



## O CONHECIMENTO EM VIGOTSKI: UMA CONTRIBUIÇÃO À COMPREENSÃO DO REFERENCIAL HISTÓRICO-CULTURAL

### THE KNOWLEDGE IN VYGOTSKY: A CONTRIBUTION TO THE USE AND UNDERSTANDING OF HISTORICAL-CULTURAL REFERENCE

### CONOCIMIENTO EN VIGOTSKI: UNA CONTRIBUCIÓN PARA ENTENDER EL MARCO HISTÓRICO-CULTURAL

Douglas Augusto Galbiatti\*, y Eder Pires de Camargo\*\*,

Cómo citar este artículo: Galbiatti, D. A. y Camargo, E. P. (2021). O conhecimento em Vigotski: uma contribuição à compreensão do referencial histórico-cultural. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 16(1), 128-139. DOI: <https://doi.org/10.14483/23464712.15931>

#### Resumen

Nesse artigo abordamos pontos chave acerca do tema do conhecimento segundo a perspectiva vigotskiana, tais como: apropriação do conhecimento, parceiro mais capaz e desenvolvimento do pensamento. Expomos assim, segundo essa teoria, as formas pelas quais o conhecimento é formulado e internalizado pelos seres humanos. Almejamos, dessa forma, elucidar as vias de formação e desenvolvimento intelectual dos indivíduos, embasados nas investigações experimentais de Vigotski e seus colaboradores. Para esse autor, o conhecimento é um produto essencialmente cultural, que é internalizado pelos indivíduos devido às interações sociais existentes entre eles e, em especial, os reconhecidos “parceiros mais capazes”. Salientamos, ainda, que as contribuições presentes nesse artigo são de cunho teórico..

**Palavras Chave:** Vigotski; Teoria histórico-cultural; Conhecimento..

#### Abstract

In this paper, we dissert about an issue question from the Vygotskian theoretical perspective, such as the appropriation of knowledge, more capable peers, and development of thought. Thus, from the perspective of historical-cultural theory, we expose the ways whereby knowledge is formulated and interiorized by human beings. We crave, then, to elucidate the forms of construction and intellectual development of individuals grounded in experimental discoveries of Vygotsky and collaborators. For this author, the knowledge is a product essentially cultural, which is interiorized by individuals due to social interactions between them and, in special, the designated

Recibido: 13 de fevereiro de 2020; aprovado: 19 de junho de 2020

\* Universidade Estadual Paulista UNESP, Bauru. galbiattid@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7854-0662>

\*\* Docente do Departamento de Física e Química da Universidade Estadual Paulista UNESP de Ilha Solteira eder.camargo@unesp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2577-9885>

“more capable peers”. We also point out that contributions in this article are theoretical.

**Keywords:** Vygotsky; Historical-cultural theory; Knowledge.

## Resumen

En este artículo abordamos puntos clave sobre el tema del conocimiento desde una perspectiva vigotskiana, tales como: apropiación del conocimiento, el socio más capaz y el desarrollo del pensamiento. Por lo tanto, según esta teoría, exponemos las formas en que los seres humanos formulan e internalizan el conocimiento. De esta manera, nuestro objetivo es dilucidar las formas de capacitación y desarrollo intelectual de los individuos, con base en las investigaciones experimentales de Vigotski y sus colaboradores. Para este autor, el conocimiento es un producto esencialmente cultural, que es internalizado por los individuos debido a las interacciones sociales entre ellos y, en particular, los "socios más capaces" reconocidos. También enfatizamos que las contribuciones en este artículo son de naturaleza teórica.

**Palavras chave:** Vigotski; Teoría histórico-cultural; Conocimiento.

## 1. Introdução

Dissertamos a respeito da problemática da apropriação do conhecimento segundo a teoria histórico-cultural abordando alguns conceitos chave que nos permitem compreender como se dá, no interior dessa perspectiva teórica, a apropriação do conhecimento pelos indivíduos. Esses conceitos são: interação social, motivação, imitação, parceiro mais capaz e pensamento.

Para Vigotski (2001), a apropriação do conhecimento por um indivíduo ocorre a partir do estabelecimento de relações sociais entre ele e os pares que compõem o contexto social. No âmbito das relações sociais, o indivíduo encontra e cria, juntamente com os demais, as condições necessárias e suficientes para a apropriação da cultura humana produzida ao longo dos séculos, cultura essa que engloba diversas formas de conhecimento, seja ele científico ou não.

Sobre esses cinco conceitos, estruturamos toda a discussão presente nesse artigo, de modo a tentar acrescentar uma contribuição ao conjunto das interpretações advindas das leituras de Vigotski e,

possivelmente, superar alguns equívocos.

