



VYGOTSKI, PIAGET:

a formação do conhecimento e a cultura

Juan Delval

RESUMO – *Vygotski, Piaget, a formação do conhecimento e a cultura.* O velho problema da influência da cultura sobre a formação do conhecimento voltou a chamar muito a atenção dos psicólogos. O interesse pela cultura está ligado à defesa de posições que se atribuem a Vygotski, cuja obra contrapõe-se à de Piaget, que é criticado pela sua falta de atenção à influência social e à cultura. Analisa-se neste artigo a pretendida separação entre desenvolvimento natural e cultura, que Vygotski estabelece, e defende-se que essa separação não pode ser estabelecida. Examinam-se, também, as idéias do autor soviético sobre a formação de conceitos científicos e sobre as funções psicológicas superiores. Mostra-se que a posição de Vygotski tem muitos traços empiristas, pois enfatiza enormemente a influência do meio, o que entraria em contradição com seu pretendido caráter marxista. Além disso, ele não consegue dar conta das transformações que acontecem no interior do sujeito por ocasião da construção de novos conhecimentos; aliás, é este o principal problema que os psicólogos precisam enfrentar. Sinaliza-se, ainda, que a posição de Piaget possui elementos para explicar essas transformações.

Palavras-chave: *Vygotski, Piaget, psicologia cultural, aquisição do conhecimento.*

RESUMEN – *Vygotski, Piaget, la formación del conocimiento y la cultura.* El viejo problema de la influencia de la cultura sobre la formación del conocimiento ha vuelto a recibir mucha atención por parte de los psicólogos. El interés por la cultura está ligado a la defensa de posiciones que se atribuyen a Vygotski, cuya obra se contrapone a la de Piaget, en quien se crítica su falta de atención a la influencia social y a la cultura. En este artículo se analiza la pretendida separación entre desarrollo natural y cultural que establece Vygotski y se defiende que esa separación resulta imposible de establecer. Se examinan también las ideas del autor soviético sobre la formación de conceptos científicos y sobre las funciones psicológicas superiores. Se muestra que la posición de Vygotski tiene muchos rasgos empiristas, pues pone un gran énfasis en la influencia del medio, lo que estaría en contradicción con su pretendido carácter marxista. Además, no consigue dar cuenta de las transformaciones que tienen lugar en el interior del sujeto cuando elabora nuevos conocimientos, el principal problema que los psicólogos tienen que explicar. Se señala que en la posición de Piaget hay elementos para explicar esas transformaciones.

Palabras-clave: *Vygotski, Piaget, psicología cultural, adquisición del conocimiento.*

Uma das grandes interrogações acerca das características dos seres humanos refere-se a como se formam os conhecimentos, posto que os conhecimentos constituem a ferramenta mais poderosa de que dispomos para entender e transformar a realidade. Por isso, não é de estranhar que o problema da formação dos conhecimentos tenha se constituído um dos temas preferidos da reflexão filosófica desde a Antigüidade. A partir do século XVII, o chamado problema do conhecimento é posto ora na perspectiva racionalista cartesiana ora na perspectiva empirista preferida pelos filósofos ingleses. A filosofia crítica kantiana surge como uma tentativa de síntese e de superação das posições anteriores e exerceu, posteriormente, uma enorme influência.

Assim, a Psicologia, que herdou essas posições filosóficas e a maior parte das teorias psicológicas, com todas as diferenças existentes entre si, pode ser classificada de acordo com sua tendência a atribuir o peso principal na formação do conhecimento a fatores internos com os quais nascemos (posições fundamentalmente inatistas), ou à influência exterior, venha ela da própria experiência, da influência do meio social ou de ambas, combinadas (posições fundamentalmente empiristas). Naturalmente, nenhuma posição sustenta que a formação do conhecimento deva-se inteiramente ao desdobramento de capacidades com as quais se nasce, ou, ao contrário, a fatores externos, sem que se admita sempre alguma influência de outro tipo de fatores. Assistimos, hoje, a um renascimento tanto das posições inatistas, presentes, sobretudo em autores que estudam o desenvolvimento infantil precoce, ou que são partidários da “modularidade” da mente (Fodor, 1983), como das posições empiristas, que atribuem um papel muito importante à influência do meio social¹.

Mas esse problema não se relaciona unicamente com as teorias psicológicas. Ele apresenta também indubitáveis *repercussões práticas*, já que afeta todo o processo *educativo*. Se considerarmos que a influência exterior e, em particular, a pressão social, desempenha um papel fundamental na formação dos conhecimentos, tenderemos a propiciar uma transmissão direta dos conhecimentos, ao passo que, se cremos na existência de fatores internos, nossa atividade educativa deverá apresentar algumas características diferentes. Pode-se aplicar isso tanto à formação de conhecimentos sobre o mundo físico, como sobre o mundo social, e tanto à formação do conhecimento científico, como à transmissão de valores ou normas sociais e morais.

Situam-se nessa linha as discussões entre os partidários das idéias de Vygotski² e de Piaget. O que apresentamos a seguir é a discussão de algumas dessas idéias, centradas sobre a influência dos fatores que determinam a formação do conhecimento e, em especial, sobre a transmissão social. Antes, porém, diremos algumas palavras sobre o interesse atual pela influência social.

O interesse pela influência social

Quando se estudam os seres humanos, um dos aspectos mais chamativos é a diversidade das condutas humanas nas diferentes culturas, a variedade dos usos e costumes, a diversidade de práticas sociais, a variabilidade nas construções para explicar a natureza, seu funcionamento e a própria origem e ser dos homens. Porém, examinando uma mesma cultura, ou os membros de um grupo social mais reduzido, surpreende, igualmente, a semelhança entre as idéias e práticas sociais dos distintos membros do grupo. E é também fascinante examinar como as crianças e os membros jovens do grupo vão, pouco a pouco, adquirindo os padrões de conduta que se consideram normais, o que constitui o processo de socialização, de tal modo que, embora existam diferenças individuais, os distintos membros do grupo apresentam um notável grau de homogeneidade. Assim, ao examinar os homens vivendo em sociedade, aparecem duas idéias complementares: os homens que vivem em um mesmo grupo social apresentam consideráveis semelhanças, enquanto os que vivem em distintos grupos ou sociedades resultam bastante diferentes. Isso pode levar-nos a pensar que a cultura e o tipo de sociedade em que se vive, o grupo ao qual se pertence, constitui um elemento fundamental que molda os indivíduos. Essas variações entre culturas obscurecem, às vezes, as semelhanças entre homens de distintas culturas, pois, se perscrutamos sob as aparências, descobrimos que também há semelhanças consideráveis.

Na psicologia atual há um interesse renovado em relação aos fatores sociais e ao papel modelador da cultura. A *cultura* volta a ganhar interesse e atrair a atenção dos estudiosos da ciência do comportamento, e existe hoje um número crescente de investigadores que se preocupam com a incidência dos fatores culturais. Este interesse não é novo; ele foi produzido também em outras épocas mas recebeu, no passado, numerosas críticas. Os antropólogos (sobretudo norte-americanos) dos anos vinte e trinta colocaram muita ênfase em como as condições culturais determinam a formação dos indivíduos. Trata-se de uma perspectiva a que se deve prestar a máxima atenção.

Uma tendência freqüente dos culturalistas tem sido a de tratar de explicar o que os indivíduos chegam a ser, pondo toda a ênfase nos fatores culturais, descuidando da atividade do próprio indivíduo. A sociedade o modelaria como se fora uma massa de argila totalmente plástica à qual o oleiro dá forma. Porém, sabemos que isso não é assim e que os indivíduos não são uma massa de modelar que pode adotar as formas que se deseja. Os próprios psicólogos comportamentalistas, defensores decididos do papel da experiência e da influência formadora do meio, que se aplicaria da mesma forma a todos os animais, descobriram que existem algumas limitações internas dos organismos para a aprendizagem (como puseram às claras os trabalhos recopilados por Seligman e Hager, 1972).

Encontramo-nos então, hoje, perante distintas correntes psicológicas que acentuam, todas elas, o papel formador do meio, o papel da cultura no desenvolvimento psicológico. E trata-se de posições que diferem em outros muitos aspectos, pois nelas podemos contar os seguidores de Moscovici (Moscovici, 1988), que estudam o que denominam as “representações sociais”, que o sujeito encontra prontas no meio social e que compartilha com os outros; os proponentes da chamada psicologia cultural, como Michael Cole (1996) que ressuscita a herança de Wundt; o próprio J. Bruner (2000), que insiste também no papel da cultura como conformadora da mente humana, junto com os fatores biológicos; e muitos dos seguidores atuais de Vygotski.

Essa tendência em se preocupar com o social pode ser vista, talvez, como uma reação contra as posições que tentam fazer uma descrição da conduta em termos abstratos e sem referência ao contexto. Pode ser dirigida contra a psicologia cognitiva, bem como contra a posição de Piaget. Baseia-se em uma vaga intuição no sentido de que a conduta humana produz-se sempre em um contexto e que, além disso, apresenta uma grande variabilidade em função dos diferentes meios sociais.

Também a ausência de referência aos fatores sociais parece que não permite explicar o papel dos outros no ensino, sobretudo a tarefa do professor. Alguns pensam que se desprende da posição piagetiana a idéia de que os sujeitos aprendem sozinhos e que os outros não desempenham qualquer papel no desenvolvimento dos conhecimentos. Cremos, porém, que essa interpretação é errônea, como veremos a seguir.

Alguns partidários da influência social, como um fator causal explicativo na formação de conhecimentos, encontraram nas idéias de Vygotski um apoio para fundamentar suas opiniões acerca do papel dos outros na formação do conhecimento e para explicar a influência da cultura.

Vygotski

Vygotski é, sem dúvida, um dos psicólogos mais importantes do começo do século XX e uma figura fascinante e trágica, pelos avatares que experimentou em sua vida e pelo destino de sua obra. Foi um homem com amplos interesses intelectuais, que se preocupava tanto com a Literatura quanto com a Ciência Natural, com a Arte, com a Política, com a Filosofia ou com a Psicologia (que foi sendo sua primeira atividade profissional). Vygotski era um ávido leitor, que estava perfeitamente a par da literatura científica que se produzia em outros países europeus e nos Estados Unidos³. Coube-lhe viver nos turbulentos, apaixonantes e criativos anos que seguiram a Revolução Bolchevique de 1917, quando se realizava o maior experimento coletivo de constituição de um “novo homem”, de uma nova sociedade, que rapidamente foi se degene-

rando e deixando espaço para o regime estalinista. Vygotski envolveu-se a fundo nessas transformações e quis contribuir para fundamentar cientificamente essas mudanças para construir a sociedade nova⁴.

Logo o seu interesse voltou-se para a Psicologia onde não apenas desempenhou um papel fundamental como promotor de idéias, mas também foi a figura orientadora da corrente de investigação mais importante que existiu na URSS, pois entre seus discípulos e autores por ele influenciados podem-se citar Luria, Leontiev, Zaporózhets, Elkonin, Galperin, Zeigarnik, etc. Mas também foi um organizador, um impulsionador e um modelo para outros psicólogos soviéticos. Durante alguns anos desenvolveu uma atividade incessante, mas aos 24 anos contraiu uma tuberculose que acabaria com sua vida aos 37 anos, quando ainda tinha uma imensa obra por fazer. Não podemos saber onde poderia chegado se seu trabalho tivesse se estendido tanto como o de Piaget, que nasceu no mesmo ano que ele (1896), mas que viveu na tranqüila Suíça e morreu com a idade de 84 anos, tendo prosseguido sua carreira por 46 anos depois da morte de Vygotski. Essa precipitação com a qual teve que trabalhar fez com que a maior parte de seus escritos se tornaram obras acabadas, mas apontamentos ou notas para conferências nos quais afloram suas numerosas idéias, mas nos quais também há parágrafos obscuros e idéias que parecem contradizer-se entre si. Isto faz com que às vezes seja difícil saber o que ele realmente pensava sobre um assunto, pois seus escritos são sempre pensamentos em elaboração.

O destino posterior de sua obra foi igualmente atípico, pois dois anos após a morte suas idéias foram declaradas pseudocientíficas e durante os obscuros anos do estalinismo seu nome foi apagado da história da Psicologia soviética, seus livros não foram publicados e foram retirados das bibliotecas (cf. Puziréi, 1989). Somente em 1956, com a desestalinização que se iniciou no período de Krushev, se voltou a reeditar *Pensamento e linguagem*⁵, que começou a ser traduzido para outras línguas. Em 1962 surgiu uma versão reduzida em inglês com uma introdução de J. Bruner e alguns comentários de Piaget, o que deu início à difusão das idéias de Vygotski no Ocidente. Esta edição foi traduzida para o espanhol em 1964. Em 1982 começou a publicação em russo de suas *Obras escogidas* em seis volumes, dirigida inicialmente por Luria, que contém o essencial de sua obra, e iniciou-se a tradução para o espanhol em 1991 (utilizamos essa tradução bem como os comentários que a acompanham).

