

**A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**THE DIALECTICAL RELATIONSHIP BETWEEN THE TEACHING AND LEARNING PROCESSES IN THE PERSPECTIVE OF THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY**

**LA RELACIÓN DIALÉCTICA ENTRE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL**

Abel Gustavo Garay González.

Doutor em Educação. Docente. Membro do grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky – NEEVY.

E-mail: agarayhj@gmail.com

Maria Aparecida Mello.

Doutora em Educação. Docente. Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, Brasil. Coordenadora do grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky – NEEVY.

E-mail: mmelo@ufscar.br

**RESUMO**

O artigo busca compreender e superar a problemática relacionada às dificuldades dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Para Vygotsky o ser humano não é constituído apenas pela sua estrutura biológica, mas o seu desenvolvimento e formação é o resultado do relacionamento histórico-cultural. Vygotsky e colaboradores apresentam importantes contribuições teórico-práticas para a compreensão das relações dialéticas entre Ensino e Aprendizagem. A análise microgenética de Vygotsky nos mostra como superar esse dilema entre os processos de ensino e de aprendizagem. Os processos pedagógicos são intencionais, deliberados e a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia os processos de aprendizagem e de ensino de qualidade. Há necessidade de superação do paradigma biologicista da Educação e de apresentar um modelo educativo pautado na visão de sociedade, de homem e de conhecimento como eminentemente social, bem como as concepções de ensino e de aprendizagem como processos da atividade humana mediados pelas relações humanas e da própria natureza. Um modelo educativo pautado na atividade mediada do professor na zona de desenvolvimento proximal dos alunos.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural. Dificuldades de Ensino e de Aprendizagem. Educação Básica.

**ABSTRACT**

The article seeks to understand and overcome the problematic related to the difficulties of the teaching and learning processes of the students, based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory. For Vygotsky the human being is not constituted only by its biological

structure, but its development and formation is the result of the historical-cultural relationship. Vigotsky and collaborators present important theoretical-practical contributions to the understanding of the dialectical relations between Teaching and Learning. Vigotsky's microgenetic analysis shows us how to overcome this dilemma between the teaching and learning processes. The pedagogical processes are intentional, deliberate and the school is the place where the intentional pedagogical intervention triggers the processes of learning and quality teaching. There is a need to overcome the biologicistic paradigm of Education and to present an educational model based on the vision of society, man and knowledge as eminently social, as well as conceptions of teaching and learning as processes of human activity mediated by human relations and own nature. An educational model based on the mediated activity of the teacher in the zone of proximal development of the students.

**Keywords:** Historical-Cultural Theory. Difficulties of Teaching and Learning. Basic education.

## RESUMEN

El artículo busca comprender y superar la problemática relacionada a las dificultades de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, a partir de los presupuestos de la Teoría Histórico-Cultural. Para Vigotsky el ser humano no se constituye sólo por su estructura biológica, sino su desarrollo y formación es resultado de la relación histórico-cultural. Vigotsky y colaboradores presentan importantes contribuciones teórico-prácticas para la comprensión de las relaciones dialécticas entre Enseñanza y Aprendizaje. El análisis microgenético de Vigotsky nos muestra cómo superar ese dilema entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los procesos pedagógicos son intencionales, deliberados y la escuela es el lugar donde la intervención pedagógica intencional desencadena los procesos de aprendizaje y de enseñanza de calidad. Hay necesidad de superación del paradigma biologicista de la Educación y de presentar un modelo educativo pautado en la visión de sociedad, de hombre y de conocimiento como eminentemente social, así como las concepciones de enseñanza y de aprendizaje como procesos de la actividad humana mediados por las relaciones sociales humanas y de la propia naturaleza. Un modelo educativo pautado en la actividad mediada del profesor en la zona de desarrollo proximal de los alumnos.

**Palabras clave:** Teoría Histórico-Cultural. Dificultades de Enseñanza y de Aprendizaje. Educación básica.

## INTRODUÇÃO

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural resultam importantes por ela oferecer um sistema de referência capaz de contribuir com a problemática do ensino na vida escolar e, também, com a busca de soluções aos problemas de dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O problema de aprendizagem e de ensino deve ser analisado e questionado desde uma perspectiva macroestrutural, ou seja, os problemas de aprendizagem e de ensino não são unicamente problemas dos alunos e nem podemos concluir que são problemas de ordem biologicista. Os problemas ultrapassam a questão biológica dos alunos e chegamos a analisá-los como uma questão ideológica, que busca perpetuar a divisão do ser humano pautada em

modelo biologicista. Esses problemas são tratados agora como problemas referentes à própria estrutura do sistema escolar vigente, à estrutura da própria sociedade escolar que está pautada na concepção biologicista do desenvolvimento humano. Também devemos analisar este problema a partir da perspectiva microestrutural, ou seja, situar o problema nos âmbitos familiar, escolar e social. Neste sentido, não podemos deixar de mencionar a família porque dentro dela também o discurso de catalogar as crianças como problemáticas está pautado numa concepção biologicista. É comum presenciar pais e mães culparem o fracasso escolar dos seus filhos devido a disfunções biológicas, tais como: dislexia, déficit de atenção, hiperatividade etc. Temos pais que por indicação da escola levam os seus filhos para tratamentos psiquiátricos ou psicológicos quando eles apresentam graves problemas de aprendizagem em alguma disciplina específica, por acharem de que seus filhos sofrem problemas biológicos.

A escola constitui o espaço de excelência para catalogar os alunos com problemas mentais, de personalidade etc., orientando os pais a tomarem iniciativas para que seus filhos iniciem tratamentos psicológicos.

É nessa relação cotidiana no mundo escolar que presenciamos a forma como os professores tratam os alunos, como se os estudantes fossem os únicos responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem e, também presenciamos como os alunos são rotulados como burros, ignorantes, que não compreendem os conceitos de certas palavras etc., e por isso são excluídos quase que automaticamente da vida escolar. A aversão por assuntos da escola, a negativa de aprender ou vivenciar novos conteúdos e a indisciplina do educando disfarçam dificuldades de aprendizagem.

