

# IMPLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ATUAL<sup>1</sup>

Renata de Almeida Vieira<sup>2</sup>

João Luiz Gasparin<sup>3</sup>

## RESUMO

Em face da atualidade e relevância da abordagem teórica inaugurada por L. S. Vigotski, apresentam-se, no presente artigo, implicações a respeito de contribuições pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Para isso, lança-se mão tanto das teorizações de Vigotski e de outros autores da mesma escola psicológica, como de autores brasileiros contemporâneos que se dedicam ao estudo de sua obra e/ou fazem uma leitura pedagógica de suas teorizações. Nesta oportunidade, apresenta-se, em um primeiro momento, um histórico acerca da procedência da Abordagem Histórico-Cultural no seu contexto de origem, como também a sua entrada no cenário brasileiro. Em seguida, abordam-se alguns aspectos da Teoria Histórico-Cultural, imprescindíveis à discussão em tela, para então explicitar as implicações pedagógicas derivadas dessa teoria psicológica.

Palavras-chave: teoria histórico-cultural; implicações pedagógicas; prática docente.

## INTRODUÇÃO

Apresentamos, neste texto, em primeira aproximação, algumas implicações pedagógicas derivadas da Teoria Histórico-Cultural, corrente psicológica inaugurada pelo psicólogo russo Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), nos anos de 1920.

Mediante a abordagem de conceitos como aprendizagem, desenvolvimento, zonas de desenvolvimento, formação de conceitos espontâneos e científicos, entre outros aspectos, buscamos as implicações pedagógicas dessa teoria psicológica.

1 Versão revisada da comunicação apresentada durante o IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), em outubro de 2009.

2 Pedagoga formada pela Universidade Estadual de Maringá. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Preconceito e Formação de Professores (CNPq).

3 Professor Doutor do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Prática Pedagógica (CNPq).

O problema que elegemos para esta investigação é apresentado nos seguintes termos: de que modo a Abordagem Histórico-Cultural pode contribuir para se pensar a atuação pedagógica docente? Em busca de elementos teóricos que subsidiem uma compreensão a esse respeito, lançamos mão, em especial, das teorizações sobre aprendizagem e desenvolvimento.

Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, no qual utilizamos escritos de autores clássicos (VIGOTSKI, 2001; VYGOTSKY, 1988; LURIA, 1991; LEONTIEV, 1996; LEONTEIV, 1978) e contemporâneos da Abordagem Histórico-Cultural (DUARTE, 2001; FACCI, 2004; MAINARDES, 1998; OLIVEIRA, 1993; SHUARE, 1990; TULESKI, 2002), bem como escritos de autores brasileiros da área da Educação (GASPARIN, 2002; GASPARIN, 2008; SAVIANI, 2003; SFORNI, 2004).

A produção deste artigo foi desencadeada a partir de discussões e estudos realizados na disciplina de "Teorias pedagógicas na contemporaneidade," ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, em nível de Doutorado, no primeiro semestre do ano de 2009. Dentre os vários autores e temas abordados na referida disciplina, foram estudados alguns escritos do psicólogo russo, em especial aqueles que versam sobre a aprendizagem de conceitos científicos e o papel da educação escolar nesse processo.

A Psicologia Histórico-Cultural foi criada em resposta aos problemas concretos enfrentados pelo povo russo em um determinado momento de sua história. É, conforme Tuleski (2002, p. 45), "[...] produto das lutas na intrincada União Soviética que vai da Revolução Russa, em 1917, à década de 30". No bojo de tal revolução é que "[...] começam os problemas da sociedade russa que iriam sugerir a teoria de Vygotski" (TULESKI, 2002, p. 51).

A abordagem Histórico-Cultural é conhecida também como Escola de Vigotski, em referência ao seu principal formulador - L. S. Vigotski -, a quem corresponde "[...] o mérito inestimável de ser o primeiro a aplicar criadoramente o materialismo dialético e histórico à ciência psicológica e tê-la colocado, com isso, 'sobre seus pés', provocando uma verdadeira revolução copernicana na psicologia" (SHUARE, 1990, p. 57, tradução nossa).

