

INTRODUÇÃO À PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

INTRODUÇÃO

A escolha da bibliografia de apoio a uma disciplina de Psicologia a leccionar em cursos de formação inicial ou especializada de profissionais da Educação supõe um desafio para o docente que, cada ano, procura soluções novas e criativas, que se pretendem adequadas à especificidade dos diferentes cursos, aos objectivos definidos para a disciplina e aos interesses e necessidades percebidas dos formandos.

A escassez de literatura especializada em língua portuguesa que aborde os assuntos de forma clara e sucinta e, simultaneamente, com um grau de profundidade suficiente, abrangendo as suas ideias básicas, aconselha vivamente a elaboração de textos especialmente designados para cumprirem tais requisitos, que não devem, no entanto, ser entendidos como elementos únicos de leitura, mas como suporte estrutural de outras, sempre desejáveis.

É este o caso vertente, que aborda a *perspectiva histórico-cultural*, desenvolvida por Lev S. Vygotsky, cuja relevância para a Psicologia da Educação a constitui numa referência necessária.

Este texto organizar-se-á em torno da exposição dos conceitos básicos desta perspectiva, devidamente articulados entre si, não se excluindo, pontualmente, algumas *fugas* e incursões em *zonas de desenvolvimento próximo* que tornarão patente o seu alcance na explicação dos factos humanos.

1. DADOS BIOGRÁFICOS E ENQUADRAMENTO SÓCIO-HISTÓRICO

Lev Semionovitch Vygotsky nasceu em 1896, na Bielorrússia, o segundo de oito filhos de uma família culta, no seio da qual desenvolveu o seu gosto pelo saber, traduzido numa formação eclética, marcadamente humanista, em que se salientam a História, a Filosofia, as Letras e o Direito, sem, contudo, excluir outros domínios como as Artes e mesmo a Medicina. Manifestando, desde cedo, um grande interesse pelo problema da génese da consciência, como característica humana por excelência, inicia, em 1924, um percurso de investigação científica no domínio da Psicologia. Numa época caracterizada pela profusão de ideias, frequentemente, incompatíveis, porque situadas em diferentes níveis de análise, Vygotsky partiu de um exame crítico das razões profundas do estado de crise desta disciplina, traduzido na sua cisão e desmembramento em várias *psicologias*. Identifica então duas perspectivas ou orientações - uma de cariz naturalista e outra idealista - que polarizavam a tão diversa produção nesta área do saber, alimentando uma acesa polémica sobre o objecto e o método da Psicologia. (Rivière, 1988). Basicamente, questionavam-se quanto à possibilidade de uma disciplina que se pretendia científica (tendo como modelo de cientificidade o das ciências exactas) estudar processos psicológicos complexos, não directamente acessíveis à investigação laboratorial. Preconizavam, em alguns casos, o seu abandono enquanto objecto da Psicologia, noutros a sua redução às funções psicológicas mais simples (reflexologistas), noutros ainda, reconhecendo a sua irredutibilidade, pretendiam analisá-los com métodos objectivos (reactologistas) ou subjectivos mas compatíveis com a investigação experimental (introspeccionistas).

