

Aproximações e divergências: diálogos possíveis entre Vygotsky e Moscovici

Approximations and divergences: possible
dialogues between Vygotsky and Moscovici

Lila Spadoni

Pontifícia Universidade Católica de Goiás,
Programa de Pós-graduação em Educação
PPGE\PUC\GO
lilaspadoni@gmail.com

Beatriz Aparecida Zanatta

Pontifícia Universidade Católica de Goiás,
Programa de Pós-graduação em Educação
PPGE\PUC\GO

Alexandra Karla Rodrigues de Andrade

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE\PUC\GO)
Rede Pública Estadual de Goiás.

Resumo

O artigo busca um diálogo possível entre aspectos da teoria de Vygotsky e de Moscovici, tendo como ponto de partida temas que interessam a educação escolar. Para isso, relaciona no contexto histórico, cada teoria e autor, tratando de três pontos específicos em suas respectivas obras: a natureza do ser humano, a natureza do conhecimento e a relação do senso comum com a ciência. Espera-se que a investigação possibilite novos olhares aos pesquisadores, especialmente da área da educação.

Palavras-chave: Teoria histórico cultural - Representações Sociais- Educação.

Abstract

The article seeks a possible dialogue between aspects of Vygotsky's and Moscovici's theory, starting with topics of interest to school education. For this, it relates the historical context of each theory and author, dealing with three specific points in their respective works: the nature of human being, the nature of knowledge and the relationship between common sense and science. It is expected of this investigation to give new insights to researchers, especially in the area of education.

Keywords: Cultural Historical Theory - Social Representations - Education.

I ntrodução

Os autores Vygotsky e Moscovici são psicólogos, de épocas históricas e de posicionamentos epistemológicos diferentes, que, no entanto, possuem alguns pontos em comum. Ambos fazem parte do campo de estudo da psicologia, mas somente Vygotsky enfatizou o trabalho do professor como mediador no processo de apropriação de instrumentos culturais básicos que permitem compreender a realidade social e promover o desenvolvimento individual.

Vygotsky, no prólogo à edição russa de seu livro *Psicologia Pedagógica*, publicado em 1926, já afirma seu objetivo de auxiliar o professor no desempenho de seu trabalho bem como contribuir com a elaboração de uma concepção científica do processo pedagógico. Com esse propósito, Vygotsky situou, como afirma Duarte (2000, p.254) “a formação intencional dos seres humanos por meio da educação no centro de sua teoria psicológica”.

Atualmente as obras de Moscovici e Vygotsky contribuem para as pesquisas em Educação, por isso algumas tentativas de articulação entre os dois autores são possíveis. Neste artigo estabelecemos pontos de diálogos entre eles, a partir de três temas que interessam a educação escolar: a constituição do humano, a constituição do conhecimento e a relação da ciência com o senso comum.

Segundo Magalhães (2014) existe um entendimento entre esses autores na forma como as nuances sobre o sujeito articulam-se em ambas as produções, além de outras possibilidades de articulações entre os dois. Mas para compreendê-las, uma análise da historicidade faz-se necessária a fim de situar o leitor sobre a produção de cada um no contexto em que eles estão inseridos.

Dentre as semelhanças, destacamos a importância dada ao social. Mas neste artigo nos propomos também a perceber as particularidades, apontando pontos de aproximação e distanciamento entre os dois autores.

Cabe uma análise mais minuciosa, num estudo comparativo, que destaque os pontos comuns e as discrepâncias analisadas através do período histórico. Desta forma, pretende-se com este artigo permitir um novo olhar e uma contribuição significativa às áreas do conhecimento que usam os referenciais teóricos dos pesquisadores.

O ser humano construído socialmente

No início do século XX, a psicologia estava sofrendo uma crise, pois havia uma tendência em reconstruir as teorias científicas, sem vinculá-las aos problemas sociais e econômicos, culminando com as produções que privilegiavam apenas a subjetividade do indivíduo ou a objetividade do comportamento.