Tal Escola, segundo Leontiev (1996, p. 438), foi se constituindo a partir da divulgação das ideias inovadoras e criativas de Vigotski

para a reestruturação da psicologia, ideias gestadas à luz dos eventos revolucionários precipitados pela Revolução Russa de 1917 e que “[...] não podiam deixar de atrair para perto de Liev Semiónovitch a juventude talentosa” dos anos de 1920, época em que se criou a escola psicológica de Vigotski.

Importa destacar que L. S. Vigotski desenvolveu seus estudos e pesquisas com Alexei N. Leontiev (1903-1979) e Alexander R. Luria (1902-1977). Outros estudiosos pertencentes à Escola de Vigotski, cujos nomes tem sido bastante divulgado atualmente, são os psicólogos Daniil B. Elkonin (1904-1984), P. Galperin (1902-1988), A. V. Zaporózhets (1905-1981) e Vasili V. Davidov (1920-1998), entre outros membros.

A introdução da Teoria Histórico-Cultural no cenário brasileiro teve início, de acordo com Mainardes (1998, p. 56), a partir do final da década de 70 do século XX e se deu “[...] principalmente por meio de professores que retornavam de cursos de pós-graduação realizados no exterior”.

O autor sublinha que, embora tenha sido nos anos de 1980 o início de formação dos primeiros grupos de estudo em torno dessa abordagem, ampliando sua abrangência na academia e começado sua entrada nas redes de ensino, foi na década de 90 que ocorreu sua maior difusão, fato que é constatado diante da “[...] significativa expansão na publicação de livros e artigos e ainda um crescimento relevante de dissertações e teses defendidas” (MAINARDES, 1998, p. 56).

Crescente tem sido a produção científica dentro desse referencial decorrente de grupos de pesquisas constituídos no Brasil e no exterior, bem como os esforços para explicitar as suas contribuições pedagógicas.

Essa teoria psicológica, ao abordar temas como mediação, aprendizagem, desenvolvimento, funções psicológicas, conceitos espontâneos e científicos, zonas de desenvolvimento, entre outros de igual relevância, tem fornecido ricos subsídios para estudos e investigações na área da educação, em especial no que se refere à aprendizagem.

### **ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: ALGUNS ASPECTOS EM REALCE**

Dentre as várias contribuições da perspectiva Histórico-Cultural, destacamos, aqui, as teorizações a respeito das funções psicológicas

superiores, entendidas como pensamento, memória, percepção, atenção, imaginação, linguagem, entre outras, as quais são próprias ao homem e são desenvolvidas por meio da utilização de instrumentos adquiridos culturalmente.

A respeito da linguagem, por exemplo, uma das funções psicológicas humanas, vale mencionar que ela é constituída da palavra e seu significado, cuja estrutura é complexa e compreende, segundo Luria (1991, p. 28), “[...] tanto a significação do objeto como o sistema de traços abstratos e generalizadores”.

Considerada como instrumento mediador do pensamento e elemento que dá sustentação ao desenvolvimento de todas as funções superiores, a linguagem forma e organiza o pensamento, fornecendo conceitos e formas para o sujeito organizar a sua realidade, sendo ambos, conceito e forma, constituintes da mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

No que diz respeito ao pensamento, evidenciamos que ele é mediado pelo sistema simbólico da linguagem e que ele se torna verbal à medida que a linguagem se constitui intelectual, o que desdobra em um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado.

Por pensamento verbal estamos entendendo, com base em Luria (1991, p. 17), o pensamento “[...] através do qual o homem, baseando-se nos códigos da língua, está em condições de ultrapassar os limites de percepção sensorial imediata do mundo exterior, refletir conexões e relações complexas, formar conceitos, fazer conclusões e resolver complexas tarefas teóricas”.

Convém destacar que o pensamento se elabora na generalização, isto é, passa do individual ao geral e do geral ao individual, sendo a generalização um ato de pensamento e linguagem. Outro destaque a ser feito é que é na escola que o sujeito aprende a função generalizante da linguagem, diferentemente do que ocorre ao se apropriar da linguagem cotidiana para comunicação social.