Vygotski preocupou-se com o específico do desenvolvimento humano e com o caráter único da cultura. Em relação a isso destacou o caráter exclusivamente humano da linguagem e suas relações com o pensamento, tratando de questionar as origens do signo, e o surgimento das funções psicológicas superiores. Através disso, tentava explicar a especificidade do homem, ao mesmo tempo em que tentava assentar a Psicologia sobre uma base sólida. Essas preocupações teóricas relacionavam-se com outras mais práticas, como o proble-

ma da educabilidade e da aculturação, essenciais em um país que havia feito a revolução há pouco tempo. Sobre todos esses assuntos, e outros, as obras de Vygotski estão cheias de olhares profundos, de observações penetrantes, ainda que alguns deles tenham-se mostrado hoje incorretos.

Diferenças de enfoque e problemática entre Piaget y Vygotski

O interesse pela obra de Vygotski cresceu extraordinariamente desde os anos 70, primeiro nos Estados Unidos e a partir daí em outros países. Foi inevitável que se produzisse uma tendência a comparar suas idéias com a teoria mais difundida nesse momento, para explicar o desenvolvimento, ou seja, com a teoria de Piaget⁶. Alguns autores consideram-nas teorias opostas e assinalam que a teoria de Vygotski explica muito melhor o desenvolvimento, já que atribui o papel adequado à influência social, enquanto que Piaget considera somente o desenvolvimento de um sujeito solitário. Essa opinião encontra-se muito difundida entre autores norte-americanos. Outros tratam simplesmente de sobrepor ambas as teorias e de fazer uma síntese eclética entre elas, considerando que as posições de ambos os autores são versões complementares do Construtivismo; essa idéia é sustentada por alguns autores espanhóis.

Outros autores, ao contrário, tratam de distanciar-se de posições tão simplistas e assinalam que são teorias que respondem a problemas distintos que, definitivamente, pretendem desenvolver um programa de investigação diferente (por exemplo, Castorina, 1996). Parece-me, entretanto, que essa opinião é apenas parcialmente correta, pois se é certo que há pontos que apresentam notáveis divergências na obra dos dois autores, há também uma série de preocupações comuns: construir uma Psicologia científica, explicar a formação das capacidades humanas, atribuir uma grande importância ao estudo do desenvolvimento e à gênese das capacidades. O que ocorre é que Vygotski atribuiu um papel muito mais fundamental à linguagem e à cultura do que Piaget, dedicou um esforço considerável para mostrar como o estudo dos sujeitos portadores de deficiências poderia servir para compreender o desenvolvimento normal (o que chamava de *defectologia*), e tinha um interesse muito claro pela educação como meio para transformar os indivíduos e construir o “homem novo”. Porém, apesar dessas diferenças de interesses, creio que há também um ponto de partida comum, que ambos compartilhavam com outros autores desses mesmos anos.

Em alguns aspectos, que me parecem básicos, ambos os autores propõem soluções distintas: tratam de dar uma explicação que parte de um pressuposto diferente – de que a posição de Vygotski é dualista e a de Piaget, monista. Ainda que volte a ocupar-me desse assunto mais adiante, convém antecipar que Vygotski procurava partir sempre, em suas explicações, da oposição de

dois princípios, que acabam por sintetizar-se em um. Desse modo, contrapõe natureza e cultura, natureza e história, aprendizagem e desenvolvimento, conceitos cotidianos e científicos, etc.

Na origem das preocupações psicológicas de Piaget, temos que situar seu interesse por explicar como se forma o conhecimento e como se passa de um estado de menor conhecimento a outro melhor. Para isso, desde o começo de sua carreira, empreendeu um vasto programa de investigação que se centrou sobretudo no estudo da gênese do conhecimento científico. Ainda que sua investigação fosse psicológica, suas preocupações eram fundamentalmente epistemológicas⁷ e através delas procurava explicar como se forma simultaneamente o conhecimento do mundo e a própria inteligência. O programa de Piaget mantém parentescos com a concepção kantiana, mas busca mostrar que as próprias categorias com as quais se organiza o mundo são construídas pelo sujeito e não *a priori* (Delval, 1996), como, não obstante, se depreende da posição de Kant.

Piaget aceita, como pressuposto, que existe um sujeito e um ambiente no qual nasce e se desenvolve. Do ponto de vista de um observador exterior, esse fato parece inegável e não é necessário pô-lo em dúvida. Vygotski aceita essa mesma idéia, própria do senso comum, e que tem sido adotada por muitos outros pensadores. Mas, a partir daqui, suas posições diferem, porque a perspectiva que Piaget seguirá é que o desenvolvimento deve ser estudado e explicado a partir da perspectiva do sujeito, e que a influência do ambiente está sempre mediada pelas capacidades do sujeito, não sendo um determinante separado do sujeito. O desenvolvimento dessa idéia supõe uma concepção revolucionária que constitui a base do Construtivismo.

O sujeito nasce dotado de algumas características hereditárias, que Piaget analisou na introdução a seu livro sobre *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (1936), onde acentua a herança das capacidades funcionais. O sujeito encontra-se rodeado de objetos físicos e de pessoas, em um ambiente que é produto da atividade humana, da cultura. Porém, o sujeito, através de sua ação sobre o entorno, da interação com pessoas e objetos, construirá sua própria mente e suas representações da realidade⁸. Através da resistência que a realidade opõe a suas ações, o sujeito vai extraindo as propriedades desta. Portanto, ainda que a realidade esteja aí, vista da perspectiva de um observador exterior, o sujeito somente a conhece e a representa na medida em que o permitem seus instrumentos de conhecimento. Para o observador externo, as ações de outros sujeitos e os objetos estão influenciando na conduta do sujeito, mas este somente se vê afetado por essas influências enquanto é capaz de assimilá-las. Por isso, a influência cultural é determinante na medida em que o sujeito pode incorporá-la, e isso somente podemos compreender situando-nos na perspectiva do sujeito. A influência da cultura é um pré-requisito para o desenvolvimento do indivíduo, e Piaget estava perfeitamente consciente disso, mas também entendia

que isso não era suficiente para explicar o desenvolvimento. Para entendê-lo temos que nos situar no interior do sujeito e tratar de compreender como se produzem os processos de assimilação e de acomodação; é isso que a perspectiva construtivista trata de fazer: ela toma, como pólo unificador de análise, o sujeito.

Ao contrário, Vygotski ancora-se na dicotomia entre sujeito e ambiente ou cultura, e trata de explicar o desenvolvimento através dessa influência exterior. Isso tem como consequência a contraposição entre um desenvolvimento natural e outro cultural, que, todavia, nunca podem existir isolados; são uma ficção que o investigador pode estabelecer, mas que, na minha opinião, confunde as coisas. Sem adotar a perspectiva do sujeito, o desenvolvimento permanece reduzido ao resultado das influências do ambiente, que têm, contudo, um papel formador diferente sobre indivíduos distintos, e desse modo não se pode entender como sujeitos de diferentes idades, situados num mesmo meio, construam representações da realidade tão distintas. Por isso, defendemos que o elemento unificador para a explicação do desenvolvimento é o sujeito.

O que interessava a Piaget era mostrar como as capacidades com as quais o ser humano nasce vão se transformando, à medida que este as aplica à realidade e interage com ela. Piaget trata de desvelar o modo como o sujeito começa aplicando suas capacidades iniciais para agir sobre a realidade e como nessa interação com elas vão-se modificando e dando lugar a outras capacidades novas. Piaget descreve, sobretudo, a interação com os objetos físicos; porém, a cultura está claramente presente em todas suas análises, ainda que nem sempre apareça de forma explícita (a criança está num berço, manipula objetos que os adultos colocaram aí, estes lhe aproximam os objetos ou os tiram, dão-lhe de comer, etc).

Creio que Piaget pressupõe que o ser humano é um organismo social, que nasce num meio social desde o princípio, e isso lhe parece tão óbvio que para ele seria desnecessário insistir sobre esse fato, ainda que o mencione em numerosas ocasiões (como pode ver-se na recopilação de seus escritos sociológicos, Piaget, 1977). Portanto, não existe para Piaget um desenvolvimento natural independente da cultura; a cultura está presente desde o nascimento, e não há como isolá-la.

Natureza e cultura

Vygotski propõe-se a explicar como se produz o desenvolvimento psicológico humano, preocupação compartilhada com Piaget e com muitos outros autores da época; isso o leva a perguntar-se: O que faz o desenvolvimento psicológico dos homens ser específico e distinto dos outros animais? Para ele, os homens têm funções psicológicas distintas dos animais; chama-as de *funções psíquicas superiores*.

Vygotski assinala acertadamente que não há mudanças biológicas nos seres humanos que expliquem as mudanças psicológicas. Acredito que esta é uma idéia fundamental da qual tem que partir todo estudo sério do desenvolvimento humano, como tratei de mostrar em meu livro com esse título (Delval, 1994⁹). Portanto, não se podem atribuir as peculiaridades do desenvolvimento dos homens e mulheres às mudanças biológicas:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores transcorre sem que se modifique o tipo biológico do homem (...) No homem, cuja adaptação ao meio modifica-se por completo, destaca em primeiro lugar o desenvolvimento de seus órgãos artificiais – as ferramentas – e não a mudança de seus próprios órgãos nem a estrutura de seu corpo (Vygotski, 1931, p. 31). Não descobrimos no tipo biológico do homem primitivo nenhuma diferença essencial à qual pudéssemos atribuir as enormes diferenças existentes no comportamento. (...) Todas as investigações confirmam essa tese e demonstram a não existência de diferenças essenciais no tipo biológico do homem primitivo que possam condicionar as diferenças entre a conduta do homem primitivo e a do homem culto (ibidem, p. 32).

E mais adiante volta a insistir na mesma idéia, que para ele é o ponto de partida para buscar, fora do desenvolvimento orgânico, as características do processo humano:

Trataremos de explicar esta circunstância que tem para nós uma importância fundamental. Se, como dizíamos antes, o desenvolvimento cultural da humanidade teve lugar sem que mudasse substancialmente o tipo biológico do homem, num período de estagnação relativa dos processos evolutivos e quando a espécie biológica do Homo Sapiens permanecia mais ou menos constante, por sua parte o desenvolvimento cultural da criança caracteriza-se, antes de tudo, por produzir-se enquanto acontecem mudanças dinâmicas de caráter orgânico. O desenvolvimento cultural superpõe-se aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo. Somente pela via da abstração podemos diferenciar alguns processos de outros (Vygotski, 1931, p. 36).

Pois bem, se as peculiaridades do desenvolvimento psicológico humano não podem ser explicadas por mudanças biológicas, urge buscá-las em outro lugar; Vygotski dirige-se à cultura. Em algum momento tem uma iluminação e crê encontrar a chave. Segundo Van der Veer e Valsiner (1991, p. 223), é em um trabalho de 1928 que Vygotski afirma que no desenvolvimento de cada criança podem-se distinguir duas linhas: a linha do *desenvolvimento natural*, o processo de crescimento e maturação; e a linha do *desenvolvimento cultural*, ou o domínio de vários meios culturais, ou instrumentos. Essa idéia vai-se converter em um *leitmotiv* de sua obra, e voltará a aparecer em muitos outros trabalhos.

O homem atual é o resultado de um processo histórico-cultural, durante o qual formaram-se suas funções psíquicas superiores. Um dos eixos de seu pensamento é que:

O comportamento de um adulto aculturado de nossos dias (...) é o resultado de dois processos distintos do desenvolvimento psíquico. Por um lado, trata-se de um processo biológico de evolução das espécies animais que conduziu à aparição da espécie Homo sapiens; e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo converte-se em um ser aculturado. Ambos os processos, o desenvolvimento biológico e o cultural da conduta, estão presentes, cada um por si, na filogênese; são duas linhas independentes de desenvolvimento, estudadas por disciplinas psicológicas diferentes, particulares (Vygotski, 1931, p. 29-30).

No desenvolvimento da criança estão presentes (ainda que não repetidos) ambos os tipos de desenvolvimento psíquico que, de um modo isolado, encontramos na filogênese: o desenvolvimento do comportamento biológico e histórico, ou o natural e o cultural. Na ontogênese, ambos os processos têm seus análogos (mas não paralelos). Esse fato central e básico é o ponto de partida de nosso estudo: a diferenciação das duas linhas de desenvolvimento psíquico da criança, que corresponde às duas linhas do desenvolvimento filogenético da conduta. Essa tese, ainda que nos pareça totalmente evidente à luz dos dados atuais da psicologia genética, não foi enunciada e resulta absolutamente incompreensível que não tenha chamado a atenção dos investigadores até esta data (Vygotski, 1931, p. 35).