Segundo Rosa e Andrianni (2002), surgiu um novo olhar na psicologia como resultado da negação das investigações de ordem comportamental ou mentalista, uma proposta que valorizava o processo de construção do pensamento, a partir da relação com o outro e com a interferência da história e da sociedade na vida do sujeito. Nesse mesmo movimento, se encaixam tanto Moscovici quanto Vygotsky, embora em épocas e perspectivas diferentes.

A teoria de Vygotsky foi concebida na década de 1920, aproximadamente trinta anos antes que Moscovici escrevesse sua obra inaugural, onde apresenta a Teoria das Representações Sociais (TRS) elaborada na década de 1960, com o trabalho intitulado *La psychanalyse, son image et son public*, em seu doutoramento. Os dois não se conheceram, provavelmente porque Vygotsky faleceu jovem, aos 36 anos de tuberculose. Moscovici nasceu apenas 6 anos antes de sua morte. Mas muitas semelhanças permearam suas respectivas vidas: ambos eram judeus e nascidos na Europa do Leste, sendo que Vygotsky era russo e Moscovici romeno. Nesse sentido, é possível perceber uma forte influência marxista em ambos, mais visível em Vygotsky, pois ele viveu a Revolução Russa com entusiasmo e se preocupou, ao vislumbrar o reducionismo das explicações dos fenômenos psicológicos de então, em formular uma Psicologia geral fundamentada no materialismo histórico-dialético. Moscovici, no entanto, viveu a ocupação russa da Romênia, inicialmente entusiasmado, mas relata sua decepção, em sua autobiografia, quando percebeu que os comunistas foram tão antissemitas quanto os nazistas, que haviam dominado a Romênia antes deles. Ele escreve sobre sua decepção: “Mal entendido irônico, pois que os comunistas condenavam tudo que era judeu e, principalmente, sionista, de quem se anunciavam a morte, do alto de sua sabedoria (MOSCOVICI, 2005, p.123)”.

Esta decepção acaba por conduzir Moscovici para a França, aproximando-o da obra de Durkheim, sociólogo positivista, em quem ele se inspira para criar o conceito de Representações Sociais que segundo Jodelet (1989, p.38) passou por um período de latência, onde seu avanço foi impedido tanto pelo modelo behaviorista, próprio da psicologia da época, quanto pela predominância do marxismo nas ciências sociais. Na psicologia, o modelo behaviorista negava qualquer validade à consideração dos fenômenos mentais e suas especificidades enquanto que nas ciências sociais, o modelo marxista, cuja

concepção mecanicista das relações entre infra e superestrutura, negava toda legitimidade a este domínio de estudo tendo-o como povoado por puros reflexos ou suspeito de idealismo.

A esse respeito, Moscovici (2003) escreve que suas ideias sobre uma sociedade pensante contrariou tanto o behaviorismo quanto o marxismo. O behaviorismo porque considerava que o ser humano recebe estímulos e emite respostas e o marxismo porque considerava que uma parte da sociedade não pensa, sendo mentalmente dominada por uma elite, que pensa e produz ideias novas.

Podemos admitir que a visão de Moscovici não possa ser caracterizada como positivista, nem como marxista, o que o situa em um lugar teórico de articulação entre o individual e o social. Na busca dessa mesma articulação, Vygotsky (1999) superou os limites da ontogenia, das características perceptíveis que caracterizavam a psicologia, e encontrou na história do desenvolvimento das espécies (filogênese) elementos para afirmar que o homem não nasce com todas as características humanas, nem é moldado por pressões externas, mas é formado na interação de suas características biológicas com o meio cultural. Nesse sentido, Vygotsky (1999) afirma que o nascimento biológico não dá conta da emergência das ações definidoras do ser humano e que a humanização do homem implica um novo nascimento: seu nascimento cultural.

Vygotsky (1999) elaborou a síntese das concepções até então vigentes com base no método dialético-materialista e nos pressupostos fundamentais do materialismo dialético. Segundo Vygotsky (1999), os fatores biológicos são responsáveis por processos psíquicos elementares, como reações automáticas, ações reflexas e associações simples, e são preponderantes sobre os fatores sociais no início da vida. Por sua vez, os processos psicológicos superiores, ações conscientemente controladas, atenção e memória voluntária, pensamento abstrato, imaginação, não podem ser explicados somente como resultado da maturação. A esse respeito, Vygotsky (1999, p.61) afirma:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas

Na psicologia infantil, esse pressuposto assume dimensões particulares e enseja a superação da teoria do comportamento por possibilitar o estudo da dimensão ontológica do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, promovidas pela historicidade das relações humanas e pelo desenvolvimento da cultura.

