

# A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações

The sociology of childhood and the cultural-historical theory:  
some considerations

Zoia PRESTES<sup>1</sup>

## Resumo

O artigo tece algumas considerações a respeito de críticas que o sociólogo da infância W. Corsaro faz às ideias de L. S. Vigotski em seu livro *Sociologia da infância*. Ao apresentar algumas críticas à interpretação de Corsaro sobre alguns conceitos basilares da teoria de Vigotski, o texto também traz à tona e discute questões provocadas por traduções equivocadas. Um exemplo é o conceito Zona Blijaichego Razvitia. Ao final, são ressaltados pontos divergentes entre a sociologia da infância e a teoria histórico-cultural e que merecem análises em produções teóricas futuras.

**Palavras-chave:** Sociologia da infância. Teoria histórico-cultural. Zona blijaichego razvitia.

## Abstract

The article presents some considerations about criticism that the childhood sociologist W. Corsaro makes the ideas of L. S. Vygotsky in his book *Sociology of childhood*. By presenting some criticism of the interpretation Corsaro makes on some basic concepts of Vygotsky's theory, the text also brings up and discusses issues caused by mistranslations. An example is the concept Zone Blijaichego Razvitia. Finally, are highlighted divergent points between the sociology of childhood and the cultural-historical theory that deserve further analysis in future academic research.

**Keywords:** Sociology of childhood. Cultural-historical theory. Zone blijaichego razvitia.

---

1 Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FE/UFF), Coordenadora do Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das obras dos representantes da Teoria histórico-cultural – NUTHIC. Campus do Gragoatá. Rua Prof. Marcos Valdemar de Freitas Reis, s/n, Bloco D, Gragoatá, Niterói, RJ, CEP: 24210-201. Tel.: (21) 2629-2640. E-mail: <zoiaprestes@yahoo.com.br>.

A Sociologia da Infância é uma área da sociologia que busca entender a sociedade por meio do estudo da criança e que ganhou destaque no campo das pesquisas científicas na segunda metade do século XX. Além de defender a criança como ator social e a infância como uma categoria socialmente construída, a sociologia da infância tem contribuído expressivamente com estudos das crianças e das infâncias.

Atualmente, o professor e pesquisador William Corsaro é um dos mais respeitados estudiosos da infância numa perspectiva sociológica e um dos mais importantes representantes da Sociologia da Infância contemporânea que surgiu nos anos 1980 - 1990. Seu livro *Sociologia da Infância* (1997, 2005, 2011) é referência teórica obrigatória para quem estuda e analisa questões relacionadas à infância e à criança no âmbito das ciências sociais. Prova disso é a publicação, no Brasil, da 2ª edição de seu livro *Sociologia da infância*. Nesse livro, Corsaro (2011) diz que a sociologia, devido às visões tradicionais de socialização das crianças que as relegam a uma função essencialmente passiva, não prestava a devida atenção às crianças e à infância. O autor destaca o papel do construtivismo, nomeando Piaget como representante da teoria cognitiva de desenvolvimento e Vigotski, da abordagem sociocultural, que contestam o papel passivo da criança no processo de desenvolvimento; porém, diz que:

[...] essas teorias até recentemente focalizaram principalmente o desenvolvimento de resultados e falharam na consideração da complexidade da estrutura social e das atividades coletivas das crianças. (CORSARO, 2011, p. 40).

O presente artigo tem por objetivo tecer algumas considerações sobre as críticas que William Corsaro apresenta às ideias de Lev Semionovitch Vigotski em seu livro, pois, além de enquadrar Vigotski no construtivismo, ele afirma que o autor da teoria histórico-cultural enfatizou os contextos de desenvolvimento e a história, procurando especificar os eventos culturais e as atividades práticas que levam à apropriação, internalização e reprodução da cultura e da sociedade (CORSARO, 2011). Em seguida, destaca os conceitos “[...] internalização” e “[...] zona de desenvolvimento proximal” como fundamentais para compreender como esses processos ocorrem para Vigotski (CORSARO, 2011, p. 26).

