

## **Desenvolvimento Psicológico, Mediação Semiótica e Representações Sociais: Por uma Articulação Teórica e Metodológica<sup>1</sup>**

Maria Helena Fávero<sup>2</sup>  
*Universidade de Brasília*

**RESUMO** – Este artigo propõe a articulação entre os aspectos subjetivos, desenvolvimentais e cognitivos dos processos semióticos num contexto psicológico e o fundamento histórico, institucional e ideológico dos sistemas de signos num contexto sociocultural. Para tanto, procura-se recuperar alguns fundamentos para a rejeição à dicotomia mente-corpo, explorar as implicações desta rejeição e estabelecer relações entre o processo de mediação semiótica e a teoria das representações sociais. Propõe-se, então, tanto teórica como metodologicamente, uma síntese psicossocial para a psicologia do desenvolvimento, por meio da integração da análise dos atos da fala para o estudo dos paradigmas pessoais, da tomada de consciência e do desenvolvimento cognitivo e metacognitivo.

**Palavras-chave:** mediação semiótica; representações sociais; paradigmas pessoais; atos da fala.

## **Psychological Development, Semiotic Mediation and Social Representations: Towards a Theoretical and Methodological Integration**

**ABSTRACT** – This paper attempts to analyze the integration of subjective, developmental and cognitive aspects of semiotic processes in a psychological context with the historical, institutional, and ideological grounding of sign systems in the sociocultural context. In this analysis, arguments against the mind/body dichotomy are reviewed, their implications examined and relations between the process of semiotic mediation and the theory of social representations are established. A psychosocial synthesis, providing both theoretical and empirical guidelines for Developmental Psychology, is proposed.. This is carried out through the integration of the analysis of speech acts in the study of personal paradigms, processes of developing conscious awareness and cognitive and metacognitive development.

**Key words:** semiotic mediation; social representations; personal paradigms; speech acts.

Como sabemos, o pensamento ocidental é marcado pela distinção entre corpo e espírito, uma herança grega que guardamos ao nos referirmos hoje à relação entre corpo e mente (Fodor, 1981). A importância atribuída a estas entidades variou e varia conforme as diferentes correntes filosóficas, e sua união sempre se constituiu num desafio para os filósofos e continua a desafiar os psicólogos. Embora seja praticamente unânime na psicologia, a defesa da idéia monista, isto é, da idéia que rejeita a tese dualista, segundo a qual o homem é visto como um complexo de duas substâncias (corpo e espírito, ou mente e corpo), o fato é que, rejeitar a dualidade implica numa mudança conceitual, e, conseqüentemente, metodológica.

Neste texto, tentaremos, num primeiro momento, situar a rejeição da dualidade mente-corpo, que, por implicação, fundamenta a rejeição às dicotomias entre pensamento e linguagem e entre indivíduo e sociedade, por meio do aporte psicossocial herdado dos autores do final do século XIX e início do XX, aporte este, retomado significativamente nas

três últimas décadas. Num segundo momento e, assumindo como esse mesmo aporte pressupõe, a importância da mediação semiótica no processo desenvolvimental, pretendemos articulá-la com a teoria das representações sociais de modo a, compatível com tal articulação, apresentar uma alternativa metodológica.

### **Rejeição à dicotomia mente-corpo**

O dualismo corpo e espírito foi a principal marca dos dois primeiros Congressos Internacionais de Psicologia – o primeiro que se deu em Paris, em 1889, sob o título de “*Congrès International de Psychologie Physiologique*” e o segundo, em Londres, em 1892 sob o título de “*International Congress of Experimental Psychology*” – como revela a análise de Nuttin (1992) sobre seus respectivos anais. Segundo este autor, esses primeiros congressos se deram num contexto de grande diversidade de tendências, que era justamente a característica da “*ciência da vida mental*” no final do século XIX. Assim, os próprios termos usados nos títulos dos primeiros congressos – “psicologia experimental” e “psicologia fisiológica” – refletem as diferentes ênfases de pesquisa nos diferentes países, e traduzem o desejo de construir um campo de conhecimento dentro dos cânones científicos, em rejeição a um número importante de pensadores que procuravam estabelecer uma ligação entre os fenômenos psicológicos e os fenômenos espiritualistas.