Como dissemos, Vygotski realizou um importante trabalho de difusão e introdução dos principais psicólogos de seu tempo na cultura russa, cuja a contribuição Vygotski salienta sempre, procurando mostrar também os erros, do ponto de vista de suas próprias concepções. Em particular, reprovava vários deles por não terem sido capazes de ver a diferença fundamental entre natureza e cultura; assinala com frequência que a Psicologia não entendeu essa importante idéia, motivo pelo qual toda ela foi elaborada “sobre uma base falsa” (Vygotski, 1931, p. 14).

O prefácio à tradução russa do *Ensayo sobre el desarrollo espiritual del niño*, de K. Bühler¹⁰, publicado em 1930, é muito esclarecedor. Os elogios ao livro de Bühler vão acompanhados de uma crítica feroz, para que o leitor faça uma leitura crítica e não caia nos erros de Bühler. Consistem tais erros em derivar o desenvolvimento da criança de fatores biológicos ou naturais. Os dois traços negativos do trabalho são “unir ecleticamente as teorias e os pontos de vista teóricos mais diversos” e, sobretudo, “a indiferenciação dos fatores biológicos e sociais no desenvolvimento psicológico da criança” (1930, p. 27). Vejamos alguns trechos:

K. Bühler no Ensayo (...) compartilha, juntamente com quase toda a psicologia infantil contemporânea, o ponto de vista unilateral e errôneo sobre o desenvolvimento psicológico da criança como processo único e, além disso, biológico por sua natureza. A confusão e a falta de diferenciação entre o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psicológico da criança leva inevitavelmente a uma compreensão e a uma interpretação essencialmente incorretas dos fatos (Vygotski, 1930, p. 27-28).

Bühler fazia amplas referências a condutas animais e sobretudo levava em conta os estudos de W. Köhler sobre os chimpanzés e sua utilização de instrumentos, como bastões e caixas, para alcançar comida; inclusive chamava a um período de desenvolvimento da criança de “idade do chimpanzé”. Isso leva Vygotski a escrever:

Basta esse fato para pôr a descoberto com toda clareza a tendência fundamental do autor: pôr sob um denominador comum os fatos do desenvolvimento biológico e do desenvolvimento sócio-cultural e ignorar a especificidade de princípio no desenvolvimento da criança (...). Surge disso a supervalorização das leis internas do desenvolvimento em prejuízo da influência formadora do meio social. O meio, como fator fundamental do desenvolvimento das funções intelectuais superiores, permanece sempre em último plano no Ensayo [Abriss]. A história do desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança não está separada, em princípio, da história geral do desenvolvimento dos processos biológicos elementares. Em princípio, a história da formação dos conceitos não se diferencia em nada da história do desenvolvimento de qualquer função elementar, conseguida diretamente com a evolução orgânica da criança (Vygotski, 1930, p. 27-28).

Todos esses erros de Bühler são devidos ao fato de não ter estabelecido a distinção básica entre natureza e cultura, pretendendo manter uma continuidade entre ambas e sobretudo ignorando a dialética objetiva do desenvolvimento, na qual surgem novas formações não redutíveis às anteriores:

“A natureza não dá saltos, o desenvolvimento transcorre sempre gradualmente”; Bühler formula essa regra antidialética precisamente em relação com o problema da conduta dos animais e do homem. Para ele não existe o salto da biologia à história e, em conseqüência, não existe o salto da evolução biológica da conduta à histórica, esse salto fundamental quando se passa da zôo-psicologia à psicologia humana. Como toda a psicologia européia da criança, Bühler trata de menosprezar o social no problema do homem. Essa é a idéia central, o nó de suas linhas teóricas: a compreensão antidialética do desenvolvimento psicológico (Vygotski, 1930, p. 36-37).

Vimos até aqui o que preocupava Vygotski, a ponto de ver-se obrigado a prefaciá-lo livro de Bühler para superar essas posições. Não obstante, Vygotski aprecia o intento de Bühler:

Por si mesmo, o intento de Bühler de embasar a psicologia infantil em um fundamento biológico testemunha o grande avanço teórico que fez o autor; juntamente com toda a psicologia infantil, desde uma concepção metafísica, subjetivo-idealista da psique, reinante nos trabalhos da escola de Würzburg, até uma concepção científico-natural, biológica e, em consequência, espontaneamente materialista. A psicologia infantil científica, claro, não pode construir-se mais que sobre um sólido fundamento biológico (ibidem, p. 33).

Muitas das observações de Vygotski são pertinentes, mas o que fica mais difícil de entender é por que, para não cair na biologização da Psicologia, seria necessário estabelecer um corte entre o desenvolvimento biológico e o social.

Porém, o que podemos questionar é se: seria sustentável essa separação entre natureza e cultura? A idéia de que os seres humanos são uma mescla de ambas as coisas, de tendências inatas e da pressão social, parece hoje tão óbvia e de senso comum que se tornaria admissível quase para todo o mundo. As divergências surgem quando essas idéias tão gerais começam a precisar-se e a utilizar-se de forma mais minuciosa para explicar o desenvolvimento.

O que Vygotski não consegue entender é que para o homem o meio cultural é seu meio natural, que a cultura converteu-se no ambiente natural para o homem e que sem a cultura o homem não chega a ser homem. Vygotski parece considerar como naturais os primeiros passos do desenvolvimento, nos quais não se utiliza um pensamento abstrato e nem sequer um pensamento concreto; isso corresponderia à etapa sensório-motora e quem sabe pré-operatória piagetiana, quando as crianças utilizam similitudes ou semelhanças figurais para associar objetos uns com outros, em oposição a realizar classificações propriamente ditas. Porém, o meio cultural não começa a atuar em um determinado momento do desenvolvimento, mas está presente desde o momento do nascimento. Para isso, produziram-se determinadas adaptações de tipo biológico, como a capacidade de linguagem ou a capacidade de atender aos outros. Essas são predisposições de caráter biológico que necessitam ser dotadas de conteúdo, pela existência de um meio cultural no qual se fala uma linguagem ou no qual há adultos que cuidam da criança.

Não obstante, isso não supõe que Vygotski não se dê conta da dificuldade de separar por completo a natureza e a cultura. É esse posicionamento que vemos em seu livro sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores: “Como é possível diferenciar, durante a investigação, o desenvolvimento cultural da conduta do biológico e destacar o desenvolvimento cultural que, de fato, não se encontra em estado puro, isolado?” (Vygotski, 1931, p. 40). Propõe para isso uma série de procedimentos, que se apóiam em Wundt, sem que

pareçam demasiado efetivos. Porém, compreendendo essa dificuldade, persiste nos intentos de separação.

Ele não se dá conta da inutilidade de sua tarefa. De que serve essa separação? É ela necessária? Que contribuição ela traz para a explicação psicológica? Vygotski parece inferir que primeiro se dá o desenvolvimento natural e em seguida o social, ainda que esteja consciente de que não é assim que esses fatores se entrelaçam. Na realidade é completamente impossível estabelecer essa separação. Poderíamos conceber nos humanos um desenvolvimento somente natural? Os dados sobre crianças isoladas ou com profundos déficits culturais mostram que sem o meio social não se produz o desenvolvimento humano. Voltaremos a esse ponto após haver analisado outras idéias de Vygotski.

As funções psíquicas superiores

Outra dicotomia utilizada por Vygotski, semelhante à a anterior, é a diferenciação entre funções psicológicas elementares e superiores. Aliás, uma de suas obras mais importantes, a *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (datada de 1931, mas não publicada até 1960), é dedicada ao estudo dessas funções superiores. Na realidade, a distinção devia parecer muito óbvia, pois ser de uso corrente na Psicologia de seu tempo, a ponto de o autor não especificar o que entende por funções psicológicas elementares, nem por funções psicológicas superiores. O que proclama reiteradamente no desenrolar desse texto é que a Psicologia não estudou a história do desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores (1931, p. 11).

Existem numerosas investigações específicas e excelentes monografias dedicadas a diferentes aspectos, problemas e momentos do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança. A linguagem e o desenho infantil, o domínio da leitura e da escrita, a lógica da criança e sua concepção de mundo, o desenvolvimento da representação e das operações numéricas, inclusive a psicologia da álgebra e da formação de conceitos, foram objeto de investigações modelares em numerosas ocasiões. Não obstante, todos esses processos e fenômenos, todas as funções psíquicas e formas de conduta eram estudadas antes de qualquer coisa a partir de sua face natural, ou seja, eram investigadas do ponto de vista dos processos naturais que as formam e integram (Vygotski, 1931, p. 12).

Como se vê, para Vygotski, a idéia dessas funções superiores é ampla e inclui coisas que hoje nos parecem bastante díspares; mas além disso, não pretende constituir-se uma enumeração completa¹¹, e alhures inclui diferentes elementos. Deixando de lado se a representação do mundo ou a álgebra são funções psicológicas, o que parece pretender Vygotski é mostrar que as fun-

ções elementares, como a memória, a atenção ou a percepção, aparecem primeiro como resultado do desenvolvimento natural, que posteriormente a cultura transforma em processos superiores. Em outros lugares refere-se à intervenção, nas funções superiores, da linguagem em suas distintas formas, orais e escritas; em *Pensamento e linguagem*, afirma que “se convertem em superiores graças à tomada de consciência e ao domínio” (Vygotski, 1934, p. 227). Resumindo as idéias de Vygotski, Wertsch (1985, p. 42) propõe que o autor utilizava quatro critérios para distinguir as funções psicológicas elementares e superiores:

O vestígio do controle do entorno sobre o indivíduo, a saber: 1) a emergência da regulação voluntária; 2) O surgimento da realização consciente dos processos psicológicos; 3) às origens sociais e a natureza social das funções psicológicas superiores; e 4) o uso de signos como mediadores das funções psicológicas superiores.

Podemos ver, em definitivo, que Vygotski está novamente propondo introduzir um corte no desenvolvimento, para apoiar sua idéia acerca da necessidade de distinguir o natural e o cultural.

A formação de conceitos

Outro aspecto relacionado a nosso problema, e que preocupou Vygotski, foi o da formação dos conceitos científicos nas crianças. Um problema que tem a ver também com a instrução, à qual dedicou o vasto capítulo 6 de *Pensamento e linguagem*. Vygotski propõe que é necessário estabelecer uma distinção clara entre os conceitos *cotidianos* (ou ‘espontâneos’, como os chama em algumas ocasiões) e *científicos*. Os conceitos cotidianos seriam aqueles que “se formam durante o processo da experiência pessoal da criança” (Vygotski, 1934, p. 195), enquanto que os conceitos científicos “formam-se no processo de instrução”. Como exemplo dos primeiros apresenta o conceito de ‘irmão’ e dos segundos, o princípio de Arquimedes (ibidem.)¹²

Vygotski faz referência a uma investigação realizada por Zohosefina Ilínichna Shif (psicóloga, discípula sua), na qual a pesquisadora partia das seguintes premissas:

Os conceitos – os significados das palavras – desenvolvem-se; os conceitos científicos também se desenvolvem e não são assimilados já prontos; a generalização das conclusões – obtidas no estudo dos conceitos cotidianos – ao campo dos conceitos científicos carece de legitimidade (Vygotski, 1934, p. 181).

As suas principais idéias encontram-se aqui formuladas. Para ele os conceitos são os significados das palavras, uma idéia sobre a qual insiste com freqüência, por exemplo, quando escreve:

A investigação nos ensina que em qualquer grau de desenvolvimento o conceito é, do ponto de vista psicológico, um ato de generalização. O resultado mais importante de todas as investigações neste campo constitui a tese, firmemente estabelecida, de que os conceitos, representados psicologicamente como significados de palavras, se desenvolvem (Piaget, 1962, p. 184).

Parece que a concepção de Vygotski é demasiado verbal, ainda que ele manifeste também suas dúvidas sobre esse assunto, o que torna difícil saber qual é sua verdadeira posição, pois em seguida assinala que não se podem transmitir os conceitos já formados à criança:

A experiência pedagógica ensina-nos, não menos que a investigação teórica, que o ensino direto dos conceitos é de fato impossível e pedagogicamente infrutífero. O professor que insiste em seguir esse caminho em geral não conseguirá mais que uma assimilação irrefletida de palavras, um simples verbalismo, que simula e imita os conceitos correspondentes na criança, mas que de fato encobre um vazio. Em tais casos, a criança não adquire conceitos, mas palavras; assimila mais com a memória que com o pensamento e mostra-se impotente perante toda tentativa de empregar com sentido os conhecimentos assimilados (1934, p. 185).