Na ótica da Teoria Histórico-Cultural, é considerado que existe uma complexa relação entre linguagem e pensamento, bem como se valoriza o papel do conteúdo escolar no sentido de potencializador do pensamento, liberando-o das amarras do empírico. Grande destaque é dado, nesse sentido, à questão do ensino (mediado) de conhecimentos na forma de conceitos científicos. Estudos como o de Sforzi (2004) e de Gasparin (2002; 2008) tem acenado para essa necessidade, tendo em vista possibilitar a passagem do aluno

de um saber/pensamento espontâneo para um saber/pensamento mais elaborado/científico.

A mediação no processo de ensino tem papel importante, posto que ao se gerar aprendizagem promove-se o desenvolvimento do aluno.

Para Vygotsky (1988), a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é dialética e a mesma não se restringe à escola. E por que não? Porque essa relação se dá em uma perspectiva mais ampla, isto é, no interior das relações estabelecidas com o meio social.

De todo modo, a escola tem aí um importante papel a desempenhar, em especial por intermédio do professor. Este, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, precisa atuar na chamada zona de desenvolvimento proximal de seu aluno, possibilitando-lhe tornar real o seu desenvolvimento potencial.

Em relação a essa zona de desenvolvimento, Oliveira (1993) menciona que na teoria vigotskiana está estabelecida a existência de dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, nomeado como nível de desenvolvimento real, refere-se às ações que a criança realiza sozinha, de forma independente. Já o segundo nível, chamado de desenvolvimento potencial, refere-se àquilo que a criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos.

Para Oliveira (1993, p. 60), o “[...] caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo”, constitui-se no chamado desenvolvimento proximal. Este, em linhas gerais, expressa a distância entre o desenvolvimento real e o potencial.

A esse respeito, Vygotsky (1988, p. 115) já havia teorizado que,

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Desse ponto de vista, Vygotski (1988, p. 115) assinala que “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz

ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”.

Nessa esteira, no que diz respeito à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o autor em pauta destaca que o bom ensino é aquele que atua na zona de desenvolvimento próximo do aprendente.

Diante do quadro esboçado, convém questionarmos: Como pensar o processo de ensino levando em conta as contribuições da Teoria Histórico-Cultural acerca da aprendizagem? É a esse respeito que tratamos a seguir.

### **IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

No que se refere à contribuição pedagógica da Abordagem Histórico-Cultural, assinalamos, de antemão, com base em Duarte (2001), que ao se tratar de uma psicologia, lê-la, do ponto de vista de educador, requer mediação de um referencial pedagógico.

Ao apresentar algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural, o autor em questão destaca ser indispensável que os educadores brasileiros lancem mão de um ideário pedagógico que norteie a leitura e incorporação dos trabalhos dessa psicologia, tentando tornar mais produtivo o seu estudo, bem como evitar deturpações em sua interpretação.

Um ideário pedagógico que vem norteando a leitura dessa psicologia no Brasil é a Pedagogia Histórico-Crítica. Tal pedagogia tem como principal ícone o professor Dermeval Saviani, fundador dessa corrente pedagógica no campo educacional brasileiro.

Antes de adentrar em questões relativas à contribuição pedagógica da Abordagem Histórico-Cultural, convém registrar que a Pedagogia Histórico-Crítica respalda-se no método dialético, que aplicado à educação escolar sinaliza para o movimento síncrese-análise-síntese de construção do conhecimento científico, como bem analisa Gasparin (2002) em sua obra *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*.

Em relação ao movimento dialético na construção do conhecimento científico, Gasparin (2008, p. 126, grifo do autor) evidencia que:

O método dialético de elaboração do conhecimento científico escolar tanto pode ser posto em prática como princípio geral de todo processo de ensino e aprendizagem quanto na construção mais específica dos conceitos em si. Em ambos os casos, o ponto de partida do trabalho pedagógico é a *Prática Social Inicial* do conteúdo ou do conceito que se expressa pela vivência cotidiana na totalidade empírica. O segundo passo é a *Teorização* que consiste na explicitação da dimensão científica do conteúdo ou do conceito, ou seja, é o estudo do conhecimento historicamente produzido e sistematizado. O educando, orientado pelo professor, estabelecerá as ligações e o confronto entre seu conhecimento prévio, cotidiano, com o novo conhecimento científico, que se expressará na totalidade concreta do pensamento. O terceiro passo é o retorno à prática, agora como *Prática Social Final* do conteúdo, que deverá ser usado para a transformação da realidade.