Já nas suas primeiras intervenções públicas, Vygotsky defende o estabelecimento da consciência como objecto da *Psicologia Geral* e a utilização de uma metodologia adequada ao seu estudo, que teria por base a filosofia marxista vigente na então União Soviética (Rivière, 1988). De facto, a investigação científica produzida após a revolução de 1917 caracterizou-se pela estreita relação que manteve com os acontecimentos sócio-políticos consequentes, quer no que respeita à sua produção, fortemente influenciada pelo materialismo histórico, quer à sua utilização, ao serviço do Estado. Se, inicialmente, esta vinculação se revelou profíqua pela importância e investimento que lhe foram atribuídos, propiciando um desenvolvimento ímpar da Psicologia, transformou-se numa influência progressivamente mais directiva e restritiva do Partido Comunista, particularmente nas décadas de 30 e 40, culminando, no auge do período estalinista, com o controlo estrito e a proibição de quaisquer contactos com o estrangeiro. A maior parte dos psicólogos viu-se assim na contingência de abandonar certo tipo de investigação ou, pelo menos, na impossibilidade de a ver publicada (Carretero e Madruga, 1984). Este foi o caso de Vygotsky, que, neste período, marcado pela sua morte prematura em 1934, é objecto de duras críticas, particularmente quando defende o carácter necessário da relação entre o desenvolvimento psicológico e o desenvolvimento histórico-cultural e, dando o seu beneplácito à Paidologia de Blonsky - uma disciplina incipiente que visava a promoção do desenvolvimento psicológico infantil - preconiza o uso de testes de inteligência para determinar o nível inicial de desenvolvimento das crianças, considerados pelo famoso decreto de 4/7/1936, emitido pelo Comité Central do Partido Comunista, como *instrumento pseudo-científico para perpetuar a diferença de classes*, produto da ideologia burguesa (Carretero e Madruga, 1984, p.160).

A par das barreiras linguísticas, esta será, certamente, uma das razões do desconhecimento, durante muitos anos, da obra de Vygotsky pela comunidade científica ocidental. A este propósito, Piaget refere nos seus comentários críticos ao livro *Pensamento e Linguagem* de Vygotsky:

É com pena que um autor descobre, vinte e cinco anos depois da sua publicação, o trabalho de um colega desaparecido durante esse tempo, sobretudo se se tem em conta que continha tantos pontos de interesse imediato para ele que podiam ter sido discutidos pessoalmente e em pormenor. Apesar de o meu amigo A. Luria me ter mantido ao corrente da posição simpatizante e, simultaneamente, crítica de Vygotsky relativamente à minha obra, nunca pude ler os seus escritos ou pôr-me em contacto com ele; e hoje, ao ler o seu livro, lamento-o profundamente, porque se tivesse sido possível uma aproximação, podíamos ter chegado a entender-nos acerca de uma quantidade de pontos (Piaget In Vygotsky, 1992, p.199).

Ironicamente, talvez a tentativa mais genuína e bem conseguida de desenvolver uma Psicologia baseada nas posições filosóficas do materialismo histórico da União Soviética post-revolucionária é por ela própria coarctada! Contradição apenas aparente: tal como afirma Rivière, Vygotsky era um pensador marxista *natural*, para quem a dialéctica era uma *atitude intelectual profunda* e irreverente perante a imposição ideológica marxista (Rivière, 1988, p. 16), que se via satisfeita com as citações avulsas e extemporâneas que os *teorizadores* da época usavam como forma de legitimação e viabilização dos seus trabalhos, denotando, não obstante, um desconhecimento profundo das fontes a que recorriam. Fortemente influenciado por pensadores

como Espinoza, Marx e Engels, por Werner e Lewin, por reflexologistas como Pavlov e Bekhterev e gestaltistas como Kohler e Buhler, Vygotsky teve o mérito de elaborar uma síntese superior e original, reveladora de uma capacidade de análise e de integração verdadeiramente geniais (Carretero e Madruga, 1984; Rivière, 1988).

Se a sua actividade profissional traduziu o amplo leque de interesses que sempre cultivou, desempenhando funções pedagógicas – o ensino de disciplinas várias - e envolvendo-se activamente nos meios artísticos - entre outras actividades, dirigiu um departamento de Teatro - (Rivière, 1988), por razões óbvias, apontadas na introdução deste texto, é a sua actividade científica no domínio da Psicologia que será objecto da nossa análise.