Essa atitude dos professores levou-nos a pensar no que Mello (2007) aponta ao que se chama de dificuldades de aprendizagem como sendo o problema da perspectiva biologicista, mas na realidade, mudando o enfoque, poderíamos concluir tratar-se de dificuldades de ensino.

Ainda que existam problemas físicos ou algum problema de transtorno do desenvolvimento, pode seguir existindo dificuldades de ensino e não de aprendizagem, pois muitas vezes ocorre que o próprio ensino não se adapta às exigências de desenvolvimento do aluno (Mello, 2007).

Nos discursos dos professores se generalizam as situações dos problemas dos alunos como problemas de aprendizagem e se deixa de analisar que tipo de ensino é o que se usa para que o aluno desenvolva conhecimento.

É necessário analisar as justificativas que apresentam os professores quando rotulam os alunos como aqueles que têm distúrbios de condutas, de comportamentos, que não têm capacidade de aprender, como se fossem todos esses aspectos de dificuldades de aprendizagem, fundamentados, todos esses problemas, numa concepção biologicista da educação.

A Teoria Histórico-Cultural muda o foco do problema, antes de situar na criança os problemas citados, faz uma análise no próprio processo de ensino e de aprendizagem, que muitas vezes tem fundamentos numa concepção biologicista-empiricista.

### **OS PROBLEMAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA VISÃO BIOLOGICISTA DA EDUCAÇÃO**

O modelo atual de ensino e de aprendizagem está pautado na concepção biologicista de desenvolvimento humano, modelo teórico que justifica as dificuldades de aprendizagem apenas pautadas nas condições biológicas dos alunos. A consequência disso na escola é a atribuição ao aluno da culpa pela falta de aprendizagem. Tal modelo é adotado por professores, gestores educativos e pelos próprios alunos.

Segundo pesquisa feita por Souza (2000) são ainda comuns as preocupações dos professores sobre os problemas de aprendizagem que aparecem como “problemas escolares” ou simplesmente como “distúrbios de comportamento e aprendizagem”. Nessa perspectiva de “fracasso escolar”, o MEC/INEP (Brasil 2003) difundiu dados de casos de repetência que atingiram quase 20% dos alunos da Educação Básica de todo o Brasil. Os dados apontam que os “culpáveis” “dos fracassos escolares” estão no próprio aluno, na sua família ou nas suas histórias de vida.

Algumas autoras como Patto (1975; 2000) e Kramer (1982; 1989) verificaram nas suas pesquisas que a forma como essas dificuldades de aprendizagem e de ensino são compreendidas e avaliadas geram formas estigmatizadas de fracassos nos alunos. As pesquisas delas apontam que a Escola concebe os problemas de aprendizagem e de ensino como intrínseco aos próprios alunos, motivados por problemas de índole netamente psicobiológico, então, a culpa é sempre do aluno. Os aspectos políticos e sociais nem são considerados nessa concepção. É uma forma biologicista de pensar o problema, ou seja, pautada na concepção de que o aparato biológico do ser humano é a única explicação para as dificuldades apresentadas pelos alunos. Pensar que o problema está concentrado na criança,

como problema genético, de genes mesmo, em nada nos ajudará para avançar na compreensão do problema.

Outras pesquisas de Patto (1997; 2000), Moyses e Collares (1997), Mazzotti (2003), Souza (2000), Machado (2000), Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) corroboram as pesquisas anteriores de que na Escola o “fracasso escolar” é conceitualizado como “dificuldades de ensino e de aprendizagem” ou como “dificuldades de apreender”. Todo este fracasso escolar era por culpa das crianças, da família, dos fatores intraescolares como porque o aluno era visto como que não possuía potencialidade para aprender, que não tinha capacidade de abstração etc. Por último, o fracasso escolar era por causa dos fatores econômicos e sociais, surgindo desta forma a teoria da Privação Cultural.

Patto (2000) discute em sua pesquisa que o fracasso escolar está relacionado diretamente aos alunos e às famílias das classes populares, como sendo estes os fatores extraescolares. Ela também constata de que há fatores intraescolares que sustentam o fracasso escolar como sendo problemas das crianças pobres, concepção de fracasso escolar chamado de privação cultural. Ou seja, estas crianças por não terem contato com uma “boa cultura” ou porque vão para a escola com falta de bagagem cultural sofrem problemas de aprendizagem. Então, a Escola ao adotar a Teoria da Privação Cultural mantém a culpa do fracasso escolar na criança e na família.

A carência cultural das crianças pobres é postulada para indicar o fracasso escolar delas. Por isso, para a Escola é comum indicar a pobreza material ou cultural como causadora de uma pobreza psíquica, física e cultural, sendo a soma na sua totalidade destas pobreza os responsáveis pela incapacidade de aprendizagem da criança. Notamos que este tipo de privação cultural tem uma forte carga de preconceito em relação às crianças pobres na idade escolar.

Autoras como Patto (2000) e Poppovic (1973) indicam que o problema de fracasso escolar configurado como problema de ensino e de aprendizagem, culpando as crianças, os pais e os professores, têm suas fundamentações pautadas em teorias que buscam a culpabilização do indivíduo, patologizando desta maneira os problemas escolares. Também, Eidt e Tuleski (2007) afirmam que as dificuldades de ensino e de aprendizagem não estão relacionadas a disfunções do sistema nervoso central, tal como sugerem as teorias ligadas aos distúrbios de aprendizagem. E elas vão mais longe, quando afirmam que a “grande parte da produção científica atual acerca dos problemas de escolarização tem centrado suas análises,

unicamente, nas características individuais tomadas como naturalmente patológicas” (Eidt & Tuleski, 2007, p.538).

## **IMPORTÂNCIA DO ENFOQUE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

A escola é a instituição encarregada de oferecer condições adequadas para as crianças possam assimilar as significações produzidas pelas gerações que nos precederam.