Sustentar que os conceitos são apenas o significado das palavras é problemático. Os conceitos são representados e comunicados mediante palavras, mas são mais que isso e repousam sobre ações. O que falha precisamente, e isso Vygotski parece não ter compreendido, é que o conceito não é apenas a palavra. Pelo contrário, o processo de construção dos conceitos é lento, principian-do pela formação de preconceitos. Mas, para determinar se um objeto ou situação concretos é um exemplo de um conceito, temos que aplicar a ele esquemas práticos ou abstratos. Por exemplo, se duvidamos que uma determinada fruta seja uma maçã, a partiremos e a provaremos (esquemas práticos); se entramos em uma reunião pública e não sabemos de que está tratando lá, analisaremos a posição das pessoas, o assunto de suas falas, como elas se relacionam entre si. Se falam de Deus e da salvação, concluiremos que se trata de uma reunião religiosa, mas se falam de condições de trabalho, é mais provável que se trata de uma reunião sindical. O sujeito que se encontra nessa situação estabelece conjeturas, realiza provas, antes de decidir se a situação é a instância de um conceito. Mas, para tomar essas decisões, de pouco adianta conhecer a palavra “sindicato” ou “religião”. Por isso, dizemos que os conceitos apóiam-se na aplicação de esquemas práticos do sujeito. Se as palavras não se relacionam com os esquemas não são mais que emissões vocais (também uma atividade motora,

mas sem caráter conceitual). Apenas na medida em que o sujeito consiga ligar o aprendido com a experiência anterior, com os esquemas relevantes, pode-se dizer que assimilou o conceito¹³.

Vygotski sustenta que há duas respostas à pergunta sobre como se desenvolvem os conceitos científicos na mente da criança. Uma é que ela os receberia construídos. A segunda é que “o desenvolvimento dos conceitos científicos não se diferencia essencialmente do desenvolvimento dos demais conceitos que se formam durante o processo da própria experiência da criança e que, portanto, não faz sentido diferenciar esses processos” (1934, p. 188). Vygotski não está de acordo com nenhuma das duas; ele sustenta que “os conceitos científicos não se desenvolvem da mesma forma que os cotidianos” (ibidem, p. 188).

O desenvolvimento dos conceitos científicos e o dos conceitos espontâneos seguem caminhos opostos (ibidem, p. 250). O conceito espontâneo da criança desenvolve-se de baixo para cima até atingir propriedades superiores a partir de outras mais elementares e inferiores e que os conceitos científicos desenvolvem-se de cima para baixo, a partir de propriedades mais complexas e superiores até outras mais elementares e inferiores (ibidem, p. 252).

Isso leva Vygotski a concluir que os conceitos científicos avançam sempre para além dos cotidianos (p. 246), e que os melhoram (p. 183). Definitivamente, os conceitos científicos têm outra origem que os cotidianos e, uma vez formados, reorganizam os cotidianos; além disso, eles vêm de fora e provêm da instrução.

Para explicitar a diferente evolução dos conceitos científicos e cotidianos, Vygotski serviu-se de uma tarefa que consistia em completar frases com “porque” e “ainda que”, e concluiu que:

A análise comparativa dos dois tipos de conceitos, cotidianos e científicos, em uma mesma faixa etária, mostrou que sempre que existam as condições programáticas apropriadas no processo de instrução, o desenvolvimento dos conceitos científicos irá além dos espontâneos. Nos conceitos científicos deparamo-nos com um nível mais alto de pensamento que nos cotidianos (1934, p. 246).

A tarefa que Vygotski propunha consistia em completar frases tais como: “O ciclista caiu da bicicleta, porque...”. “O barco carregado afundou no mar, porque...”, que se referem à experiência cotidiana, e verificava que as crianças não eram capazes de completar as frases, ou as completavam de forma incorreta, dizendo (no caso do ciclista) “porque o levaram à clínica” (ibidem, p. 247). Parece que essas crianças tinham oito ou nove anos.

Para estudar os conceitos científicos, tomava emprestado das Ciências Sociais tarefas referentes à luta de classes, à exploração ou à Comuna de Paris.

Constatava então que os sujeitos podiam completar frases como esta: “Na URSS é possível desenvolver a economia de acordo com um plano, porque na URSS não existe propriedade privada; a terra, as fábricas, as oficinas e as centrais elétricas estão nas mãos dos operários e dos camponeses” (ibidem, p. 248).

A explicação de Vygotski é que no caso dos conceitos espontâneos a criança realiza uma operação de forma involuntária, enquanto que no caso dos conceitos científicos precisa realizá-la de forma voluntária. “Sabemos, portanto, o que é que faltava à criança para resolver corretamente a tarefa: a consciência e a vontade no emprego dos conceitos” (ibidem, p. 248). A criança usa os conceitos cotidianos de forma involuntária, ao passo que os científicos ela os usa de maneira consciente. Ela o faz com a ajuda do professor, que dá explicações, proporciona conhecimentos, ensina a fazer perguntas e obriga o próprio aluno a dar explicações.

Não deixa de surpreender-nos esse exemplo de Vygotski, ainda mais sabendo que ele fez uma crítica do ensino verbalista. É completamente inverossímil que crianças de 8-9 anos entendam essa explicação e os conceitos referentes à luta de classes ou à exploração. Levamos mais de trinta anos estudando a formação e o desenvolvimento das idéias das crianças sobre o mundo social (Delval, 1989; Delval y Echeíta, 1991) e comprovamos repetidamente que esse tipo de expressões pode ser produzido somente por doutrinação. O que essas crianças fazem é repetir uma frase que aprenderam de memória, mas que não entendem, e essa tarefa de repetição constitui somente uma atividade puramente motora, semelhante àquela de repetir a letra de uma canção, inclusive num idioma desconhecido.

Creio que a separação dos conceitos cotidianos e científicos não está justificada, e, além disso, impede-nos de entender o processo de formação de novos conhecimentos. Vamos ocupar-nos disso posteriormente.

A lei do desenvolvimento cultural

Vygotski sintetiza, mediante uma lei, o curso do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para isso, inspira-se nas idéias do psicólogo francês Pierre Janet (cf. Wertsch, 1991, p. 43) o qual afirmava que a criança começa a aplicar à sua pessoa as mesmas formas de comportamento que outros aplicam com relação a ela (Vygotski, p. 146). Isso o leva então a formular o que denomina a “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, do seguinte modo:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro, no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e, em seguida, no

interior da criança, como categoria intrapsíquica. Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. (...) Por trás de todas as funções superiores e suas relações encontram-se geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas (Vygotski, 1931, p. 150)¹⁴.

Parece-me que Vygotski quer dizer que, inicialmente, tudo está fora do indivíduo; posteriormente, tudo passa para o interior do indivíduo, o que se confirma quando acrescenta: “O próprio mecanismo que subjaz às funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (ibidem, p. 151).

O significado desta lei torna-se obscuro, e somente pode ser interpretado de maneira metafórica¹⁵. Torna-se muito difícil afirmar em sentido estrito que todas as funções psicológicas são primeiramente relações sociais. Porém, os exemplos que Vygotski apresenta para apoiar essa lei nos permitem entender que tudo o que ela consegue expressar é uma analogia imprecisa. Por exemplo, diz que, conforme Janet, “sob o poder da palavra sobre as funções psíquicas levanta-se o poder real do chefe sobre o subordinado” (Vygotski, 1931, p. 146).

O que essa lei consegue transmitir é, uma vez mais, a crença de Vygotski na influência social como determinante do desenvolvimento psicológico. Mas, não creio que faça muito sentido apoiar-se em Marx para defender essa idéia e referir-se à sexta Tese sobre Feuerbach, onde Marx diz que a essência do homem é o conjunto das relações sociais¹⁶.

Creio que a posição adotada por Vygotski o leva inexoravelmente a defender um ponto de vista empirista, segundo o qual o conhecimento vem de fora, foi construído por outros, e estes o transmitem já feito. Vygotski desconsidera o trabalho construtivo do sujeito, embora critique os comportamentalistas, adota uma postura próxima à deles (ainda que difira em outros aspectos, como o que se refere à posição associacionista). Dizer que o homem é um ser social, e que o conhecimento é um produto social, é algo trivial e aceito por todos, mas o importante é saber como o indivíduo se apropria disso, e esse é o aspecto essencial que compete ao psicólogo (diferentemente do sociólogo, que estuda precisamente a pressão social). Entretanto, Vygotski não explica a atividade do sujeito que recebe informação do exterior, ajuda dos adultos ou de outras crianças, por não ter um modelo suficientemente claro dos processos construtivos do sujeito.

Expusemos, através de suas próprias palavras, algumas idéias de Vygotski acerca da influência social e da cultura sobre o desenvolvimento. Agora nos deteremos em rastrear a origem de suas idéias e em comentá-las criticamente.

A origem das idéias vygotkianas

Como assinala Kozulin (1990, p. 122 ss.), o quadro em que surgem as idéias de Vygotski não é o da teoria marxista, mas, sobretudo, o da escola sociológica francesa dirigida por Durkheim. Como é bem sabido, Durkheim enfatizou a necessidade de considerar os fenômenos sociais como fatos, não são redutíveis aos estados subjetivos (Durkheim, 1895). Toda a obra de Durkheim está impregnada pela idéia de que a sociedade exerce uma pressão (*contrainte*) sobre os indivíduos que os molda. O indivíduo tem que se adaptar às formas de funcionamento social ou fica excluído delas. Durkheim, além disso, introduziu a noção de ‘representações coletivas’ (que foi retomada por Moscovici). As representações coletivas são formas compartilhadas de ver o mundo, impostas aos indivíduos que vivem em uma determinada sociedade (Durkheim, 1898).

Parece que Vygotski estava bastante familiarizado com as idéias desses autores franceses (cf. Kozulin, 1990) que tiveram grande influência em seu tempo, como as de Lévy-Bruhl e sua teoria da mentalidade primitiva, ou as de Maurice Halbwachs, cujo livro – *Les cadres sociaux de la memoire* (1925) – Vygotski utiliza quando fala da memória voluntária. Por isso não surpreende que haja um certo paralelismo e uma semelhança entre as idéias de Vygotski e as de Durkheim, Halbwachs ou Lévy–Bruhl. O que ocorre é que esses autores eram sociólogos ou antropólogos e não explicavam a origem da mente humana sob uma perspectiva psicológica.

Outra fonte possível das idéias de Vygotski é o marxismo, considerando-se que esta era a doutrina oficial na URSS; mas tratava-se de uma determinada interpretação do marxismo, a que dominava na URSS nesses anos, ou seja, o marxismo-leninismo. Com efeito, algumas idéias de Vygotski podem recordar as interpretações realistas a respeito do problema do conhecimento e da teoria do reflexo que Lenin tinha defendido em seus escritos, como *Materialismo y empiriocriticismo* (1908), ou nos *Cuadernos filosóficos* (Lenin, 1958). Essa é uma posição que se vincula mais com as interpretações de Engels do marxismo (e com a linha do materialismo dialético), do que com outras leituras mais diretas dos escritos do próprio Marx¹⁷.

Possivelmente parte das idéias de Vygotski provém, por isso, de tentativas de aplicar de um modo pouco flexível a dialética hegeliana, que Marx pretendia pôr a seus pés. Vygotski procura sempre partir de contrários para logo reuni-los na síntese dialética, aplicando as três leis da dialética: a lei da transformação da quantidade em qualidade; a da unidade e interdependência dos opostos; e a da negação da negação, como se via quando criticava Bühler.

As idéias de Piaget

As idéias de Piaget, que se desenvolvem durante os mesmos anos, movem-se também no ambiente da escola sociológica francesa; ele cita freqüentemente esses mesmos autores. Possivelmente, a idéia da mentalidade primitiva de Lévy-Bruhl (1922) influenciou as idéias de Piaget para começar a estudar o pensamento das crianças (cf. Delval, 2001), e cita freqüentemente, e de forma elogiosa, Durkheim, mas vai manter uma série de discordâncias, como veremos em seguida.

Piaget toma como pressuposto que o ser humano nasce em um meio social e que está submetido à pressão social desde que nasce. Mas, desde seus primeiros trabalhos, esforçou-se por mostrar que os seres humanos não têm suas capacidades sociais completas desde que nascem mas que precisam adquiri-las ao longo do desenvolvimento. Precisamente, a idéia do egocentrismo que introduziu já em sua obra de 1923, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, trata de manifestar as dificuldades que encontra no sujeito para situar-se do ponto de vista do outro e para ter um pensamento completamente socializado. Para Piaget, um dos elementos fundamentais da vida social é a existência de regras: “a sociedade é reguladora. Onde convivem indivíduos, há regras.: a regra ou a lei normativa é, em todos os domínios, o produto mais autêntico da atividade coletiva vivam juntos, há regras: a regra ou a lei normativa é em todos os domínios o produto mais autêntico da atividade coletiva”(Piaget, 1931, p. 157). A moral é um tipo de regra social, mas para Piaget a lógica é outra, e a lógica é “uma espécie de moral do pensamento, que os indivíduos aceitam para poder pensar em comum” (Piaget, 1931, p. 158).

