o conjunto de informações e conhecimentos ora apresentados.

Desejamos a todos ótimos estudos!

Aproveitem!

1 A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PSICOLOGIA COMO CIÊNCIA

1.1 A CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA NO CONTROVERTIDO CAMPO DAS CIÊNCIAS

Para tratar das relações entre Psicologia e Educação é de relevância traçar apontamentos, numa breve explanação, para conhecer um pouco da história da Psicologia e então fazer a aproximação com a educação.

O início verdadeiro da Psicologia leva ao ponto de origem da palavra na sociedade da Grécia Antiga, advinda da junção de *psyché* (alma/espírito, mente) e *logos* (estudo). Assim, a palavra Psicologia significa o estudo da alma/mente.

Lembramos que Psiquê é o nome dado à princesa que encanta Eros (deus do amor), filho de Afrodite (filha de Zeus e deusa do amor, do sexo, da beleza corporal). A título de ilustração, deixa-se aqui o *link* para um poema de Fernando Pessoa, sobre a história proibida destes amantes:

Eros e Psiquê

Desde o início, na Grécia Antiga, a Psicologia segue por séculos como área de interesse da Filosofia, culminando seu processo de construção como ciência independente, no século XIX. Este processo é influenciado diretamente por um evento relevante no século XVII, a constituição intelectual do método para as ciências, a partir de pensadores como René Descartes, Francis Bacon, John Locke, David Hume e Baruch Espinosa. Este evento, na história das ciências, culmina na sistematização das ciências naturais: física, química e, mais tarde, no século XIX, da biologia. (ARANHA, MARTINS, 1993; BOCK, 2002,)

A necessidade de se testar e comprovar os fatos ligados à mente humana, nos moldes das ciências da natureza, somado ao forte impacto do pensamento positivista do pai da sociologia Augusto Comte (1798-1857), propicia as condições para que a Psicologia se emancipe da Filosofia. Este processo só é possível graças à forte influência da física e da biologia, no incremento dos experimentos sobre as reações psicofísicas a certos estímulos. (ARANHA, MARTINS, 1993; BOCK, 2002,)

Destaque histórico é para Wilhelm Wundt (1852-1920), em Leipzig, Alemanha, por ter constituído, em 1879, o primeiro laboratório de psicologia no qual realizava as pesquisas com finalidade de comprovar a possibilidade de se proceder o controle comportamental. Nasce, neste momento, a Psicologia científica, baseada no método das ciências naturais. (ARANHA, MARTINS, 1993; BOCK, 2002,)

Por outro lado, pensadores como Sigmund Freud (1856-1939), Jean Piaget (1896-1980), Lev Vigotski (1896-1934), entre outros, paralelamente desenvolvem pesquisas que enfatizam os aspectos mais subjetivos do funcionamento psíquico humano. Este movimento paralelo de produções intelectuais no interior da Psicologia expõe, também, o grau de conflitos existentes no interior daquilo que se convencionou chamar ciência. As ciências humanas consolidam-se como áreas independentes da hegemonia das ciências da natureza.

Para a ampliação de conhecimentos sobre método, as ciências naturais e humanas, a sugestão de leitura é o livro: *Filosofando: introdução à Filosofia*, de Maria Lúcia A. Aranha e Maria Helena P. Martins.

1.2 A PSICOLOGIA, CIÊNCIA DA SUBJETIVIDADE

Se os processos complexos do funcionamento da mente humana são enfatizados por Freud e Vigotski, por exemplo, para além das medições das reações psicofísicas, então compreende-se os elementos mais sutis do funcionamento humano no mundo.

Com isso, apresenta-se a temática da subjetividade. Porém, antes, retoma-se a ideia de objeto de estudo da Psicologia.

Nos primórdios da Psicologia grega, no contexto da Filosofia, o objeto de estudo deste campo é a alma humana, compreendida como a manifestação das emoções, pensamentos, afetos, sensação e percepção. Dando um grande salto histórico, chega-se a Wundt, na Alemanha em fins do século XIX e, neste momento, o objeto de estudo da Psicologia é a experiência consciente imediata, numa clara articulação entre aspectos das ciências naturais para a Psicologia científica. Skinner, define que o comportamento é objeto de estudos. Freud tem no inconsciente a matéria original para estudar o humano. Vigotski, a consciência e as funções psicológicas superiores. Por outro lado, ao avançar no tempo e acompanhar a evolução histórica da Psicologia, percebe-se que a forma de compreender o homem torna-se cada vez mais complexa.

Influenciada por novas análises da realidade, a Psicologia incorpora estas novas características para a definição do seu objeto. É neste ponto que a subjetividade humana se consolida como objeto da psicologia.

A subjetividade, é entendida como “[...] a síntese singular e individual que cada um de nós vai construindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural [...]” (BOCK, 2002, p. 23).

Portanto, a Psicologia como ciência, compreende o homem sob a luz das intrincadas relações sociais e históricas que o compõem, articulando os aspectos físicos, orgânicos, mentais, as experiências, anseios com o momento histórico em que está inserido.

1.3 AS RELAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NA INTERFACE COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Esta complexidade toca, também, a relação da Psicologia com a educação. No Brasil dos anos 1980, período da redemocratização realizada por acordos entre as elites

nacionais, há uma clara transformação no papel da Psicologia escolar e educacional, a partir da obra de Maria Helena Souza Patto (1990), intitulada *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Na tese, Patto desenvolve uma crítica feroz ao modo estigmatizante e excludente de profissionais da psicologia ligados à educação. Deste ponto, marco histórico, a Psicologia escolar e educacional assume o compromisso ético-político com as classes menos favorecidas socio-economicamente. Volta-se para a constituição de uma profissão crítica de si e do seu entorno, construindo bases para a contribuição efetiva das necessárias transformações que a sociedade brasileira tanto precisava e continua precisando.