Na escola, as crianças entram em contato com a totalidade das significações, mas, se não são dadas as condições para que estas crianças possam assimilar objetiva e subjetivamente estas significações, a escola não estará provocando mudanças qualitativas nas crianças. Assimilar estas significações deve partir de motivos criados nas crianças. As crianças devem ser motivadas para que vejam e sintam de que internalizar as significações os tornará mais humanos. Internalizar as significações desde a perspectiva do sentido objetivo e subjetivo fará que o indivíduo seja mais humano. Criar motivos nas crianças tem o sentido de problematizar os conteúdos para elas, indagar sobre o problema ou até certo ponto provocar nas crianças situações problema, nas quais elas saiam buscando as soluções para eles. Nas escolas, os tipos de mediações devem criar situações problema para as crianças. Os professores não devem ser facilitadores do próprio conteúdo de conhecimento para os alunos.

Mas problematizar as atividades para os alunos não significa que essas situações não possam ser resolvidas por eles devido à idade; série, etc. Pelo contrário, problematizar os conteúdos a partir das experiências dos alunos, criando novas necessidades e motivos nos alunos para irem além do que já sabem, ou aprender o que ainda não sabem efetivamente. Por exemplo: criar situações problema, por meio da mediação, tanto do professor, como das atividades mediadas por outros, por objetos, pelos espaços físicos, conteúdos, materiais didáticos etc., não significa ensinar a uma criança de 5 anos matérias de física ou química no nível do Ensino Médio, mas utilizar metodologias de ensino que priorizem a atividade mediada naquilo que ela já pode e consegue compreender sobre esses assuntos, a partir de suas experiências e dos outros colegas. É importante que fique entendida esta forma de ensinar ou mediar o bom ensino para as crianças. Nesta perspectiva, o trabalho do professor é ir à busca de alternativas de exercer mediações cada vez mais aprofundadas nos processos de aprendizagens das crianças. É desta maneira que os professores, também, serão os mediadores do processo de humanização das crianças.

A criança deve apropriar-se do sentido das significações criadas pela humanidade

para que consiga viver em sociedade. A não assimilação dos sentidos das significações seria o fracasso dessa criança no mundo social, no mundo cultural. Por exemplo, se uma criança não assimila o significado das regras sociais ou condutas sociais, lhe será difícil a essa criança ser aceita no meio coletivo. E assim por diante, o ser humano deve assimilar ou apropriar-se dos significados dos conteúdos produzidos ao longo da história humana para que possa viver como ser humano e criar novas necessidades para as crianças do futuro.

A forma individual de existência não proporciona ao ser humano essa capacidade de humanizar-se. O processo de humanização passa necessariamente por apropriar-se de todo o que foi produzido pela humanidade, produtos que estão inseridos dentro da cultura humana.

Por isso, a escola é esse espaço exclusivo onde o pequeno ser humano, a criança, tem o privilégio de entrar em contato com essa cultura milenar dos homens que mostra a experiência acumulada ao longo do processo de formação do ser humano. A escola deve propiciar elementos instigantes para despertar a curiosidade das crianças para apropriar-se do conhecimento cultural.

A socialização humana é resultado da apropriação da cultura. A cultura, como invenção humana por meio do trabalho, socializa o ser humano, oferecendo-lhe as ferramentas que o ajudarão a desenvolver o seu próprio psiquismo humano.

A Zona de Desenvolvimento Proximal foi um avanço para um novo paradigma para a compreensão adequada da relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento<sup>1</sup>.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>2</sup> ou Iminente<sup>3</sup> elaborado por Vygotski (1993) pretende ser o início de um novo paradigma de ensino e de aprendizagem,

---

<sup>1</sup> De acordo com Moura (1998, p. 233), “Todas as vezes que Vygotsky fala de aprendizagem, inclui, também, o ensino. Ou seja, para ele são duas categorias intrinsecamente relacionadas, considerando que o aprendizado não acontece no indivíduo isoladamente, fruto das suas ideias e da sua construção pessoal, só existe aprendizagem nas interações entre as pessoas, nas relações sócio-histórico-culturais que estabelecem”. Segundo Oliveira (1995a, p.56) o termo que Vygotsky utiliza, na língua russa, para se referir a esse processo é **obuchen** que significa algo como “processo ensino-aprendizagem”.

<sup>2</sup> Na nossa pesquisa manteremos o termo Proximal, por ser ele bem consolidado na literatura escolar brasileira.

<sup>3</sup> Prestes (2010) faz uma tradução do russo ao português sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e ela sugere que o termo mais próximo da língua portuguesa é o termo iminente, como ela a detalha a continuação:

“Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o *nível de desenvolvimento atual* da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a *zona de seu desenvolvimento iminente*, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual.

levando em consideração o que já está como produto na criança e aquele que ainda está em processo de apropriação e objetivação, que acontecerá por meio da mediação de um ser humano ou por meio das atividades mediadoras, como ferramentas e signos.

Entre parêntese indicamos que devemos compreender a Zona de Desenvolvimento Proximal com caráter histórico-dialético para entender como se dá esse processo de desenvolvimento da formação psíquica do ser humano. Somente com esse caráter histórico-dialético compreenderemos que não são duas zonas ou níveis excludentes de desenvolvimento, mas corresponde à própria lógica interna da lei da dialética, a negação da negação. Por isso, essas zonas ou níveis não são forças centrífugas que se excluem mutuamente, senão, são forças centrípetas que se relacionam mutuamente para que a aprendizagem seja efetiva no processo de formação do ser humano.

Vygotski (1993; 1997), depois de várias pesquisas com crianças normais e anormais, demonstra a importância fundamental dos níveis<sup>4</sup> de desenvolvimento para a formação psíquica do ser humano.