Durkheim tratava de explicar em seu livro sobre a educação moral (1925) como a pressão adulta forma as idéias morais das crianças. Mas o problema para Durkheim era explicar como, através da pressão adulta, que é uma manifestação de heteronomia, os indivíduos chegam a fazer-se autônomos. Piaget dedicou à explicação desse problema seu livro sobre *Le jugement moral chez l'enfant* (1932) e nele discutiu amplamente as idéias de Durkheim. Constatou que a fonte da moralidade não está apenas na pressão adulta, mas também nos intercâmbios entre iguais, que servem para estabelecer uma moral da reciprocidade, uma moral autônoma.

Em alguns de seus primeiros trabalhos, Piaget vê-se obrigado a defender-se de ter prestado atenção excessiva ao “fator social”, por exemplo, perante as acusações que Susan Isaacs (1930) lhe fizera em seu livro sobre o desenvolvimento intelectual nas crianças pequenas (Piaget, 1931). Isso deveria parecer muito surpreendente a esses autores que interpretam e reprovam a posição de Piaget – de descuidar completamente do desenvolvimento social –, dizendo que ele sempre considera a criança como um sujeito solitário, uma espécie de Robinson Crusóé, rodeado de objetos, sem pessoas.

Piaget parte de que o sujeito chega ao mundo dotado de uma série de características hereditárias e se encontra em um mundo físico e social, mas sem que o conheça e sem que esteja consciente disso. Do ponto de vista de um observador externo, o sujeito está em interação com o meio, que inclui objetos, pessoas e, em particular, pessoas que o cuidam, o que é absolutamente indispensável para sua sobrevivência. Mas, do ponto de vista do sujeito, que acaba de chegar ao mundo, nada disso existe na forma com que chegará a concebê-lo depois. Nem existe o próprio sujeito e nem existe o mundo, mas através da interação entre ambos, tal e como é percebida pelo observador, irá se constituindo o sujeito, cujas capacidades psicológicas vão-se desenvolvendo, ao mesmo tempo em que se constitui seu conhecimento sobre o mundo e vai-lhe atribuindo propriedades que são cada vez mais adequadas com relação ao que pode experimentar, ao que sucede quando age sobre a realidade.

Portanto, Piaget está partindo de uma posição *monista*, segundo a qual há um organismo que precisa se constituir como sujeito e que precisa construir uma representação do mundo em que vive e de si mesmo. O que Piaget está tratando de estudar é a formação do sujeito psicológico (e também epistêmico), um sujeito que deve desenvolver seus mecanismos para conhecer, sentir e agir, e que, ao mesmo tempo, vai construindo seu conhecimento do mundo, mas este está sempre mediado pelo nível alcançado por seus instrumentos de conhecimento, nesse momento, o que é produto não apenas de suas capacidades hereditárias, mas da história de suas interações. Para criar sua explicação, Piaget situa-se no interior do próprio organismo para mostrar as transformações que nele se produzem e o levam a converter-se em um sujeito psicológico e em um ator no mundo, que tem representações acerca de como é esse mundo.

Vygotski, ao contrário, parte de uma posição *dualista*, na qual, desde o início, há um sujeito e um mundo e, sobretudo, uma cultura, e trata de explicar como as funções psicológicas elementares, que seriam parte da dotação com a qual o sujeito nasce, vão convertendo-se em funções psicológicas superiores mediante a influência da cultura.

Creio que, se quisermos valorizar adequadamente as idéias de Vygotski, à luz da Psicologia atual, temos que refazer muito de seus pontos de vista.

Não se pode separar natureza e cultura

Em primeiro lugar, a separação entre natureza e cultura, para explicar o desenvolvimento psicológico, é inaceitável do ponto de vista do nosso conhecimento atual. Como assinalam Van der Veer e Valsiner (1991, p. 222), Vygotski negava a existência de diferenças genéticas entre os membros de diferentes culturas, mas, ao mesmo tempo, pensava que o pensamento das pessoas de diferentes culturas diferia fundamentalmente, em boa parte, devido aos diferentes sistemas simbólicos que utilizavam.¹⁸

A idéia que parece estar na origem dessa oposição entre o natural e o cultural é a de que a criança necessita de uma prolongada pressão social para abandonar seu pensamento natural e adquirir o pensamento cultural, idéia desenvolvida sobretudo por Luria (Van der Veer e Valsiner, 1991, p. 224). Para defender essa posição, Van der Veer e Valsiner afirmam que Vygotski e Luria ingenuamente consideravam a criança pequena como pré-cultural pois não conheciam os sofisticados instrumentos culturais nos quais estavam pensando. Porém, como é muito forte afirmar que as crianças são ‘pré-culturais’, já que é evidente que estão imersas na cultura desde que nascem, eles têm que acrescentar que, “(...) em um sentido amplo da palavra, essas crianças são, por suposto, seres ‘culturais’” (p. 224). Queremos dizer com isso que não podemos saber, a rigor, como se deve interpretar a posição de Vygotski (e de Luria).

Pois, o que sabemos é que desde tempos imemoriais os seres humanos nascem dentro de uma cultura, e o que se apresenta a uma observação mais superficial é que nascem muito desprotegidos e com poucas capacidades; mas os adultos têm disposições para cuidar dos recém nascidos e facilitar sua sobrevivência; após um longo período de desenvolvimento adquirem as complexas capacidades mentais de que dispõem os adultos. A tarefa principal do psicólogo é, precisamente, a de explicar como se produz esse processo. Naturalmente, não podemos contentar-nos em dizer que o indivíduo experimenta a pressão social, que se socializa. Isso é evidente e é o que tratam de mostrar as posições sociológicas e antropológicas. O importante é mostrar como esse processo acontece. Essa é a tarefa principal do psicólogo.

Além disso, outra das tarefas do psicólogo consiste em explicar como os seres humanos foram capazes de criar a cultura ao longo da história, mesmo que sobre isso não se possa dizer muito, já que se trata de um trabalho histórico e não dispomos de dados suficientes para isso. Apenas dispomos de dados proporcionados por diferentes ciências e pelas florescentes investigações sobre a origem do homem.

Mas não se deve confundir a cultura que os seres humanos criaram com o processo pelo qual cada indivíduo adquire essa cultura. Possivelmente, o que sucede é que Vygotski não diferencia com suficiente clareza o processo histórico de constituição da mente humana do desenvolvimento ontogenético, de onde viria essa confusão. Mesmo que Vygotski rejeitasse a lei da recapitulação de Haeckel, tendia a vincular demasiadamente a filogênese e a ontogênese. Só assim se explica essa aproximação contínua entre ambos os processos. E essa confusão mantém-se entre seus seguidores, de tal modo que, por exemplo, Luria escreve:

L. Vygotski estava convencido de que a assimilação da experiência social muda não apenas o conteúdo da vida psíquica (o círculo de idéias e conhecimentos), mas também cria novos tipos de processos psíquicos, que tomam a

forma de funções psicológicas superiores, que diferenciam o homem do animal e constituem o aspecto essencial da estrutura da atividade consciente do homem. (...) A origem dos processos psíquicos superiores encontra-se fora do organismo; as formas concretas da atividade histórico-social, que nunca foram examinadas pela psicologia clássica como tendo uma importância fundamental para a formação dos processos psíquicos, tornam-se decisivas para sua compreensão científica; (...) a Psicologia torna-se uma ciência histórico-social (Luria, 1971, p. 330-331).

As razões para rejeitar a separação drástica entre a natureza e a cultura são cada vez mais numerosas. Faz tempo que os investigadores falam também de cultura para referir-se a populações animais (Bonner, 1980), mas hoje dispomos de novas provas que provêm do estudo da conduta dos macacos antropóides. O estudo sistemático desses homínídeos e, em particular dos chimpanzés, com os quais compartilhamos mais de 98% da dotação genética, evidenciou que eles apresentam alguma forma de cultura, já que aparecem neles peculiaridades de conduta que só ocorrem em algumas populações. Já os trabalhos de Jane Goodall haviam evidenciado a existência de condutas complexas aprendidas e transmitidas de uns a outros indivíduos. Mas, atualmente, está-se realizando um projeto para o estudo sistemático dessas culturas, dirigido por Whiten e Boesch (2001), que apresenta resultados promissores. O que pretendem esses investigadores é detectar condutas que não sejam herdadas e que se transmitem no interior de um grupo social, enquanto estejam ausentes em outros¹⁹.

Naturalmente se poderia fazer a objeção de que nessas culturas não se utilizam meios simbólicos de transmissão, como a linguagem, mas ao menos os conhecimentos práticos dessas culturas reuniriam o requisito de serem conhecimentos adquiridos por alguns indivíduos e transmitidos a outros, de tal forma que somente alguns ou todos os membros de um determinado grupo os possuem, enquanto que os de grupos próximos os ignoram.

Temos que ter presente, hoje, que o grande êxito do darwinismo foi precisamente assinalar que todos os seres vivos estão submetidos às mesmas leis para sobreviver e que existe uma continuidade entre as condutas animais e a conduta humana, ainda que entre os homens produz-se predominantemente uma transmissão cultural. Faltou a Vygotski entender que a própria natureza humana permite desenvolver-se como o faz, e assim permite construir os conhecimentos e as funções. O biológico é a base sobre a qual se constrói o social, a que o torna possível, embora o desenvolvimento que um sujeito perfaz não esteja contido de maneira nenhuma em sua dotação biológica. O social não deixa de atuar nunca, é uma condição para o desenvolvimento humano. O homem nasce com predisposições e não com condutas fixadas, e quem as fixa e as determina é a cultura; porém, a influência cultural atua desde o nascimento.

Por isso, cremos que não se pode confundir o desenvolvimento histórico e a ontogênese, e ainda que sejam muito valiosas as observações de Vygotski sobre o papel da cultura na formação do homem, elas não constituem uma explicação suficiente. Os homens chegaram a ser o que são graças à formação de culturas que abriu caminhos para que o indivíduo não precisasse começar da estaca zero, mas que pudesse elevar-se com a ajuda dos outros, partindo do conhecimento assimilado por seus antecessores. Naturalmente, isso é possível graças a uma série de características que o tornam suscetível de incorporar o conhecimento acumulado na sociedade. Entre essas características, que o distinguem dos restantes animais e que são as que permitem alcançar o grau de desenvolvimento psicológico humano, estão a imaturidade e a plasticidade com que nasce, proporcionando imensas capacidades para aprender e dispor de sistemas simbólicos, o que permite acumular esse conhecimento, comunicá-lo e transmiti-lo a outros.²⁰

Os conceitos

A concepção de Vygotski acerca das relações entre os conceitos científicos e os espontâneos parece-me totalmente inadequada e creio que, além disso, pode dar lugar a práticas educativas indesejáveis. Como dissemos, sua idéia, em essência, é que os conceitos são o significado das palavras e que os conceitos científicos têm uma origem e um desenvolvimento distinto dos conceitos cotidianos.

Sobre o primeiro problema, parece-me que os conceitos formam-se a partir do conjunto da atividade dos sujeitos e começam a anunciar-se antes do aparecimento da linguagem, embora se trate ainda de pré-conceitos. Através de sua ação sobre o entorno, os sujeitos vão construindo representações ou modelos da realidade que lhes permitem agir dentro dela, e mediante a aplicação de seus esquemas, que se formam a partir dos reflexos com os quais nascem, vão construindo as propriedades dos objetos. Os esquemas são esquemas de ação e implicam sempre um componente de atividade. Não são estruturas de dados sobre o mundo, mas prescrições de ações sobre esse mundo (Delval, 1994). Posteriormente, a linguagem permite etiquetar os objetos e as situações, porém, na origem dos conceitos e das representações está a ação.²¹

Assim, quando me refiro a um “monolito”, não apenas quero dizer “monumento de pedra de uma só peça”, mas faço referência às ações que me permitirão comprovar que o objeto preenche tais condições: a exploração visual, em primeiro lugar; e, se for necessária, a exploração tátil para descobrir se realmente é de uma só peça; uma estimativa do tamanho, pois precisa ser grande, caso contrário não seria um monumento, etc. Essa memória de ações já realizadas está incluída no esquema (Delval, 1991).

