

ESCOLARIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO: a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural¹

Schooling and thought development : the contribution of Historical-Cultural Psychology

*Marta Kohl de Oliveira**

Resumo

O texto apresenta questões relevantes quanto à contribuição da psicologia histórico-cultural para a reflexão sobre as relações entre escolarização e desenvolvimento do pensamento. A questão fundamental: se a escola ensina a pensar, qual é exatamente seu efeito sobre os sujeitos que por ela passam? As posições tradicionalmente defendidas oscilam entre postular um modo superior de pensar, que distinguiria o sujeito que passa pela escola daquele que não passa, e propor que qualquer modo de pensar seria igualmente valioso e que, portanto, a escola não teria nenhum efeito relevante. A posição que avança em relação a essas duas busca contextualizar historicamente a instituição escolar, atribuindo à presença de determinados instrumentos culturais a fonte das diferenças observadas nas modalidades de pensamento. Destaca-se a heterogeneidade dos sujeitos no processo de formação de seu psiquismo, em que a configuração de cada sujeito é absolutamente singular, resultante de sua potencialidade tipicamente humana, do momento da vida em que se encontra, de sua imersão em determinados grupos culturais, do desenvolvimento de sua história familiar e pessoal. A escola, enquanto instituição historicamente contextualizada, apresenta certa proximidade em sua organização interna com relação às etapas de desenvolvimento propostas pela psicologia. Apresenta, também, clara ruptura com as práticas de ação e pensamento típicas do cotidiano. Essas características são bastante compatíveis com os postulados da abordagem histórico-cultural.

Palavras-chave: Aprendizagem, Educação para pensar, Psicologia Histórico-Cultural.

* Professora da Faculdade de Educação da USP.
Universidade de São Paulo – USP – Educação
Rua da Reitoria, 109, Cidade Universitária Butantã, São Paulo – SP, CEP 05508-900.
E-mail: mkdolive@usp.br

Abstract

The text presents questions relevant to the contribution of historical-cultural psychology towards the consideration over the relations between schooling and thought development. The fundamental question: if school teaches how to think, what is exactly its effect on the subjects who go through it? The traditionally supported views are situated between postulating a superior way of thinking, which would distinguish the subject who goes through schooling from the one who does not, and proposing that any way of thinking would be equally valuable, so that school would have no relevant effect. The position which is taken towards these two views aims at historically basing the institution of school, attributing the presence of certain cultural instruments as the source of differences observed in the ways of thinking. The heterogeneity of subjects in the process of their psychic formation is highlighted, as to the configuration of each subject is absolutely singular, resulting from his typically human potential, from the moment of life in which he lives, from his immersion in certain cultural groups, from the development of his family and his personal history. School, as a historically based institution, shows certain proximity between its internal organization and the stages of development proposed by psychology. It also demonstrates a clear breakup with the thinking and acting of typical day-by-day life. These characteristics are quite compatible with the postulates of the historical-cultural approach.

Keywords: Learning, Education to think, Historical - Cultural Psychology.

Aprender a pensar, educação para o pensar

O propósito do presente texto é levantar algumas questões relevantes para delinear a contribuição da psicologia histórico-cultural para a reflexão sobre o desenvolvimento do pensamento na escola ou sobre as relações entre escolarização e desenvolvimento do pensamento. A questão da educação para o pensar ou do processo de aprender a pensar remete à idéia de que a escola como instituição e os educadores nela envolvidos sabem o que é o bom pensar e querem implementar esse modo de pensar nas crianças e nos jovens que passam pela escola.

A esse respeito é possível analisar a própria definição de “bom pensar”, as concepções dos diferentes atores envolvidos, os projetos pedagógicos relativos a sua implementação, as propostas metodológicas advindas desses projetos, os resultados obtidos. Tomando um caminho específico bastante relevante para a psicologia histórico-cultural, propomos aqui uma reflexão inicial sobre a questão das diferenças entre sujeitos escolarizados e não escolarizados quanto a processos de pensamento. Isto é, se a escola ensina a pensar, qual é exatamente seu efeito sobre os sujeitos que por ela passam?