Por essa via, Vygotsky (1999) assume uma concepção do ser humano em seu processo de desenvolvimento, que pressupõe compreendê-lo no movimento histórico da humanidade, tanto nas dimensões filogenética como ontogenética. É esse fundamento que permite a realização de uma análise teórica da natureza social do homem e de seu desenvolvimento sócio histórico. Como afirmam Libâneo e Freitas (2007, p.43): “para Vygotsky a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano ocorre no processo da atividade humana, por meio da apropriação da cultura e mediante a comunicação com outras pessoas”. É nessas relações sociais que as pessoas se tornam um ser histórico-social.

Esta ênfase nos processos sociais como constituintes da natureza é um ponto importante para ambos os autores. A esse respeito, Moscovici (2003) leu Vygotsky e elogiou sua obra, tendo dedicado um texto à destrinchar as semelhanças e diferenças entre Vygotsky e Piaget, baseando-as nas ideias de Durkheim e Levy- Bruhl.

[...] apenas me familiarizei com Vygotsky mais recentemente. Foi durante os anos de meu curso em Nova York que as ideias referentes à cultura, pensamento e linguagem, que eram discutidas em numerosos livros e artigos, entraram em meu mapa mental. Sob muitos aspectos, ele era um autor da moda. Comecei lendo seu trabalho e o achei revigorante, estimulante e não convencional. Sobretudo, era curioso conhecer alguém que, na década de 1920, pôde escrever como se vivesse na década de 1980 e que não acreditava que poderia distinguir o social do marxista (MOSCOVICI, 2003, p.284).

Nesse mesmo texto, ele destaca que o desenvolvimento visto como uma continuidade estruturada característica da obra de Piaget foi inspirado em Durkheim, enquanto que a descontinuidade e as contradições presentes no desenvolvimento concebido por Vygotsky se inspira em Levy-Bruhl. Sobre isso ele escreve: “A grande tentação é opor Piaget à Vygotsky como se opuséssemos razão controlada sobre paixão, uma vida regulada versus uma existência desorganizada, uma carreira normal versus uma rebelião, o clássico versus o romântico” (MOSCOVICI, 2003, p.303). Nesse sentido, fica claro o reconhecimento de Moscovici em face de grandiosidade da obra de Vygotsky que ele chama de “busto magnífico”, embora ele não concorde que o social possa ser abordado apenas pela perspectiva marxista.

Vale destacar que ambos, Moscovici e Vygotsky, vivenciaram em épocas diferentes, a crise mais importante da psicologia do século XX, que foi superar os modelos individualistas que a dominavam. Ambos apresentaram teorias capazes de responder as questões colocadas por esta crise. Vygotsky o fez bem no início do século, numa época que a psicologia social era incipiente, ele caminhou pela trilha da psicologia do desenvolvimento, mostrando a natureza eminentemente social do homem.

Moscovici o fez no final do século diante de uma psicologia social já estabelecida e dominada pelo cognitivismo. Por isso, ele defendeu uma psicologia social que estudasse os processos responsáveis pela organização do conhecimento em uma sociedade (MOSCOVICI, 2003).

Portanto, a importância dada ao social é um ponto de aproximação entre os dois autores enquanto que o embasamento marxista de Vygotsky para explicar o lugar do social nos processos cognitivos é um ponto de discordância entre eles.