Para exemplificar esse tipo de equívoco, podemos apontar a tendência teórica que caracteriza conceitos dialéticos linearmente. Essa tarefa se mostra impossível devido à natureza dos conceitos em questão. Por exemplo, alguns autores, como Pereira e Júnior (2014), afirmam ser um erro, segundo a teoria vigotskiana, interpretar os livros-texto como “parceiro mais capaz”. Essa afirmação é equivocada sob nossa interpretação. Pois, como afirma Gaspar (2006), o próprio Vigotski (2001, p. 342) considera a possibilidade do estabelecimento de interações sociais mesmo quando não há a presença física do parceiro mais capaz, como no caso em que menciona a solução de problemas pela criança sozinha, em casa, após ter estado em contato com a solução de um docente em sala de aula.

Se é no estabelecimento e no decorrer das interações sociais que pode haver o desenvolvimento da relação de intersubjetividade (WERTSCH, 1984; URIAS, 2013), como poderia um sujeito externo à interação definir critérios objetivos para a caracterização de alguém ou algum material como parceiro

mais capaz?

Há uma profunda contradição presente na ação de definir critérios lineares para a classificação ou caracterização do “parceiro mais capaz”. Pois, se assim for, se desconsiderará a dialética envolvida nas interações. Afinal, a dialética, na teoria histórico-cultural, é a própria pressuposição do contraditório, ou seja, da influência mútua dos agentes envolvidos em uma situação de interação.

Apenas os indivíduos envolvidos nas interações têm a possibilidade de caracterizar (ainda que de forma inconsciente<sup>1</sup>) um indivíduo como parceiro mais capaz. Dessa forma, não há critério linear que nos permita estabelecer quais são as características típicas de um parceiro mais capaz. A eleição de tal parceiro ocorre apenas no seio das interações sociais, de acordo com as particularidades dessas interações e como produto delas.

Nos tópicos subsequentes abordamos esses conceitos vigotskianos mais aprofundadamente, de modo a tentar fixar a contribuição mencionada acima.

## 2. As premissas para o conhecimento sob uma perspectiva vigotskiana

Para abordarmos o tema do conhecimento segundo um olhar fundamentado na teoria da aprendizagem de Vigotski, há algo primordial que deve ser levado em conta: o papel da língua<sup>2</sup>. Pois, ela é central para a apropriação do conhecimento pelos seres humanos.

A premissa básica para que o ato de conhecer se torne possível é a apropriação de uma língua fundamentada em signos. Só nos é possível conhecer algo, ou seja, nos apropriarmos ou formularmos conhecimento a respeito de um determinado assunto, através da internalização da língua de nossos parceiros sociais. Como expressa Vigotski sobre o desenvolvimento do pensamento por conceitos (pensamento abstrato):

1 Na teoria de Vigotski, uma ação inconsciente é aquela que carece de atenção voluntária.

2 O conceito de língua pode ser expresso como: uma forma de comunicação fundamentada e mediada por signos.

No processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo. Só o estudo do emprego funcional da palavra e do seu desenvolvimento, das suas múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversas em cada fase etária mas geneticamente inter-relacionadas, pode ser a chave para o estudo da formação de conceitos (VIGOTSKI, 2001, p. 161). Nossa preocupação é, portanto, apontar as formas com que o conhecimento formulado pela humanidade no decorrer da história é internalizado pelos indivíduos através da interação social com seus pares. É possível afirmar, segundo Vigotski (2001; 2014), que a comunicação é a premissa basilar do processo de internalização do conhecimento pelos indivíduos. A problemática desse processo de internalização do conhecimento, que não é linear, será aprofundada posteriormente.

A aquisição da língua fundamentada em signos é o degrau que diferencia as possibilidades intelectuais humanas em relação às de qualquer outro animal, segundo Vigotski (2001). Pois, é a língua que, em seu desenvolvimento interindividual, caminha junto ao pensamento, estruturando-o e sendo estruturada por ele, tornando-nos capazes de atingir aquilo que o mesmo autor denomina de “pensamento verbal”. Nas palavras do próprio Vigotski: “[...] Em determinado ponto, ambas as linhas se cruzam, após o que o pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual” (VIGOTSKI, 2001, p. 133).

Vigotski (2001) afirma que é através da aquisição da língua que se torna possível o pensamento verbal, e se é através do pensamento verbal que nos é apresentada a possibilidade de internalizar conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, necessitamos, para conhecer algo, das ferramentas linguísticas que nos permitam tal ação.

A língua é, no início do desenvolvimento, o meio que nos permite estruturar formas de comunicação complexas com nossos pares. E, é no ato de comunicação que internalizamos a língua e, em virtude dela, o processo de conhecer se torna viável. Sem

isso, ficaríamos presos às nossas sensações empíricas do mundo, sem qualquer perspectiva de elaboração, caracterização e interpretação social detalhada daquilo que nos rodeia.

### 3. A internalização interindividual do conhecimento

Como já foi destacado anteriormente, é a língua que fornece ao indivíduo os instrumentos necessários para o processo de internalização do conhecimento. Esses instrumentos advindos da aquisição da língua não são de natureza qualquer, são instrumentos utilizados no ato de pensar, os quais Vigotski (2001) denomina “signos”, e que atuam na própria estrutura do pensamento verbal que edifica as fundações básicas do conhecimento.