1 Este artigo é uma versão reformulada da comunicação oral apresentada pela autora no Colóquio «Les processus de conceptualisation en débat: Hommage à Gérard Vergnaud», que se desenvolveu de 28 a 31 de janeiro de 2004, em Paris, França.

2 Endereço: SQN 205 Bloco L ap. 506, Brasília, DF, Brasil 70843-120. E-mail: faveromh@unb.br

Assim, é fácil entender porque Wundt é unanimemente visto como um estudioso de domínio indiscutível sobre o progresso da ciência de sua época, que se traduziu no investimento que ele fez no futuro, ao criar um Instituto de Psicologia a partir de uma cadeira de Filosofia e, sobretudo, ao instalar, nesse instituto, um Laboratório de Psicologia Experimental.

Se hoje isso pode nos parecer corriqueiro, na época tal empreendimento era no mínimo paradoxal, uma vez que afrontava a idéia, como defendia Kant, da impossibilidade de uma psicologia científica (Fávero, 1991). De todo modo, o fato é que a criação desta disciplina e seu laboratório passaram a ser uma espécie de matriz na qual se formaram, nos fins do século XIX, não apenas os primeiros grandes psicólogos alemães e de outros países europeus, como também os americanos. Além disto, e o que é menos divulgado, Wundt e seu laboratório também influenciaram grandes nomes da sociologia como Durkheim, Mead, Thomas e Malinowski, entre outros (ver Forgas, por exemplo, 1981 e, mais recentemente, Diriwächter, 2004). Por isso mesmo, embora à primeira vista possa parecer estranho, é através de Wundt que vamos introduzir a discussão sobre a rejeição às clássicas dualidades já referidas e abrir caminho, nesse texto, para insistir sobre a relevância da mediação semiótica nos processos desenvolvimentais e articulá-la com as representações sociais.

O retorno de Wundt à cena, quando do centenário da chamada Psicologia Experimental, em 1989, foi marcado justamente pelas questões relacionadas à possibilidade de articulação entre os dados psicológicos e os sociológicos. O interessante é que, à despeito do consenso em se apontar Wundt como pai da Psicologia Experimental (embora esta seja uma questão polêmica, uma vez que, segundo Lapointe (1970), Diderot, em 1750, já dividia a Psicologia em psicologia experimental e psicologia racional e Bautan, em 1838, publicava um livro com o título de *“Psychologie expérimentale”*) é nos livros de Psicologia Social (Doise & Mugny, 1981), de Cognição Social (Farr, 1981; Forgas, 1981), e de Representações Sociais (Farr, 1984), que ele voltou a ser discutido, sobretudo por meio das análises sobre a sua *“Völkerpsychologie”*, uma obra constituída de nada menos que dez volumes, publicados entre 1900 e 1920 e “esquecidos” durante décadas (Fávero, 1991). Boring (1929), por exemplo, conhecido historiador da psicologia, ao dedicar cerca de 700 páginas à obra de Wundt, limita-se a 10 linhas no comentário da *“Völkerpsychologie”*, que o próprio Wundt definia como “a história natural do homem” e que, segundo ele, *“poderia dar a resposta científica ao problema dos processos mentais superiores”* (Mueller, 1979, p. 13).

Wundt acreditava, portanto, e é este o dado que acabou por ser “esquecido” nas análises sobre sua obra, que os processos superiores, tais como o raciocínio, as crenças, os mitos, o pensamento e a linguagem, pertenciam a uma esfera não redutível aos processos intra-individuais passíveis de serem estudados em laboratório. Na análise de Danziger (1979), este “esquecimento” é o resultado do repúdio positivista a esta parte da obra de Wundt, o que vai de encontro à tese da obra organizada por Koch entre 1959 e 1963 – *Psychology: a study of a science* – na qual se defendia que a Psicologia estava atrasada 20 anos, ou mais, em relação às questões

cruciais formuladas pela filosofia da ciência. Em 1981, o mesmo Koch comparava o pesquisador a uma criança autista: alguém mais compelido na continuação e manutenção das fantasias da segurança metodológica, do que na importância de se alcançar um conhecimento significativo. E mais: ele desafiava o pesquisador a assumir que, na Psicologia, há objetos importantes a serem investigados, que talvez requeressem procedimentos outros, diferentes daqueles ditados pelas ciências naturais (Manicas & Secord, 1983).