2. AS IDEIAS BÁSICAS DA TEORIA DE VYGOTSKY

2.1. A natureza cultural do desenvolvimento humano

O maior contributo de Vygotsky terá sido, provavelmente, a definição de uma nova concepção do processo de *tornar-se pessoa*, experimentado por cada indivíduo ao longo do seu percurso existencial. Enquanto entidade biologicamente diferenciada à partida, o ser humano desenvolve-se de acordo com padrões de crescimento bem definidos, no início, fortemente canalizados, regidos por princípios biológicos que permitem o desenvolvimento de **processos psicológicos simples**, como a memória e a atenção. Todavia, a interacção que estabelece com o mundo que o rodeia, socialmente estruturado e culturalmente definido, possibilita a emergência de **processos psicológicos superiores**, mais complexos e sofisticados, que reestruturam e submetem funcionalmente os anteriores. São disto exemplo a atenção voluntária, a inteligência representacional, a linguagem e a consciência, funções que permitem o controlo consciente, característico dos actos voluntários e intencionais. Com a sua construção dá-se uma *ruptura qualitativa*, que, certamente, distingue e separa o desenvolvimento animal do infantil humano (Alvarez e Rio, 1990), desaconselhando quaisquer analogias ou reducionismos, abusiva e repetidamente tentados por concepções tradicionais do desenvolvimento. O aparecimento dos processos cognitivos superiores ocorre graças à **plasticidade** e à **flexibilidade** que caracterizam o funcionamento humano e lhe garantem um imenso potencial de adaptação às diversas situações de vida, traduzido nas modificações que lhes imprime, mas, sobretudo e simultaneamente, naquelas experimentadas pelo próprio sujeito que as vivencia e age.

Assim concebido, o desenvolvimento psicológico humano opera a convergência de duas linhas de desenvolvimento originalmente independentes – a biológica e a cultural. Não dispensando a sua dimensão biológica - produto da evolução da espécie - que dele constitui substrato material, ultrapassa-a transformando-a e, ao fazê-lo, transformando-se na medida em que a cultura, que a relação assume, concretiza e traduz, se integra no funcionamento individual, complexificando-o e sofisticando-o. Trata-se de uma concepção dinâmica da pessoa, que não nasce como tal, mas só o é na medida em que se desenvolve neste contexto, agindo, alterando-o e desenvolvendo-se num processo em que Humanidade e Cultura são também eles processos, fenómenos indissociáveis que se *geram mutuamente* (Cole, 1984). A cultura torna-se, então, inerente à natureza humana (Taille, Oliveira e Dantas, 1992) e o desenvolvimento humano *um artificio da cultura e da*

relação com os outros (Rivière, 1988, p. 61), sendo a própria mente funcionalmente modificada com a formação dos processos psicológicos complexos.

2.2. O carácter mediacional do funcionamento psicológico

Segundo Vygotsky, a emergência das funções psicológicas superiores teria possibilitado ao ser humano libertar-se do condicionamento imediato do meio, substituindo os mecanismos de adaptação mecânica por formas criativas e voluntárias de adaptação que radicam na capacidade de auto-regulação intencional do seu comportamento, ou seja, de auto-condicionamento (Alvarez e Rio, 1990). Do esquema E - R, defendido pelos reflexologistas e condutistas seus contemporâneos, Vygotsky diz ser insuficiente na explicação dos comportamentos especificamente humanos. A partir do estudo das **condutas-vestigio** – comportamentos primitivos imanes da espécie (Alvarez e Rio, 1990) como, por exemplo, dar um nó numa corda ou lenço, contar pelos dedos ou lançar os dados - e de outras *tecnologias do pensamento*, como usar uma agenda, ao serviço de uma memorização mais eficaz, ou uma régua para estruturar a informação e potenciar a representação interna, e a despeito da sua sofisticação, fruto do desenvolvimento cultural, Vygotsky observa que todas elas se definem como uma resposta material imediata a um estímulo do contexto, sendo, simultaneamente, estímulo de um comportamento futuro de que constitui *conexão física e mental*; esquematicamente:

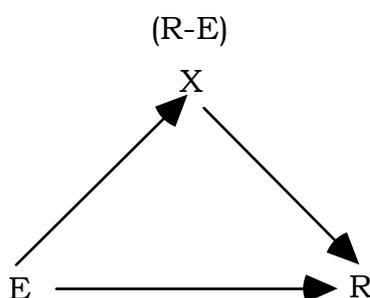


Figura 1: Triângulo da mediação instrumental segundo Vygotsky

(Alvarez e Rio, 1990, p.95)