Assim, a psicologia toma para si a tarefa de se perceber como agente de relevância ímpar na criação, implementação e consolidação de políticas públicas, como na saúde mental, na educação, na assistência social, entre outras.

Sugere-se que os estudantes acessem o *link* abaixo para que tomem contato com o material produzido pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, sobre a relação entre psicologia e educação, a partir das preocupações com as políticas públicas.

Construindo Caminhos

2 O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM, PARA JEAN PIAGET: A PERSPECTIVA GENÉTICA PIAGETIANA

Prosseguindo com este material didático, aqui se apresenta as concepções de Piaget sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem.

Para construir suas idéias, Piaget transita por diversos campos do conhecimento, tais como a Biologia (pesquisando moluscos e outros temas da zoologia), a Filosofia e a Psicologia. Neste trajeto, dedica-se aos estudos da Lógica, da Matemática, da Epistemologia (que trata do estudo do conhecimento) e, para entender as relações entre a vida orgânica e o conhecimento busca o suporte da psicologia.

O foco das pesquisas de Piaget são os procedimentos de aquisição do conhecimento, as explicações sobre os processos de pensamento - de estruturação e organização do mundo - existentes no transcurso do desenvolvimento, desde a infância até a idade adulta. É a capacidade de pensar e organizar o mundo a sua volta que diferencia a espécie humana (*homo sapiens*) de outros animais. Assim, como descreve Rappaport (1981), o homem só se adapta à realidade externa a partir da aquisição do conhecimento.

A função do desenvolvimento não consiste em produzir cópias internalizadas da realidade externa, mas sim, em produzir estruturas lógicas que permitam ao indivíduo atuar sobre o mundo de formas cada vez mais flexíveis e complexas.(p.52).

O enfoque piagetiano, portanto, constitui-se no campo do construtivismo que estabelece o papel ativo da criança na elaboração do seu conhecimento pela interação com o meio. É na década de 60 que o pensador suíço se utiliza desta denominação – construtivismo – mesmo que na obra de 1936, *O nascimento da inteligência na criança*, já estivesse presente a premissa epistemológica do conceito. Com esta posição ocorre a ruptura com os modelos hereditários (inatismo) ou empiristas, tão presentes nas explicações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem.

As pesquisas, inicialmente realizadas pelas observações dos próprios filhos, seguindo o método clínico aprendido com Eugèn Bleuler (psiquiatra suíço), possibilitam a Piaget descobrir que tais construções “[...] não se restringem ao conteúdo da interação.”, mas que se estendem à “[...] própria capacidade de conhecer, de organizar, de reorganizar

e estruturar as experiências vividas, que vêm a ser as *estruturas mentais*” (ARAÚJO, 2001, p.2 - grifo no original).

Quando se trata de estruturas mentais, faz-se necessário entender que Piaget cria um modelo estruturado e lógico para explicar o funcionamento mental. O pensador não desconsidera o papel do afeto nestes processos, uma vez que seus trabalhos priorizam os aspectos qualitativos em relação aos quantitativos. O afeto, para Piaget, é a “[...] mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, a ascensão progressiva da criança, pois é a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia. Mas a afetividade não é nada sem a inteligência.” (PIAGET, 1974, p.70).

A teoria do desenvolvimento do pensamento e da inteligência se configura com estudos sobre estágios que vão da tenra infância até a adolescência, explicando as operações intelectuais que levam a criança a caminhar em direção ao pensamento lógico. Assim a criança, após o nascimento, inicia um processo de adaptação por meio da assimilação e acomodação, que são os processos básicos para a constituição das estruturas de pensamento. (VASCONCELOS, 2010).

Na trajetória para a consolidação da teoria piagetiana, alguns conceitos fundamentais estão presentes. Em princípio, a ideia de hereditariedade representa a herança de estruturas biológicas (sensoriais e neurológicas) que, na interação com o ambiente (aspectos físicos e sociais, de relacionamentos humanos), auxiliam no complexo processo de maturação. Com isso, fica claro que, para Piaget, a inteligência não é herdada. O que se herda são as capacidades para aprendizagem e para determinado desempenho, mas a plenitude das realizações está atrelada às condições que o meio oferece.

Para que tal ocorra, a criança passa pelo processo global de adaptação, outro conceito de Piaget, que se estrutura em concomitância a outros dois movimentos complementares, a assimilação e a acomodação. Conforme a criança estabelece relações com o meio, se lança para novos desafios, uma vez que está em pleno curso da construção dos

conhecimentos sobre o mundo desafiador. Assim, para que seja restabelecido o equilíbrio rompido pela novidade, são utilizadas estruturas mentais já existentes e, no caso de não se mostrarem eficientes, sofrem modificações, constituindo, assim, uma nova estrutura. A assimilação é, então, a utilização de uma estrutura mental já formada para a solução de uma determinada situação. Se por exemplo, a criança aprende a subir escadas, utiliza essa estrutura mental para outras situações semelhantes, para diferentes tipos de escadas.