Podemos dizer, em resumo, que, a exemplo do que ocorria nas diferentes áreas do conhecimento de um modo geral (Castoriadis, 1987; Cohen, 1981; Feyerabend, 1991; Gutting, 1980; Habermas, 1987; Jacquard, 1987; Janicaud, 1987; Kolakowski, 1976; Kuhn, 1987/1989, só para citar alguns exemplos), à partir dos anos de 1970 e 1980, se instala uma discussão epistemológica na Psicologia, podemos dizer revolucionária, que põe em xeque justamente os cânones científicos e defende, como Ash (1992), por exemplo, a importância do estudo da história da Psicologia, enquanto história de idéias sócio, cultural e ideologicamente construídas. No nosso entender, esta discussão foi decisiva para o próprio desenvolvimento da Psicologia do Desenvolvimento (Bruner, 1990; Greeno, 1989; Sinha, 1988; Wertsch, 1985 e outros).

Portanto, a recuperação dos dez volumes da *“Völkerpsychologie”* tem um caráter não apenas histórico, mas traduz uma demanda epistemológica da própria Psicologia dos anos 1970 e 1980, que retoma assim, a discussão sobre a psicologia individual e a psicologia coletiva, uma discussão carregada de ideologia, como já havia sido apontado por Wallon, na década de 1950, num texto que se mantém instigante até hoje (Wallon, 1951/1963).

Como sabemos, a dicotomia indivíduo/coletividade já estava presente na base da separação que Durkheim estabelecia entre o objeto da Psicologia e o objeto da Sociologia: as representações coletivas seriam próprias da Sociologia, enquanto as representações individuais seriam da Psicologia (ver a análise de autores como Farr (1981) e Moscovici, 1986; 1988; 1994, por exemplo). A insistência de Durkheim, sublinha Farr (1981), de que a sociologia não poderia ser reduzida a, ou explicada em termos da psicologia, estava em consonância com a idéia de Wundt de que, os fenômenos mentais coletivos não poderiam ser explicados em termos da consciência individual que era, como sabemos, a base do seu laboratório experimental. No entanto, isto se devia ao fato de Wundt entender a dificuldade de se estudar os processos cognitivos superiores dentro do laboratório, e por meio da introspecção, devido, sobretudo, a uma questão-chave: *“ele entendia a íntima relação entre linguagem e pensamento”* (Farr, 1981, p. 247).

Para Wundt, a linguagem era o produto de uma comunidade, um fenômeno coletivo tal como a religião, os mitos, a magia, e todos aqueles fenômenos a eles relacionados: *“A consciência individual é incapaz de nos dar uma história do pensamento humano, porque ela é condicionada por uma história mais antiga, da qual ela não pode nos dar qualquer informação”* (Wundt, conforme citado por Farr, 1981, p. 248).

Assim, Farr (1981) considera Wundt um antecipador das teses de dois grandes nomes: de George Mead, da Filosofia Americana, e de Vygotsky, da Psicologia Russa.

George Herbert Mead, filósofo e antropólogo americano, que estudou com Wundt entre 1889 e 1890 em Leipzig, foi um dos grandes pensadores do século XX que procurou articular o fenômeno individual com o coletivo. Com base na leitura de Darwin e da “*Völkerpsychologie*” de Wundt, Mead propôs a tese segundo a qual a mente emerge no curso da interação com os outros de modo que a consciência do homem sobre si mesmo é desenvolvida na experiência social:

*antes mesmo que a consciência de si mesmo, ou o pensamento propriamente dito apareçam, a ação partilhada entre dois indivíduos já fornece uma base para a construção do pensamento simbólico. O ato de um indivíduo em relação ao outro já é uma adaptação à reação do outro, é assim como um significante que se refere a um significado. (...) O pensamento seria uma interiorização da conversação de gestos. (Mead, conforme citado por Doise, 1982, p. 48)*

Ou seja, para Mead, a interiorização das conversações por gestos que estabelecemos com os outros nas interações sociais, é a própria essência do pensamento. Esses gestos interiorizados são símbolos significativos porque eles têm o mesmo significado para todos os indivíduos de uma dada sociedade, de modo que eles desencadeiam as mesmas atitudes tanto naqueles que deles se utiliza, como naqueles que a eles reagem.