Vygotski (1993) explica o que é a Zona de Desenvolvimento Proximal desta forma:

La investigación muestra sin lugar a dudas que lo que se halla en la zona de desarrollo próximo en un estadio determinado que se realiza y pasa en el estadio siguiente al nivel del desarrollo actual. Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana. Por eso, parece verosímil que la instrucción y el desarrollo en la escuela guarden la misma relación que la zona del desarrollo actual. En

---

Pesquisas mostram que o *nível de desenvolvimento* da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da *zona de desenvolvimento iminente* e a diferença entre esta *zona* e o *nível de desenvolvimento atual*. Essa diferença revela-se num grau muito significativo em relação ao processo de desenvolvimento de crianças com retardo mental e ao de crianças normais. A *zona de desenvolvimento iminente* em cada uma delas é diferente. Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, uma pesquisa mostrou que, numa criança de 5 anos, a zona de desenvolvimento iminente equivale a dois anos, ou seja, as funções, que na criança de 5 anos, encontram-se em fase embrionária, amadurecem aos 7 anos. Uma criança de 7 anos possui uma zona de desenvolvimento iminente inferior. Dessa forma, uma ou outra grandeza da zona de desenvolvimento iminente é própria de etapas diferentes do desenvolvimento da criança (PRESTES, Z. R, 2010, p.173-174 )”.

<sup>4</sup> Uma alerta para os leitores sobre os termos “zona” ou “nível” que são usados indistintamente nos Tomos II, III e V. Neles encontramos o termo “atual” para indicar “efetivo” e, “potencial” para indicar “próximo” ou “iminente”. Neles também aparecem os termos “níveis” como também a expressão “zonas”. Neste trabalho usaremos os termos Nível de Desenvolvimento Atual e Proximal.



la edad infantil, sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último. Pero al niño únicamente se le puede enseñar lo que es capaz de aprender (VYGOTSKI, 1993, p. 241-242).

O desenvolvimento do ser humano acontece como dois momentos dialéticos que estão entrelaçados: nível de desenvolvimento atual, como resultados das mediações de apropriação e objetivação já desenvolvidas no ser humano, já como produtos em si que já foram apreendidos e, a zona de desenvolvimento proximal, que indica aquilo que está em processo de apropriação e objetivação que acontecerá por meio da mediação de outro ser humano ou instrumentos mediadores.

Vigotsky (1988) argumenta que é possível que duas crianças com o mesmo nível de desenvolvimento, antes situações problemáticas que impliquem tarefas que as superam, podem realizar as mesmas tarefas com a mediação de um professor, mas os resultados são diferentes para cada criança. Isto porque ambas as crianças possuem distintos níveis de idade mental

Há dois momentos do desenvolvimento do psiquismo humano que estão intercomunicados dialeticamente, porque os dois momentos são cruciais e determinantes na formação do processo histórico de apropriação e objetivação do ser humano.

O primeiro momento é o nível de desenvolvimento atual que é a capacidade que possui o ser humano para realizar as tarefas cotidianas da sua vida em forma autônoma, como por exemplo, podemos indicar que uma criança consegue fazer uma atividade sozinha. Fica claro que este momento de desenvolvimento refere-se ao conhecimento apreendido e apropriado como conhecimento comum e cotidiano. A criança adquire este tipo de desenvolvimento por contatos sociais (interpsicológico) que tem com o adulto. Por exemplo, começa a andar de bicicleta, pode aprender a descascar uma laranja, aprende a amarrar o cadarço do sapato, começa a chutar uma bola, aprende a brincar de cozinhar, lavar roupas, começa a contar, começa a falar a língua materna etc. Por isso é muito importante este momento de desenvolvimento da criança, muito bem apontado pelo próprio Vigotski (2002), quando ele afirma:

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. (VIGOTSKI, 2002, p. 111).

Para Vigotski (2002) desenvolvimento atual indica então esse momento real da concretização objetiva de uma atividade pela criança. Refere-se ao produto já apropriado pela criança no seu processo de desenvolvimento e que consegue operacionalizar por conta própria dentro do âmbito do social.

Vigotski (2002) dá muita importância a este momento de desenvolvimento, porque indica que a criança tem capacidade para solucionar as atividades ou funções sem a mediação de outra pessoa. Este momento do desenvolvimento significa as vitórias e as conquistas que realizam as crianças. Por isso, este momento dialético do desenvolvimento indica que a criança consegue fazer uma atividade concreta, no social e, também, indica que os processos mentais da criança estão em perfeita harmonia e que o próprio desenvolvimento já está maduro.

Por isso, Vygotski (1993) nos indica algo muito importante sobre o nível de desenvolvimento atual, desta maneira:

El medio a que se recurre son las tareas que el niño resuelve por sí mismo. A través de ellas conocemos lo que sabe el niño y de lo que es capaz en este momento, ya que sólo se tienen en cuenta las tareas que ha resuelto por sí mismo. Es evidente que con ayuda de este método podemos establecer únicamente lo que ha madurado en el niño en el momento actual (VYGOTSKI, 1993, p. 238).

As tarefas que uma criança consegue fazer sozinha determinam o seu momento de desenvolvimento psicológico na realidade. Quando uma criança consegue cumprir uma tarefa sozinha demonstra que essa criança já tem uma maturação do seu desenvolvimento.

Mas Vygotski (1993, p.238) nos alerta de que esse momento maduro de conhecimento no nível de desenvolvimento atual não determina o seu desenvolvimento.

A parte que está madura no nível de desenvolvimento atual não significa que o processo de apropriação e objetivação acaba, mas, essa parte madura, certamente, será o trampolim que puxará o conhecimento científico da criança. Por isso, é um erro que na escola se deva medir o conhecimento da criança por meio do que ela já tem madura no seu desenvolvimento. Este nível de desenvolvimento atual só nos indica a quantidade do desenvolvimento do ser humano. Não é a quantidade já madura o que indicará a apropriação e objetivação do conhecimento humano. O importante não é a quantidade das coisas que já saiba fazer, mas, o importante para o desenvolvimento psíquico da criança é apreender como

resolver um problema com a mediação do adulto ou outra pessoa, para que depois, essa criança possa fazer sozinha a tarefa.