Inicialmente, vale dizer que Corsaro apresenta críticas às ideias de um teórico do porte de Vigotski, tendo como única referência bibliográfica o

livro *Mind in society* (1978), mais conhecido no Brasil como *A formação social da mente* (1984, 1998, 1999)<sup>2</sup>. Caso fôssemos apresentar uma análise às críticas que Corsaro faz levando em consideração apenas esse fato, seu alibi seria evidente, pois, como se sabe, aquele livro distorce o pensamento de Vigotski. Estudos comparativos revelaram que os textos que estão em *A formação social da mente* têm muito pouco ou quase nada em comum com as obras originais publicadas na União Soviética e, mais recentemente, na Rússia. Ou seja, dificilmente se pode dizer que são trabalhos do mesmo autor em línguas diferentes. Portanto, pode-se afirmar que o livro é levemente atribuído a Vigotski, pois não foi escrito por ele. Além desse fato, os organizadores do referido livro parecem se eximir de qualquer responsabilidade pelos textos publicados. Caso o leitor seja descuidado e não leia a introdução, jamais saberá que se trata de uma *tradução editada*, e a responsabilidade de atribuir a autoria dos textos a Vigotski será dele e não dos organizadores do livro.

Porém, foi por meio de *A formação social da mente* que o mundo Ocidental conheceu as obras de Vigotski e seu pensamento, assim como tomou conhecimento da existência da teoria histórico-cultural. A publicação do livro no Ocidente contou com o apoio de um dos colaboradores de Vigotski, Aleksandr Romanovitch Luria, que se empenhou muito para que os escritos deixados pelo amigo e colega fossem publicados. A esse respeito há um registro de Roman Jakobson:

Ocorreu de tal forma que, no Ocidente, eu fui, talvez, a primeira pessoa que se interessou pelos trabalhos de Vigotski, na verdade, ‘desvendei’ esse grande cientista que, naquela época ninguém conhecia e compreendia. Isso aconteceu porque tive em minhas mãos o livro de Aleksandr Romanovitch Luria sobre afasia em que ele mencionava seu professor Vigotski. Acredito que as raízes da minha proximidade com Luria se alimentam das ideias de Lev Semionovitch que é muito íntimo de nós dois. Foi exatamente o estudo de Vigotski que ajudou a muitos psicólogos, principalmente soviéticos, passar do behaviorismo e gestaltismo para a nova ideologia que temos por base ainda hoje. (IAKOBSON apud LEVITIN, 1990, p. 37-38, grifo do autor).

---

2 Nas referências do livro de William A. Corsaro (2011), à página 368, consta apenas o seguinte livro: Vygotksy, L. S. **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Atualmente, há estudos que revelam as deturpações que muitas obras de Vigotski sofreram, tanto em seu país como mundo afora. Em muitos casos, existem sérios problemas de tradução, mas, infelizmente, em *A formação social da mente*, os pecados cometidos vão além disso. Dos textos que lá estão, como dizem seus próprios organizadores,

[...] o leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vygotsky, mas, sim, uma *tradução editada* da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de *tornar mais claras as ideias de Vygotsky*. (VIGOTSKI, 1999, p. 14, grifo nosso).

As expressões destacadas em itálico falam por si e, no entanto, é por meio desse livro que Corsaro (2011) analisa as ideias de um teórico que, por mais que tenha tido uma vida breve (37 anos), deixou uma obra tão grandiosa. Analisá-la apenas com base num livro de tal natureza é deixar à margem obras em que ele aborda questões fundamentais do homem e do desenvolvimento humano. Aliás, o próprio Vigotski apresenta argumentos em sua defesa quando, no livro *Pensamento e fala*, analisa a relação entre pensamento e palavra:

A palavra adquire seu sentido apenas na frase, mas a própria frase adquire sentido apenas no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra do autor. (VIGOTSKI, 2001a, p. 328).