*Se o interlocutor utiliza um gesto vocal parecido àquele que ele ouve, e se ele o repete se pondo no lugar daquele que fala, ele possui, então, o significado daquilo que ele ouve, ele tem uma idéia, o significado se tornou dele. (Mead, 1963, conforme citado por Doise, 1982, p. 49)*

Isso é, a interiorização se realiza de uma maneira privilegiada, quando as condutas verbais se misturam à conversação por gestos. Em resumo, Mead propõe um argumento psicológico para a natureza social do homem, propondo que a consciência social emerge como uma interação entre indivíduos, através da interpretação dos gestos, que representa “o nascimento do símbolo, e a possibilidade de pensamento”, uma forma de “conversação sublimada”: “*a consciência reflexiva sugere uma situação social tomada como sua pré condição*” (Mead, 1910, p. 399).

Assim, podemos dizer, em outros termos que, a discussão sobre a relação mente/corpo se expande, uma vez que ela não se dissocia da discussão sobre a relação indivíduo/coletividade e, por isso mesmo, não se dissocia da discussão sobre a relação pensamento/linguagem.

Isso está presente, explícita ou implicitamente, em inúmeras publicações entre as décadas de 1970 e 1990 – tanto nas revistas de psicologia, como nas de história da psicologia e nas de filosofia – nas quais são retomados diferentes autores do final do século XIX e início do século XX (Ash, 1992; Braun & Baribeau, 1985; Farr, 1981; Hilgard, 1980a; Hilgard, 1980b; Kimble, 1984; Koch, 1981; Manicas & Secord, 1983; Rogoff & Chavajay, 1995; Wartofsky, 1982).

O trabalho de Doise e seus colaboradores no início da década de 1980, na Universidade de Genebra, é um exemplo. Esse autor, analisando de um lado, o pensamento de Piaget, de Wallon e de Vygotsky, e recorrendo, de outro, às idéias

de Mead, Baldwin e Cattaneo, procurou mostrar primeiro, como a problemática relacionada à sociogênese do conhecimento permaneceu durante longo tempo apenas no âmbito da Filosofia, sem evoluir na direção da pesquisa. E, segundo, procurou demonstrar que era possível se desenvolver novos paradigmas de pesquisa que, articulando o individual e o coletivo, colocassem em evidência as dinâmicas e os processos no estudo do desenvolvimento cognitivo (Doise, 1985).

Assim, o grande mérito dessas pesquisas, na medida que evidenciou as interações entre as regulações cognitivas e as regulações sociais, foi ter deslocado a ênfase da díade sujeito-objeto, para a tríade sujeito-objeto-o outro. Dito em outros termos, passou-se a defender a tese segundo a qual, entender como se dá a construção do conhecimento envolve, muito mais do que saber como se constróem as estratégias cognitivas; envolve também a questão *do como e quais* são os valores sociais que permeiam as informações, os procedimentos e as próprias atividades (Fávero, 1994). Estava, portanto, reafirmada a questão da mediação semiótica no desenvolvimento psicológico.

### **Mediação semiótica e representações sociais**

Do ponto de vista epistemológico, é justamente por meio da compreensão da atividade mediada, que supõe, portanto, um sujeito ativo, que recuperamos o sujeito cognoscente, no sentido de Habermas (1987) isto é, o sujeito que constrói, sem o qual, não haveria sentido, em última análise, nos referirmos a uma Psicologia do Desenvolvimento ou à construção de conhecimento. Admitir que a atividade humana é mediada não é, no entanto, algo trivial, uma vez que, como salienta Werstch (1995), a mediação pressupõe que nunca estamos livres das dificuldades impostas pelos instrumentos culturais ou como preferimos, impostas pelos seus significados implícitos ou explícitos. No nosso entender é a mudança nesses significados, que altera, como propõe Werstch (1995), a organização dos instrumentos culturais, o que altera, por sua vez, o próprio sentido da dificuldade. Ora, se admitimos esta idéia, isto é, que as dificuldades se alteram, estamos admitindo que a própria atividade humana as transforma, o que é compatível com a proposta de Lawrence e Valsiner (1993), que defendem a internalização como transformação, ou seja, um fenômeno próprio do sujeito ativo (ver também, von Glasserfeld, 1985; 1996).