Em resumo, a coincidência dos fatos entre a vida desses dois autores tais como suas respectivas origens em países da Europa do Leste, a presença contundente do marxismo, e ainda as agruras de ser judeu na Europa, fez com que ambos considerassem o aspecto social como determinante na construção dos processos mentais. No entanto, esses autores nascem em épocas diferentes e em momentos ímpares da constituição da psicologia social. Nesse sentido, o social, para Vygotsky, foi analisado a partir do desenvolvimento individual, ressaltando que seu papel na humanização dos indivíduos pressupõe elaborações cognitivas individuais a partir de suas experiências e de seu cotidiano, por meio da apropriação dos bens materiais e culturais objetivados pelo gênero humano. Para Moscovici, o social é considerado como o objeto de estudo que ganha um status próprio, pois ele se interessa pelo pensamento social enquanto algo organizado que deve ser investigado pela ciência.

O conhecimento social para Vygotsky e o conhecimento compartilhado para Moscovici

A perspectiva que cada um dos autores utiliza para considerar o papel do social na psicologia é um ponto de divergência entre Vygotsky e Moscovici, no entanto, essa divergência não exclui uma complementariedade, pois em suas produções, ambos ressaltam a importância para a psicologia de articular o social e o individual, sem desconsiderar nenhum deles.

Vygotsky se dedicou ao estudo de diversas temáticas sobre o desenvolvimento cognitivo: a centralidade dos processos psicológicos superiores no funcionamento típico da espécie humana; o papel dos instrumentos e signos propiciar mediações diferentes entre sujeito e objeto; a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Temáticas essas inter-relacionadas e fundamentais aos educadores e psicólogos envolvidos com as questões educacionais.

Seus estudos demonstram que os fenômenos psicológicos só podem ser compreendidos se estudados em sua materialidade e movimento, cujo ponto de partida encontra-se nas relações sociais. O que significa dizer que o social não é apenas uma condição ou elemento para explicar o desenvolvimento cognitivo, mas que ele ocorre na interação entre o organismo com o meio físico e social, relação que não é direta, mas mediada.

Segundo Vygotsky, dois elementos básicos são responsáveis pela mediação: o instrumento e o signo. O instrumento serve como condutor da ação humana sobre o objeto e permite ampliar a ação do homem sobre a natureza e sobre si mesmo. Enquanto que os signos regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas. Vygotsky (1999) diz que os signos são “instrumentos psicológicos” que ampliam as ações psicológicas do indivíduo, ao potencializar as capacidades de memória, atenção, controle voluntário sobre a própria atividade. Ou seja, a mediação por meio de signos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

É por esta razão que dentre os sistemas simbólicos, Vygotsky (2001) dedica atenção especial à linguagem, considerando-a o sistema fundamental que organiza os signos em estruturas complexas e que tem papel importante na formação das características humanas, por promover a interação social em todas as atividades humanas.

É por meio da linguagem que todas as manifestações objetivas originadas das interações entre os homens, e, entre os homens e a natureza, se materializam. É também por meio dela que o homem representa e dá sentido ao mundo real no qual está inserido.

Ha uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

Para que isso ocorra é necessário que as operações cognitivas sejam mediadas, isto é, sejam realizadas por alguém que as domine, para que possam ser apropriadas pelos sujeitos. É por essa via que as crianças, mediante a interação, vão penetrando na vida intelectual das pessoas que as cercam.

Para explicar, o nível de desempenho autônomo da criança é aquele em que ela precisa de cooperação ou sugestão para resolver algo, um conceito basilar de Vygotsky, nomeado de Zona de Desenvolvimento Proximal.

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2001, p.112)

Este conceito é um prospectivo indicativo de desenvolvimento, já que “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão e, que estão presentes em estado embrionário” (VYGOTSKY, 2001, p. 113).

Outro aspecto relevante que Vygotsky constatou, em suas investigações, é que zona de desenvolvimento proximal atual de uma pessoa coincide com o seu futuro nível de seu desenvolvimento real. Isto significa que, o que a criança realiza com assistência hoje, será capaz de fazê-lo de forma independente mais a frente. Para esse autor, “[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 2003, p.113). Nessa perspectiva, entende-se que o conhecimento para Vygotsky é construído nas e pelas relações sociais.

O objeto de estudo de Moscovici, no entanto, são as próprias relações sociais, regidas por uma forma específica de conhecimento que ele chama de senso comum, ou de representações sociais. Não se trata apenas do caráter social da linguagem, mas da construção de teorias a partir dela, que tem como alvo, a sociabilidade.