Para responder a essa questão, duas posições opostas têm sido tradicionalmente defendidas. De um lado postula-se que há um modo superior, melhor, de pensar, que sem dúvida distinguiria o sujeito que passou pela escola daquele que não passou. É importante destacar que esse mesmo raciocínio tem sido aplicado na comparação entre o homem “civilizado” e o homem “primitivo”, entre o adulto e a criança, entre o alfabetizado e o analfabeto. (OLIVEIRA, 1997). Essa posição, claramente etnocêntrica, anistórica, tem uma versão mais radical, que postula uma superioridade geral de alguns sujeitos com base em atributos referidos a um modo de funcionamento predefinido como superior, e uma versão que avança em relação a essa primeira, quando busca na presença de determinados instrumentos culturais a fonte da superioridade. Um bom exemplo desta última versão é o clássico trabalho de Goody e Watt (1968), que toma a escrita como uma tecnologia que promoveria o desenvolvimento de formas superiores de pensamento. Permanece a idéia de um “grande divisor” entre sujeitos mais e menos desenvolvidos, mas a vantagem é a definição desse divisor em termos de instrumentos e tecnologias (isto é, ferramentas culturais) e não em termos de diferenças difusas, muitas vezes advindas de fatores inatos, difíceis de serem alterados.

De outro lado postula-se que todos os modos de pensar são equivalentes, igualmente bons e que as diferenças eventualmente observadas entre indivíduos ou entre grupos são irrelevantes. Isto é, não haveria superioridade na forma de pensamento do homem “civilizado”, do adulto, do sujeito alfabetizado: qualquer forma de pensamento desenvolvida pelo ser humano seria uma expressão legítima dos muitos produtos que a mente humana universal pode produzir. Neste sentido, a modalidade de pensamento privilegiada pela escola também não seria superior e não produziria nos sujeitos que por ela passam um efeito particularmente relevante.

Essa divergência pode conduzir a um impasse no que se refere aos efeitos da escolarização sobre o pensamento:

Por um lado, quando são encontrados efeitos relevantes da escolarização, que definem os sujeitos escolarizados como mais capacitados intelectualmente, mais aptos para o desempenho de diversos tipos de tarefas cognitivas, instrumentalizados para um modo de pensar supostamente mais sofisticado, parece haver a conseqüente postulação de um estágio superior de pensamento, inacessível aos sujeitos não escolarizados. Isto é, as conquistas intelectuais supostamente promovidas pela escola alterariam a competência do sujeito, tornando-o um indivíduo mais desenvolvido intelectualmente, mais pleno psicologicamente, de alguma forma “melhor” quando comparado aos sujeitos não escolarizados.

Por outro lado, a rejeição dessas conclusões, com a postulação de que não há diferenças relevantes entre escolarizados e não escolarizados, conduziria

à noção de que a escola não tem nenhuma função, nenhum papel no desenvolvimento psicológico dos sujeitos que por ela passam. Escolarizados e não escolarizados não apresentariam diferenças no modo de pensar, na forma de organização de seu pensamento. A sociedade letrada estaria, portanto, depositando esperanças e investindo recursos em uma instituição que não cumpre seus propósitos básicos de operar transformações no plano cognitivo, intelectual, dos sujeitos sobre os quais atua. (OLIVEIRA, 1996, p. 98-99).

Contextualização histórica da instituição escola

A saída para esse impasse estaria na historicização da discussão, ou seja, na contextualização da escola como instituição social, tendo em vista que o papel da escola não é universal, mas próprio das sociedades escolarizadas:

...a própria concepção de desenvolvimento humano nas sociedades escolarizadas tem nessa instituição uma referência básica: a escola tem um papel central na construção do adulto concebido como cidadão pleno dessas sociedades. A exclusão do processo de escolarização, bem como quaisquer formas de empobrecimento da experiência escolar, estariam, portanto, deixando de promover o acesso do indivíduo a dimensões fundamentais de sua própria cultura. (OLIVEIRA, 1996, p. 101)

Tratar a escola como instituição historicamente contextualizada permite que se supere o problema da discussão abstrata na comparação entre sujeitos escolarizados e não escolarizados. Se há um modo de pensar valorizado positivamente, que pode distinguir sujeitos mais e menos capacitados, esse modo de pensar não é universalmente valioso, mas referido a uma determinada cultura; os valores em questão são valores culturais e não abstratos, descontextualizados, universais.