A escola deve trabalhar a zona de desenvolvimento proximal, porque na opinião de Vygotski (1993):

[...] en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección. [...] Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana (VYGOTSKI, 1993, p. 241).

Para Vygotski (1993) essa é a função da escola e do professor no desenvolvimento do psiquismo da criança: devem ser mediadores da apropriação e objetivação do ser humano para o seu processo de humanização.

A criança deve ser capaz de realizar atividades sozinhas no futuro, porque no presente ela se apropriou do conhecimento científico por meio da mediação do professor. Na atualidade, a criança só consegue desenvolver uma tarefa com mediação do adulto, isto porque na criança ainda não amadureceram certos princípios para que a tarefa seja realizada. Mas isto não significa que a criança não conseguirá realizar, porque essas funções estão em processo de maturação, que estão presentes agora num estado embrionário.

O nível de desenvolvimento atual está caracterizado como um conteúdo na forma retrospectiva e, a zona de desenvolvimento próximo como um processo de desenvolvimento mental prospectivamente. Por isso, Vygotski (1993) afirma que:

La enseñanza debe orientarse no al ayer sino al mañana del desarrollo infantil. Sólo entonces podrá la instrucción provocar los procesos de desarrollo que se hallan ahora en la zona de desarrollo próximo (VYGOTSKI, 1993, p.242).

Esse ensino não deve orientar-se ao ontem, ou seja, o ontem seria aquelas funções que já estão maduras na criança. Já o amanhã se refere a aquelas funções que estão em processo de amadurecimento e que só poderá estar maduras com a mediação do adulto ou de outro colega das crianças que já tem essas funções amadurecidas. Por isso o ensino não deve ficar no desenvolvimento mental retrospectivo da criança, mas, deve ter em conta esse desenvolvimento mental que está em forma prospectiva.

Vygotski (1993) foi enfático na sua crítica quando diz que os pedagogos nas escolas:

[...] Se orientaban hacia lo que el niño sabe hacer por sí mismo en su pensamiento y no tenían en cuenta la posibilidad de transición de lo que sabe

hacer a lo que no sabe. Valoraban el estado del desarrollo, lo mismo que el hortelano estúpido: sólo por los frutos ya maduros. No tenían en cuenta que la instrucción debe hacer avanzar el desarrollo. No tenían en cuenta la zona de desarrollo próximo. Se orientaban hacia la línea de menor resistencia, hacia la debilidad del niño y no hacia su fuerza (VYGOTSKI, 1993, p.243).

No sistema escolar atual não estamos fora da realidade que Vygotski (1993) descreve sobre os pedagogos da época dele. Hoje continuamos definindo o desenvolvimento mental da criança observando o seu passado, a sua debilidade e, não estamos definindo o seu desenvolvimento tendo em conta àquelas funções que hoje ela realiza com mediação do adulto e que no dia de amanhã realizará sozinha por meio da força, da capacidade que ela tem para concretizar essas funções.

Vygotski destaca a importância da mediação do adulto para provocar na criança seu próprio desenvolvimento desta maneira:

La instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona del desarrollo próximo. [...]La instrucción sería totalmente inútil si sólo pudiera utilizar lo que ya ha madurado en el desarrollo, si no constituyese ella misma una fuente de desarrollo, una fuente de aparición de algo nuevo (VYGOTSKI, 1993, p. 243).

Para realizar uma verdadeira atividade que desenvolva o psiquismo da criança, não deve ser pensado o seu próprio desenvolvimento natural, biológico como fundamento do seu próprio desenvolvimento psíquico. Significa de que não é o biológico da criança o determinante para o seu processo de humanização e que não há porque esperar o seu desenvolvimento biológico para realizar uma atividade. Por exemplo: se uma criança já se apropriou do fato de fazer um desenho com rabisco, não precisa ser trabalhado o fato do rabisco com a criança, porque esse fazer rabisco já está apropriado nela. O que se deve fazer é dar um salto qualitativo, ou seja, o rabisco deve ser uma fonte para o surgimento do novo. Porque insistir com a criança que sabe fazer o rabisco para que continue fazendo isso? Esse fato deve ser usado para provocar novas formas de apropriações e objetivações nas crianças.

É comum na educação infantil cristalizar o que a criança já sabe fazer. O que caracteriza o momento catártico da criança é o fato dela instaurar uma diferença qualitativa entre o antes e o depois. Ai é que se nota o desenvolvimento do psiquismo da criança.

Mújina<sup>5</sup> (1983) destaca a importância do desenvolvimento psíquico e a atividade mediada, neste sentido:

Hacerse hombre significa aprender a actuar, a comportarse ante las personas y las cosas que nos rodean como un hombre. Cuando decimos que el niño, orientado por el adulto, adquiere experiencia social, asimila la cultura de la humanidad, nos referimos no sólo a que maneja correctamente los objetos creados por el hombre no sólo a que tiene capacidad para comunicarse con los semejantes o que procede de acuerdo a las reglas de la moral de recordar, de pensar, etc., es decir, precisamente hablamos del proceso de aprendizaje de las acciones y propiedades psíquicas necesarias. (MÚJINA, 1983, p.38).

As atividades realizadas com as crianças tem esse objetivo geral de proporcionar às crianças as mediações que levem a aprendizagem e as ações desenvolvidas com elas ao desenvolvimento do seu psiquismo. Evidente que tudo isto é um processo dialético que não segue uma tendência circular, isso seria um mecanicismo dialético, mas, um processo dialético na forma de espiral, ou seja, onde podemos verificar a passagem do quantitativo para o qualitativo por meio do processo de síncrese, análise e síntese.

Toda atividade desenvolvida com as crianças tem esse objetivo de despertar a curiosidade científica, como forma de levantar hipóteses, de elaborar uma comunicação lógica, fundamental como forma de autonomia e fortaleza espiritual das crianças.