Em outros termos, podemos dizer como Lotman (1990), que a experiência é toda construção do mundo intelectual individual dos seres humanos, desenvolvida na sua constante interação com o funcionamento do espaço semiótico ou mundo intelectual no qual a humanidade e a sociedade humana estão inseridos. Neste espaço semiótico, ou cultural, são gerados diferentes meios mediacionais para a comunicação no interior das interações humanas, de modo que a interação entre a forma de cada tipo de meio mediacional e o conteúdo mediado constitui um texto dentro de um texto (Fávero, 1995).

Nos seus últimos trabalhos, Lotman propôs o conceito de “semiosfera”, em analogia ao conceito de biosfera, o que o torna muito próximo de Bahktin no que concerne a análise dos processos de mediação semiótica, como veremos mais adiante. Vamos citar aqui, suas palavras, tais como

Humberto Eco (1990) as reproduziu quando prefaciou um dos seus livros:

*imagine a museum hall where exhibits from different periods are on display, along with inscriptions in known and unknown languages, and instructions for decoding them; there are also the explanations composed by the museum staff, plans for tours and rules for behavior of the visitors. Imagine also in this hall tours-leaders and visitors and imagine all this as a single mechanism (which in a certain sense is it). This is na image of the semiosphere. Then we have to remember that all elements of the semiosphere are in dynamic, not static, correlations whose terms are constantly changing. We notice this specially at traditional moments which have come down to us from the past.* (Lotman, conforme citado por Ecco, 1990, p. xii)

Para Lotman, portanto, a vida consciente humana, isto é, a vida da cultura, também demanda uma estrutura espaço-temporal especial para que a cultura organize a si mesma na forma de um espaço e um tempo, sem o que ela não pode existir. Essa organização é realizada na forma da semiosfera:

*o intelecto individual humano não possui o monopólio do pensar. Os sistemas semióticos, tanto separadamente quanto unidos como unidades integradas da semiosfera, sincronicamente e, em todos os níveis da memória histórica, desempenha operações intelectuais, preserva, retrabalha e expande o conjunto de informação.* (Lotman, 1990, p. 273)

Ora, isso é o mesmo que dizer, como Moscovici (1988) que “*as representações sociais que modelam nossas relações com a sociedade, são, ao mesmo tempo, um componente da organização social*” (p. 214). Podemos entender, então, e é isso que estamos defendendo aqui, a semiosfera, ou o funcionamento do espaço semiótico, como o conteúdo das representações sociais, estas que, por sua vez, mediam nossa relação com o mundo.

O conceito de mediação semiótica tem, como atestamos na análise de Mertz (1985), uma forte e importante tradição intelectual, embora na antropologia, por exemplo, por várias décadas, os estudos da semiose tenham sido tratado sob a égide da “antropologia simbólica”. No entanto, hoje é consenso considerar o símbolo como apenas uma espécie de signo, de modo que Mertz (1985) propõe, para o estudo da mediação semiótica, uma atenção especial aos caminhos distintos por meio dos quais os signos adquirem significados, e mais especificamente, aos diferentes caminhos por meio dos quais os signos mediam significados. Portanto, essa autora defende o signo como ponto de partida para a análise da mediação semiótica, considerando que ele existe na criação de uma relação de representação, entendido como uma conexão estabelecida pelo veículo-signo (ou representem) entre algum objeto (aquilo que o signo representa) e uma interpretação (a “cognição da mente” ou representação mental, criada pelo signo na sua representação do objeto). Portanto, a idéia de mediação é inerente à noção de signo. Podemos dizer, então, que a idéia de signo é inerente às representações sociais, de modo que, no nosso entender, as representações sociais são formas de mediação semiótica e não apenas simbólica, como propôs Jovchelovitch (1996).