Um comentário especial merece a introdução, pelos editores norte-americanos de *A formação social da mente*, de *nível potencial* no conceito de *Zona de Desenvolvimento Iminente*, de Vigotski (1999). Dos textos deste autor, até hoje publicados, incluindo suas palestras estenografadas, não há sequer um em que ele se refira a esse *nível potencial*, tão conhecido por todos que estudam sua obra no Ocidente. Além disso, há a famosa representação gráfica com círculos (reproduzido por Corsaro à página 28 de seu livro) em que a famosa *Zona*, ainda nas palavras dos organizadores de *A formação social da mente*, é a distância entre o nível real e potencial. Ao acrescentar o *nível potencial*, atribuiu-se ao pensamento de Vgotski não apenas uma visão determinista de homem, mas também uma informação que leva a concluir, equivocadamente, como o faz Corsaro (2011), que a teoria de Vigotski tem uma “[...] preocupação exagerada com o ponto de chegada do desenvolvimento, ou o percurso da criança. Da imaturidade à competência adulta” (CORSARO, 2011, p. 29).

*Zona Blijaichego Razvitia* é um conceito muito importante no escopo da teoria elaborada por Vigotski, principalmente, quando ele aborda e desenvolve suas ideias sobre a relação entre atividade e desenvolvimento. Esse conceito que, ainda hoje, é foco de diferentes estudos, recebeu na tradução para o inglês o nome *Zone of Proximal Development* e aparece em diferentes trabalhos de Vigotski. No Brasil esse conceito recebeu traduções diferentes: *Zona de Desenvolvimento Proximal* ou *Zona de Desenvolvimento Próximo* ou *Zona de Desenvolvimento Imediato*. Uma crítica a essas diferentes traduções foi apresentada em trabalhos anteriores<sup>3</sup>. Vale apenas destacar que nenhuma dessas opções acima se aproxima da ideia primordial desse conceito fundamental de Vigotski. Também é importante esclarecer e registrar que a mudança proposta de *proximal*, *próximo* ou *imediato* para *iminente* não é, como tem aparecido em algumas produções teóricas brasileiras mais recentes, apenas uma alteração de palavra, mas implica uma mudança importante para a compreensão do conceito que ainda hoje é alvo de debates e estudos no mundo inteiro. As palavras *proximal*, *próximo* ou *imediato* não transmitem a característica essencial do conceito que é a da *possibilidade de desenvolvimento*, como o próprio Vigotski diz:

A *zona blijaichego razvitia* é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. (VIGOTSKI, 2004, p. 379, grifos nossos).

Nas buscas pela palavra que, no português, com mais veracidade reforçasse a ideia de possibilidade contida no conceito, chegou-se ao termo *Zona de Desenvolvimento Iminente*. Ou seja, de acordo com a citação apresentada, podemos afirmar que, ao realizarmos juntos uma tarefa, com uma criança ou um adolescente, ou adulto, há uma possibilidade de, em algum momento no futuro, ele fazer independentemente o que fazia com a nossa ajuda. Ou seja, aquilo que fazíamos juntos estará na iminência de fazerem de forma autônoma. A atividade coletiva colaborativa (com colegas ou outras pessoas) cria condições para essa possibilidade.

---

3 Ver PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados: 2012 p. 195-201.

É apoiando-se no conceito de *Zona Blijaichego Razvitia* que Vigotski diz que é preciso estudar as possibilidades da criança e não o que ela já tem ou sabe (nível real), pois, investigando o que faz de forma autônoma, estamos estudando o desenvolvimento do ontem, aquilo que a criança ou a pessoa já tem ou sabe. Então, ele introduz o conceito de *Zona Blijaichego Razvitia*, afirmando que a atividade colaborativa pode criar essa zona que põe em movimento uma série de processos internos de desenvolvimento que são possíveis na esfera de relação com outras pessoas, mas que, ao percorrerem essa marcha orientada para o sentido interno, tornam-se patrimônio da criança. Isso não quer dizer que Vigotski vê o desenvolvimento apenas como maturação, ou que valoriza somente o ponto de chegada da criança. Ao contrário, se desenvolvimento é uma possibilidade, então é imprevisível e não obrigatório; uma vez desencadeado, pode mudar de rumo e depende de múltiplos aspectos.