Nessa mesma linha de pensamento, Vygotski (1993) nos apresenta seu programa didático, quando ele diz:

La instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona del desarrollo próximo. [...]La instrucción sería totalmente inútil si sólo pudiera utilizar lo que ya ha madurado en el desarrollo, si no constituyese ella misma una fuente de desarrollo, una fuente de aparición de algo nuevo (VYGOTSKI, 1993, p. 243).

Esta didática é revolucionária. Não nos referimos aqui à revolução no sentido de revolução armada, mas, revolução no sentido de que de algo velho, maduro, já concretizado, possa surgir algo novo no desenvolvimento psíquico da criança. Não há salto qualitativo na criança se só usamos as funções que já estão maduras. É necessário ir à raiz do próprio desenvolvimento para fazer surgir o novo nas crianças. É uma constante luta de contrários o desenvolvimento das funções mais primordiais do ser humano.

---

<sup>5</sup> Na literatura brasileira ela é conhecida como Valéria Mukhina, mas, manteremos o nome Mújina porque encontra-se dessa forma no original da língua espanhola.

Não há um processo revolucionário no ensino quando só se quer “enseñarle a un niño aquello que es incapaz de aprender es tan inútil como enseñarle a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo” (VYGOTSKI, 1993, p.245).

Caram (2009) enfatiza mais o ato de ensinar quando ela afirma:

Ensinar o que a criança já sabe não tem sentido, assim como ensinar o que ela não está pronta para aprender. Acaso pode-se ensinar a um bebê de um ano a partitura de um arranjo de violino de uma obra de Beethoven? Certamente, não. Porém, muito pertinente seria para o desenvolvimento das habilidades musicais dessa criança, que a ela fosse proporcionado desde cedo, a audição deste tipo de música, bem como o de outros gêneros musicais, para que ela se aproprie da imensa bagagem histórico-cultural musical herdada por nós (CARAM, A.M., 2009, p.27).

Na escola devem-se problematizar os conteúdos proporcionados às crianças.

Significa que a função do professor mediador é que a criança desenvolva espírito crítico e científico. A criança desde muito cedo deve saber levantar hipóteses, desenvolver formas de investigação para saber dar soluções aos problemas da própria sociedade. Por isso, a escola deve criar necessidades nas crianças. A criação dessas necessidades nos mostra de que o conhecimento é histórico-dialético e que não se orienta pelo simples mecanicismo. Ficar só nas funções já desenvolvidas seria cair no materialismo mecanicista.

Elkonin (1960) nos indica que não é qualquer maneira de mediação que desenvolve o psiquismo humano, as suas capacidades e atividades intelectuais. É necessário que a mediação do adulto tenha sentido e significado para as crianças, que essa mediação seja planejada e que tenha intencionalidade para que realmente a criança desenvolva o seu psiquismo. As atividades devem ser planejadas, com intencionalidades e significados, para que o ensino e a aprendizagem sejam realmente frutíferos para a criança.

Os agentes externos, ou seja, o social, pela simples interação, não conseguirá realizar a apropriação e objetivação da cultura humana no nível interpsicológico nem no nível intrapsicológico. É necessário que o social esteja carregado de intencionalidade e objetividade para que a criança realmente possa avançar no seu desenvolvimento psíquico.

Da mesma forma, as influências da educação e do ensino no desenvolvimento da criança não serão de qualidade se não estiver coberto de intencionalidade e objetividade. Tanto a educação como o ensino devem propiciar mediações de qualidades para que as crianças possam desenvolver sua personalidade e a sua conduta.

Elkonin (1960) refere-se ao “terreno já formado”, referindo-se o nível de desenvolvimento atual, aquelas funções que já foram amadurecidas. Este “terreno” bem

trabalhado será útil para que o ensino avance. O bom ensino não fica analisando esse “terreno” cultivado, mas, mostra que o “terreno” bem trabalhado cria novas oportunidades para que sejam realizados novos conhecimentos com mediação do adulto. Na escola não se pode descartar como inservível esse terreno já cultivado, mas, deve ser aproveitado porque será esse o que impulsionará o conhecimento da criança.

A escola deve ter um programa pedagógico que consiga propiciar a humanização do ser humano por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal, focando nas atividades mediadoras e nos agentes mediadores. A escola deve ser a instituição onde seja possível a socialização do saber cultural produzido pelo ser humano ao longo de seu desenvolvimento histórico-cultural.

Daí que Elkonin (1960) afirma que [...] a missão do pedagogo é fazer avançar o desenvolvimento psíquico das crianças, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico, facilitar o desenvolvimento do novo. (ELKONIN, 1960, p. 503).

Esta é a grande tarefa do professor e da escola, formar novas funções psíquicas superiores nas crianças para que elas desenvolvam a sua humanidade e possam dar soluções exitosas para as diversas atividades produtivas, como do trabalho, das ciências, das artes, das filosofias e cívicas das pessoas. Este novo deve ser em qualidade, que realmente desenvolva no ser humano esse processo de humanização e que a partir desse processo de humanização o ser humano possa ter domínio sobre as suas condutas.

A escola deve criar as necessidades nas crianças como forma de gerar novas formas superiores de desenvolvimento desde as tarefas cada vez mais complexas. Não adianta trabalhar nas crianças aquela zona atual, onde elas já sabem o que devem fazer.

A aprendizagem constitui-se numa forma essencial do desenvolvimento do psiquismo por meio da atividade, levando em consideração os fatores externos do desenvolvimento, em especial o papel da cultura como resultado da formação histórica e, não só como cultura dada ao ser humano. A escola configura-se como o espaço para a incorporação da cultura por meio das atividades mediadoras.