Por outro lado, se a nova situação não encontra respaldo para solução em estruturas já formadas, uma estrutura é extraída da anterior. A este processo, dá-se o nome de acomodação. Um exemplo clássico é a transição do uso de uma bicicleta convencional, para uma mais elaborada, dotada de um sistema de marchas. As estruturas mentais estabelecidas para lidar com a primeira bicicleta são insatisfatórias para resolver o problema posto pela segunda. Assim, ocorre a acomodação, a transformação de estruturas antigas a fim de solucionar um novo problema.

O equilíbrio ou processo de equilibração consiste na “[...] organização das estruturas cognitivas num sistema coerente, interdependente, que possibilita ao indivíduo um tipo ou outro de adaptação à realidade.” (RAPPAPORT, 1981, p.62). Assim, todo o processo orgânico ou mental que sofre um desequilíbrio tende a se reequilibrar. Quando o organismo está fatigado, tende ao repouso, quando o sujeito se depara com uma nova situação problema, a reelaboração do conhecimento gera o equilíbrio.

A sequência, abaixo, descreve o processo:

**Sujeito => Nova situação = Desequilíbrio =>
Adaptação = Assimilação / Acomodação => Equilibração.**

Neste processo ativo e criativo o ser humano se desenvolve e aprende sobre o mundo que o cerca. O desenvolvimento se inicia a partir do equipamento biológico inato

(reflexos inatos) que, ao longo do tempo, se transforma em esquemas sensoriais motores rudimentares. Tais sistemas, que inicialmente formam esquemas motores, se transformam em esquemas conceituais (ação mental). Este movimento fica evidente na definição dos quatro grandes estágios de desenvolvimento proposto pelo pensador suíço.

1º - Sensório-motor (do nascimento até os 2 anos)

2º - Pré-operacional (de 2 a 7 anos)

3º - Operacional concreto (de 7 a 11 anos)

4º - Operacional formal (de 11 anos em diante)

Estes estágios seguem uma orientação cronológica bastante flexível. Com isso, as idades propostas são aproximadas e variam de acordo com as diferentes características individuais e do meio em que a criança se insere.

2.1 ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO

2.1.1 1º ESTÁGIO – PERÍODO SENSÓRIO-MOTOR

Este período é definido pelas ações da criança sobre o mundo por meio dos órgãos sensoriais e das capacidades motoras advindas dos esquemas reflexos. As ações do recém-nascido não são intencionais e inexistente, neste momento a diferenciação entre o eu e o mundo externo. Pode-se afirmar que este período é marcado pelo egocentrismo inconsciente e integral. Com a evolução mental, a criança constrói a percepção de diferenciação entre ela e o mundo.

O contato da criança, inicialmente, é realizado pelos reflexos de preensão, sucção e as propriedades dos órgãos sensoriais aplicando-se aqui os conceitos de assimilação e acomodação, construindo novas estruturas mentais e auxiliando na formação de esquemas. Como aponta Vasconcelos

[...] o esquema é aquilo que é generalizável numa determinada ação, isto é, é uma estrutura que se forma e que permite assimilar várias situações. [...] Todo esquema tende a assimilar uma variedade de objetos, de tal maneira que, uma vez construído um certo esquema, ele é generalizável. (2002, p.6)

Assim a criança utiliza características motoras herdadas para se relacionar com o mundo e, com isso, construir a inteligência.

Nesta etapa o pensamento da criança é prático, dirigido ao objeto presente no seu campo sensorial. Com isso, discute-se a questão da permanência do objeto na mente da criança, esquema que se forma a partir dos nove meses (aproximadamente), o que possibilita que a criança represente o objeto, abstraindo-o, independentemente da ação/presença frente ao sujeito.

2.1.2 2º ESTÁGIO – PERÍODO PRÉ-OPERACIONAL

Neste período a característica mais marcante é a capacidade da criança em interiorizar as ações utilizando a imaginação. Um exemplo claro desta mudança se dá na brincadeira de fingir o sono. Uma criança com três anos faz isto tranquilamente pois é capaz de separar o pensamento da ação, estabelecendo uma representação simbólica do sono.

No processo de aquisição da linguagem, a capacidade de simbolização faz toda a diferença. No período anterior a criança utiliza uma expressão para designar várias coisas, mas agora, com a aptidão de abstrair mais elaborada, as palavras têm correlatos mais precisos no mundo externo, permitindo, inclusive a ressignificação de objetos. Exemplo disto é transformar a caixa de fósforos em um carrinho imaginário.

A tendência ao egocentrismo é marcante, nesta etapa, e a linguagem da criança acompanha esta característica. A visão da realidade parte do próprio eu da criança. Ela ajusta os objetos e o mundo externo de acordo com seu desejo e necessidade.

O fato de a linguagem egocêntrica ser não-comunicativa é a principal marca das relações da criança, o que fica evidente nos três tipos de linguagem egocêntrica: repetição –

a criança repete o que ouve; monólogo – mesmo estando só, a criança dialoga longamente com seres imaginários ou objetos e, finalmente, o monólogo coletivo – ocorre quando a criança brinca em um grupo, porém cada uma fala para si própria.

Como a criança, nesta etapa, transforma o real para satisfazer seu modo de pensar, a partir de suas próprias percepções, no teste de conservação de quantidade, ocorrem distorções avaliativas devido ao implemento do egocentrismo. Assim, as características dos objetos definem os conceitos de quantidade (volume, peso e número). Num experimento realizado por Piaget, uma mesma quantidade de água é colocada em copos com formatos distintos (mais altos ou mais baixos). A criança, quando indagada sobre em qual deles há mais água, a resposta dada aponta para o como mais alto.