Segundo esse autor, o signo fundamental é a palavra, e é com ela que atuamos no processo de conhecer, no sentido de nos apropriarmos dos conhecimentos disponíveis no contexto social em que estamos imersos. Nas palavras do autor: “o pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2001, p. 409).

Ao buscar conhecer um determinado assunto, o indivíduo estabelece, segundo Vigotski (2001), uma relação de comunicação com algum “parceiro mais capaz” que detenha o conhecimento em questão. A partir da relação entre esses dois indivíduos, o primeiro busca apreender, a partir do discurso do segundo, aquilo que deseja.

O “parceiro mais capaz” é sempre entendido, pelo indivíduo que busca conhecer, como alguém que detém o conhecimento almejado (IVIC, 1989). E, Vigotski afirma que, é na relação com o “parceiro mais capaz” que ocorre a internalização de conhecimentos.

Porém, o processo de internalização do conhecimento não é, de maneira alguma, trivial. Nesse processo, que ocorre nas diversas interações sociais entre os indivíduos, o desenvolvimento do pensamento transpassa uma série de fases e estágios, que vão desde o pensamento idiossincrático (particular e muito imbricado com as relações sensoriais diretas) até o pensamento por conceitos, que é o nível mais

abstrato de elaboração psicológica.

Na estruturação do pensamento, a compreensão das palavras é reformulada, o entendimento de um ou outro tema é reelaborado e a apropriação de cada assunto torna-se mais dissociada e independente da realidade objetiva.

Vigotski (2001) expressa que toda essa evolução do pensamento, passando do mais concreto ao mais abstrato, germina da imitação que cada indivíduo realiza de seus “parceiros mais capazes”. Esse autor é bastante categórico quanto ao papel da imitação na aquisição do conhecimento. Para ele, ao nos relacionarmos, através da mediação da língua, com nosso “parceiro mais capaz”, nós o imitamos e, assim, podemos internalizar os conhecimentos colocados em questão durante a interação social. Porém, essa imitação de que Vigotski trata não é mecânica, mas é ativa e interindividual (acontece na interação entre os indivíduos), implicando no fato de que jamais conseguimos internalizar algum conhecimento, em uma interação social, exatamente da mesma forma com que nosso “parceiro mais capaz” o internalizou anteriormente, havendo sempre, na apropriação dos conhecimentos, particularidades individuais. Afinal, as interações têm natureza mediata.

Imitar, para Vigotski, é reproduzir, segundo as particularidades individuais, ações objetivas e de pensamento. Toda ação realizada pelo indivíduo que imita carrega em si as características inerentes a ele. Na imitação, o indivíduo busca repetir as ações do outro a partir de suas próprias ferramentas de pensamento, modificando a estrutura da ação, do próprio pensamento, bem como da interação.

Na criança, ao contrário, o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por



meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

Portanto, para Vigotski, o conhecimento provém da relação social que pode se estabelecer entre dois ou mais indivíduos, na qual um, ao apresentar uma dada gama de características é compreendido pelos demais como “parceiro mais capaz” e vai, à medida que interage com eles, tornando possível a internalização interindividual dos conhecimentos colocados em discussão. Assim, é possível afirmar que, definida a situação de interação social, pode se estabelecer, de acordo com a motivação de cada indivíduo, a intersubjetividade que, acompanhada da mediação semiótica atingida pelos indivíduos, compõe o meio pelo qual os mesmos podem internalizar os conhecimentos socializados. E, isso ocorre tanto para o “parceiro mais capaz” quanto para os demais indivíduos, pois é na interação que surgem os conhecimentos que são compartilhados, o que pode gerar novas compreensões sobre temas já conhecidos (WERTSCH, 1984; URIAS, 2013).

#### 4. A estruturação do conhecimento

A inferência lógica que nasce do item anterior é a de que os seres humanos têm a capacidade de aprender com seus pares a partir dos conhecimentos deles. Por exemplo, aprender, ou seja, se apropriar dos conhecimentos relativos a uma ciência como a física, é se apropriar dos conceitos elaborados, desenvolvidos, compilados e sistematizados pelos cientistas no decorrer da História da humanidade, pois a física não está na natureza, visto que é, ela própria, a interpretação humana dos fenômenos naturais.

De forma mais abrangente, o próprio conhecimento

é, na teoria histórico-cultural, um produto histórico-cultural e é comunicado pelos humanos a outros humanos através da linguagem.

E, na estruturação desses conhecimentos compartilhados em interações sociais com os parceiros mais capazes, o pensamento passa por estágios e fases que vão desde o mais concreto até o abstrato, como mencionado anteriormente.

Assim, ao definirmos um assunto sobre o qual queremos saber mais e encontrarmos um “parceiro mais capaz” que possa nos auxiliar no processo de internalização do conhecimento almejado, iniciamos uma jornada na qual as formas básicas de nosso pensamento irão se diferenciar através da aquisição de novas palavras, o que contribuirá para a compreensão, cada vez mais abstrata, dos temas em questão.