Portanto, desenvolvimento para Vigotski é um processo imprevisível, uma possibilidade e envolve períodos críticos que são sucedidos por períodos estáveis e cruciais no desenvolvimento da criança; é um processo dialético em que a passagem de uma etapa para outra não é somente evolução, mas principalmente revolução (VIGOTSKI, 2004). Ainda, ele não é linear e seu ritmo é irregular; pode ser ora rápido ora vagaroso; ora intenso, ora fraco; ora progressivo, ora regressivo e está subordinado a regularidades internas próprias; e é também um processo de autodesenvolvimento (VIGOTSKI, 2001b).

Ainda hoje, há uma ideia bastante difundida de que basta agir na *zona de desenvolvimento* da criança que ela logo passará a fazer sozinha o que faz hoje sob orientação de um adulto. Nesse caso, percebe-se como as palavras *proximal* ou *próximo* ou *imediate* induzem a essa interpretação do conceito de Vigotski, afirmando-se que ocorrerá o que está *próximo* ou que é o *próximo* a ocorrer ou ocorrerá *imediatamente*. Em outras palavras, apresenta-se uma situação, mais ou menos assim, em que o professor diz: *Eu ensinei, fiz junto, agora é com ela (a criança)*. Talvez por isso a sociologia da infância de Corsaro (2011) interprete que, para Vigotski, a criança só pode participar da vida social após a internalização dos conteúdos da cultura, valorizando de forma exagerada o ponto de chegada, além, é claro, de enquadrar Vigotski nas teorias construtivistas.

Todos que estudam a teoria histórico-cultural conhecem bem a famosa afirmação de Vigotski (2004, p. 505): “[...] só é boa a instrução que se adianta ao desenvolvimento e o guia.”

No entanto, para ele, é impossível definir o que é desenvolvimento sem relacioná-lo à atividade, seja a brincadeira de faz de conta, seja a instrução. Antes de apresentar suas ideias a respeito da relação entre instrução e

desenvolvimento, ele critica algumas abordagens que estavam em voga à sua época sobre a relação entre esses dois conceitos: instrução e desenvolvimento. Algumas abordagens os tratavam como dois conceitos independentes e que não tinham nada em comum. Essa visão ainda hoje é possível de ser observada, pois toda a prática da escola de massa está estruturada com base nela: muitos conhecimentos que, apresentados às crianças e aos adolescentes na escola, são completamente isolados da vida cotidiana e raramente levam a algum desenvolvimento. Esse ponto de vista recebeu crítica por parte de Vigotski.

A outra abordagem defendia a total identificação dos dois conceitos, dizendo: a instrução é desenvolvimento. Ou seja, a pessoa era concebida como uma *tábula rasa* – o resultado revela como e o que se ensinou. Então, a fórmula de que instrução é igual ao desenvolvimento também foi refutada por Vigotski.

O terceiro ponto de vista diz: instrução e desenvolvimento se entrecruzam – a instrução às vezes coincide com o desenvolvimento e às vezes se diferencia. No entanto, Vigotski partia da pergunta: como é possível ensinar algo a alguém? Como acontece que a pessoa não sabia e, de repente, revela que sabe? Do ponto de vista lógico e formal isso é impossível, mas a pessoa muda ao longo da vida e aquilo que ela sabe constitui sua personalidade (KRAVTSOV, 2010).