Com o avançar da idade e das experiências da criança, a tendência é que o egocentrismo diminua e seja construída a capacidade de reversibilidade do pensamento.

2.1.3 3º ESTÁGIO – PERÍODO DAS OPERAÇÕES CONCRETAS

A capacidade e a qualidade dos processos de pensamento da criança aumentam consideravelmente neste período, com marcantes aquisições intelectuais.

Destaca-se a realização das operações mentais concretas, o que significa a necessidade da presença dos objetos concretos no raciocínio e aponta para a habilidade da criança para resolver determinados problemas mentalmente, por operações de reversibilidade e da noção de conservação. A criança tem um raciocínio lógico mais constante, fruto, inclusive, do acentuado declínio do egocentrismo. Neste momento evolutivo há a possibilidade de distinção entre quantidades (peso, volume e número) uma vez que a reversibilidade de pensamento permite a ela o agrupamento dos objetos, definindo classes e categorias.

Com a aquisição da reversibilidade e a redução do egocentrismo ocorre, por parte da criança, a aceitação e o entendimento das regras do jogo, o que a torna mais sociável,

aceitando as características próprias das outras crianças e do mundo externo (declínio da linguagem egocêntrica).

Como aponta Rappaport,

[...] vemos uma criança que caminha lenta, mas decisivamente, de um estado de indiferenciação, de desorganização do pensamento e de autocentralização, para uma compreensão lógica e adequada da realidade que lhe permite o perceber-se como um indivíduo entre outros, como um elemento de um universo que pouco a pouco passa a estruturar pela razão. (1981, p.74).

2.1.4 4º ESTÁGIO – PERÍODO DAS OPERAÇÕES FORMAIS

É perceptível como a criança avança no processo evolutivo, com o passar dos anos e com a capacidade de adaptação constante. Porém, ao transitar para a última etapa, o sujeito do conhecimento piagetiano ainda apresenta a necessidade de representar mentalmente os objetos do real.

A tendência, a partir dos 11-12 anos, é que essa característica, ainda limitante, seja superada pela capacidade flexível de pensamento baseado nos conceitos mais abstratos como democracia, justiça, amor, esquemas, fantasia. Com isso, o adolescente forma esquemas conceituais abstratos.

Com este grau de abstração, o jovem questiona e propõe soluções para sistemas sociais e familiares, aprimorando a autonomia. Neste ponto, a riqueza conceitual adquirida conduz ao desenvolvimento daquilo que se convencionou chamar de identidade.

Piaget define que este é o momento em que é adquirida a forma final do equilíbrio.

2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL

A obra de Piaget é amplamente absorvida no campo pedagógico auxiliando no entendimento dos processos de aquisição do conhecimento, nas relações entre

pensamento e linguagem, na constituição dos conceitos morais. Porém, por um equívoco interpretativo, muitos foram os que tentaram transpor estas ideias para o campo simplista aplicação técnica, como um manual pedagógico. Piaget nunca se propôs tal empreitada. Porém é possível pensar, com obra tão rica e complexa como se processa a relação ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

As idades indicadas nas etapas de desenvolvimento apontadas por Piaget são aproximadas. Isso posto, ao educador cabe não criar engessamentos ou rotulações e enquadramentos, visto que tal ato é altamente prejudicial ao estudante.

Assim, faz-se necessário destacar que a obra piagetiana está centrada na própria criança. Ela é quem constrói seu conhecimento. Segundo Vasconcelos (2010), em algumas situações a aprendizagem não favorece ao desenvolvimento, pois vinculam-se a motivações externas a fim de que a criança tenha domínio sobre uma nova informação, favorecendo a um pensamento de formação superficial e figurativa.

A criança, então, só processa o aprendizado quando lhe é permitido construir os conceitos. Ao educador, cabe o papel de favorecer este processo, por exemplo, acompanhando as tentativas de acerto, ora reconhecidas como erros. Um erro pode ser a estratégia mal sucedida para alcançar o êxito em uma tarefa. O educador proporcionando condições para que as crianças operem ativamente a aprendizagem evita, assim, as atividades em que as respostas são fornecidas. Com isso, são geradas condições prazerosas em que a criança exercita o processo de descobertas por meio das hipóteses cognitivas.

Ao educador cabe, então, propiciar condições para o desenvolvimento da curiosidade e para o conhecimento de coisas de novas, oferecer situações para relacionar as coisas apresentadas, criar condições para exercitem a imaginação livre (sem rotulações e engessamentos sociais) de coisas e situações, expressando-as com segurança e apoio e gerar momentos em que a autonomia é exercida, ressaltando o respeito aos sentimentos e pontos de vista dos outros.

Algumas estratégias favorecem este caminho. As crianças necessitam de situações que favoreçam as atividades, enquanto aprendizes e que elas sejam completadas; que aquelas atividades, começadas por iniciativa própria sejam respeitadas e concluídas, que o erro seja encarado respeitosamente, inclusive auxiliando na construção de alternativas, que as respostas fornecidas pelas crianças sejam aproveitadas para a formulação de outros questionamentos, que as atividades envolvendo as artes sejam valorizadas; que as regras implícitas e explícitas sejam sempre discutidas coletivamente e que a criança seja considerada como um ser integral (afetiva, social e cognitivamente).

Assim visa-se a constituição de um processo educacional ativo, voltado para um ser humano criativo, social, transformador e cidadão, e que a educação cumpra sua função de tornar o mundo melhor, superando os erros do passado e as injustiças cometidas pelas gerações anteriores.