Nesse sentido, embora inspirada por Durkheim, a teoria das Representações Sociais difere de sua teoria sobre as representações coletivas. Durkheim defendia que os fatos sociais influenciavam os sujeitos e que a sociedade mudava de acordo com a interferência do meio social causando reflexos de conduta e de pensamentos nos meios culturais como a escola, a família e a mídia. O sujeito sofre as interferências sociais a revelia, mas o mesmo não consegue influenciar a sociedade. Esse ponto é discrepante para Moscovici, pois ele defendia uma relação recíproca de troca entre os grupos coletivos e os conhecimentos científicos. Segundo Magalhães (2014, p. 6):

Moscovici, no entanto, enxerga sob outra ótica a natureza dessas representações, compreendendo que o sujeito é ativo no processo de constituição de sua dimensão subjetiva, através da conexão semiótica que estabelece com a sua realidade social. Ao considerar que as leis constituintes dessas representações (“coletivas”) são, na realidade, elaboradas por uma construção interligada entre as leis ditas “individuais”, o autor também vislumbrava a quebra da dicotomia individual/coletivo nas ciências humanas.

As Representações Sociais são teorias bem elaboradas e construídas nas trocas sociais que regem nossa compreensão das coisas. Os conhecimentos compartilhados indicam a forma de pensar e agir em diferentes situações sociais, estabelecendo uma forma de ver o mundo e de enxergar a realidade, que é própria do grupo social, político, histórico ou cultural das pessoas. Segundo Arruda (2002, p.16):

Há alguns aspectos que constroem a teoria das Representações Sociais: a realidade é socialmente construída, não há fronteiras entre sujeito e predicado; a realidade se constrói entre interação e comunicação, as formas de conhecer são as formas de construir por um ato de intercomunicação, o sujeito cognoscente é ativo e criativo, em sociedade complexas, a representação social é característica do pensamento social.

A interação do indivíduo com o meio representa as heranças culturais, pois também constrói seu próprio conhecimento, realizando sempre o trabalho cognitivo de se apropriar do conhecimento que ele recebe, e conseqüentemente, de transformá-lo à sua própria maneira.

Como dissemos, é durante o processo de transformação que os fenômenos são mais facilmente percebidos. Por isso nos concentramos na emergência das representações sociais, provenham elas de teorias científicas- seguindo suas metamorfoses dentro de uma sociedade e a maneira como elas renovam o senso comum- ou originem-se de acontecimentos correntes, experiências e conhecimento “objetivo”, que um grupo tem de enfrentar a fim de constituir ou controlar seu próprio mundo (MOSCOVICI, 2003, p.94-95).

Pode-se inferir que a forma como Vygotsky e Moscovici trata a relação do individual com o social parecem congruentes e complementares, como se fossem dois momentos distintos de um mesmo processo. Primeiramente Vygotsky explica como o indivíduo, desde tenra infância, tem seus processos mentais construídos á partir da socialização, enquanto que posteriormente Moscovici se preocupa em descrever como esse pensamento social é dinâmico e se organiza interferindo nos processos individuais.

A relação entre ciência e senso comum

Outro ponto central tanto para Vygotsky quanto para Moscovici é a importância dada ao papel do conhecimento do senso comum e da ciência em suas respectivas obras. Para Moscovici, a relação entre ciência e senso comum são elementos que interagem constantemente. O senso comum é inventado e reinventado sempre que o conhecimento científico for popularizado.

Em sua primeira obra, Moscovici (1978) demonstra como a psicanálise, uma teoria científica, penetra no senso comum, sendo transformada á partir de uma lógica social. Ele descreve uma mudança no pensamento social afirmando que antigamente, quando a ciência não era tão popular, as noções indispensáveis do senso comum provinham da linguagem e da sabedoria acumulada pelas sociedades. No entanto, na modernidade, o senso comum passou buscar na ciência conceitos para explicar o mundo. Neste sentido,

as representações sociais acontecem por meio de um universo reificado, momento em que o objeto sai da ciência, chega ao senso comum e reinventa-se. Há um movimento de troca entre o senso comum e a ciência.