Os conceitos que o sujeito vai formando não são somente o resultado de sua própria ação sobre os objetos, mas também de sua interação com outras pessoas e da informação que elas lhe transmitem; com essa informação o sujeito prova e experimenta. Por isso, os conceitos não são nunca produto exclusivo da atividade do sujeito solitário, e não se pode falar de conceitos espontâneos puros. O conceito de família que a criança tem vai mudando nas distintas idades; é produto tanto de sua experiência como daquilo que lhe transmitem os adultos, na escola e fora dela. Suas primeiras idéias fazem referência a um grupo de pessoas que vivem juntas, ainda que incluam alguma referência imprecisa a relações de parentesco ou contrato. Como sabemos, através de numerosas investigações que foram feitas sobre esse assunto, tais idéias vão mudando, e as crianças vão dando um peso maior às relações de parentesco e menos ao fato de residirem juntas.

Entretanto, o que fica claro é que os conceitos não se aprendem exclusivamente através da aprendizagem de palavras. O sujeito não adquiriu um autêntico conceito, mas um pseudoconceito, se não possui esses esquemas de ação que lhe permitem determinar se o objeto é uma instância do conceito. Há uma relação indissociável entre o conceito abstrato e a instância, e os conceitos exemplificam-se em suas instâncias. Para saber se algo é um vaso, comparo-o com o conceito de vaso e com outros vasos que podem ser protótipos.

Os conceitos científicos somente podem formar-se a partir dos conceitos cotidianos; não os eliminam, mas os aperfeiçoam. A partir das idéias que a criança vai formando sobre a família, ela estabelece um conceito de família mais elaborado; sobre ele atua desde muito cedo o ensino escolar. O conceito de família e as representações de família irão se aperfeiçoando por meio da aprendizagem escolar, mas sempre tratando de relacioná-lo com o que o sujeito pensa. Desse modo, pode-se chegar às idéias sobre a família que se expõem nos livros de sociologia ou antropologia, que seriam os conceitos científicos.

Sucedo o mesmo com os conceitos da física, como por exemplo o conceito de densidade. Inicialmente, os sujeitos explicam a flutuação dos corpos, fazendo referências ao peso ou ao volume, e só posteriormente são capazes de combinar ambos no conceito de densidade. Acontece que o sujeito não consegue assimilar os conceitos científicos que a escola lhe transmite, porque os aprende de forma puramente verbal e não consegue relacioná-los com sua atividade. Por isso, podemos dizer que a assimilação real dos conceitos científicos consiste precisamente em convertê-los em um prolongamento dos conceitos cotidianos, superando as limitações que estes podem ter; isso se produz quando suas explicações encontram resistências ao compará-las com o que sucede.

Considero que a separação dos conceitos que Vygotski propunha contradiz o que se deve pretender sob o ponto de vista pedagógico; deve-se buscar estabelecer uma aproximação entre o conhecimento escolar e o conhecimento que o sujeito forma fora da escola, o conhecimento da vida cotidiana. Creio que

uma das causas do escasso êxito conseguido pelo ensino escolar reside no fato de que este prescinde dos conhecimentos prévios que o sujeito traz, enquanto deveria apoiar-se neles para tentar transformá-los (Delval, 2000).

A explicação psicológica e a sociológica

Um dos problemas da posição de Vygotski é que ele não consegue diferenciar claramente o que é próprio da explicação psicológica e da sociológica. A Sociologia ocupa-se em mostrar como o indivíduo é conformado pelo grupo social e pela cultura; porém, a Psicologia precisa dar conta das transformações que ocorrem com o sujeito quando este experimenta a influência social ou quando age.

Para Piaget, a Psicologia e a Sociologia são duas disciplinas complementares que estudam o mesmo objeto: “o homem socializado”. Porém, sob dois pontos de vista distintos: o do indivíduo ou o do grupo.

Quanto à Sociologia, ela não constitui um degrau localizado além da Psicologia, mas da biologia procedem simultaneamente a psicologia e a sociologia enquanto disciplinas complementares. Com efeito, assim que ultrapassamos o nível das funções mentais elementares, estreitamente ligadas à vida do organismo, todas as funções superiores (intelectuais e afetivas) são simultaneamente objeto de estudo para a Psicologia e a Sociologia, posto que o homem é um ser social. A divisão dos programas psicológico e sociológico não implica, portanto, a existência de domínios separados: trata-se da mesma realidade, quer dizer, as duas ciências estudam o homem socializado, porém, de dois diferentes pontos de vista, desde que seu sistema de referência seja o indivíduo ou o grupo inteiro (Piaget, 1950, tomo 3, p. 131).

Piaget pretende explicar como o sujeito constrói seu conhecimento, adotando a perspectiva do sujeito que conhece. Seu problema não é explicar como o sujeito vai sendo moldado, mas como forma seus instrumentos de conhecimento e seu conhecimento do mundo em sua interação com ele. Partindo do sujeito e de uma postura epistemológica, não necessita adotar uma posição dualista. Adota a perspectiva do sujeito, para o qual não existe inicialmente a dualidade entre o eu e a realidade exterior, que será um ponto de chegada e não um ponto de partida. Além disso, concebe a inteligência e os instrumentos do conhecimento como originados das características biológicas do ser humano, porém, sem que possam ser explicados completamente por elas. Isso impede que Piaget caia no preformismo e também em um inatismo referente aos conteúdos do pensamento: não há conteúdos de conhecimento inatos. Sob esse ponto de vista, sua posição é estritamente monista. Creio que essa posição tem uma enorme capacidade explicativa, que muitas vezes não se soube ver. Esse ponto de vista, no qual se adota a perspectiva do sujeito que se desenvolve e

conhece, teve uma enorme fecundidade para descobrir fatos psicológicos novos. Não se parte de uma posição dualista que se vai integrando progressivamente; a explicação é exatamente oposta: o mundo vai-se diferenciando progressivamente graças à construção que o sujeito faz. Vai-se construindo o pensamento, os objetos, as outras pessoas e, inclusive, a linguagem.

Vygotski, ao contrário, aceita esse dualismo e parte dele. Sua pretensão é mostrar como os homens mudam e como a cultura os modela. Isso explica sua preocupação com a educação, como um instrumento transformador do homem. Porém, seu dualismo – que remonta a suas crenças filosóficas de partida, ao momento que lhe coube viver e às influências que experimentou – leva-o muito além, a por natureza e cultura, pensamento e linguagem, pensamento e comunicação e assim por diante. Referindo-se à influência social, não consegue explicar o que acontece no interior do sujeito. A pressão social é um fato mas não um mecanismo explicativo na formação do psiquismo humano. Isso Vygotski não conseguiu entender claramente constitui o ponto de partida das confusões nas quais caem os vygotkianos. Por isso ele escreveu: “O resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia denominar-se a sociogênese das formas superiores do comportamento” (Vygotski, 1931, p. 150).

Piaget diz claramente que a sociedade não é de forma alguma uma causa em si mesma (Piaget, 1931, p. 157). “Pensamos, com a escola francesa de sociologia, que a sociedade uma vez constituída transforma os indivíduos e age sobre eles como toda autêntica totalidade age sobre os elementos que a compõem” (ibidem.).

De forma alguma Piaget está de acordo com isso, e concordamos com ele. Não está de acordo com invocar o social como explicação única ou primordial do desenvolvimento, pelo qual sustenta que “os fatores sociais não explicam nada por si mesmos, por mais que sua intervenção seja necessária no desenvolvimento da razão” (Piaget, 1945, p. 9-10). Em seu estudo sobre *La formation du symbole*, começa respondendo às críticas que lhe dirigira Wallon e diz que vai estudar o problema da função simbólica:

(...) como mecanismo individual, cuja existência prévia é necessária para tornar possível as interações do pensamento nos indivíduos e, por conseguinte, a constituição ou a aquisição das significações coletivas. Isso não implica, de maneira alguma, que ponhamos em dúvida sua natureza social; ao contrário, tentamos constantemente demonstrar que a razão supõe a cooperação e a reciprocidade. Porém, o fato social é para nós um fato que se deve explicar, e não invocar a título de causa extrapsicológica (Piaget, 1945, p. 12).

Acredito que se está produzindo uma lamentável confusão que dá lugar a muitos mal-entendidos. Uma questão é que o ser humano nasce em um meio social e não possa desenvolver-se sem viver nesse meio social, e que os adultos

sejam absolutamente indispensáveis para que ocorra um desenvolvimento normal e que estejam preparados para atendê-lo. Mas isso não quer dizer em absoluto que o ser humano nasça com suas capacidades sociais completas, mas que deve formá-las ao longo do desenvolvimento. Ele precisa adquirir as regras que regem a vida social, assim como uma série de capacidades cognitivas que lhe permitirão a cooperação com os outros, entre elas a capacidade de descentrar-se de seu próprio ponto de vista para situar-se no de outro. Mas essas capacidades sociais não se adquirem simplesmente pela pressão dos outros, pela pressão social. Por exemplo, os adultos tratam de impor normas às crianças, mas estas somente as incorporarão lentamente.

Valorização de Vygotski

Na realidade, Vygotski, como assinala Kozulin (1990, p. 30), foi mais um filósofo da psicologia que um psicólogo propriamente dito, e realizou pouco trabalho experimental, motivo pelo qual tinha que se apoiar nos autores que haviam realizado investigações empíricas, como Köhler, Bühler ou o próprio Piaget. Boa parte de seus escritos são comentários nos quais critica, comenta, avalia ou valoriza as contribuições dos principais autores de sua época, freqüentemente com grande agudeza e profundidade.

Suas preocupações estão determinadas pela época e pelas circunstâncias nas quais viveu: por um lado, esforçava-se por construir uma nova sociedade e por integrar os indivíduos que tinham sido marginalizados na sociedade; por outro, esforçava-se por melhorar a educação e por assentar as bases de uma psicologia científica.

Em virtude das influências que recebeu, Vygotski mostrava uma forte tendência a cair em explicações empiristas, mas, ao mesmo tempo, era um pensador extraordinariamente lúcido que percebia as dificuldades de suas próprias posições; por isso, via-se obrigado a matizá-las e a relativizá-las. Mas isso dificulta saber realmente qual era sua posição última, o que freqüentemente torna seus escritos muito contraditórios para o leitor atento. Em todo o caso, dão lugar a possibilidades de interpretações bastante opostas, o que permite que alguns de seus seguidores mostrem-se muito mais empiristas do que talvez ele mesmo fosse.

Acredito que não seja simplificar muito dizer que a essência da posição vygotskiana supõe que o conhecimento está na sociedade e o sujeito deve incorporá-lo²². Uma peculiaridade da posição vygotskiana é que as formas sociais do conhecimento determinam as formas de pensar dos indivíduos. Isso é, que o conhecimento que existe socialmente não apenas determina o conteúdo mas também a forma do pensamento do sujeito. Esta é uma diferença entre a posição de Vygotski e outras posições de caráter mais sociológico ou empirista.

Vygotski insistiu também no papel dos adultos como mediadores na formação do conhecimento. Mas, apesar de tudo, o núcleo de sua posição é que o conhecimento encontra-se já feito na sociedade e o sujeito apropria-se dele, com a ajuda dos adultos. O problema principal é que Vygotski não explica como se realiza essa interiorização do conhecimento, e esse é um aspecto obscuro de sua teoria. É precisamente sobre esse aspecto que se debruçou a teoria construtivista – o que Vygotski não pôde fazer.

Os vygotskianos falam atualmente do conhecimento compartilhado, do conhecimento conjunto, da participação guiada – que tem o mérito de acentuar o papel dos outros na formação do conhecimento. Porém, limitando-se a isso, escamoteia-se a busca de uma autêntica explicação da formação do conhecimento e do desenvolvimento.

Definitivamente, podemos dizer que Vygotski foi um notável autor em sua época, teve muitas intuições e propôs importantes problemas, mas algumas de suas proposições eram incorretas e não facilitavam a solução dos problemas. Referimo-nos ao papel da influência social, que se relaciona com a separação entre natureza e cultura, que não é adequada e minimiza a atividade do sujeito.