3 O APRENDIZADO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL VIGOTSKIANA

Os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky, Luria e Leontiev consolidam-se no meio acadêmico e no campo da prática educacional.

Uma, dentre as grandes riquezas ofertadas pelo enfoque histórico-cultural é a capacidade plástica de entender a sociedade e o homem nela inserido. A idéia de plasticidade remete àquilo que é moldado pela ação de elementos externos. A expressão moldada não quer dizer que o objeto é passivo e subordinado, pois apresenta diferentes características a cada investida sobre sua forma. Esse movimento, próprio ao contexto da flexibilidade, é algo que se faz caro no interior da teoria histórico-cultural.

Vygotsky morreu muito jovem e deixou uma vasta obra produzida originalmente em russo. No Brasil suas idéias consolidam-se ano após ano, mesmo sem que haja

alguma tradução direta de sua obra para o português. Neste caminhar, percebem-se alguns equívocos ou apropriações errôneas de seus conceitos, mas o número crescente de pesquisadores faz justiça às ricas produções deste pensador que viveu apenas 37 anos, em um período bastante conturbado da história política na Rússia, em fins do século XIX e início do XX.

Os trabalhos de Vygotsky e seus parceiros visam a síntese entre duas concepções de psicologia bastante marcantes: por um lado, a psicologia como ciência natural que enfoca o corpo biológico em seus processos elementares sensoriais e reflexos e, de outro lado, a psicologia como ciência mental focada nas propriedades dos processos psicológicos superiores – espírito, mente e consciência.

A idéia de síntese remete ao campo do novo e não à somatória de partes distintas. Este raciocínio, presente na dialética hegeliana, pressupõe o novo, a síntese, como resultado do confronto entre tese e antítese. Nesse sentido, a síntese proposta por Vygotsky é a de uma psicologia que integra o homem enquanto corpo e mente, biológico e social, ser da espécie humana e ser de um processo histórico.

O cérebro, base material e órgão responsável pelo funcionamento psicológico, não tem funções fixas e imutáveis, ao contrário é flexível – plástico – com funções orientadas pela história da espécie e do desenvolvimento individual.

3.1 OS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO: INSTRUMENTOS E SIGNOS

Os trabalhos de Vygotsky têm por referência maior o estudo das funções psicológicas superiores. Para tanto, o conceito fundante deste campo é o de mediação.

As características das funções psicológicas denominadas de superiores dão conta de entender o ser humano como capaz de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos e planejar ações futuras, diferentemente das funções reflexas ou reações automáticas.

Nesse contexto a função da mediação vai se delinear: se as ações reflexas são diretas, automáticas, não pensadas, o que define as funções superiores? São as ferramentas auxiliares que têm a missão de mediar as relações entre os seres humanos e destes com o meio social. Uma ação mediada toma como recurso auxiliar a memória, o pensamento, a linguagem entre outros.

Assim, a partir dos estudos de Vygotsky, o processo simples e direto estímulo-resposta (S-R) é representado por um ato complexo, mediado (S – m – Rm) . Um exemplo para esta mudança de enfoque é o ato de aproximar a mão da chama da vela. Uma criança que faz isto pela primeira vez, retira a mão somente após sentir o calor da chama ardendo em sua mão. No processo mediado, o sujeito evita a aproximação exagerada, pois, certamente, se recorda do efeito e, assim, aciona o agente mediador memória/lembrança para agir sobre o meio. Com este exemplo, conclui-se que, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas têm predominância sobre as relações diretas (OLIVEIRA, 1997).

Para ficar mais clara a ação dos mediadores, Vygotsky os separou em dois tipos: os instrumentos e os signos.

Para falar em instrumentos, faz-se necessário um preâmbulo. O pensador russo é profundamente influenciado pela orientação do materialismo histórico e dialético postulado por Karl Marx e Friedrich Engels. Algumas idéias influenciadoras, resumidas por Oliveira, são:

- a) 'os modos de produção da vida material condicionam a vida social, política e material do homem';
- b) 'o homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem / mundo';
- c) 'a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento';
- d) 'as transformações qualitativas ocorrem por meio da chamada 'síntese dialética', a partir de elementos presentes em uma determinada situação. Essa é exatamente a concepção de síntese utilizada por Vygotsky ao longo de sua obra. (1997, p.28)

Isso posto torna-se mais compreensível o papel do trabalho e do uso dos instrumentos enquanto mediadores no controle sobre a natureza com a atividade humana, na obra vygotskiana, se bem que, A.N. Leontiev é o colaborador que aprofunda a discussão a partir da Teoria da Atividade.

Os instrumentos, então, auxiliam o ser humano a se diferenciar de outras espécies pelo trabalho que possibilita a transformação da natureza, une os homens para a criação da cultura e a história.

Tem-se aqui, que o instrumento como objeto mediador das tarefas humanas atua como facilitador, aumentando as capacidades de ação humana. Exemplos são as ferramentas de cultivo da terra, que evoluíram consideravelmente, desde as primeiras intervenções diretas com as mãos humanas. Então, os instrumentos carregam consigo a função socialmente determinada transformando-se conforme a sociedade se transforma. É, assim, um objeto social.

Na relação comparativa entre o uso de objetos como instrumentos pelos homens e outros animais, uma diferença considerável se dá pela qualidade da relação. Os humanos são dotados da capacidade de armazenar e investir o pensamento para a sofisticação dos instrumentos. Em outras categorias de animais há alguma evolução, porém nada comparado ao que o homem realiza.