Ao fazer uma crítica às teorias vigentes à sua época sobre o desenvolvimento - tanto a que considera que tudo já está dado desde o estágio embrionário como a que, ao contrário, atribui tudo às influências do meio - Vigotski diz que nos dois casos há a negação do desenvolvimento, pois em ambos está ausente a ideia de que a base do desenvolvimento é o surgimento do novo. Não à toa, ao analisar o desenvolvimento infantil, ele aborda o conceito de *neoformação* que, como ele diz, não cai do céu, mas surge necessária e regularmente com base no desenvolvimento anterior, ou seja, é importante indicar a relação do novo com o anterior, o passado tem iminentes implicações para o surgimento do presente no futuro. Ou seja, nas palavras de Vigotski:

[...] no desenvolvimento, surgem características e formações novas e específicas para o ser humano; elas surgem seguindo leis de desenvolvimento, não caem do céu, não são criadas por uma força vital que, num determinado prazo, dita seu surgimento; o surgimento deve ser obrigatoriamente preparado historicamente pela etapa anterior. (VIGOTSKI, 2001b, p. 30).

No entanto, isso não significa que existam etapas rígidas no desenvolvimento. Na opinião do autor, as idades formam um todo dinâmico que define o papel e o peso específico da linha particular do desenvolvimento: a reestruturação da personalidade como um todo não é resultado de alterações de alguns aspectos da personalidade, mas é o inverso, a personalidade da criança muda em sua estrutura interna e as leis de alteração desse todo definem o movimento de cada uma de suas partes. Então, em cada etapa do desenvolvimento há uma *neoformação central* que parece guiar todo o desenvolvimento e é responsável pela reestruturação de toda a personalidade da criança. Essa ideia é elaborada por Vigotski com base no exemplo de desenvolvimento da fala: a fala para o bebê e a fala para uma criança de dois a três anos. O desenvolvimento da fala ocorre nas duas etapas da infância; no entanto, no bebê, essa função ainda não tem a centralidade que adquire numa criança de dois ou três anos.

A questão da idade no desenvolvimento infantil é considerada central por Vigotski para a psicologia, pois tem um papel importante no diagnóstico do desenvolvimento. No entanto, ele também nega que a idade cronológica, denominada por ele de idade do passaporte, seja o critério mais seguro para definir o nível de desenvolvimento real da criança. É nesse contexto que ele introduz o já citado conceito de *Zona Blijaichego Razvitiia*, ou *Zona de Desenvolvimento Iminente*, ou seja, aquilo que a criança consegue fazer em cooperação ou sob orientação, futuramente será capaz de fazer autonomamente e, assim, podemos identificar o campo das funções que estão na iminência de passar para o nível real. Em outras palavras, investigando o que a criança é capaz de realizar de maneira autônoma, estamos nos detendo no seu desenvolvimento de ontem; no entanto, investigando o que a criança é capaz de realizar em cooperação, estamos definindo o desenvolvimento de amanhã (VIGOTSKI, 2004). Esse amanhã, contudo, não é previsível, depende de diferentes aspectos e a fonte para o surgimento das características humanas específicas é o meio social. Então, a socialização, conforme a teoria histórico-cultural, está diretamente relacionada à transformação da criança num ser cultural que se desenvolve na relação com o meio que não é composto apenas de objetos, mas é um meio em que ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui sentido aos objetos; são situações que permitem ao ser humano ser dono de seu comportamento e de sua atividade, ser partícipe da vida social.

À primeira vista, facilmente, como diz Vigotski (2004), pode parecer que o bebê é um ser completamente ou quase associial. Mas essa impressão está profundamente equivocada. O social no bebê é muito específico e incomum; decorre de uma situação social de desenvolvimento singular e nunca mais se repete. Essa singularidade se define por dois momentos: o bebê não tem condições de satisfazer sozinho nenhuma de suas necessidades vitais, que só podem ser satisfeitas com a ajuda de adultos ou pessoas que cuidam dele. Dessa forma, o primeiro contato da criança com a realidade é socialmente mediado. A segunda especificidade que caracteriza a situação social

de desenvolvimento, no primeiro ano de vida, prossegue o autor, é que, ao mesmo tempo em que o bebê está numa relação de máxima dependência dos adultos, ele também não domina os principais meios de comunicação (de relação) social que é a fala humana. Nessa contradição está a base de todo o desenvolvimento da criança ao longo do primeiro ano de vida da criança (VIGOTSKI, 2004).