Nesse sentido, Davidov (1988), argumenta a importância da escola como local da atividade do pedagogo que busca desenvolver nos alunos as capacidades intelectuais necessárias para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos:

Para Davidov (1988) o que deve mudar é a forma como o aluno aprende e, também, deve mudar a maneira como os professores ensinam, tendo como base a relação dialética entre o ensino e os modos de aprender. O processo de aprender e de ensinar deve ser o eixo

principal para que haja o verdadeiro ensino. Os professores devem trabalhar a zona de desenvolvimento proximal, mediar a aprendizagem do aluno naquilo que ele ainda não se apropriou. O verdadeiro ensino é aquele em que não se dá a criança aquilo que ele já sabe fazer ou conhece no nível de desenvolvimento atual, mas o que está maduro neste nível deve ser um elemento mediador para criar novas formas de aprendizado e conhecimento. No nível de desenvolvimento atual não se oferece novas formas de ensino, mas ele serve como força mediadora para realizar o salto qualitativo. Por exemplo, quando a criança sabe andar de bicicleta, significa que já está aprendido o andar de bicicleta, mas, o fato de saber andar de bicicleta não lhe garante que saiba andar de moto. Porém, esse conhecimento e esse saber andar em bicicleta, lhe será muito importante quando ela for aprender a andar de moto. Essa criança, quando adulta, for andar de moto, já terá o domínio do equilíbrio por exemplo. Ela não necessitará aprender a equilibrar-se porque já está amadurecido nela o equilíbrio, mas, esse domínio do equilíbrio lhe será o elemento impulsionador para trabalhar naquela zona de desenvolvimento proximal para apropriar-se da forma de como andar de moto. Por isso, verdadeiro ensino trabalha por meio das atividades mediadoras a zona de desenvolvimento proximal, onde a criança ainda não sabe fazer ou desconhece, mas, sempre levando em conta o que já está amadurecido na criança. O ensino deve gerar atitudes de reflexão e apropriação do próprio conhecimento produzido pela humanidade. A aprendizagem verdadeira é aquela que propicia às crianças habilidades humanas pela apropriação das especificidades histórico-cultural, de maneira a contrapor ao desenvolvimento espontâneo, quantitativo e sem intencionalidade.

Davidov (1988) destaca a aprendizagem como uma atividade principal das crianças em idade escolar, cuja função é propiciar a assimilação das formas de consciência social mais desenvolvida – a ciência, a arte, a moralidade, a lei. As crianças incorporam tanto o conhecimento e as habilidades relacionados com os fundamentos dessas formas de consciência social, como, também, as capacidades elaboradas historicamente para desenvolver a consciência e o pensamento teóricos. O conteúdo da aprendizagem e do ensino, em outras palavras, é o conhecimento teórico e prático realizado e concretizado através das atividades mediadoras numa relação dialética entre sujeito e objeto.

O adulto não pode olhar a criança como sendo seres incapazes porque não consegue realizar uma atividade agora. Olhar dessa forma é catalogar de que as crianças são problemáticas, de que o problema está na própria criança. Daí que não podemos petrificar as atitudes negativas nas crianças. Como já indicamos varias vezes, os problemas que as crianças



apresentam no seu processo de aprendizagem e de ensino não podem ser problemas que estão nas crianças.

A finalidade dos processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural sob as crianças se resume nas palavras do próprio Vygotski (1997), quando ele afirma:

Sigue siendo incomprendible por qué todos los conflictos, los traumas, las vivencias ulteriores, sólo se estratifican sobre los infantiles, que constituyen el tronco y el eje de toda la vida. En la nueva teoría, la perspectiva revolucionaria del futuro permite comprender el desarrollo y la vida de la personalidad como un proceso único que *tiende hacia adelante* y está orientado con necesidad objetiva a un último punto, al final indicado por las exigencias de la existencia social.

La perspectiva psicológica del futuro es precisamente una posibilidad teórica de educación. Por su propia naturaleza, el niño siempre resulta insuficiente en la sociedad de los adultos; desde el comienzo, su posición le da motivo para que se desarrollen en él los sentimientos de debilidad, inseguridad y dificultad. Durante muchos años el niño permanece inadaptado a la existencia independiente, y en esa inadaptación, en esa incomodidad de la infancia, está la raíz de su desarrollo. La infancia es el periodo de la insuficiencia y la compensación por excelencia, es decir, de la conquista de una posición con respecto al todo social. En el proceso de esta conquista, el hombre, como biotipo determinado, se transforma en hombre como sociotipo, el organismo animal se convierte en personalidad humana. *El dominio social de este proceso natural se llama educación*. Esta no sería posible si en el propio proceso natural de desarrollo y formación del niño no estuviera involucrada la perspectiva de futuro, determinada por las exigencias de la existencia social. La propia posibilidad de un plan único en la educación, de su orientación al futuro son testimonio de la presencia de ese plan en el proceso de desarrollo al que la educación tiende a dominar. En esencia, esto significa una sola cosa: *el desarrollo y la formación del niño es un proceso socialmente orientado*<sup>6</sup>. (VYGOTSKI, 1997, p. 177-178).

Vygotski (1997) nos alerta de que a humanização do ser humano deve acontecer no processo educativo porque a escola é o âmbito onde se pode contar com a mediação do docente para realizar as atividades mediadoras. Daí a importância de que o desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente orientado.

O grito das crianças, pobres e coitadas para os adultos, mostram que elas têm um terreno imenso para ser explorado e trabalhado com intencionalidade por meio da mediação do adulto e dos instrumentos mediadores. As crianças são resultados do desenvolvimento histórico e cultural e é nesse campo imenso do histórico e do cultural que encontraremos a resposta a nossa questão de pesquisa, sempre pautado no materialismo histórico-dialético.

---

<sup>6</sup> No original em itálico.

Vygotski (2006) supera o pressuposto natural ou, biologizante da educação da sua época. Apresenta um novo enfoque, a teoria microgenética, para explicar o desenvolvimento do psiquismo humano como resultado do contexto exterior e interior do ser humano.

Mas, Vygotski (2006) não só supera a teoria natural, senão enfatiza a importância e transcendentalidade da dialética na educação para superar os problemas relacionados aos problemas de aprendizagens e problemas de ensino.

A privação cultural, determinada como causa sociológica e causa biológica, não pode ser o baluarte de uma educação humanizadora.