Nos primeiros estágios, nosso pensamento se fundamenta sobre as experiências sensoriais que advém daquilo que buscamos conhecer. Em outras palavras, pensamos quase que somente segundo as percepções sensoriais e palavras que possam ser diretamente relacionadas ao objeto alvo de nossa atenção.

Mas, na medida em que nos apropriamos de conhecimentos novos por meio da aquisição de novas palavras, passamos a pensar mais e mais abstratamente, até conseguirmos compreender o tema que é objeto de nossa atenção. Vigotski (2001) denomina esse produto final como: “pensamento por conceitos”. Nesse estágio do pensamento, não precisamos mais nos referir às características concretas de algo para que possamos compreendê-lo. Um exemplo pode ser dado se pensarmos em uma porta. Ao nos ser apresentada, pela primeira vez, a palavra “porta”, é como se somente um objeto específico se chamasse porta. Porém, devido às diversas interações com pessoas que já compreendem o substantivo “porta” abstratamente, passamos a compreender que há uma vasta gama de diferentes portas, com diferentes formatos e finalidades, ou seja, passamos a compreender “porta” abstratamente, de forma generalizada.

O mesmo processo ocorre para todos e quaisquer

conhecimentos com os quais venhamos a nos relacionar. No entanto, existe uma condição básica para que o processo de internalização de conhecimento possa ocorrer: a motivação. Sem a motivação não há formas pelas quais possa se dar a aquisição do conhecimento (VIGOTSKI, 2001).

A chave para qualquer empreitada de apropriação de conhecimento é a motivação, tanto intrínseca quanto extrínseca.

Podemos destacar a motivação como a vontade de compreender um determinado ramo do conhecimento. Sendo que, aqui, vontade é sinônimo do desejo (LIBÂNEO, 2004) que leva à realização das ações objetivas e psicológicas necessárias à internalização. É relevante frisar, ainda, que tal vontade é individual e interindividual, ou seja, é dependente das características das interações sociais estabelecidas pelos indivíduos. Indicando que a realização de ações objetivas e psicológicas produz e é produto das motivações individuais.

Estando o indivíduo motivado e em contato social com parceiros mais capazes, as condições para a aquisição intelectual de conhecimento estão estabelecidas e o processo de reformulação do pensamento, dentre os estágios e fases descritos por Vigotski, pode ocorrer.

## 5. Conhecimento: um produto cultural

Na teoria vigotskiana, o tema do conhecimento está sempre presente, mesmo que implicitamente, principalmente se pensarmos que os construtos científicos de Vigotski e seus colaboradores edificam uma teoria da aprendizagem.

Portanto, ao observarmos as formas com que esse autor disserta sobre o processo de conhecer, ou seja, das formas pelas quais os indivíduos internalizam os mais diversos conhecimentos, somos levados a uma inferência lógica bastante contundente, que é: os seres humanos não só necessitam de parceiros mais capazes para internalizar novos conhecimentos sistematizados, como, sem eles, seria impossível essa aquisição.

É relevante ressaltar também que o parceiro mais

capaz não necessariamente precisa ser alguém, podendo também ser um livro, por exemplo. No entanto, podemos perceber o paradoxo envolvido na internalização de conhecimentos a partir da relação singular com livros se pensarmos que, para ler, é preciso ter aprendido a decifrar os códigos que representam aquilo que denominamos “letras” e que compõem graficamente as palavras, que, por sua vez, estruturam as frases, que, por fim, norteiam os significados e sentidos das relações comunicativas interindividuais e intraindividuais.

Para o autor em destaque, o conhecimento é um produto essencialmente cultural, que surgiu e surge devido às necessidades sociais humanas e que somente pode ser compartilhado através das relações entre os indivíduos mais e menos capazes.

Daí, podemos concluir que sem os parceiros mais capazes que possam auxiliar os indivíduos na aquisição dos conhecimentos estruturados e sistematizados pela humanidade no decorrer da história, todos os construtos intelectuais humanos se perderiam.

## 6. Os conceitos científicos e sua função no desenvolvimento do pensamento

Para Vigotski, o desenvolvimento do pensamento se dá na medida em que ocorre o aprendizado. Em outras palavras, toda forma de aprendizado acarreta algum nível de desenvolvimento do pensamento. Porém, tratando especificamente do desenvolvimento do pensamento nos estágios e fases elaborados pelo autor, ou seja, do pensamento sincrético e concreto ao pensamento conceitual e abstrato, faz-se necessária uma forma de aprendizado direcionada e intencional.

Um exemplo de local onde essa forma de aprendizado é possível é a escola. E, para esse autor, é imprescindível para o desenvolvimento do pensamento de crianças e adultos o contato com o conhecimento como ele é abordado em uma instituição escolar. Sem isso, o desenvolvimento intelectual do indivíduo, em relação aos conceitos científicos, fica comprometido, bem como as possibilidades de aprendizado que ele possa ter durante a vida.

Essa ênfase à escola é dada pelo autor baseado na constatação de que é nessa instituição que temos contato com aquilo que ele denominou “conceitos científicos”. Para compreendermos essa nomenclatura é preciso alargar nosso entendimento sobre aquilo que é científico.