O social, para Vigotski, está dado, mas o que é mais importante, é que não há uma internalização de conteúdos para que a criança possa participar da vida social, como sugere Corsaro (2011). Segundo Vigotski, desde o seu nascimento a criança está mergulhada na cultura, o meio social é constitutivo da pessoa.

Vamos partir da suposição que tentamos desenvolver e defender nos capítulos anteriores: o desenvolvimento cultural da criança representa um tipo especial de desenvolvimento; em outras palavras, o processo de enraizamento dela na cultura não pode, por um lado, ser identificado com o processo de maturação orgânica e, por outro, não pode ser reduzido à simples assimilação mecânica de habilidades externas. (VIGOTSKI, 1983, p. 303).

É importante ressaltar que o conceito de internalização é bastante complexo e não deve ser analisado apenas como um simples deslocamento do plano externo para o plano interno, como uma mudança de lugar. O processo de internalização pressupõe uma transformação do ser e estar no mundo. Com o enraizamento, ou seja, com a passagem da função para o plano interno, ocorre uma complexa transformação de toda sua estrutura e seus momentos essenciais são: substituição das funções; alteração das funções naturais (processos elementares que estão na base das funções superiores); e surgimento de novos sistemas funcionais psicológicos (ou de funções sistêmicas) que tomam para si a função que, na estrutura geral do comportamento, se realizava pelas funções particulares (VIGOTSKI, 1984). Ou seja, a interiorização das funções psíquicas superiores, que está relacionada às novas mudanças na sua estrutura, é denominada por Vigotski de enraizamento.

Sem dúvida alguma, há claras divergências entre a sociologia da infância e a teoria histórico-cultural. São muitas as questões que surgem quando nos deparamos com as críticas de Corsaro (2011) às ideias de Vigotski. Seria interessante deixar algumas delas apontadas aqui para, quem sabe, serem desenvolvidas em outros artigos.

A primeira é de cunho epistemológico: como se sabe, em seus estudos, Vigotski sempre deixou claro que pretendia fazer uma análise psicológica do desenvolvimento humano, conseqüentemente, uma análise psicológica do desenvolvimento da criança. Não fazia parte de seus planos estudar a criança numa perspectiva

sociológica e, se Corsaro (2011) argumenta que a sociologia foi influenciada pelas teorias dominantes da psicologia do desenvolvimento, não é a Piaget e a Vigotski que devem ser voltadas as críticas.

Outra questão que fica bastante evidente, ao compararmos os fundamentos da sociologia da infância e da teoria histórico-cultural, é o papel da criança. Se, para a sociologia da infância, a criança é produtora de cultura, na teoria histórico-cultural, os instrumentos culturais são meios para o desenvolvimento humano, mas não fins.

Da segunda questão, que é bastante complexa e precisa ser mais desdobrada, decorre a terceira: o que Corsaro denomina de *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2011) e o que Vigotski chama de *reelaboração criativa* (VIGOTSKI, 2009)? Será que os dois conceitos não merecem uma análise mais aprofundada?

## Referências

- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KRAVTSOV, G. G. Problema vzaimosvizi obutchenia i razvitiia. In: Zona Blijaichego razvitiia v teoretitcheskoi i praktitcheskoi psirrologuii. **Materiali XI Mejdunarodnikh tchteni pamiati L. S. Vigotskogo** (15-18 noiabria 2010 g.), Moskva, 2010.
- LEVITIN, K. Ie. **Litchnostiu nie rojdaiutsia**. Moskva: Nauka, 1990.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados: 2012. p. 195-201.
- VIGOTSKI, L. S. **Sobranie sotchinanii**. Tom 3. Moskva: Pedagoguika, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Problemi defektologuii**. Moskva: Prosveschenie, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Michlenie i retch**. Moskva: Labirint, 2001a.
- \_\_\_\_\_. **Lektsii po pedologuii**. Ijevsk: Izdatelskii dom, 2001b.
- \_\_\_\_\_. **Psirrologia razvitiia rebionka**. Moskva: Eksmo, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

Recebimento em: 14/12/2012.

Accite em: 24/01/2013.