Ainda que seja importante insistir no papel dos outros na construção do conhecimento que cada ser humano realiza, não convém confundir este dado evidente com o fato de que cada indivíduo precisa realizar uma construção própria e que os conhecimentos não são implantados de fora na mente dos sujeitos, como se lhes colocassem um *chip*. Os conhecimentos estão aí, na mente de outras pessoas ou recolhidos em produções culturais, entre as quais destacam-se os textos. Mas, do ponto de vista psicológico, o essencial são as transformações e os processos que ocorrem quando o sujeito aprende. O grande mérito da posição de Piaget foi assinalar com toda a clareza que a construção do conhecimento deve ser estudada no interior do sujeito. As perspectivas de caráter mais sociológico enfatizam o papel desempenhado pelas condições externas na aquisição do conhecimento. Mas, finalmente, é um sujeito que tem que incorporá-lo e esse é um processo ativo no qual o conhecimento é sempre transformado (é um processo de assimilação) e, ao mesmo tempo, o sujeito se modifica (acomoda-se) mudando seu estado de conhecimento. A educação também enfatiza esse processo de transmissão, mas não se deve minimizar essas transformações que ocorrem na mente do sujeito que aprende: um sujeito pode não adquirir o conhecimento que se tenta transmitir, ou só o adquire parcialmente, ou modifica e aprende algo distinto daquilo que se queria ensinar, ao assimilá-los a seus conhecimentos anteriores.

Essa diferença entre o processo psicológico de formação dos conhecimentos e as técnicas ou estratégias para tentar transmitir o conhecimento é fundamental, e as posições vygotskianas parecem não tê-la entendido. Para tornar eficaz o processo educativo e para explicar a formação do conhecimento, é imprescindível entender o que ocorre no interior do sujeito. Não basta que o

conhecimento esteja aí para que o sujeito o adquira, por isso as explicações sobre as condições externas que rodeiam o sujeito que aprende (por exemplo, a participação dos adultos) permanecem apenas como os aspectos exteriores do processo educativo e não consideram a perspectiva do sujeito, o único que pode explicar por que aprende ou não. Por isso, descuidar desse problema é um grave erro e não leva à compreensão da aprendizagem em toda a sua complexidade.

Notas

1. Referi-me mais extensamente às distintas concepções sobre a aquisição do conhecimento e suas relações com o conhecimento escolar em Delval (2000, Cap. 4).
2. A transcrição em caracteres latinos do nome de Vygotski apresenta muitas variantes. Em inglês costuma-se escrever Vygotsky; em castelhano aparecem as três possíveis variantes: Vygotski, Vigotsky e Vigotski (esta última é a que se emprega nas publicações impressas na URSS em castelhano, por exemplo, na antologia realizada por Marta Shuare, 1987). Em português costuma-se também utilizar Vygostky, se bem que haja outras grafias. O que é claro é que o primeiro e o segundo 'i' do nome russo são distintos. Por isso optamos por escrever Vygotski, tal como é empregado na edição em castelhano de suas *Obras escogidas*, nas quais nos baseamos principalmente neste trabalho.
3. Vygotski realizou um importante trabalho de difusão e introdução dos principais psicólogos de seu tempo na cultura russa, traduzindo e/ou fazendo prefácios para autores como Koffka, Köhler, Piaget, Bühler, Stern ou Thorndike, escrevendo extensos ensaios sobre eles, e procurando manifestar o valor de suas contribuições e as divergências que mantinha com esses pontos de vista. Pode-se ler vários desses ensaios em suas *Obras escogidas*, sobretudo no tomo 1.
4. A bibliografia atual sobre Vygotski é muito ampla e desde os anos 80 publicaram-se numerosos estudos. Neste trabalho baseei-me entre outras nas seguintes obras: Kozulin (1990), Newman e Holzman (1993), Rivière (1985), Schneuwly e Bronckart (1985), Tryphon e Vonèche (1996), Van der Veer e Valsiner (1991), Wertsch (1985, 1991), Wertsch e Tulviste (1992), e em outras que aparecerão citadas mais adiante. Utilizei também os textos, notas, introduções e apêndices de suas *Obras escogidas*.
5. Nota dos tradutores: Conservaremos os títulos de livros, de artigos ou de coletâneas tal como foram referidos pelo autor.
6. De mais a mais, Vygotski estava muito influenciado pelas idéias de Piaget que comenta amplamente em várias de suas obras. Não é correto afirmar que Vygotski conheceu somente os dois primeiros livros de Piaget: *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1924) (como incorretamente assinala Bruner, 1962, p. 7); conhecia também as obras de Piaget de 1926, de 1927 e diversos artigos. Por exemplo, no final de sua obra sobre a *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, reeditada em 1931, apóia-se nas investigações de Piaget sobre o primeiro ano de vida ("autor da teoria mais harmônica e profunda sobre o primeiro ano de vida", Vygotski, 1931, p. 333). Ainda que não forneça

referências bibliográficas, deve estar se referindo ao artigo de Piaget, publicado em 1927, no *British Journal of Psychology*, no qual Piaget antecipou algumas de suas idéias sobre o nascimento da inteligência que apareceriam em seu livro de 1936. Os editores da edição russa indicam erroneamente que Vygotski está se referindo ao livro de Piaget de 1923, no qual nada fala do primeiro ano de vida; esse erro é reproduzido na tradução castelhana (*Obras escogidas*, 3, p. 340).

7. Dizemos que a preocupação fundamental de Piaget era *epistemológica* porque ele pretendia explicar como se forma e como se desenvolve o conhecimento através da interação entre o sujeito e o objeto. Em sua investigação busca os mecanismos gerais da construção do conhecimento. Porém, realiza esse trabalho estudando sujeitos concretos, quer dizer, crianças e adolescentes de diferentes idades, sujeitos *psicológicos*, que apresentam suas peculiaridades, suas diferenças, mas trata, a partir delas, de encontrar mecanismos comuns, e creio que este é um dos aspectos originais de seu ponto de vista. Ainda que o interesse de Vygotski era mais diretamente psicológico, buscava, entretanto, mecanismos comuns, motivo pelo qual sua perspectiva tem igualmente um cunho epistemológico. A perspectiva *educativa* é, sem dúvida, distinta, pois trata-se de descobrir os procedimentos para promover mudanças na conduta e nos conhecimentos dos sujeitos; não se busca descobrir ‘o que é’, mas promover o que ‘deveria ser’.
8. Entendemos representações em um sentido amplo como o conhecimento que o sujeito tem sobre a realidade, que pode ser tanto prático quanto representativo, e que está presente desde a chegada ao mundo. Este uso difere daquele que faz Piaget do termo representação, já que ele se refere somente à utilização de significantes diferenciados dos significados.
9. Nota dos tradutores. Juan Delval tem quatro livros traduzidos no Brasil:
DELVAL, J. *Descobrir o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
DELVAL, J. *Aprender na vida e aprender na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
DELVAL, J. *Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
DELVAL, J. *Aprender a aprender*. Campinas: Papirus, 1997.
10. Karl Bühler, importante psicólogo alemão vinculado à Escola de Würzburg e à teoria da *Gestalt*, havia publicado em 1918 uma obra sobre o desenvolvimento psicológico da criança, e no ano seguinte um resumo dela (*Abriss*), que é o que Vygotski prefaciou. Na edição das *Obras escogidas* (Tomo 1, Vygotski, 1930, p. 163, nota), indica-se, erroneamente, que se trata do livro extenso de 1918.
11. Vygotski nunca enumera por completo as funções psíquicas superiores. Matiushkin (1983), no epílogo ao tomo III das *Obras escogidas* (p. 350) escreve: “A linguagem e o desenho infantis, a leitura e a escrita, o desenvolvimento das operações matemáticas e o pensamento lógico, a formação de conceitos e a concepção do mundo da criança é a lista – muito incompleta por certo – das funções psíquicas que se consideram superiores e que os psicólogos anteriores a Vygotski definiam como funções naturais complexas”. Naturalmente, seria preciso acrescentar a memória voluntária, a atenção voluntária, e em geral todas as funções voluntárias, às quais Vygotski refere-se com frequência.

12. A concepção dos conceitos de Vygotski é imprecisa, ou pelo menos demasiado ampla. Assim, contrapõe (1934, p. 196) o conceito relativo ao princípio de Arquimedes e ao conceito de irmão. Irmão é um conceito, mas o princípio de Arquimedes não é um conceito mas uma relação entre conceitos, uma lei ou regularidade da natureza na qual se fala que um corpo (conceito) submerso (conceito) em um fluido (conceito) experimenta um empuxo (conceito) vertical e ascendente igual ao peso (conceito) do líquido deslocado. Trata-se de muitos conceitos e de relações entre eles.
13. Essa crítica já tinha sido feita a Vygotski em vida por Leontiev, que manteve uma polémica com ele, na qual afirmou: “Por trás da palavra (e por trás da comunicação), encontra-se a *atividade*... Se muda a atividade que está por trás da palavra, muda a palavra” (citado em Puziréi, 1989). Leontiev desenvolveu posteriormente uma teoria da atividade; não entraremos agora nesse assunto.
14. Essa lei, que Vygotski devia considerar muito importante, aparece formulada em diferentes lugares de seus escritos, de formas parecidas. No seu artigo *Herramienta y símbolo*, datado de 1930, apresenta-se assim: “Um processo interpessoal transforma-se em outro intrapessoal. No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro, em um nível social, e mais tarde em um nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico), e depois no interior da própria criança (intrapicológico). Isso pode ser aplicado igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se como relações entre seres humanos” (Vygotski, 1930, p. 94).
15. O uso de idéias imprecisas ou que podem ser entendidas como metáforas, às vezes atraentes mas dificilmente aplicáveis, é freqüente nos escritos de Vygotski. Outro exemplo disso é a idéia de “zona de desenvolvimento potencial” da qual não poderemos ocupar-nos aqui.
16. Nessas famosas teses, Marx trata de resumir suas críticas a algumas das concepções de Feuerbach; a sexta tese começa assim: “Feuerbach resolve a essência religiosa em *essência humana*. Porém, a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na realidade, é o conjunto das relações sociais”. Não parece nada evidente que Marx esteja falando aqui das características psicológicas dos homens, mas de sua natureza social. E tampouco parece evidente que Marx trate de explicar o desenvolvimento do indivíduo unicamente pela pressão social. Na terceira tese escreve: “A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação e que, por conseguinte, que os homens transformados sejam produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens os que transformam as circunstâncias e que o educador tem, por sua vez, necessidade de ser educado”. Creio que nessa tese o que precisamente Marx está sinalizando é a importância da ação humana, o que defende também em outros lugares, o que se oporia à crença na influência social que defende Vygostki.
17. Creio que em Marx podem ser encontradas idéias que sublinham mais o papel ativo que o sujeito tem na transformação da natureza, como quando escreve em um conhecido parágrafo do *El capital*: “O trabalho é, em primeiro lugar, um processo entre o homem e a natureza, um processo no qual o homem media, regula e controla

seu metabolismo com a natureza. O homem enfrenta a própria matéria natural como um poder natural. Põe em movimento as forças naturais que pertencem à sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apoderar-se dos materiais da natureza sob uma forma útil para sua própria vida. Ao operar por meio desse movimento sobre a natureza exterior a ele e transformá-la, transforma ao mesmo tempo sua própria natureza” (Marx, 1867, p., 215-216 [*El capital*, Libro I, Cap. V]). O sociólogo francês Lucien Goldmann (1947, 1953, 1966) assinalou a semelhança dessas idéias com a posição de Piaget; concordamos com ele que a posição construtivista está mais de acordo com as idéias de Marx (Delval, 1970) que a posição de Vygotski, que tem um caráter muito mais empirista.

18. De acordo com essa posição, que atribuí um peso tão grande às relações sociais, é estranho que Vygotski pense que em todas as culturas, e da mesma forma no desenvolvimento da criança, se comece por utilizar símbolos externos, tais como contar com os dedos, ler em voz alta, ou utilizar nós como auxílios para a memória, que depois passariam a ser internos. E do mesmo modo também é estranho que proponha alguns estágios gerais do desenvolvimento. Na realidade, esse desenvolvimento deveria variar em cada cultura e não haveria espaço para a existência de universais.
19. Whiten e Boesch, em contato com grupos de investigadores que trabalham com diferentes populações de chimpanzés, selecionaram 39 tipos de conduta. Tais como descascar nozes com uma pedra ou com um pedaço de madeira sobre outra pedra que serve de suporte, extrair o tutano de ossos usando palitos, colocar um assento de folhas antes de sentar-se no chão úmido, ou as distintas formas de ‘pescar’ formigas em seus ninhos. Descobriram que essas condutas aparecem em alguns grupos de chimpanzés enquanto estão ausentes em outros, ainda que vivam próximos. Algumas dessas condutas são compartilhadas por todo o grupo, enquanto que outras só aparecem em uma parte, por exemplo, entre os machos adultos, e algumas são próprias de alguns poucos indivíduos, mas não sabemos se terminarão por estender-se a outros. Veja-se Whiten e Boesch (2001), ou Whiten, Goodall, McGrew, Nishida, Reynolds, Sugiyama, Tutin, Wrangham e Boesch (1999). Esses trabalhos confirmam a proximidade e a continuidade entre as condutas animais e humanas.
20. Essa é a linha que pretendi seguir, para explicar o desenvolvimento psicológico, em meu livro *El desarrollo humano*. Mostro, aí, como a atividade construtiva do sujeito permite-lhe desenvolver sua mente.
21. Ocupei-me mais pormenorizadamente desses assuntos em Delval (1991 e 1994).
22. O professor Newton Duarte (2000) comentou amplamente algumas de minhas idéias sobre Vygotski e, inclusive, as apresenta como “um exemplo de crítica infundada e inconsistente à teoria vigotskiana”. Por força disso afirma que não entendi a maior parte das idéias de Vygotski, nem a distinção entre o materialismo histórico-dialético e o sociologismo empirista, nem a dialética entre os conceitos espontâneos e científicos, ou que trato de confundi-los deliberadamente. No texto a que se refere o professor Duarte que, é uma apresentação muito resumida, em forma de teses sobre minha concepção de construtivismo, realizada em um seminário com o objetivo de promover uma discussão sobre o construtivismo (Delval, 1997), dedico apenas três páginas e meia para comentar algumas idéias do autor soviético e nem sequer

apresento referências. Mesmo que me ocupe, ali, sempre muito brevemente, de outros aspectos da posição de Vygotski, acredito que algumas idéias estejam apresentadas de uma maneira mais extensa no presente texto, e com as referências necessárias.