Isto é, as atividades, modos de organização social, valores, modalidades de pensamento e formas de construção de conhecimento são historicamente definidos. Em termos das relações entre escolarização e desenvolvimento psicológico, podemos afirmar que nas sociedades escolarizadas a passagem pela escola é uma forma primordial de atividade das crianças e jovens e a escola é central nas concepções sobre a periodização do desenvolvimento. (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2002). Nos autores da abordagem histórico-cultural isso é explícito. O capítulo intitulado “A crise dos sete anos”, no volume IV das Obras Escolhidas de Vygotsky, por exemplo, toma a chamada “idade escolar” como um período do desenvolvimento psicológico, iniciando-se assim:

A **idade escolar**, como todas as outras idades, começa por uma etapa de crise ou de viragem, descrita pelos cientistas, antes que as demais, como a crise dos sete anos. Sabe-se há muito tempo que a criança, **ao passar da idade pré-escolar para a escolar**, muda sensivelmente e é mais difícil educá-la. Trata-se de um período de transição, **a criança já não é um pré-escolar, mas ainda não é um escolar**. (VYGOTSKY, 1996, p. 377, grifos meus)

Do mesmo modo Vygotsky e Luria (1996), ao afirmarem a importância do estudo dos vários planos genéticos para a compreensão do desenvolvimento psicológico, mencionam a passagem pela escola como uma etapa necessária, indiscutível, quase natural, da ontogênese:

Se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, **tornando-se um escolar** e a seguir um homem adulto cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 151, grifo meu)

Davidov (1988), psicólogo e pesquisador russo recentemente falecido, em seu livro sobre as relações entre desenvolvimento psíquico e ensino escolar, coloca o estudo da periodização do desenvolvimento humano como uma das principais tarefas da psicologia evolutiva. Por isso inclui, aí, um capítulo sobre os períodos do desenvolvimento psíquico da criança, baseado nas propostas de Vygotsky, Leontiev e Elkonin, no qual fica evidente a centralidade da escola na organização das etapas de desenvolvimento.

Para cada uma das etapas, Davidov (1988) descreve a atividade principal da criança. Assim, a etapa inicial, de 0 a 1 ano de idade, é caracterizada pela comunicação emocional direta do bebê com os adultos; a seguir, entre 1 e 3 anos predomina a atividade objetual manipulatória; entre 3 e 6 anos emerge a atividade de jogo como a principal. É na etapa que vai dos 6 aos 10 anos que fica evidente a importância da escola na proposta de compreensão do desenvolvimento feita por Davidov. Nessa etapa,

O ingresso na escola assinala o começo de um novo período evolutivo: a idade escolar inicial, cuja atividade diretora é o estudo. No processo de sua realização a criança, sob a direção do professor, vai assimilando sistematicamente o conteúdo das formas mais desenvolvidas da consciência social (ciência, arte, moral e direito) e as capacidades de agir em correspondência com as exigências de tais formas. O conteúdo dessas formas de consciência

social (conceitos científicos, imagens artísticas, valores morais, normas jurídicas) tem caráter teórico.(...)

No processo de assimilação do conteúdo das formas de consciência social, mencionadas, produto do pensamento organizado de muitas gerações (mais exatamente de seu pensamento teórico), surge na criança uma relação com a realidade ligada à formação da consciência e do pensamento teóricos e das capacidades correspondentes (particularmente a reflexão, a análise, o planejamento), que constituem as neoformações psicológicas da idade escolar inicial. (1988, p. 82)

Pode-se observar como para Davidov (1988) a entrada na escola marca o início de uma nova etapa do desenvolvimento psicológico, na qual a criança vai assimilar modos de pensar típicos da cultura letrada, científica, escolarizada, que constituirão a essência desse momento do desenvolvimento. O desenvolvimento humano está aqui postulado, portanto, como um fenômeno histórico, contextualizado numa determinada cultura, na qual ser criança significa ter acesso a determinadas modalidades de pensamento e de formação da consciência não necessariamente presentes em outros contextos histórico-culturais.

Entre 10 e 15 anos na idade caracterizada pela chamada “atividade socialmente útil”, o jovem descrito por Davidov (1988) também tem na escola um referencial cultural importante para a definição de seu desenvolvimento, mas este parece ser bastante específico da realidade soviética num determinado momento histórico. No processo de realização das atividades de trabalho, de estudo, organizativo-social, desportiva e artística, surge nos adolescentes

...a aspiração de participar de qualquer trabalho socialmente necessário, a tendência a organizar a comunicação em diferentes coletivos levando em conta as normas de interrelação neles aceitas, a reflexão sobre o próprio comportamento, a capacidade de avaliar as possibilidades de seu ‘eu’, isto é, a autoconsciência. (DAVIDOV, 1988, p. 75)

O interessante nessa fase, para a presente discussão, é a idéia da não ruptura entre escola e prática social: além dos conhecimentos acadêmicos, o jovem deveria ser saturado de conteúdos de outros tipos de atividade socialmente útil. Esse procedimento levaria à reflexão do jovem sobre o próprio comportamento, a autoconsciência, como a principal conquista dessa etapa de desenvolvimento.