Apesar da relevância dos instrumentos enquanto objetos mediadores, Vygotsky desenvolve as ideias a partir dos signos ou instrumentos simbólicos.

Sem postular uma hierarquização entre ambos, infere-se a relevância dos signos por estarem intimamente atrelados aos processos psicológicos superiores, objeto de principal atenção do pensador russo.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 1998, p.70)

Desta forma, os signos auxiliam o ser humano como uma marca externa nas atividades que exigem memória e/ou atenção. Historicamente, estas marcas foram as pedras ou as varetas para a contagem do gado. Atualmente, os signos estão representados em listas de compras, alarmes na agenda do celular entre outros.

Vygotsky e seus companheiros de estudos verificam, em experimentos com o uso de signos mediando atividades de crianças, que os resultados dão conta de que as ações psicológicas tornam-se mais sofisticadas, que uma memória mediada por signos como instrumentos psicológicos é mais poderosa que a não mediada.

Uma das funções dos signos é possibilitar ao homem a libertação da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento. Assim, o homem dedica-se a outras atividades, expandindo seu repertório de ação sobre o mundo.

3.2 O PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO

O pensador russo assim define o processo de internalização como:

[...] a reconstrução interna de uma operação externa. [...] o processo de internalização consiste numa série de transformações.

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...]

b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...]

c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VYGOTSKY,1998, p.75)

[...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. (VYGOTSKY,1998, p.76)

Na obra acima citada, Vygotsky apresenta o exemplo do pegar que se transforma em apontar. A criança se esforçando para pegar um objeto lança seu corpo em direção a ele. A mão fica estendida e os dedos fazem o movimento de apreensão, porém a ação

resulta em ausência de sucesso. Essa atividade mal sucedida é reconhecida pelos que estão à volta como a intenção de pegar o objeto. Esta sequência de ações é processada pela criança que, ao final de todo o evento é capaz de produzir associações. Desde então, as ações, agora amplificadas, não mais se dirigem ao objeto pura e simplesmente, mas aos outros, a sua volta, que reconhecem a ação intencional, a fim de que auxiliem na tarefa de pegar o objeto desejado. É nesta direção que Vygotsky postula que a tentativa de pegar transforma-se no ato de apontar, a reconstrução interna de uma operação externa.

Portanto, os signos não são entendidos como marcas externas isoladas, são signos compartilhados pelo grupo social em que se está inserido. O processo de internalização não se resume à criação de uma cópia interna do que ocorre no mundo externo. Como no exemplo acima, ocorre um processar mental por parte da criança em contato com os atores sociais do seu entorno.

3.3 A CULTURA E A LINGUAGEM

Para que esta empreitada seja bem sucedida um código comum é, minimamente, estabelecido. Denomina-se este código de sistema simbólico básico ou, ainda, de linguagem.

A fim de tratar da questão da linguagem faz-se necessário apresentar a idéia de cultura, nas obras de Vygotsky.

Quando cita os aspectos culturais, o pensador russo não se refere ao universo macro-social, mas aos aspectos mais particulares do contexto em que a criança está inserida. A criança, ao nascer, se insere em um contexto em que um conjunto de códigos e valores já estão pré-definidos. Assim, aquilo que será internalizado pela criança, existe primeiramente em nível social.

É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 1997, p.36).

Um exemplo que ilustra bem essa característica está em um filme chamado *Os deuses devem estar loucos*, (1980) dirigido por Jamie Uys. É uma comédia que narra a história de uma tribo africana isolada que adora um avião que, de tempos em tempos passa por cima do território. O fato marcante, mote da comédia, ocorre quando o piloto do avião joga, pela janela, uma garrafa de coca-cola que recebe diferentes atribuições significantes no interior da tribo.

Assim, pensar a cultura é entender, por exemplo, onde a criança dorme: numa rede, na cama, em uma esteira; compreender como e do que as pessoas se alimentam: se usam talheres de metal ou artefatos de madeira/bambu, se comem com as mãos, etc.

A cultura não é algo estático, pronto, mas algo em constante recriação, em movimento transformador. Os sujeitos são ativos no processo social. A partir das idéias de história propostas por Marx, Vygotsky postula a interação entre a história individual (ontogênese) com a história da espécie (filogênese). Além disso, Vygotsky empresta os princípios da dialética marxista para entender a aquisição e transformação dos códigos culturais, por parte dos sujeitos.

Isto posto, tem-se a função da linguagem como uma alinhavadora das ações concretas do homem sobre a sociedade. É pela linguagem que o homem organiza-se para o trabalho e, também, por essa mesma linguagem que ocorrem as transformações da cultura.

Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real. (OLIVEIRA, 1997, p.40)

Tendo a linguagem papel tão relevante no processo relacional dos homens com o meio social, é necessário estabelecer como ocorre, conceitualmente, a aquisição e a interface com o pensamento humano.

Para Vygotsky pensamento e linguagem se originam e se desenvolvem assentes em referências distintas até o ponto em que se estreitam. Conforme seu postulado, na evolução do indivíduo, antes que linguagem e pensamento se associem, a criança apresenta uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento, a inteligência prática que possibilita sua ação no mundo, mesmo sem a constituição da linguagem como mediadora e, uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem, representada pelo alívio emocional proporcionado pelo choro, riso ou balbucio da criança pequena.

A confluência das características redundante em um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, não eliminando, porém a existência de uma linguagem sem pensamento (puramente emocional) ou do pensamento sem a linguagem (nos momentos em que se requer o uso da inteligência prática).