## Atividade mediada e desenvolvimento humano

Do ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento, isto tudo se traduz no consenso que entende a interação humana como uma troca de significados, consenso este, como já dito, apontado por Doise (1985), na sua análise sobre Vygotsky, Wallon, Piaget, Mead, Baldwin e Cattaneo, e que é, por sua vez, compatível com a semiologia de Barthes (1964/1992) e do já citado Lotman, e, ainda, com a lingüística de Vion (2000). Se consideramos este consenso, ele nos incita a considerar os efeitos dos sistemas de signos no desenvolvimento psicológico e na cognição das comunicações individuais, que foi, como sabemos, a grande contribuição de Vygotsky, ao defender a tese de que é a mediação semiótica o instrumento que cria as formas de atividades verdadeiramente humanas; estas diferindo da atividade animal, por conta da consciência humana à respeito de um plano de ações baseado em meios de produção historicamente transmitidos e socialmente criados (Cole, 1985). Tal consciência e habilidade de planejamento era, para Vygotsky, uma forma de generalização, tornada possível através da mediação. Para ele os processos mentais superiores nos seres humanos seriam profundamente influenciados pelos meios sócio-culturais que os mediam, de modo que “*o fato central na nossa psicologia é o fato da mediação*” (Vygotsky, 1933, conforme citado por Wertsch, 1985, p. 139).

Ora, considerando tudo o que já foi exposto, somos tentados a retomar a famosa frase, para acrescentar: o fato central na nossa psicologia é o fato da mediação das representações sociais, isto é, da mediação dos “*conteúdos do pensamento cotidiano e do estoque de idéias que dá coerência às nossas crenças religiosas, idéias políticas e as conexões que entre elas criamos, tão espontaneamente como respiramos*” (Moscovici, 1988, p. 214).

Estamos, portanto, propondo a compatibilização da noção de mediação semiótica, com a teoria das representações sociais, o que é, no nosso entender, compatível com a proposta de Wertsch (1985), que amplia a noção de mediação semiótica de Vygotsky, por meio da análise de Bakhtin, num texto que fazemos questão de retomar aqui, por ser um texto de referência no assunto, publicado na França no mesmo ano (Wertsch, 1985a). Como se sabe, Wertsch aprofundou a análise de Vygotsky referente à mediação semiótica, articulando-a com as proposições de Bakhtin, sobretudo no que se refere às “vozes” e que ele retomou no seu livro *Voices of the Mind* (Wertsch 1985c).

Para Wertsch, o ponto principal da análise dos fenômenos sociológicos na teoria de Vygotsky, é que, embora ele tenha proposto uma reformulação da psicologia em termos marxistas, tal proposta considerou muito pouco os termos marxistas clássicos, tais como luta de classes, ideologia e consciência. Do mesmo modo, sublinha Wertsch, ele não disse praticamente nada sobre as relações entre instituições sociais e processos mentais no indivíduo. É neste sentido que Wertsch propõe uma ampliação da análise de Vygotsky: retomar as reflexões de Bakhtin sobre a natureza do discurso e a estrutura das instituições sociais, para considerar os modos como as instituições sociais interagem com o funcionamento mental do indivíduo.

Segundo a análise de Wertsch, um dos pontos convergentes entre Vygotsky e Bakhtin, embora o autor deixe claro que não se tem conhecimento de que eles tenham sequer se citado mutuamente, diz respeito às noções de *contexto* e de *sentido*: embora Vygotsky tenha se restringido ao contexto lingüístico imediato da palavra ou da expressão, em alguns de seus textos ele parece sugerir, que a noção de contexto poderia ser ampliada, o que abre uma nova gama de possibilidades por meio das quais o sentido de uma expressão na linguagem interior pode ser influenciada pelo contexto sugerindo que o vasto conjunto de textos que constitui a estrutura simbólica de uma cultura pode constituir o contexto mais geral de um enunciado e contribuir assim, para determinar o sentido. Mas, como salienta Wertsch (1985) embora os comentários de Vygotsky pareçam refletir uma compreensão implícita desse ponto, ele, no entanto, não abordou essa questão de modo aprofundado.