Na última etapa postulada por Davidov (1988), a escola volta a aparecer explicitamente na descrição da atividade predominante. Dos 15 aos 18 anos destaca-se para os jovens a atividade de estudo e profissional. Ocorre aí o desenvolvimento de seus interesses cognitivos, consciência e pensamento teórico como base para elevação do domínio profissional. Amplia-se o horizonte

intelectual e moral, havendo um aprofundamento das vivências internas, dos planos e perspectivas de atividades futuras, das qualidades ideológicas, morais, artísticas e políticas e a consolidação de uma visão de mundo estável.

Uma questão formulada por Davidov (1988), nesse seu texto sobre a periodização do desenvolvimento, é particularmente relevante na presente discussão sobre a contextualização histórica da instituição escola. Pergunta ele: “Por que a seqüência e a mudança dos tipos de atividades diretoras que determinam a divisão nos principais períodos da infância coincidem com a divisão do ensino nos graus correspondentes?” (p.75). Sua própria resposta a essa pergunta nos fornece uma síntese da problemática aqui abordada:

Se se examina a estrutura do ensino e da educação como um sistema que se orienta pela experiência, historicamente formada, de desenvolvimento psíquico das crianças e que, simultaneamente, dirige esse desenvolvimento, não existirá uma divergência substancial entre os períodos de desenvolvimento psíquico das crianças e a divisão do ensino e da educação em graus. Levando em conta essa circunstância L. Vygotsky assinalou adequadamente em seu tempo: ‘...Assim como os processos de desenvolvimento infantil estão estreitamente ligados a educação da criança e a própria divisão da educação em graus se apóia em uma enorme experiência prática, é natural que a divisão da infância segundo o princípio pedagógico se aproxime muito da divisão autêntica da infância em determinados períodos. (VYGOTSKY, 1996; DAVIDOV, 1988, p. 75-76)

A partir dessa proposta de contextualização histórica da instituição escola, que tomou como ponto principal da reflexão a idéia de que a passagem pela escola é a modalidade predominante de atividade de crianças e jovens e é central na própria concepção de desenvolvimento nas sociedades escolarizadas, podemos afirmar que é não apenas legítimo, mas necessário que a escola trabalhe com a construção de um determinado modo de pensar. Essa questão remete à noção de intencionalidade do ato educativo, afastando-o daquilo que é, de alguma forma, espontâneo ou natural: é para desenvolver um modo de pensar, privilegiado pela sociedade em que está inserida, que a escola trabalha o desenvolvimento das crianças. Remete, também, à ruptura entre a escola e o cotidiano:

...o trabalho com o conhecimento que ocorre na escola constitui um âmbito particular da atividade social, delineando uma prática cultural peculiar. A escola operaria, portanto, por definição, no plano do novo, do desconhecido e não do familiar. Essa seria, na verdade, a própria razão de ser da instituição escolar: uma instituição com objetivos específicos, voltados para a realização daquilo que não é realizado fora dela. (OLIVEIRA, 1996, p. 100).

Conceitos, consciência e processos metacognitivos

O papel da escola na formação de modalidades de pensamento particulares que dependem da intervenção deliberada numa determinada direção e a questão da ruptura entre o cotidiano e a escola estão relacionados às especificidades do mundo da escrita, aos conteúdos e modos de pensar, ligados às disciplinas científicas e à lógica formal, aos conceitos em oposição ao conhecimento mais difuso do senso comum, ao conhecimento tácito, à inteligência prática, ou aos complexos, para mencionar uma oposição tipicamente vygotskiana.

Está além dos limites do presente texto uma descrição detalhada da teoria de Vygotsky sobre conceitos. (OLIVEIRA, 1992; VAN der VEER; VALSINER, 1996; VYGOTSKY, 2001). Serão utilizados aqui apenas os aspectos da teoria histórico-cultural que são relevantes para a discussão da formação de conceitos como modo privilegiado de funcionamento intelectual na escola.