Vigotski utiliza o termo “conceito científico” não para designar os conceitos construídos e utilizados no seio de uma ciência em específico, como física ou biologia, mas sim para se referir a conceitos de que hajam definições bem estabelecidas e que sejam ensinados segundo essas mesmas definições, como ocorre na escola.

Em contrapartida aos conceitos científicos há os conceitos espontâneos. Vigotski (2001) apresenta os conceitos espontâneos segundo a seguinte predefinição: conceitos utilizados cotidianamente pelo sujeito sem qualquer definição ou esclarecimento do significado formal. E é na relação dialética de conceitos dessas duas naturezas que ocorre o desenvolvimento do pensamento.

Ao internalizar um conceito científico, por exemplo, na escola, o sujeito já carrega consigo uma série de conceitos espontâneos, os quais internalizou devido às relações comunicativas que estabeleceu com seus pares no cotidiano. Porém, os novos conceitos acarretam uma série de novas realizações intelectuais. À medida que internaliza conceitos científicos, o indivíduo passa a compreender melhor os conceitos espontâneos de que dispõe em seu repertório intelectual, e enquanto utiliza esses novos conceitos, eles vão, aos poucos, tornando-se espontâneos no sentido do emprego cotidiano nos atos de comunicação. Ou seja, quanto mais utiliza os conceitos científicos, mais o indivíduo os compreende e aprende a usá-los de maneira mais coerente em seu cotidiano, o que torna espontâneo o uso dos mesmos.

Em outros termos, “os conceitos científicos “descem” através dos conceitos cotidianos, enquanto que esses últimos “se elevam” através dos primeiros citados” (LVOVSKI, 1996, p. 177).

Assim, conforme uns e outros conceitos são internalizados pelo indivíduo, ele passa a dispor das ferramentas necessárias ao desenvolvimento do seu

próprio pensamento e na medida em que se esforça para compreender novos temas segundo o repertório de conceitos de que dispõe e que internaliza no processo de aprendizado, o indivíduo desenvolve o próprio pensamento.

No início do aprendizado de qualquer tema, o indivíduo dispõe de poucos signos (palavras) para se remeter àquilo de que busca se apropriar e, por isso, pauta-se sobre os aspectos mais concretos e mais palpáveis. E, ao aprender mais sobre aquilo que deseja, o repertório de conceitos do indivíduo aumenta e se qualifica, e ele reformula a compreensão que tinha a partir dos novos signos de que passa a dispor.

## 7. O parceiro mais capaz

O parceiro mais capaz exerce um papel central na apropriação do conhecimento nas interações interindividuais (VIGOTSKI, 2001).

A partir do estabelecimento da interação social com o parceiro mais capaz, o indivíduo apreende as formas de organização do conhecimento historicamente desenvolvidas pela humanidade e apropria-se do conteúdo que compõe essas formas, transformando o conteúdo e a forma do seu próprio pensamento, bem como o próprio meio social em que está inserido (FACCI, 2004).

Ao apropriar-se das formas e do conteúdo dos conhecimentos elaborados historicamente, o indivíduo imprime neles suas particularidades, transformando, assim, a própria estrutura do conhecimento humano, num movimento dialético intenso entre modificar e ser modificado, entre ser estruturado pelo meio social e estruturá-lo através das interações sociais. Como apontado por Ivic (1989), as interações sociais entre dois indivíduos, no que diz respeito ao compartilhamento de conhecimentos distintos, tanto em forma quanto em conteúdo, tornam-se possíveis de acordo com as diferenças entre os sistemas semióticos apropriados por cada um. Ou seja, cada indivíduo apropria-se dos conhecimentos constituídos historicamente de uma maneira interindividual distinta, o que permite o estabelecimento das interações

sociais em que há a comunicação e a apropriação de conhecimentos distintos pelos parceiros. Visto que a apropriação de conhecimentos depende das características inerentes a cada interação social vivenciada pelo indivíduo e seus interlocutores.

Os traços distintivos básicos desse nível seriam: a) que os parceiros aparecem em diferentes papéis sociais (tais como aqueles de pais vs filhos, professores vs alunos, comandantes vs executores, etc.); b) que os parceiros individuais diferem no que eles são, ou não são, os portadores de diferentes sistemas semióticos; c) que os parceiros individuais diferem na medida em que são portadores (**e são socialmente definidos como tal!**) de sistemas de conhecimento, valores, etc (IVIC, 1989, p. 3, tradução nossa, grifo nosso).

Ivic afirma também que a caracterização do sistema semiótico de que cada indivíduo se apropria é social. Em outras palavras, é o indivíduo que caracteriza seu possível parceiro mais capaz como detentor de um sistema semiótico que lhe interessa, ação que não garante que esse último tenha se apropriado dos conhecimentos que são objetos de interesse do primeiro. Além disso, visto que a caracterização do parceiro mais capaz é social, podemos concluir que é também afetiva e volitiva. Já que a separação dos aspectos intelectuais e afetivo-volitivos da consciência é um erro segundo o próprio Vigotski.