**Ao conhecer essas fases do método dialético de construção do conhecimento escolar, o professor, em um esforço de articulação do movimento prática-teoria-prática, partirá do nível de desenvolvimento atual dos alunos, buscará trabalhar na zona de desenvolvimento imediato para, então, galgar um novo desenvolvimento atual (GASPARIN, 2008).**

**Da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a escola tem um papel fundamental, tanto no desenvolvimento das funções psíquicas superiores quanto na articulação de novos e velhos conhecimentos, isto é, na articulação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, por meio da mediação do professor.**

**No que se refere ao primeiro aspecto (desenvolvimento das funções psíquicas), Tuleski (2002, p. 117) contribui ao destacar que a escola é**

“[...] uma das principais instituições para responder pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ajuda a criança a se apropriar dos signos/mediadores culturais, que permitem o autodomínio ou autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais)”.

Nesse sentido, é preciso que a instituição escolar transmita ao aluno o conhecimento sistematizado pela humanidade no decorrer dos séculos, de modo que o trabalho educativo se constitua, conforme Saviani (2003, p. 13), num “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

O papel da escola, por esse viés, consiste na socialização do saber sistematizado, cabendo ao professor viabilizar a transmissão e a assimilação desse saber, pois

[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. [...] se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular (SAVIANI, 2003, p. 21).

Possibilitar ao aluno ir além do imediatamente perceptível rumo a um saber mais elaborado, requer do profissional da educação muito estudo, o qual tem que ser traduzido numa clareza sobre fundamentação teórico-metodológica de seu trabalho.

A prática pedagógica do professor e as ações ligadas ao ensino precisam ser marcadas por uma intencionalidade explícita e por um caráter eminentemente social, isto porque, conforme Facci (2004, p. 15), “[...] o ensino tem um papel central em todo sistema de organização da vida da criança, determinando seu desenvolvimento psíquico”. Ademais, ao ter como tarefa ensinar ao aluno o que ele não consegue aprender por si mesmo, o professor torna-se “[...] o mediador dos conteúdos científicos e intervém, principalmente, na formação dos processos psicológicos superiores” (FACCI, 2004, p. 15).

Ao considerarmos que a sociedade atual constitui-se de uma complexidade que supera a das configurações sociais anteriores, a educação escolar, uma das formas de educação constituída pela humanidade (LEONTIEV, 1978), torna-se imprescindível. Isto porque a educação escolar, por meio de um ensino adequadamente organizado, tem potencial para possibilitar ao estudante a apreensão de conceitos



científicos, “encarnados” no conteúdo escolar, via aprendizagem pautada em uma atividade de estudo (SFORNI, 2004).

Nesse processo, é que se torna possível desenvolver as funções psicológicas superiores, desenvolvimento mediado pelo conteúdo apropriado pelo estudante, composto pela articulação linguagem e pensamento, podendo assim gerar a promoção humana.

Em relação ao papel da escola na aprendizagem de conceitos (científicos), por meio da mediação do professor, Vigotski (2001, p. 348-349) explicita que os conceitos científicos e espontâneos

[...] têm uma história inteiramente diversa: um conceito [o científico] atingiu esse nível depois de percorrer de cima para baixo certo trecho do seu desenvolvimento, enquanto o outro [o espontâneo] atingiu o mesmo nível depois de percorrer o trecho inferior do seu desenvolvimento.

Os conceitos científicos formam-se, nesse sentido, a partir de propriedades mais complexas, descendendo para propriedades mais simples e elementares. Os conceitos espontâneos, por sua vez, são formados a partir dos objetos encontrados na realidade imediata.

Conforme explica o próprio Vigotski (2001, p. 348), a esse respeito, “a primeira gestação do conceito espontâneo costuma estar vinculada ao choque imediato da criança com estes ou aqueles objetos [...]”, ao passo que “a gestação de um conceito científico, ao contrário, não começa pelo choque imediato com os objetos, mas pela relação mediata com os objetos”. Isso quer dizer que na aquisição dos conceitos espontâneos a criança caminha do objeto para o conceito, enquanto na construção dos conceitos científicos caminha-se de modo inverso, ou seja, do conceito para o objeto.