Esse processo de reificação acontece de modo ativo, e, portanto, as representações modelam o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam de preferência com os objetos, os atos e as situações constituídos por diversas interações sociais, como explica Moscovici (2003, p.105).

Porque toda cognição, toda motivação e todo comportamento somente existem e têm repercussões uma vez que eles signifiquem algo e significar implica, por definição, que pelo menos duas pessoas compartilhem uma linguagem comum, valores comuns e memórias comuns. É isto que distingue o social do individual, o cultural do físico e o histórico do estático. Ao dizer que as representações são sociais nós estamos dizendo principalmente que elas são simbólicas e possuem tantos elementos perceptuais quanto os assim chamados cognitivos.

A linguagem seria um instrumento para circunscrevê-lo, pois é nas conversas ordinárias que os conceitos e informações da ciência alteram-se se tornando familiares.

Em seguida, essa noção nos foi apresentada mais claramente ao ser constatado que, a fim de penetrar no universo de um indivíduo ou de um grupo, o objeto entra numa série de articulações com outros objetos que aí já se encontram, dos quais toma as propriedades e aos quais acrescenta as dele. Ao tornar-se próprio e familiar, o objeto é transformado e transforma (MOSCOVICI, 1978, p.63).

Vygotsky não faz referências entre os dois termos, ciência e senso comum, ele refere-se aos conceitos científicos e conceitos cotidianos. Para Vygotsky, o desenvolvimento do conhecimento surgiu a partir do trabalho humano, como parte de seu desenvolvimento. Isso significa que ao longo do desenvolvimento da humanidade, o ser humano aprimorou suas formas de compreender o mundo evoluindo dos conceitos cotidianos para os conceitos científicos, estes últimos, portanto, melhor elaborados, constituindo uma forma superior de conhecimento. Ambos diferenciam-se por estabelecerem relações distintas com o objeto e com a experiência das crianças e por serem fundamentados em diferentes processos intelectuais.

Para Vygotsky, o processo de conhecimento que decorre dos conceitos espontâneos não é de domínio do próprio sujeito. Esses conceitos são formados na esfera do concreto e do empírico, na relação com outros sujeitos que se apropriaram das formas culturalmente determinadas de ordenação e designação da experiência. A criança opera espontaneamente com os conceitos, mas de modo inconsciente, isto é, resolve situações na prática. Como explica Vygotsky (2001, p. 290) “as crianças sabem operar

espontaneamente com eles, mas não tomam consciência deles [...] a atenção nele contida está sempre orientada para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensar que o abrange”. Em outras palavras, a criança faz uso dos conceitos, mas não consegue explicar as razões do seu uso.

Já os conceitos científicos têm início numa atividade mediada em relação ao objeto cujo ponto de partida ocorre onde cessa o conhecimento espontâneo. Ou seja, na explicitação de seu conteúdo, na definição verbal e mediante operações que pressupõe o seu emprego não espontâneo. Começam, portanto, na fera do caráter consciente e da intencionalidade e se dirigem à esfera da experiência pessoal e do concreto. A apropriação dos conceitos científicos está vinculada a instrução, é por consequência um conhecimento que se adquire de forma desvinculada da experiência imediata, em atividades organizadas com o fim explícito de ensinar e aprender.

Vygotsky (2003) acreditava que o pensamento científico não se forma a partir da experiência, mas pelo desenvolvimento dos processos psíquicos. Os conhecimentos do cotidiano, no entanto, são formados a partir do que se vive, isto é, da prática, e por não serem formados por relações, eles não têm tanta relevância quanto os conceitos científicos. Existe, portanto, uma longa distância que separa os tipos de conhecimento.

A distinção, feita por Vygotsky, entre conceitos científicos e cotidianos preserva a distinção entre teoria e senso comum, que se encontra também em Durkheim, e sugere que a relação entre os dois precisa ser situada historicamente e compreendida em relação a uma noção mais abrangente dos objetivos humanos (YOUNG, 2002, p.7).