A estes objectos e estratégias que permitem organizar externamente a informação e, uma vez interiorizados, representar e operar mentalmente os estímulos (texto) e não só em termos concretos (contexto), incrementando a capacidade de resolução de tarefas e a eficácia da acção humana Vygotsky chamou **instrumentos psicológicos** (Alvarez e Rio, 1990). Eles cumprem uma função de **mediação** entre o sujeito e o objecto propriamente dito, não o modificando directamente, mas antes amplificando as possibilidades naturais daquele, alterando o seu funcionamento psicológico. Na investigação que desenvolveu, Vygotsky privilegiou um tipo particular de instrumentos psicológicos: os **signos** e a **linguagem**, pela sua função de significação, precisamente característica, na perspectiva deste autor, do desenvolvimento humano. Os signos constituiriam o sistema de mediação instrumental por excelência da actividade humana. O **significado** seria mesmo a unidade

de análise das relações entre pensamento e linguagem, constituindo a sua evolução ao longo do desenvolvimento objecto de estudo, tanto no plano externo, da compreensão gradual do carácter convencional da palavra, como no plano interno, da formação dos conceitos. Originalmente independentes, linguagem e pensamento convergiriam numa relação dialéctica, sendo este recriado e transformado por aquela (Rivière, 1988). Com uma função primeiramente social e comunicativa, e estreitamente relacionada com a capacidade de abstracção simbólica, a linguagem diferencia-se e interioriza-se progressivamente, passando a desempenhar um papel de extrema relevância como instrumento do pensamento ao serviço da resolução de problemas cognitivos, na planificação e regulação da conduta (Carretero e Madruga, 1984), portanto, na construção da autonomia e da individualidade. O significado das aprendizagens radica no seu carácter social e na indissociabilidade original e final da **representação** e da **acção**. Aliás, Vygotsky preferiu falar em **sentido**, conceito que articula os dois anteriores, englobando o significado da representação - o sistema de relações objectivas socialmente partilhado - e o significado da actividade - a informação relativa à sua utilização e à vivência subjectiva do sujeito (Alvarez e Rio, 1990; Rivière, 1988). A **consciência**, talvez o mais complexo processo superior, teria ela própria uma estrutura semiótica. Definida como *contacto social consigo mesmo* (Rivière, 1988, p.29), formar-se-ia, como qualquer outra função superior, por **internalização**, através da participação individual em práticas sócio-culturais (Taille, Oliveira e Dantas, 1992). A construção destas funções implica um processo de apropriação pessoal que não se resume à produção ou transcrição fiel daquelas num nível interno, mas que envolve a sua reorganização activa e personalizada, exprimindo uma forma de relação original do indivíduo com a cultura envolvente. O ser humano vai assim definindo os seus contornos como pessoa na medida da sua inserção numa cultura específica, com a qual estabelece um sistema de trocas. Todavia, os instrumentos de organização do conhecimento veiculam necessariamente modos de significação da realidade, culturalmente produzidos e reproduzidos na cooperação em actividades conjuntas, requerendo, por isso, um processo de **mediação social ou interpessoal**, que implicará a participação de outros mais capazes, a quem cabe um papel fundamental na atribuição de significado à conduta instrumental e cujas relações serão, por sua vez, instrumentalmente mediadas.

No processo de mediação significativa gerido pelo adulto, ele "empresta" à criança as funções superiores de que esta ainda carece, fornecendo-lhe as ajudas instrumentais e sociais externas de que ela *impropriamente* usufruirá (Alvarez e Rio, 1990). Inicialmente exteriores, estes instrumentos são progressivamente interiorizados ao longo do seu desenvolvimento até serem construídos os correlatos mentais desses operadores externos, constituindo-se assim as funções superiores. Tal significa que as operações ou processos psicológicos superiores que integram o repertório individual de cada membro da espécie teriam existido primeiro como actividades sociais externas, posteriormente interiorizadas e reconstruídas num plano interno; a este processo de conversão de fenómenos interpessoais e interpsicológicos noutros intrapessoais ou intrapsicológicos Vygotsky chamou **lei da dupla formação** (Alvarez e Rio, 1990).