Tanto na comparação entre os complexos e os verdadeiros conceitos, como na confrontação entre conceitos cotidianos e científicos, Vygotsky (2001) salienta a mudança que vai da imersão maior em situações concretas, em atividades práticas e na experiência pessoal, para um grau superior de generalização e abstração, no qual predomina a importância de sistemas de conhecimento organizados e compartilhados. A escola tem, para ele, um papel explícito nesse tipo de transformação.

Davidov (1988) trabalha com essa mesma idéia de generalização, abstração e formação de conceitos como característica do desenvolvimento do pensamento humano, destacando que o movimento da percepção para o conceito constitui a transição do plano concreto, sensorial, para o abstrato, imaginável. Mas, para Davidov (1988), os conceitos chamados abstratos não constituem a realização mais avançada da mente humana. Ele chama atenção para outro aspecto da questão, ao distinguir pensamento empírico de **pensamento teórico**. Para esse autor, os processos de pensamento que ocorrem com base em abstrações e generalizações levam à formação de conceitos; mas esses são conceitos empíricos e podem ser tanto conceitos cotidianos como conceitos científicos empíricos.

Mas, postula ele, é importante também compreender a transição do pensamento empírico para o pensamento concreto, dialético ou teórico. Este se refere à compreensão da natureza mesma dos conceitos e de suas inter-relações, constitui sistemas articulados de conhecimento e implica consciência e pensamento reflexivo.

A ascensão ao pensamento teórico talvez seja a mudança qualitativa mais avançada, em termos do desenvolvimento psicológico tipicamente humano, na direção de um constante aumento do controle do sujeito sobre si

mesmo, da auto-regulação e da transcendência em relação ao mundo da experiência imediata. Uma primeira mudança qualitativa ocorre no processo de diferenciação entre animais e seres humanos, na transição da sensação para o pensamento, possibilitado principalmente pelo desenvolvimento da linguagem. Uma segunda mudança refere-se à mencionada transição, privilegiada por Vygotsky (2001) em seus textos sobre conceitos, entre conceitos concretos, situacionais, e abstrata. Esta mudança pode distinguir as crianças dos adultos e também membros de diferentes grupos culturais. A emergência do pensamento teórico, por sua vez, está claramente relacionada com processos metacognitivos, em que a investigação acerca da natureza mesma dos conceitos e o domínio dos próprios processos de comportamento e pensamento promove um novo afastamento do sujeito com relação ao mundo da experiência. Esta terceira mudança está relacionada a práticas culturais específicas e pode ser associada à alfabetização, à escolarização e ao desenvolvimento científico. (OLIVEIRA, 1999, p.57).

Interessado na educação escolar, Davidov (1988) examina como na escola as crianças começam a assimilar os fundamentos de formas mais desenvolvidas de consciência social e de pensamento teórico, isto é, a ciência, a arte, a moral e o direito, desenvolvendo também as habilidades relacionadas a essas formas de consciência: reflexão, análise e experimento mental, ou planejamento. Salienta a importância da escola na promoção da transição do pensamento abstrato (empírico) para o concreto (teórico), por meio do trabalho com a história das disciplinas, da construção de modelos (mapas, maquetes, modelos matemáticos, desenhos, planos, globos, fórmulas), do movimento entre universal e particular e entre plano mental e realidade objetiva. Essas são teses que podem ser utilizadas na determinação do conteúdo das disciplinas escolares, tendo em vista o objetivo maior da escolarização que seria, então, a ascensão do pensamento empírico para o teórico.

Com base na idéia, tão fundamental para a psicologia histórico-cultural, de que a realidade reflete-se na consciência de maneiras qualitativamente diversas no decorrer do desenvolvimento psicológico e na noção de que, instrumentalizados pelas ferramentas semióticas que criam,

...os seres humanos afastam-se da imersão no mundo natural e acrescentam a suas possibilidades psicológicas cada vez mais 'intervenções simbólicas' na realidade e em seu próprio comportamento (OLIVEIRA, 1999, p. 58).