Vigotski (2001, p. 349-350) demonstra a reciprocidade existente no processo de formação dos conceitos científicos e espontâneos, ao afirmar que:

O conceito espontâneo, que passou de baixo para cima por uma longa história em seu desenvolvimento, abriu caminho para que o conceito científico continuasse a crescer de cima para baixo, uma vez que criou uma série de estruturas indispensáveis ao surgimento de propriedades inferiores e elementares do conceito.

De igual maneira, o conceito científico, que percorreu certo trecho de seu caminho de cima para baixo, abriu caminho para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, preparando de antemão uma série de formações estruturais indispensáveis à apreensão das propriedades superiores do conceito. Os conceitos científicos crescem de cima para baixo através dos espontâneos. Estes abrem caminho para cima através dos científicos.

Empenhado em uma leitura pedagógica da *Abordagem Histórico-Cultural*, Gasparin (2008, p. 128), respaldado em tais afirmações de Vigotski, dá destaque ao papel de mediador exercido pelo professor. Para o autor em questão, "a mediação do professor se faz necessária para a tomada de consciência dos conceitos espontâneos e sua reconstituição verbal, mas, em especial, para a elaboração dos conceitos científicos".

No que se refere à relação aprendizagem e desenvolvimento, Gasparin (2008, p. 128) evidencia que "[...] a aprendizagem consiste na apropriação de conteúdos e formas psíquicas que existem no meio sociocultural, enquanto o desenvolvimento se caracteriza pela reconstituição interna, no plano intrapsíquico, do que foi apreendido". Já em relação ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, salienta que este desenvolvimento "[...] nega e supera as funções inferiores, mas conserva seus elementos ainda que modificados no novo estágio", sendo que "à medida que o novo estágio nega o anterior, no mesmo processo, o inclui e o integra, sem destruí-lo". Isto ocorre porque "[...] a aprendizagem dos conceitos científicos não exclui os cotidianos, mas eleva-os a um novo patamar, incorporando-os".

Em termos pedagógicos, isso traz como contribuição a clareza de que o professor precisa organizar o seu ensino para atuação na zona de desenvolvimento próximo do aluno, pois caso se prenda naquilo que o aluno já sabe não haverá aprendizagem e provavelmente ele se sentirá desmotivado para aprender.

É nesse sentido que interessa trazer, uma vez mais, as considerações vigotskianas no que toca ao ponto de partida de aprendizagem do aluno, bem como no que respeita ao ensino a ser posto em prática pelo professor. Para Vigotski, (2001, p. 333, grifo nosso),

Cabe definir sempre o limiar inferior da aprendizagem. Mas a questão não termina aí, e devemos ter a capacidade para definir também o limiar superior da aprendizagem. Só nas fronteiras entre esses dois limiares a aprendizagem pode ser fecunda. Só entre eles se situa o período de excelência do ensino de uma determinada matéria. A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato.

Gasparin (2008, p. 131), nessa mesma direção, aponta que “ao trabalhar com os educandos naquilo que ainda não domina, o professor vivencia o processo educativo como um desafio para si, bem como para os aprendentes”. Trata-se, conforme palavras do próprio autor, de um “[...] um incentivo, uma desinquietação confiante e positiva provocada nos alunos, para que vão além do que já sabem”.

Com isso, considera que “[...] ao serem instigados para aquilo que ainda não conhecem, mas percebem que tem possibilidade de realizar, acende-se sua motivação e sua vontade de busca” (GASPARIN, 2008, p. 132), aspectos imprescindíveis para uma aprendizagem promotora do desenvolvimento humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o exposto, ao menos duas considerações cabem ser feitas. A primeira refere-se ao desdobramento da forma de conceber a aprendizagem de conceitos espontâneos e científicos.