E o último texto de Vygotski (2006) resume tudo isso:

Un diagnóstico huero no explica nada de los fenómenos observados, nada predice respecto a su curso ulterior ni proporciona ningún consejo práctico al paciente. Un diagnóstico auténtico debe explicar y pronosticar y dar una recomendación práctica fundamentada científicamente.

Lo mismo sucede con el diagnóstico sintomático en psicología. Si se presentan en la consulta con un niño quejándose de que va retrasado en su desarrollo intelectual, que tiene mala memoria y tarda en comprender y el psicólogo, después de la investigación, diagnostica: bajo coeficiente de desarrollo intelectual – retraso mental -, tampoco explica nada, nada predice ni presta ninguna ayuda práctica al igual que el médico que diagnostica que el paciente tose (VYGOTSKI, 2006, p. 272).

O trabalho do professor, como mediador do processo de apropriação e objetivação da criança, como mediador do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, passa necessariamente por uma nova escola que pode ser estruturada nas bases conceituais da Teoria Histórico-Cultural.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A compreensão e o trabalho efetivo com intencionalidade na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno é a solução para os problemas de ensino e de aprendizagem na Educação Básica. A mediação do docente para trabalhar a zona prospectiva do aluno irá gerar um ensino e uma aprendizagem revolucionária.

Os problemas de aprendizagem evidenciam problemas de ensino. O problema não está na criança, mas, na forma como se executa as atividades com os alunos. Não estamos negando de que não haja problemas biológicos, mas, afirmar que esses problemas são determinantes para a transformação do ser humano é simplesmente querer biologizar esses problemas e não ir à raiz do mal.

Com a mediação dos adultos e o uso dos signos e das ferramentas, os alunos conseguirão internalizar todos os processos realizados na escola.

Na escola, as crianças entram em contato com a totalidade das significações, mas, se não são dadas as condições para que estas crianças possam assimilar objetiva e subjetivamente estas significações, a escola não estará provocando mudanças qualitativas nas crianças. Assimilar estas significações deve partir de motivos criados nas crianças. As crianças devem ser motivadas para que vejam e sintam de que internalizar as significações os tornará mais humanos. Internalizar as significações desde a perspectiva do sentido objetivo e subjetivo fará que o indivíduo seja mais humano. Criar motivos nas crianças tem o sentido de problematizar os conteúdos para elas, indagar sobre o problema ou até certo ponto provocar nas crianças situações problema, nas quais elas saiam buscando as soluções para eles. Nas escolas, os tipos de mediações devem criar situações problema para as crianças. Os professores não devem ser facilitadores do próprio conteúdo de conhecimento para os alunos. Mas problematizar as atividades para os alunos não significa que essas situações não possam ser resolvidas por eles devido à idade; série, etc. Pelo contrário, problematizar os conteúdos a partir das experiências dos alunos, criando novas necessidades e motivos nos alunos para irem além do que já sabem, ou aprender o que ainda não sabem efetivamente. É desta forma que se supera o problema de ensino e de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, C. B., KALMUS, J. P., PAPARELLI, R., & PATTO, M. H. S. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório.** *Educação em Pesquisa*, 30(1), 51-72, Brasil, 2004.
- BRASIL Ministério da Educação. **Ensino Básico – Taxa de repetência por série – 1981-2001.** Brasil, 2003.
- CARAM, A.M. **Crises das Idades – os entraves nas práticas docentes e as implicações no desenvolvimento da criança: uma leitura a partir de Vygotski.** São Carlos, 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- EIDT, N.M. & TULESKI, S.C. **Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, n. 12 (3), 2007.
- ELKONIN, D.B. Característica general del desarrollo psíquico de nos niños. In:\_\_\_\_\_.SMIRNOV, A.A. e cols. (orgs). **Psicología.** México: Grijalbo, 1960.

KRAMER, Sônia. **Privação Cultural e Educação Compensatória: Uma análise crítica.** Cadernos de pesquisa, n. 42, 1982.

KRAMER, Sônia. O papel social da Pré-Escola. In:\_\_\_\_\_. ROSEMBERG, Fúlvia et alii. **Creches: Temas em destaque.** São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In:\_\_\_\_\_. E. R. TANAMACHI; M. L. ROCHA; M. P. R. PROENÇA (Orgs.), **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos** (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo, Brasil, 2000.

MAZZOTTI, A. J. A. **“Fracasso Escolar”:** representações de professores e de alunos repentes. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd* (pp.1-17). Poços de Caldas, 2003.

MELLO, M.A., Aprendizagens sem dificuldades: a perspectiva Histórico-Cultural. In: **Aprender- Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, ano 5, n. 9, edições UESB, 2007.

MOYSES, M. A. A., & COLLARES, C. A. L. **Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência.** *Psicologia USP*, 8(1), 63-89, Brasil, 1997.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Alfabetização de Adultos: Freire, Ferreiro, Vygotsky.** Contribuições teórico-metodológicas à formulação de propostas pedagógicas. São Paulo: PUC. 1998.

MÚJINA, Valeria. **Psicología de la edad Preescolar.** Madrid: Pablo del Río Editor, 1983.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **O Pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação.** In Cadernos CEDES nº 35. São Paulo: Papirus, 1995.

PATTO, M. H. S.; WITTER, G..P.; COPIT, M. S. **Privação Cultural e Desenvolvimento.** São Paulo: Pioneira, 1975.

PATTO, Maria Helena Souza. **Para uma Crítica da Razão Psicométrica.** São Paulo: Psicologia USP, 1997.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

POPPOVIC, A. ESPOSITO, Y. L., CRUZ, L. M. C. **Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 7, p. 13-60, jun., 1973.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional.** 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: E. R. Tanamachi, M. L. Rocha & M. P. R. Proença (Orgs.), **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

**VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

**VIGOTSKY, L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** México: Editorial Grijalbo, 1988.

**VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Tomo II.** Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1993.

**VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Tomo V.** Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1997.

**VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Tomo IV.** Madrid: Antonio Machado Libros, S.A., 2006.