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre o intelecto e o afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. Neste caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante e, assim, se torna um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem, ou uma força antiga original e autônoma que, ao interferir na vida da consciência e na vida do

indivíduo, acaba por influenciá-las de modo incompreensível. Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 15).

Dessa caracterização social dos sistemas semióticos de cada indivíduo, afirmada por Ivic, inferimos que o parceiro mais capaz, não precisa, necessariamente, ser uma pessoa, podendo também ser um objeto que detenha um sistema semiótico, tal como um livro-texto, por exemplo.

Visto que os livros-texto contém um sistema semiótico (provavelmente o do(s) autor(es)) do conhecimento científico elaborado historicamente por homens e mulheres e que a caracterização do parceiro mais capaz é social (dependente da forma com que cada indivíduo compreende e atua com o livro), esses materiais podem ser caracterizados pelos indivíduos que os utilizam como parceiros mais capazes e, possivelmente, exercer o papel de tal parceiro.

Através dos textos, proposições de exercícios, indicações de leitura, exercícios resolvidos, imagens, relatos históricos etc, os autores de livros-texto direcionam e dão suporte às atividades desenvolvidas pelos indivíduos, na medida em que esses últimos estabelecem interações com os livros.

Ora, se os livros-texto não pudessem exercer o papel de parceiro mais capaz, como teríamos, por exemplo, nos apropriado dos conhecimentos produzidos pelos físicos do século XIX? Foi através dos livros que os diferentes indivíduos, de nacionalidades distintas, se apropriaram dos conhecimentos produzidos em períodos históricos anteriores.

Extrapolando um pouco mais esse raciocínio e saindo do campo específico dos livros-texto, propomos um questionamento: se os livros não podem exercer o papel de parceiro mais capaz, como foi possível nos apropriarmos de conhecimentos relativos e próprios da teoria histórico-cultural?

Se os livros não podem atuar como parceiro mais capaz, nada podemos aprender lendo-os e, pensando especificamente na teoria histórico-cultural, nada poderíamos ter aprendido com os livros de



Vigotski, que faleceu em 1934.

Em suma, dizendo que os livros-texto não podem exercer o papel de parceiro mais capaz, afirmação que extrapolamos para os demais tipos de livros, se aponta para a ideia de que é impossível qualquer apropriação de conhecimento sem a presença de pessoas com as quais se possa interagir.

Com isso, se ignora a possibilidade do estabelecimento de interações entre os indivíduos e os livros, deixando escapar, assim, a noção dialética de apropriação do conhecimento que implica na possibilidade de caracterização do livro como parceiro mais capaz, de acordo com o contexto social e com as características valorizadas no âmbito da interação. Sobre a apropriação do conhecimento através da leitura, ou seja, da interação com livros, Leontiev – colaborador de Vigotski no desenvolvimento da teoria histórico-cultural - escreveu:

E isto para não falar de um outro parente próximo, em linha reta, da linguagem: a escrita. De resto, é precisamente a escrita e não a linguagem que, com maior frequência, cumpre a função de instrumento de assimilação da experiência; obtemos muito mais conhecimentos, na nossa vida, dos livros e dos apontamentos do que das aulas e das explicações do professor (LEONTIEV, s. d., p. 106).

Ora acontece que quando lemos também se produz uma condensação, mas o que se condensa é a imagem gráfica da palavra e não a sua imagem fônica. Geralmente não lemos as letras nem as suas combinações, mas sim palavras inteiras, que imediatamente traduzimos para o código nervoso. Daqui resulta que a linguagem fônica e a escrita não são como o original e a sua tradução, mas antes dois sistemas de signos absolutamente equivalentes, que coexistem na mente de qualquer homem instruído (LEONTIEV, s. d., p. 108).

É claro que a caracterização dos livros como tais parceiros poderá não ser, por si só, suficiente à apropriação dos conhecimentos pelos indivíduos. Porém, isso dependerá das características da interação estabelecida pelo indivíduo com o livro, assim como acontece nas interações interindividuais.

Compreendemos que o estabelecimento dessa

interação é possível devido às características próprias dos livros-texto, que são planejados e desenvolvidos com o objetivo final de auxiliar os indivíduos no processo de apropriação do conhecimento, e que sugerem a realização de uma série de ações que podem ter impacto no desenvolvimento intelectual (LIBÂNEO, 2004), em que o livro norteia as atividades do indivíduo através da sequência didática estabelecida em seu conteúdo.

Além disso, o próprio Vigotski (2001) expressa a possibilidade de comunicação escrita daquilo que, na presença de outro indivíduo, poderia ser comunicado através fala. Portanto, a ausência física do outro não impossibilita a interação, mas sim, a torna distinta.