A esse respeito queremos destacar que a integração de um novo conceito sobre a base do velho conceito, conforme explicado por Vigotski (2001), sinaliza que cabe ao professor centrar a sua atuação mediadora naquilo que o aluno ainda não domina, mas partindo daquilo que o aluno já sabe. A ação docente, por esse caminho, tem em vista a ultrapassagem de um conhecimento/conceito espontâneo rumo a um outro conhecimento/conceito científico, elevando, desse modo, a compreensão do aprendente para

um outro patamar. Portanto, insistir naquilo que o aluno já domina não desencadeia a necessária motivação para a aprendizagem. Daí, o professor ter que atuar na zona de desenvolvimento próximo do educando.

Uma outra consideração, é que a aprendizagem devidamente mediada é geradora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, logo, do desenvolvimento humano. A escola tem, pois, sob tal perspectiva teórica, uma função muito importante na promoção desse desenvolvimento.

Destacadas estas implicações pedagógicas baseadas na Teoria Histórico-Cultural, a que damos ênfase para efeito da discussão proposta, isto é, refletir, em um exercício de aproximação, sobre qual forma essa abordagem pode colaborar na atuação pedagógica docente, consideramos que valer-nos de proposições dessa teoria pode contribuir para um trabalho pedagógico diferenciado, capaz, quiçá, de fazer frente aos desafios atuais postos ao professor em termos de teorias, metodologias e práticas, com vistas à efetiva aprendizagem de todos os educandos.

## **ABSTRACT**

Owing to the current and relevant theoretical approach firstly described by L. S. Vigotski, some implications regarding pedagogical contributions of the Cultural-Historical Theory are presented in this article. To achieve such intent, we analyze Vigotski theories and theories of other authors of the same psychological school, as well as Brazilian contemporary authors who study Vigotski or make pedagogical interpretations of his theories. In this opportunity, we firstly present the history about the precedence of the Cultural-Historical Approach in its original context, and also its appearance in the Brazilian scenario. Next, some aspects of the Cultural-Historical Theory which are extremely important to such discussion are approached. Finally, pedagogical implications from this psychological theory are presented.

Key words: cultural-historical theory; pedagogical implications; teaching.

## **RESUMEN**

Delante de la actualidad y relevancia del perspectiva teórica inaugurada por L. S. Vigotski, presentamos, en ese artículo, implicaciones acerca de contribuciones pedagógicas de la Teoría Histórico-Cultural. Buscamos tanto las teorizaciones de Vigotski y del otros autores de la misma escuela

psicológica, como de autores brasileiros contemporâneos dedicados al estudio de su obra y/o hacen una lectura pedagógica de sus teorizaciones. En esta oportunidad, presentamos, en primer momento, un histórico acerca de la procedencia del Perspectiva Histórico-Cultural en su contexto de origen, sino también su entrada en el panorama brasileño. Enseguida, presentamos algunos aspectos de la Teoría Histórico-Cultural imprescindibles para la nuestra discusión, para después explicitar las implicaciones pedagógicas derivadas de esa teoría psicológica.

**Palabras clave:** teoría histórico-cultural; implicaciones pedagógicas; práctica docente.

## REFERÊNCIAS

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

FACCI, M. G. D. Teoria do professor reflexivo: valorização do trabalho docente? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE – ANPED SUDESTE, 6., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED Sudeste, 2004.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GASPARIN, J. L. A elaboração dos conceitos científicos em sala de aula. In: ALTOÉ, A. *Temas de educação contemporânea*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008. p. 117-142.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 425-470.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. Palavra e conceito. In: \_\_\_\_\_. *Curso de Psicologia geral*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, Vol.IV, p. 17-51.

MAINARDES, J. Análise da produção brasileira na perspectiva vygotkyana. *Teoria e Prática da Educação*. Maringá, v. 1, n. 1, p. 55-64, set. 1998.

OLIVEIRA, M. K. de. Desenvolvimento e aprendizado. IN: \_\_\_\_\_. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. p. 55-65.

## Implicações e contribuições ... - Renata A. Vieira e João L. Gasparin

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SFORNI, M. S. de F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Progreso, 1990.

TULESKI, S. C. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem, 2002.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: \_\_\_\_; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-117.

Recebido em: março de 2010

Publicado em: setembro de 2010