Bakhtin, ao contrário, tratou desta questão em detalhe, sobretudo na sua análise da história do discurso romântico (Bakhtin, 1997). Assim, para Wertsch, a análise de Bakhtin amplia a de Vygotsky, uma vez que esse último se deteve mais na análise dos processos psicológicos (ver por exemplo, a análise de Vygotsky no capítulo *Internalization of Higher Psychological Functions*, 1978, p. 52), e pouco nas inter-relações entre textos no nível socio-cultural, enquanto Bakhtin, propôs o contrário. Em outros termos, podemos considerar, como Wertsch que, a distinção proposta por Bakhtin, entre dois tipos de significados, é semelhante àquela de Vygotsky para significação e sentido, diferindo, no entanto, no que diz respeito à natureza do contexto: enquanto Vygotsky (1978) considera o contexto referencial criado pelos signos lingüísticos que constituem o meio ambiente mais imediato de um enunciado, Bakhtin (1981), propôs a noção mais ampla de “contexto cultural situado historicamente”, criado pelo discurso dos outros, sendo o discurso, “uma multitude de sistemas de crenças verbo-ideológicas e sociais interligadas” (Bakhtin, 1981, p. 288).

Dessa forma – e é por isso que como Wertsch, podemos defender a idéia de que a análise de Bakhtin amplia aquela de Vygotsky – há enunciados e vozes, cada uma com sua própria perspectiva ideológica, com perspectivas definidas sociologicamente que são realizadas e, até um certo ponto, criadas pelo discurso: são as “linguagens sociais”, ou seja, “um sistema sociolingüístico concreto de crenças que definem uma identidade no interior das fronteiras de uma linguagem (que não é unitária a não ser no abstrato)” (Bakhtin, 1977/1981, p. 356).

Assim, de acordo com essa tese, Bakhtin sugere que é possível classificar os diferentes tipos de linguagens sociais em grandes categorias fundadas na “estratificação profissional”, na “estratificação dos grupos sociais”, na “estratificação das gerações”, na “estratificação das épocas”, etc. Parece-nos que foi justamente o que Moscovici (1961) pretendeu ao analisar os diferentes discursos produzidos por diferentes grupos políticos e ideológicos sobre a psicanálise. Daí, aliás, o plural: representações sociais da psicanálise.

Portanto, é possível identificar várias forças sociológicas que correspondem às linguagens sociais. Este raciocínio conduziu Bakhtin a dizer que a “heteroglossia” consistia na modulação de perspectivas tendo um fundamento sociológico.

Desse modo, ele estudou a “polifonia” ou “modulação das vozes” numa comunidade lingüística e no discurso romanesco e insistiu no fato de que essas vozes não são aquelas de perspectivas isoladas: ao contrário, são vozes que representavam perspectivas sociais e institucionais particulares a uma dada sociedade (Bakhtin, 1997).

Considerando o exposto até agora, podemos entender então que, para uma psicologia do desenvolvimento que considera o desenvolvimento humano no contexto sócio-cultural, é imprescindível considerar também que, assim como os objetos físicos, as ações humanas têm significados sócio-culturais, de modo que, tanto os objetos como as ações, funcionam, eles próprios, como veículos na mediação destes significados, o que inclui as representações sociais: “a cada sistema de significantes (léxicos) corresponde, no plano dos significados, um corpo de práticas e técnicas” (Barthes, 1964/1992, p. 50).

Tomemos a moda como um exemplo corriqueiro: ela define uma tendência (mais ou menos sensual; mais ou menos esportiva, etc) e se utiliza de tipos de tecidos, tipos de cortes de roupas, de uma tecnologia, enfim, para veicular a tal tendência, esta que, em última análise é o conteúdo daquela determinada produção. Mas não se “inventa a roda” à cada tendência da moda: as vozes das cores, dos objetos, dos traçados dos cortes estão lá, para as mais diferentes modulações subjetivas. Como dizia Barthes:

*o conjunto de significados de um sistema (já formalizado) constitui uma grande função: ora, é provável que, de um sistema a outro, as grandes funções semânticas não só se comuniquem entre si, mas ainda se recubram parcialmente; a forma dos significados do vestuário é, sem dúvida, em parte, a forma dos significados do sistema alimentar; ambas articuladas sobre a grande oposição entre o trabalho e a festa, entre a atividade e o lazer; impõe-se prever, então uma descrição ideológica total, comum a todos os sistemas de uma mesma sincronia. (1964/1992, p. 49)*

Por mais simples que seja o nosso exemplo, ele dá uma idéia daquilo que foi inúmeras vezes apontado por Moscovici (1988): a relação entre o fenômeno social e cognitivo, a comunicação e o pensamento.