É possível como diz Dostoiévski, exprimir todos os pensamentos, sensações e até reflexões profundas com uma palavra. Isto é possível quando a entonação transmite o contexto psicológico interior do falante, o único no qual é possível que a palavra conscientizada seja entendida. Na conversa, ouvida por Dostoiévski, esse contexto consiste uma vez na negação mais desdenhosa, outra vez na dúvida, uma terceira na indignação, etc. Pelo visto, só então o conteúdo interno do discurso pode ser transmitido na entonação, o discurso pode revelar a mais acentuada tendência para a abreviação, e toda uma conversa pode desenvolver-se por meio de uma única palavra.

É perfeitamente compreensível que esses dois momentos, que facilitam a abreviação da linguagem falada – o conhecimento do sujeito e a transmissão imediata do pensamento através da entonação -, sejam totalmente excluídos pela linguagem escrita. É precisamente por isso que aqui somos forçados a empregar bem mais palavras que na linguagem oral para exprimir um mesmo pensamento. Por isso a linguagem escrita é a forma de linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida. Nela temos de transmitir por palavras o que na linguagem falada se transmite por entonação e pela percepção imediata da situação (VIGOTSKI, 2001, p. 455).

Vigotski jamais limitou o papel de parceiro mais capaz a pessoas. Ao tratar da zona de desenvolvimento imediato (ZDI) no livro “A construção do

pensamento e da linguagem”, ele afirma, de um resultado experimental, que o parceiro, no caso uma pessoa, que atua em colaboração com a criança em uma atividade, pode auxiliá-la no sentido de que ela consiga desempenhar ações que ainda não conseguiria sozinha por meio da atuação na ZDI.

Afirmamos que em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. No entanto, cabe acrescentar: não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais. Em colaboração a criança se revela mais forte e mais inteligente do que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e sua inteligência no trabalho em colaboração [...]. A possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança. Tal possibilidade coincide perfeitamente com a sua zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2001, p. 330).

Ainda, de acordo com Vigotski, o aprendizado, que é produto da colaboração, situa a criança em um novo estado de desenvolvimento intelectual e reestabelece os limites da zona de desenvolvimento imediato, entendida como a distância abstrata entre o desenvolvimento real (caracterizado pelo que a criança pode fazer sozinha) e o desenvolvimento potencial (caracterizado pelo que a criança pode fazer em colaboração) da criança.

Agora, não é uma inferência possível da citação acima que o papel de parceiro mais capaz possa ser desempenhado apenas por pessoas. Se agirmos assim, estaremos apontando para a passividade da criança no estabelecimento da interação social com o parceiro mais capaz, que nas situações da citação acima é quase sempre um adulto. Implicaremos, com isso, a personificação de uma criança inerte, alheia às pessoas e ao mundo que a rodeia, uma simples tábula rasa à espera do conhecimento de

outro a ser depositado nela, desconsiderando que a caracterização do parceiro mais capaz é efetuada pela própria criança em cada contexto social.

Devemos tomar em consideração que Vigotski tem como sujeito de pesquisa as crianças. E, as crianças, em sua maioria, convivem desde tenra idade com os adultos e tendem a percebê-los como fontes seguras de conhecimento, pois são ensinadas a fazê-lo. Dentre esses adultos, podem estar os pais, os professores etc.

Portanto, Vigotski, em consonância com os objetivos do estudo que realizou, estudou as interações das crianças com os adultos que as cercavam no cotidiano social pesquisado. O fato de as crianças terem, nas situações analisadas por Vigotski, parceiros mais capazes humanos, em nada impossibilita a caracterização dos livros como tais parceiros. E, com isso, não estamos, em nenhum sentido, afirmando que os livros possam substituir as pessoas nas interações sociais das mais variadas naturezas. Estamos apenas apontando o livro como um possível parceiro mais capaz.

É importante destacar, mais uma vez, que somente no seio das interações é possível a caracterização do parceiro mais capaz. De forma alguma um indivíduo externo a uma situação de interação poderá estabelecer os limites de caracterização de tal parceiro. São as ocorrências internas de cada interação que levam, ou não, um indivíduo a caracterizar um parceiro como mais capaz. Pois, vale lembrar, a teoria vigotskiana fundamenta-se numa perspectiva filosófica dialética e não linear.

A afirmação de que os livros-texto podem ser caracterizados como parceiro mais capaz não está em desacordo com a lógica interna da teoria da aprendizagem e do desenvolvimento de Vigotski, uma vez que, tal teoria é uma teoria dos afetos e a caracterização supracitada é dependente dos afetos da atuação do indivíduo com os livros. Além disso, nossa afirmação está em acordo com as assertivas do próprio autor a respeito da possibilidade de apreender dos livros aquilo que, em outra situação, poderia ser apreendido do discurso falado de outra pessoa. Por isso, talvez quando sob a perspectiva de um

observador externo, em um contexto de análise, possa ser conferido aos livros-texto apenas o papel de ferramenta, enquanto, no contexto da interação, possa haver a caracterização do livro como parceiro mais capaz.

Tendo dissertado sobre todos os pontos desejados, é possível elaborarmos nossas considerações finais.