3.4 O SIGNIFICADO E OS SENTIDOS DAS PALAVRAS

Na temática linguagem, compreender que as palavras surgem do processo flexível da transformação cultural e do próprio homem é imprescindível.

Quando se trata do significado da palavra, faz-se mister pensar que ele

[...] representa uma amálgama tão estreita do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da 'palavra', seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 1989, p.104)

Assim, por exemplo, o pronome de tratamento vossa mercê sofre contração para você. Hoje, no mundo virtual as contrações comuns criaram a expressão vc que, em alguns momentos é ainda mais reduzida para simplesmente c. Neste caso o significado

se mantém, apesar da mudança na representação simbólica. Exemplos de mudança de significados, definidos historicamente, estão disponíveis nas propagandas de produtos, que transformam uma marca em nome, como o *Bom-bril* para palha de aço, *Toddy* ou *Nescau* para designar achocolatados, *Vina* para salsicha entre tantos outros.

Neste processo, o pensador russo, define duas características para o significado das palavras: o significado, como já explanado e o sentido. Assim tem-se que o significado representa um sistema geral de relações objetivas que se forma no desenvolvimento da palavra. Apresenta-se de maneira mais estável, é compartilhado com um grande número de pessoas de uma cultura. Já o sentido, está ligado ao significado que cada pessoa atribui à palavra, definido pelos tipos de relações (inclusive afetivas) e seus contextos no uso dela.

Quando alguém fala cachorro, qualquer pessoa pode representar mentalmente a espécie cachorro – significado, porém quando perguntado individualmente o que é para aquela pessoa a representação de cachorro, pode-se obter como resposta o medo, alegria, o nome do próprio cão, etc. – *sentido*.

3.5 O APRENDIZADO QUE SE ANTECIPA AO DESENVOLVIMENTO

Diferentemente de Jean Piaget e Henri Wallon, Vygotsky não configura no arcabouço teórico uma concepção estruturada do desenvolvimento humano. No conjunto de suas obras é possível verificar que está sempre atento aos processos de desenvolvimento humano, porém seu foco principal é o estudo das funções psicológicas superiores. Tais funções estão intimamente ligadas aos processos de aprendizado pois, ao aprender, o sujeito favorece seu desenvolvimento diante dos aspectos da cultura e da sociedade em que se insere. Vygotsky não nega a importância do desenvolvimento dos aspectos biológicos. Mas, por outro lado, não torna esta característica fundamental para os estudos. Um exemplo para clarificar essa discussão: imagine-se que uma pessoa com desenvolvimento biológico dito normal das funções da fala e da audição cresce em uma cultura marcada

por sujeitos surdos e mudos. Pelo que se conhece dos processos de desenvolvimento, a partir do aprendizado, essa pessoa não manifesta a capacidade da fala, uma vez que no seu repertório cultural isso não está presente.

Outro exemplo há nas histórias das crianças selvagens, potenciais candidatas a seres humanos, que nunca o serão se somente conviverem com animais. O desenvolvimento não ocorre devido à falta de situações propícias ao aprendizado. Assim, cada indivíduo aprende a ser humano nas relações com os outros humanos, apropriando-se da realidade criada pelas gerações anteriores o que se dá pelo manuseio dos instrumentos e aprendizado da cultura humana. (LANE; CODO, 1984)

É pelo aprendizado que ocorre a evolução dos processos internos do sujeito, ligando-o ao universo sócio-cultural em que está inserido como um organismo que precisa do suporte dos outros indivíduos de sua espécie e condição para se desenvolver plenamente.

E essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas idéias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal. (OLIVEIRA, 1997, p.58 – grifo no original).

O outro social não se restringe a pessoas, unicamente. Obras de arte, filmes, livros exerce essa condição, desde que pertencentes ou ligados, de alguma forma, ao universo cultural do sujeito do aprendizado.

3.6 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Como toda a teoria de Lev Vygotsky está alicerçada no conceito de mediação, a proposta deste conceito não foge à regra. No processo de ensino-aprendizado ou do desenvolvimento cognitivo, costuma-se investigar até onde o aprendiz já chegou, para traçar estratégias pedagógicas. A esta questão faz-se necessário agregar outra: esse aprendiz

realiza a tarefa sozinho ou necessita de um outro para auxiliá-lo? As questões remetem para a localização do nível de desenvolvimento em que se encontra o sujeito. Com isso, é *possível aplicar a estratégia pedagógica*.

Vygotsky divide a ZDP (zona de desenvolvimento proximal) em dois momentos: a zona de desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento real.

Se o aprendiz responde à primeira pergunta dizendo o que já sabe fazer e, conjugado a essa resposta afirma que realiza a tarefa sozinho, Vygotsky afirma que ele se enquadra na ZD Real. O aprendiz apresenta a característica de quem já domina processos de desenvolvimento completados, consolidados. Por outro lado, mas de maneira complementar e não opositora, a ZD Potencial caracteriza-se pelas atividades em que o aprendiz necessita de um outro mais capaz para a realização plena da tarefa.

Este processo em que um outro participa da construção do conhecimento é essencial, pois se respalda nos limites do desenvolvimento do sujeito. Uma criança de 5 anos apresenta capacidades que uma de 3 anos ainda não tem, permitindo aqui a entrada do outro, agente mediador.