Moscovici (2003) parece não concordar que o pensamento científico seja mais lógico e racional que o senso comum, pois para ele as representações sociais possuem uma racionalidade. Rouquette (2009, p. 6) cita Claude Lévi-Strauss “o pensamento selvagem é lógico, no mesmo sentido e da mesma maneira que o nosso [...]”. Assim ele esclarece o quanto à teoria das representações sociais se opõe a ideia de que o senso comum é a prova da existência de um ser humano universal inculto, defeituoso e falho. Ao contrário, para ele, as representações sociais são a prova da existência de um sujeito prático, motivado e condicionado por uma inserção social particular.

De fato, todas as representações sociais são racionais, mesmo que, para parafrasear Orwell, algumas pareçam mais racionais que outras. Representações sociais dos civilizados podem parecer ser mais racionais do que aquelas dos supostos primitivos, representações científicas podem parecer mais racionais que as religiosas e assim por diante. Tal aparência, contudo, chega a um beco sem saída se adotarmos seriamente a postura que o conceito de representação coletiva é criado apenas por uma cultura (MOSCOVICI, 2003, p. 289).

Sendo assim, a distância que separa essas duas formas de conhecimento é encurtada, não apenas por causa da reificação da ciência, mas porque ambas são racionais embora obedeçam a racionalidades diferentes, próprias de culturas distintas.

Nesse sentido, Moscovici (2003) destaca que Vygotsky, influenciado por Levy Bhuril, e contrariando Piaget, não defende uma linearidade contínua na qual a criança parte do pensamento do senso comum e caminha para um tipo de pensamento mais elaborado, que seria o científico. Pelo contrário, o pensamento científico não substitui o senso comum, mas ambos convivem e se transformam. Em suma, o nível de importância e racionalidade atribuída ao pensamento do senso comum é uma discordância entre Moscovici e Vygotsky, mas ambos concordam que ele não é superado completamente pelo pensamento científico, coexistindo, portanto, essas duas formas de pensamento.

Considerações finais

A teoria de Vygotsky é hoje proeminente no campo da Educação. A teoria das representações sociais também tem sido presente nas investigações da área da Educação. Embora ela não ofereça uma teoria da aprendizagem, ela tem sido utilizada para analisar temas relativos à educação como as representações sociais dos professores, das crianças, dos adolescentes e mesmo sua relação com o ensino de conceitos científicos (CAMPOS & LOUREIRO, 2003; DOTTA, 2006, CHAMON, GUARESCHI & CAMPOS, 2014).

A coexistência destas duas teorias no campo da Educação suscita possibilidades de articulação entre os dois autores. Por isso, propusemos encontrar algumas articulações possíveis destacando também suas discrepâncias, pois ao articular não podemos correr o risco de apagar as diferenças, ou de desprezar a obra de cada autor.

Nesse sentido, consideramos três pontos que ambos os autores analisam e que possuem relevância para o campo educacional. São eles: 1- A constituição social do ser humano; 2- A constituição social do conhecimento; 3- A relação e a coexistência entre a ciência e o senso comum.

Em relação ao primeiro ponto, concluímos que Moscovici e Vygotsky concordam que o ser humano é construído socialmente. Moscovici explica esse fato através da ideia da existência de um conhecimento compartilhado construído na sociedade, repassado na socialização através de gerações, que assume aos olhos individuais tamanha força que se apresenta para cada um como a realidade (MOSCOVICI, 1978).

Vygotsky explica esse fato através do conceito de mediação, pois a criança conhece o mundo através das relações interpessoais na qual as pessoas próximas vão inserindo a

criança em uma cultura. Entre a criança e o mundo, existem as lentes culturais que permitem a criança compreendê-lo.

Com essas explicações, Vygotsky e Moscovici respondem ao principal problema da psicologia do século XX que era compreender como os processos sociais influenciam os processos psicológicos. E ambos dão a mesma resposta: os processos sociais não apenas influenciam os processos psicológicos, mas eles são constituidores do próprio ser humano.