2.3. A interacção como educação ao serviço do desenvolvimento

A interacção é, deste modo, vista como factor determinante na promoção do desenvolvimento dos sujeitos

envolvidos, ou seja, na facilitação do processo de interiorização dos instrumentos culturais que determinará uma consciência progressivamente diferenciada dos indivíduos - supondo a construção de **significados** contextualmente definidos e, por isso, uma compreensão mais profunda da sua experiência actual, do meio em que se inserem, das pessoas com que se relacionam e de si próprios - estreitamente vinculada a uma acção mais eficiente. Se esta é a história da génese da autonomia, condição da maturidade é, certamente também, a história da relação, cabendo a Vygotsky o mérito de realçar o papel fundamental da interacção social na formação da personalidade, do Outro na construção do Eu, da relação necessária, construtiva e dialéctica alter/ego. A atribuição de tal importância não só aos conteúdos e instrumentos que medeiam a sua aprendizagem, mas também aos seus interlocutores fundamenta a intencionalização pedagógica do processo de mediação social como vector verdadeiramente operante e não meramente facilitador das aprendizagens instrumentais (Alvarez e Rio, 1990).

De facto, nem todas as interacções parecem ter o mesmo valor ou ser igualmente eficientes quando se considera a promoção do desenvolvimento humano. Quer a experiência comum, individual e social, quer a investigação científica nesta área sugerem que a qualidade da interacção, entendida na perspectiva em que nos situamos, deve ser referida a parâmetros bem precisos, devidamente enquadrados no contexto em que se produz, constituindo, possivelmente, sobretudo uma questão de adequação às características específicas dos processos de mediação instrumental e interpessoal que nele ocorrem. Vygotsky considera o *desenvolvimento* como um critério de referência básico da adequação da interacção. Tal como outros autores (Piaget, Bruner, Bandura), defende que o nível de complexidade da interacção deve relacionar-se com o nível de desenvolvimento ou desempenho actual dos interlocutores, particularmente dos menos capazes. Este nível, que ele designa por **zona de desenvolvimento real (Z.D.R)**, definir-se-ia pela capacidade individual de resolução independente de problemas. Contudo, o diagnóstico deste nível de desenvolvimento, sendo necessário, não é suficiente. De facto, ele apenas mede as funções já maduras, as *condutas fossilizadas*, fazendo uma avaliação retrospectiva daquele (Alvarez e Rio, 1990, p. 108), Importa captar a dinâmica do desenvolvimento, conhecer o seu potencial de evolução, prognosticar, olhá-lo em termos prospectivos. A par das competências já adquiridas, outras estão em fase de maturação, emergindo progressivamente e requerendo diferentes tipos e níveis de ajuda de pessoas mais capazes. A esta capacidade de resolução de problemas em colaboração com outros mais capazes Vygotsky chamou **zona de desenvolvimento potencial (Z.D.P)**. A diferença entre estas duas define a **zona de desenvolvimento próximo (Z.D.P)**. O trabalho de mediação social e instrumental realizado na zona de desenvolvimento próximo, devidamente intencionalizado e pressupondo um conhecimento preciso deste, promoverá a interiorização dos processos interpsicológicos, a apropriação pessoal dos instrumentos psicológicos e dos seus modos de utilização, actualizando o desenvolvimento e criando novas Z.D.R. e Z. D. P. Assim concebida, a Z.D.P. afigura-se como um dispositivo de compreensão da dinâmica desenvolvimental de valor heurístico insuspeito, particularmente para a Educação.