Conceituando, então, tem-se que

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Então, neste contexto, retoma-se a afirmação em que o pensador russo aponta que o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Sendo assim, há que se precaver de possíveis ações pedagógicas intervencionistas. É sabido que o autor propõe a ação de pessoas mais capazes como mediadoras, porém se o que ocorrer for a simples interferência com o propósito de conduzir o aprendiz, nega-se por completo toda a construção teórica realizada. Tal interpretação distorcida neutraliza o sujeito da aprendizagem como sujeito ativo do processo.

Para Vygotsky, o espaço escolar é um lugar privilegiado, no qual o desenvolvimento potencial da criança se realiza via imitação ou pela ajuda de outras pessoas mais capazes e que se torna real pelos mecanismos de internalização.

Com isso, a prática pedagógica baliza-se nas funções interpessoais e nas interações recíprocas de um sujeito ativo com outros sujeitos ativos. (ISAIR, 1998). Ainda, a mesma autora aponta para a importância da sala de aula como um espaço que

[...] implica uma dinâmica social, sendo função do professor não só a organização das relações aí estabelecidas, das quais o conhecimento é um produto mas também orientar e direcionar o processo de apropriação da cultura, colocando-se como mediador entre as atividades dos alunos e os conhecimentos com os quais interagem. (ISAIR, 1998, p.29)

Em trabalho realizado numa creche, Vasconcellos (1998) narra algumas experiências e traça algumas análises com base no olhar vygotskiano.

A autora inicia a discussão apresentando a importância de pensar o espaço em que as atividades ocorrem como um microcosmo da cultura geral. Após as atividades realizadas com crianças de 18 meses, Vasconcellos (1998) conclui que pensar o desenvolvimento de forma prospectiva só é possível a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal.

[...] em situações que possam promover, no sujeito, avanços que não ocorreriam sem a interferência do ensino ou de qualquer ambiente educacional, isto é, onde a presença de elementos episódicos próprios, fornecidos por tal espaço e planejados de forma intencional, levem a criança a ser capaz de fazer com a ajuda de um companheiro mais competente (professor ou outro aluno), o que só faria sozinha se alguns meses (ou anos) se passassem. (VASCONCELLOS, 1998, p. 69).

Segundo Oliveira (1997), Vygotsky defende a idéia que o sujeito do processo de aprendizado está constantemente reelaborando e reconstruindo significados, no âmbito do cotidiano escolar e fora dele e, que os aspectos da subjetividade e a consciência individual da pessoa são essenciais para a formação dos processos psicológicos superiores. Com isso têm-se que o ato de recriar, individualmente, a cultura é a base para o processo histórico de transformação das sociedades humanas e a escola é parte fundamental na empreitada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao sintetizar um conjunto tão rico de informações pode-se falhar em alguns pontos que deviam ser aprofundados. Desde já, indica-se que aos estudantes cabe a tarefa de não se contentarem com os textos ofertados numa disciplina ou os conteúdos de uma obra que se pretende sintética. Para a evolução e maior desenvolvimento há que consultar outros materiais, preferencialmente, os textos originais dos autores de interesse.

A fim de produzir uma aproximação facilitadora aos conteúdos complexos, encerra-se, por enquanto, esta tarefa, com o compromisso da contínua revisão e ampliação dos trabalhos aqui desenvolvidos.

Espera-se que as contribuições auxiliem no processo de aprendizado dos conteúdos. Nesse sentido, reafirma-se alguns pontos que se entende relevantes na obra em questão.

Primeiramente, não há que temer a leitura do mundo por meio das ciências. Pelo contrário, o conhecimento científico acumulado é pensado e repensado com o passar dos tempos, promovendo a atualização e a correção de possíveis distorções ou equívocos. A história das ciências mostra quão tortuosos foram (e ainda são) os caminhos para que se chegasse aos conjuntos de saberes ora instituídos no meio acadêmico. O enfrentamento das dificuldades, como na história da própria Psicologia, aponta para as contradições, convergências e divergências em um só campo dos saberes. Isso não é algo negativo, é mobilizador de estudos contínuos e rigorosamente qualificados.

Assim, na relação entre Psicologia e educação não é diferente. Este encontro que visa promover a melhor compreensão sobre os aspectos da relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano também tem uma história de tensões e distensões. Porém, hoje, afirma-se que os avanços no pensar e fazer da psicologia são significativos e contribuem, fortemente, para que todos os agentes envolvidos nas relações escolares e educacionais sejam, de alguma forma, beneficiados por suas perspectivas mais globais, complexas, integralizadoras e críticas.

5 REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L. DE A., MARTINS, M.H.P. **Filosofando**: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

ARAÚJO, U.F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **Revista Online Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v.2, n.2 , p.1-12, fev.2001.

BOCK, A. M. B. (org.). **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 2002.

ISAIR, S. M. de A. Contribuições da teoria vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação. In: FREITAS, M.T. de A. (org). **Vygotsky**: um século depois. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

LANE, S. T. M e CODO, W. (org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997(a).

_____. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J.A. *et al.* **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1997(a).

PATTO, M.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1974.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

RAPPAPORT, C. R. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981 (4 volumes).

VASCONCELOS, M. S. **As crianças e o conhecimento**. Assis: Unesp, 2002.

VASCONCELOS, M. S. O caminho cognitivo do conhecimento. In: WAJNSZTEJN, A. C. *et al.* **Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem escolar**. Curitiba: Melo, 2010, v. 1, p. 71-84.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. Zona de desenvolvimento proximal: a brincadeira a creche. In: FREITAS, M.T. de A. (org). **Vygotsky**: um século depois. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.