Em relação ao segundo ponto, os autores também concordam que o conhecimento é algo construído socialmente dentro de uma cultura determinada. Vygotsky enfatiza a existência de instrumentos e signos que possibilitam aos seres humanos solucionar problemas psicológicos. Para ele, a construção desses signos pela humanidade é semelhante à construção dos instrumentos de trabalho tais como a foice, as facas e as máquinas.

A invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) são análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 1999, p.60).

Desta forma, o homem acumulou um capital cultural que é repassado às crianças através da mediação.

Moscovici se preocupou em destrinchar a estrutura e o funcionamento desse conhecimento social, dedicando não apenas a compreender como ele se mantém, mas também em compreender como ele se modifica. Em seu trabalho sobre as minorias ativas (MOSCOVICI, 2011), contesta os estudos de influência social que consideravam que os seres humanos são totalmente circunscritos numa sociedade fechada. Para ele, a sociedade é pensante e ativa, inserida num processo dinâmico de produção de conhecimento, no qual grupos minoritários exercem o anticonformismo, opondo-se persistentemente a manutenção das normas culturais e provocando mudanças no conhecimento aceito.

Ambos concordam que o indivíduo constrói seu próprio conhecimento através das lentes do conhecimento cultural, mas Moscovici enfatiza com maior força o papel transformador dos indivíduos e grupos no conhecimento social.

O terceiro ponto que analisamos foi à relação entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico. Enquanto Vygotsky se preocupou em descrever o desenvolvimento da criança num percurso onde a reta final é adquirir a capacidade de pensar por conceitos, compatível com a racionalidade científica, Moscovici faz o movimento

inverso tentando resgatar o valor epistemológico do conhecimento do senso comum. No entanto, essas concepções não se excluem, mas apenas partem de perspectivas diferentes.

Todos os três pontos permitem análises a partir da educação, pois a natureza social do ser humano e do conhecimento, bem como as relações entre senso comum e ciência são temas relevantes para as práticas de ensino. Portanto, eles permitem iniciar um diálogo entre os dois autores, abrindo possibilidades de pesquisas na área da Educação que possam juntar pressupostos de ambos.

Referências

Arruda, Angela. As representações sociais: desafios da pesquisa. *Revista de Ciências Humanas*, Especial Temática, 9-23, 2002.

Campos, Pedro Humberto Faria; Loureiro, Marcos Correia da Silva. *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Editora da UCG, 2003.

Chamom, Edna Marina Querido de Oliveira; Guareschi, Pedrinho Alcides; Campos, Pedro Humberto Faria. *Textos e Debates em Representação Social*. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

Dotta, Leanete Thomas. *Representações sociais do professor*. Campinas: Editora Alínea, 2006.

Jodelet, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In : Jodelet, Denise (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, pp. 31-61, 1989.

Libâneo, José Carlos; Freitas; Raquel. Vygotsky, Leontiev, Davidov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: C. C. Silva; M.R.V. Suanno, (Orgs). *Didática e interfaces*. Rio de Janeiro/Goiânia: Descubra, 2007.

Magalhães, José Hugo Gonçalves. Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito. *Psicologia em Pesquisa*, 8(2), 241-251, 2014. DOI: 10.5327/Z1982-1247201400020013

Moscovici, Serge. *Psicologia das Minorias Ativas*. Petrópolis: Vozes, 2011.

Moscovici, Serge. *Crônica dos anos errantes*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

Moscovici, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

Moscovici, Serge. *Representações Sociais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
Rouquette, Michel-Louis. Qu'est ce que la pensée sociale ? In : Michel-Louis, Rouquette (Org). *La pensée sociale: perspectives fondamentale et recherches appliquées*. Toulouse : Éditions érés, 2009.

Rosa, Eliza Zannerato ; Andrianni, Ana Gabriela. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: kahhale, Edna E.P.(org.). *A diversidade da psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002.

Vygotsky, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos mentais superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

Vygotsky, Lev. *Psicologia Pedagógica*. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Young, Michel. F. D. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. *Cadernos de Pesquisa*, (117), 53-80, 2002. DOI : 10.1590/S0100-15742002000300004

Submetido em 23/06/2017, aprovado em 05/12/2017.