23. Nota da Editora: Excepcionalmente, deixamos inalteradas as Referências Bibliográficas deste texto, sem padronizá-las conforme as normas de *Educação & Realidade*, atendendo a pedido do autor.

Referências Bibliográficas²³

- BRUNER, J. (1962) Introduction a *L. S. Vygotsky, Thought and language*. Cambridge. M.I.T. Press, p. v-x.
- BRUNER, J. (1996) *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (2000) Sobre psicología cultural y educación. Entrevista con Jerome Bruner por José Luis Linaza. *Anuario de Psicología*, 31, p. 185-190.
- BÜHLER, K. (1918) *El desarrollo espiritual del niño*. Traducción castellana (de la 6ª ed. alemana) de Rosario Fuentes: Madrid: Espasa Calpe, 1934.
- BÜHLER, K. (1919) *Abriss der geistigen Entwicklung der Kinder*. Leipzig: Quelle und Meyer. Trad. rusa con introducción de Vygotski, 1930.
- CASTORINA, J. A. (1996) El debate Piaget-Vygotski: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En: J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira y D. Lerner, *Piaget-Vygotski: Contribuciones para replantear un debate*. Buenos Aires: Paidós, p. 9-44.
- COLE, M. (1996) *Cultural psychology. A once and future discipline*. Harvard: Harvard University Press.
- DELVAL, J. (1970) Notas sobre Marx y el concepto de ideología. En: F. Gracia, J. Muguerza y V. Sánchez de Zavala (Comps.) *Teoría y Sociedad. Ensayos en homenaje a José L. Aranguren*, Barcelona, Ariel, 1970, págs. 245-261. Reproducido en *Psicología y Sociedad* (Bogotá), n.º. 1, julio-agosto, 1983, p. 33-43.
- DELVAL, J. (1989) La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, p. 245-328.
- DELVAL, J. (1991) *Aprender a aprender*. Madrid: Alhambra/Longman.
- DELVAL, J. (1994) *El desarrollo humano*. Madrid/México: Siglo XXI. 4ªed, 1999. 10ª ed. Mexicana, 2000.
- DELVAL, J. (1996) La fecundidad de la epistemología de Piaget. *Substratum*, 3 (8-9), p. 89-125.
- DELVAL, J. (1997) Tesis sobre el constructivismo. En: M. J. Rodrigo y J. Arnay (Coord.) *La construcción del conocimiento escolar. Ecos de un debate*. Barcelona: Paidós, p. 15-33.
- DELVAL, J. (2000) *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata, 2ª ed, 2001.
- DELVAL, J. (2001) *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.

- DELVAL, J. y Echeíta, G. (1991) La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y Aprendizaje*, 54, p. 71-108.
- DUARTE, N. (2000) *Vygotski e o "aprender a aprender". Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores associados.
- DURKHEIM, E. (1895) *Les règles de la méthode sociologique*. París: Alcan.
- DURKHEIM, E. (1898) Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6, p. 273-302.
- DURKHEIM, E. (1925) *L'éducation morale*. París: Alcan. .
- FODOR, J. (1983) *The modularity of mind*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- GOLDMANN, L. (1947) La psychologie de Jean Piaget. *Critique*, 13-14. Reproducido en L. Goldmann (1959) *Recherches dialectiques*. París: Gallimard, p. 118-128.
- GOLDMANN, L. (1953) L'épistémologie de Jean Piaget. *Synthèse*, 82. Reproducido en L. Goldmann (1959) *Recherches dialectiques*. París: Gallimard, p. 129-145.
- GOLDMANN, L. (1966) Jean Piaget et la philosophie. En Jean Piaget et les Sciences Sociales. *Cahiers Vilfredo Pareto*, 10, p. 5-23.
- GUIPPENRÉITER, Y. y PUZIRÉI, A. (Comp.) (1989) *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotski, A. Leontiev, A. Luria*. Traducción castellana de M. Shuare. Moscú: Progreso.
- HALBWACHS, M. (1925) *Les cadres sociaux de la memoire*. París: Alcan.
- ISAACS, S. (1930) *Intellectual growth in young children*. Londres: Routledge. Reimpresión: Nueva York: Schocken, 1972.
- KOZULIN, A. (1990) *La psicología de Vygotski. Biografía de unas ideas*. Traducción castellana de J. C. Gómez: Madrid: Alianza, 1994.
- LENIN, V. I. (1909) *Matérialisme et empiriocriticisme*. Traducción francesa en *Oeuvres*, Tomo 14. Moscú: Editions en Langues Etrangères, 1962.
- LENIN, V. I. (1958) *Cuadernos filosóficos*. En *Obras completas*, Tomo 29. Moscú: Editorial progreso, 1986. [Recopilación de escritos y notas de Lenin de varias épocas].
- LÉVY-BRUHL, L. (1922) *La mentalité primitive*. París: Alcan. 15ª ed, PUF, 1960.
- LURIA, A. R. (1971) La psicología como ciencia histórica. Traducción castellana de M. Shuare en Y. Guippenréiter y A. Puziréi (Comps.) *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotski, A. Leontiev, A. Luria*. Moscú: Progreso, 1989, p. 330- 344.
- MARX, K. (1845) Tesis sobre Feuerbach [publicadas por primera vez por Engels en 1888, como apéndice a la edición de su *Ludwig Feuerbach*]. Traducción castellana en C. Marx y F. Engels, *Obras escogidas en dos tomos*. Moscú: Progreso, sin fecha, tomo 2, p. 397-399.
- MARX, K. (1867) *El capital. Crítica de la economía política* (Ed. P. Scaron). Libro I, vol. 1. Madrid: Siglo XXI, 1984.
- MATIUSHKIN, A. M. (1983) Epílogo, al tomo 3 de las Obras escogidas de Vygotski. Traducción castellana de L. Kuper, Madrid: Visor, 1995, p. 349-371.

- MOSCOVICI, S. (1961) *La psychanalyse, son image et son public*, 2ª ed. revisada, París: P.U.F. 1976.
- MOSCOVICI, S. (1984) The phenomenon of social representations. En R. M. Farr y S. Moscovici (Eds.) *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 3-69.
- MOSCOVICI, S. (1988) Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, p. 211-250.
- NEWMAN, F. y HOLZMAN, L (1993) *Lev Vygotsky: Revolutionary scientist*. Londres: Routledge.
- PIAGET, J. (1923) *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 5a. ed., 1962.
- PIAGET, J. (1924) *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 3a. ed., con nuevo "Avant-propos", 1947, 6a. ed., 1967.
- PIAGET, J. (1926) *La représentation du monde chez l'enfant*. París: Alcan.
- PIAGET, J. (1927a) *La causalité physique chez l'enfant*. París: Alcan. Traducción castellana de Juan Comas: *La causalidad física en el niño*. Madrid: Espasa Calpe, 1934.
- PIAGET, J. (1927b) La première année de l'enfant. *British Journal of Psychology*, 18, p. 97-120.
- PIAGET, J. (1931) Le développement intellectuel chez les jeunes enfants. Étude critique. *Mind*, 40, p. 137-160.
- PIAGET, J. (1932) *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan.
- PIAGET, J. (1936) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel y París: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1945) *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1950) *Introduction à l'épistémologie génétique*. París, P.U.F. Tomo I: La pensée mathématique. Tomo II: La pensée physique. Tomo III: La pensée biologique, pensée psychologique et la pensée sociologique.
- PIAGET, J. (1962) *Comments on Vygotsky's critical remarks*. Cambridge, Mass.: MIT.
- PIAGET, J. (1977) *Études sociologiques*, 3ª edición aumentada. Ginebra: Droz.
- PUZIÉI, A. (1989) Prefacio a: Y. Guippenréiter y A. Puziréi (Comps.) *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotski, A. Leontiev, A. Luria*. Traducción castellana de M. Shuare. Moscú: Progreso, 1989, p. 3-40.
- RIVIÈRE, A. (1985) *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- Seligman, M. E. P. y Hager, J. L. (Eds.) (1972) *Biological boundaries of learning*. Nueva York: Appleton.
- SHUARE, M. (Comp.)(1987) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Editorial Progreso.
- SCHNEWLY, B. y Bronckart, J. P. (Dirs.) (1985) *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.

- TRYPHON, A. y Vonèche, J. (Eds.) (1996) *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Traducción castellana de J. Piatigorsky, Buenos Aires: Paidós, 2000.
- VAN DER VEER, R. y VALSINER, J. (1991) *Understanding Vygotsky: A quest for syntheses*. Oxford: Blackwell.
- VYGOTSKI, L. S. (1928) Problema kul'turnogo razvitija rebenka. *Pedologija*, 1, p. 58-77. (citado en Van der Veer y Valsiner, 1991).
- VYGOTSKI, L.S. (1930a) Prólogo a la traducción rusa del libro de K. Bühler "Ensayo sobre el desarrollo espiritual del niño". Traducción castellana de M. Shuare en M. Shuare (Comp.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Progreso, 1987. También traducción en *Obras escogidas*, T. 1. [Citado por la traducción de Shuare].
- VIGOTSKI, L.S. (1930b) Herramienta y símbolo. Reproducido parcialmente en M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds.) *Lev S. Vigotski, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Traducción castellana de S. Furió, Barcelona: Crítica, 1979.
- VYGOTSKI, L.S. (1931) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En *Obras escogidas*, T. III. Traducción castellana de L. Kuper, Madrid: Aprendizaje, 1995.
- VYGOTSKI, L.S. (1934) *Pensamiento y lenguaje*. En *Obras escogidas*, T. II. Traducción castellana de J. M. Bravo, Madrid: Aprendizaje, 1993. [Edición por la que se cita].
- VYGOTSKY, L. S. (1934) *Thought and language*. Editado y traducido por E. Hanfmann y G. Vakar. Cambridge. M.I.T. Press. [Selección del texto original de Vygotski].
- VYGOTSKY, L. S. (1934) *Pensamiento y lenguaje*. Traducción castellana del anterior [de la edición inglesa, sin el prólogo de Bruner e incluyendo los comentarios de Piaget] de M. M. Rotger, Buenos Aires: Lautaro, 1964.
- WERTSCH, J. V. (1985) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Traducción castellana de J. Zanón y M. Cortés, Barcelona: Paidós, 1988.
- WERTSCH, J. V. (1991) *Voces de la mente*. Traducción castellana de A. Silvestri, Madrid: Visor, 1993.
- WERTSCH, J. V. y Tulviste, P. (1992) Lev Semyonovich Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28, p. 548-557. Reproducido en Parke, R. D., Ornstein, P. A., Rieser, J. J. y Zahn-Waxler, C. (Eds.) (1994) *A hundred years of developmental psychology*. Washington: American Psychological Association, p. 333-355.
- WHITEN, A. y Boesch, C. (2001) The cultures of chimpanzees. *Scientific American*, 284 (1), enero 2001, p. 49-55.
- WHITEN, A., Goodall, J., McGrew, W. C., Nishida, T., Reynolds, V., Sugiyama, Y., Tutin, C. E. G., Wrangham, R. W. y Boesch, C. (1999) Cultures in chimpanzees. *Nature*, 339, p. 682-685.

Juan Delval é professor da Universidade Autônoma de Madri.

Endereço para correspondência:
Universidade Autônoma de Madrid
Faculdade de Psicologia
28049 – Madrid – Espanha,
E-mail: juan.delval@uam.es

Tradução: Fernando Becker e Tania B. I. Marques