Podemos afirmar que a escola e a educação para o pensar que nela ocorre (ou deveria ocorrer) ocupam lugar fundamental no desenvolvimento dos sujeitos nas sociedades escolarizadas. Isto é, a passagem pela escola, qualquer que seja a escola, parece fazer alguma diferença no processo de desen-

volvimento do sujeito. Isto acontece mesmo quando não há ações especificamente dirigidas ao desenvolvimento de uma modalidade escolar de pensamento, provavelmente devido à própria ruptura escola/cotidiano anteriormente mencionada e a determinados efeitos da exposição à linguagem escolar, aos rituais e práticas habituais desse mundo cultural específico.²

Mas afinal, passar pela escola é mesmo sempre melhor do que não passar por ela? Isto é, se a escola ensina de fato a pensar e se consegue produzir diferenças entre sujeitos escolarizados e não escolarizados, quanto a processos de pensamento, esse efeito é homogêneo para todos os sujeitos que por ela passam?

Apesar de essa ser uma questão que ultrapassa o âmbito da presente discussão e de a resposta a ela ser, eventualmente, uma tanto desalentadora para educadores comprometidos com o papel da educação escolar no desenvolvimento, é interessante pensar que, apesar da função social da escola e de seus objetivos explícitos, passar pela escola não garante o desenvolvimento de um pensamento tipicamente escolar, assim como não passar por ela não impede que isso aconteça. Isso remete às diferenças intrínsecas entre diferentes projetos pedagógicos, que podem ser mais ou menos dirigidos ao desenvolvimento do pensamento, mais ou menos eficientes na realização de seus objetivos. Remete, também, à questão da heterogeneidade na formação do psiquismo: a psicologia do sujeito é resultado de uma configuração complexa de processos de desenvolvimento que é absolutamente singular. É importante, portanto, na análise dos efeitos da escolarização, que se leve em conta o conjunto de fatores que concorrem para a constituição da singularidade dos sujeitos, assim como o uso que eles fazem de suas experiências escolares para sua inserção nas várias dimensões da sociedade:

...o estudo dos efeitos da escolarização no desenvolvimento psicológico não pode desconsiderar o exame de traços presentes no contexto familiar, sobretudo das consonâncias e divergências com as exigências escolares (...) Tampouco se pode deixar de conhecer o percurso escolar de cada sujeito, assim como o significado que cada um destes atribui ao saber (...) Essas orientações coincidem com os postulados da perspectiva histórico-cultural que ressaltam a necessidade de se explicitarem as relações entre o funcionamento da mente humana e as situações culturais, institucionais e históricas nas quais esse funcionamento ocorre (REGO, 2002, p. 58)

Notas

¹ O conteúdo deste artigo foi originalmente apresentado no Simpósio “A educação para a cidadania e o aprender a pensar: bases de uma educação para o pensar”, ocorrido no XI

ENDIPE, em Goiânia, em maio de 2002. Foi posteriormente retomado em palestra proferida no “Seminário Avançado: a Didática e a nova cultura da aprendizagem”, realizado na PUC do Paraná em novembro de 2002. O texto mantém, nesta versão escrita, o caráter inacabado de um material elaborado com a finalidade de levantar, numa apresentação oral, pontos para reflexão e discussão.

- ² É interessante mencionar aqui o clássico estudo de Luria com camponeses soviéticos nos anos 30. (Luria, 1990). Com base numa série de tarefas cognitivas, Luria encontrou diferenças significativas entre sujeitos escolarizados e não escolarizados, indicando claros efeitos do processo de escolarização no desenvolvimento do pensamento. O que é relevante para o presente argumento é o fato de que os sujeitos dessa pesquisa que tinham o grau de instrução formal mais elevado tinham estado apenas dois ou três anos na escola. Isso indicaria um efeito imediato da exposição ao processo de escolarização, independentemente das características específicas desse processo.

Referências

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Progreso, 1988.

GOODY, J. ; WATT, I. The consequences of literacy. In: GOODY, J. (Ed.) **Literacy in traditional societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

Luria, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo, SP: Ícone, 1990.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: YVES de La Taille et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, SP: Summus, 1992.

_____. Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, p. 97-102, set./dez. 1996,

_____. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, SP: Summus, 1997.

_____. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B.de; OLIVEIRA, M.K. de (Orgs.). **Investigações cognitivas**: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. ; TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo, SP: Moderna, 2002.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R. ; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo, SP: Moderna, 2002.

VAN de VEER, R.; VALSIER, J. **Vygotsky, uma síntese**. São Paulo, SP:Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: (Psicologia infantil). Madrid: Visor, 1996. v. 4.

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

_____. ; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Recebido em 03/08/03

Aprovado em 03/09/03