Patente está aqui a concepção vygotskiana das relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Não se confundindo ou identificando como pretendiam os reflexologistas e condutistas da época nem se opondo ou separando irremediavelmente como defendiam os idealistas, Vygotsky concebe-os numa relação dialéctica com

carácter de necessidade: o desenvolvimento humano implica a aprendizagem - apropriação e interiorização de instrumentos num contexto de interacção - que o precede e nele se converte, requerendo esta, por sua vez, um nível de desenvolvimento prévio que torne possível esta incorporação (Rivière, 1988).

De notar a importância implícita e explicitamente conferida à Educação, concebida como interacção intencional que visa a humanização dos indivíduos, consubstancial ao seu desenvolvimento (Rivière, 1988), tendo ela própria, particularmente na sua vertente mais formal, produzido instrumentos psicológicos específicos, criados para funcionarem como mediadores representacionais de outras aprendizagens – a leitura, a escrita e o cálculo (Alvarez e Rio, 1990).

Os educadores, na acepção mais lata ou restrita do termo, não são mais meros facilitadores do desenvolvimento dos que lhes foram confiados, competindo-lhes apoiar um processo que, em condições regulares, se supunha ocorrer natural e espontaneamente. São antes verdadeiros co-produtores desse desenvolvimento, que co-determinam e condicionam, cabendo-lhes a imensa responsabilidade de participarem, activa e conscientemente, na metamorfose da pessoa e na construção da sua humanidade.

3. EM CONCLUSÃO

Estão assim brevemente delineadas as ideias fundamentais da perspectiva sócio-cultural, cuja riqueza, profundidade e alcance não se compadecem, certamente, de apresentações gerais, mais ou menos superficiais que, inadvertidamente, ao tentarem realçar alguns aspectos eventualmente mais relevantes em função dos objectivos propostos, possam fragmentar o seu todo.

Assumido o risco, resta agora terminar a tarefa iniciada, voltando ao princípio.

Retomando linhas iniciais deste texto, talvez o maior contributo de Vygotsky tenha sido, de facto, a definição de uma nova concepção de pessoa, em permanente evolução, sempre diferente para, cada vez mais, ser ela própria e se realizar nos limites da possibilidade. Basicamente este autor veio dizer

- que a história é construtiva e que o desenvolvimento é um processo de modificação do indivíduo em função do que aprende, um processo em que o *viver* transforma o *ser*, em que a existência recria a essência;
- que o desenvolvimento humano se mede pelo conhecimento e uso, pela capacidade de compreensão profunda e de acção eficiente de cada indivíduo relativamente à sua cultura e, inerentemente, a si próprio; que toda a eficácia deve ter sentido, ser simbólica e significativa, renunciando à mera instrumentalidade;
- que o desenvolvimento é um processo partilhado com todos aqueles que, directa ou indirectamente, nele participam e o influenciam, constituindo-nos assim em devedores pelo que somos a quem o tornou possível. A pessoa é uma construção social, actualizada nas relações que vai estabelecendo com o mundo que a rodeia, que não lhe é neutro, alheio ou indiferente, mas pleno de significações culturalmente definidas;
- que o desenvolvimento é libertador e que a liberdade do homem se confunde, no limite, com a essência da sua humanidade.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ, A. e RIO, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo proximo. In C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (eds.). *Desarrollo Psicologico y Educación, II*, Madrid: Alianza Psicología. Cap.6.
- CARRETERO, M. e MADRUGA, J. (1984). Principales Contribuciones de Vygotsky y la Psicología Evolutiva Sovietica. In A. MARCHESI, M. CARRETERO e J. PALACIOS (eds.). *Psicología evolutiva - 1. Teorias y Metodos*, Madrid: Alianza Editorial. Cap. 6.
- COLE, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generam mutuamente, *Infancia y Aprendizaje*, 25, 3-17.
- RIVIÈRE, A. (1988). *La psicología de Vygotski*, Madrid: Visor. 3ª edição.
- TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. e DANTAS, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*, S. Paulo: Summus Editorial.
- VYGOTSKY, L. (1992). *Pensamiento y Lenguage*, Buenos Aires: Ediciones Fausto.