## 8. Uma contribuição às leituras de Vigotski

Para findar esse trabalho, é preciso elucidar, quanto à teoria vigotskiana, possíveis equívocos em algumas leituras que, em virtude de convenções culturais e influências filosóficas positivistas na pesquisa científica, acabam permeando algumas interpretações da teoria da aprendizagem de Vigotski (BOTELHO, 2017).

Vigotski é, por excelência, um pesquisador dialético, ou seja, para ele o desenvolvimento intelectual humano ocorre nas interações que cada indivíduo estabelece socialmente. E, nessas interações, cada indivíduo comunica-se, com um ou mais parceiros, de modo que cada um modifica e é modificado pelos demais, à medida que apreende informações e conhecimentos compartilhados.

Por exemplo, para Vigotski, a língua estrutura a comunicação do indivíduo com seu parceiro, mas também é estruturada por ambos conforme decorre o diálogo entre os dois. Em outras palavras, a língua, composta por signos carregados de significado, marcada por entonações e pelo contexto sociocultural em que os indivíduos estão imersos, é estruturante da interação e estruturada na interação social entre os indivíduos.

Outro ponto de destaque encontra-se justamente na questão da interação entre um indivíduo e aquele que é considerado por ele como “parceiro mais capaz”. De forma alguma, para Vigotski, o “parceiro mais capaz” representa ou contém uma consciência repleta de conhecimento que está à espera de alguém que não o detenha para depositá-lo nesse indivíduo.

Para esse autor, o conhecimento emerge na interação social entre os diversos indivíduos, em que

um, após ter apreendido informações que sejam de interesse mútuo, comunica-as aos demais de acordo com a motivação que permeia a interação. E, partindo dessa interação social, torna-se possível o desenvolvimento intelectual devido à apropriação de novos conhecimentos.

Pode-se perceber, então, que a internalização interindividual de conhecimentos não é linear para Vigotski. Tal processo ocorre durante as interações sociais, com parceiros mais capazes, em que cada indivíduo influencia e é influenciado, modifica e é modificado pelos demais, num campo dialético de ações que são interindividualmente compreendidas. Em síntese, para Vigotski, cada indivíduo, ao relacionar-se com outros que ele compreende como mais capazes, apreende e comunica informações e conhecimentos que podem modificar a estrutura intelectual dele e a dos demais. Para esse autor, todo esse processo dialético, repleto de acontecimentos guiados pela motivação dos indivíduos é proporcionado pela mediação dos signos, que é composta pela internalização interindividual da língua, é estruturada pela língua e estrutura essa última no cerne das interações.

## 9. Considerações finais

As afirmações de Vigotski nos indicaram que o conhecimento é um produto das necessidades sociais humanas e que a apropriação do mesmo se dá através da relação entre o indivíduo que deseja aprender e o parceiro mais capaz.

Ademais, concluímos que sem os parceiros mais capazes não haveria formas pelas quais o conhecimento sistematizado pela humanidade pudesse ser apreendido pelos indivíduos.

Afirmamos também que o aprendizado promove o desenvolvimento intelectual e fornece os instrumentos de pensamento que poderão ser utilizados em tentativas posteriores de internalização de conhecimento, segundo a teoria histórico-cultural.

Podemos, de forma bastante sintética, expressar uma compreensão sobre o conhecimento segundo os pontos de vista assumidos: o conhecimento é o

produto final da arte de transformar a si mesmo pelo aprendido, transformando o que é aprendido. Através da elucidação dos conceitos vigotskianos destacados nesse trabalho, esperamos contribuir com os pesquisadores que assumem o referencial teórico histórico-cultural em suas pesquisas, bem como suscitar a publicação de novos textos nessa perspectiva teórica a fim de aprofundarmos paulatinamente nossos conhecimentos sobre esse tema.

## 10. Referências

- BOTELHO, R. **O processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva vigotskiana e a formação do pedagogo para o Ensino de Ciências**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. 2017.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.
- GASPAR, A. **A teoria de Vigotski – um novo e fértil referencial para o ensino de ciências**. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”, Campus Guaratinguetá, 2006.
- IVIC, I. Social interaction: social or interpersonal relationship – Trabalho apresentado à **Conferência anual da associação psicologia italiana**, Trieste, 27 a 30 de setembro de 1989.
- LEONTIEV, A. N. **Linguagem e razão humana**. Lisboa: editora presença, s. d.
- LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, 2004.
- LVOVSKI, V. A elaboração de imagens conceituais no decorrer da resolução de problemas de Física. In: GARNIER, C; BEDNARZ, N; ULANOVSKAYA, I. (Org.) **Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista – escolas russa e ocidental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PEREIRA, A. P.; JUNIOR, P. L. Implicações da perspectiva de Wertsch para a interpretação da teoria de Vygotsky no ensino de física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 31, n. 3, p. 518-535, dez. 2004.
- URIAS, G. **O uso do cinto de segurança numa perspectiva do ensino de ciências problematizadora**. 2013, 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2013.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2014, 12ª edição.
- WERTSCH, J. The zone of proximal development: some conceptual issues. **New Directions for Child and Adolescent Development**, n. 23, p. 7-18, 1984.