Em outros termos, estamos reafirmando que as ações humanas não são aleatórias; ao contrário, trata-se de práticas sociais com um conteúdo que lhes dão fundamento (Fávero, 1994). Segundo Moscovici (1988) a compreensão de tal conteúdo – as representações sociais – pode ser a chave para a compreensão dos princípios subjacentes à cadeia de metamorfoses que vai dos elementos subjetivos aos objetivos e vice versa, não só porque as representações sociais estão no núcleo da memória coletiva, e das ligações que os homens forjam juntos, mas também porque elas são o pré-requisito para a ação em geral. Ao mesmo tempo, como já referido antes, as representações que adaptam nossas relações com a sociedade são, por sua vez, um componente da organização social: “(...) o uso das drogas difere, dependendo se este uso é visto e representado como um defeito genético, um sinal de problemas familiares, uma tradição cultural ou uma substância usada num ritual de grupo” (Moscovici, 1988, p. 214).

## Representações sociais e paradigmas pessoais

Isto posto, podemos ir além: em última análise, esse ser humano ativo, constrói, na sua interação com as representações sociais e as práticas de uma dada sócio-cultura, o que temos chamado, como na abordagem pós-moderna de Young (1997), de *paradigma pessoal*, o que preserva a identidade única e particular do sujeito, sem no entanto, apartá-lo do coletivo, se preservarmos, como já foi dito, a noção de internalização como transformação.

Do ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento, e considerando nossos argumentos, a importância de se conhecer as representações sociais é clara: elas nos dão pistas sobre o fundamento deste paradigma. “*Se eu pedir ao meu namorado para usar camisinha, ele vai achar que estou transando com outro ou que não confio nele*”, diz uma adolescente numa pesquisa sobre gravidez. Ou: “*a gente usa camisinha quando está com uma garota que não é a nossa namorada; quando é uma relação passageira. Quando é sério, a gente não usa*”. Ou seja: a prática do uso da camisinha não é só uma questão de informação relativa à contracepção e à prevenção; é a externalização de um paradigma que a fundamenta, no qual se identificam as representações sociais de namoro, que, por sua vez relacionam-se com as representações sociais do amor romântico e com as representações sociais dos papéis masculinos e femininos, particularmente no que se refere aos papéis sexuais (Fávero & Mello, 1997; Fávero, 2001).

Do mesmo modo, num estudo sobre a procura de serviços médicos por homens e mulheres, a maioria dos homens entrevistados, e independente da faixa etária, afirmou que as mulheres procuram com maior frequência os serviços médicos, porque elas adoecem mais do que os homens, uma vez que elas são, segundo eles, por natureza, mais frágeis física e emocionalmente, procriam, têm uma convivência difícil com seu cônjuge, que lhes acarreta estresse, sofrem com a vida social restrita que a sociedade lhes impõe por razões morais e têm mais tempo disponível para procurar o atendimento médico. Os dados desse estudo apontaram, portanto, que os conceitos de saúde e de auto cuidado estão vinculados às representações sociais sobre as diferenças entre homens e mulheres, e isso define uma prática em relação à procura de serviços médicos (Fávero, 1998). Mais uma vez, a prática mostra-se indissociável do conteúdo (ou paradigma) que a fundamenta.

Ora, seguindo o raciocínio exposto até agora, se assumimos que o paradigma pessoal é construído por um sujeito ativo, então, é possível promover a atividade interna desse sujeito, no sentido de lhe facilitar a exploração e a síntese das contradições visando uma nova fundamentação na criação e na transformação dos significados. Do ponto de vista das práticas sociais e institucionais, esta pode ser uma interessante via para a mudança das representações sociais.

Sabemos, no entanto, que esta proposta esbarra na consensual dificuldade em aceitar que as práticas podem ser reconstruídas (e portanto, modificadas) por meio da reconstrução dos significados que lhes dão sentido. Aliás, Bruner (1991) já havia salientado isto, quando escreveu que a afirmação segundo a qual “o que as pessoas dizem não é necessariamente o que elas fazem”, havia sofrido uma

estranha distorção: ela implicaria na crença de que aquilo que as pessoas fazem é mais importante que o que elas dizem, porque seria mais verdadeiro, ou ainda que, aquilo que elas dizem não tem interesse a não ser na medida que isso poderia revelar o que elas fazem. No entender desse autor, tudo se passa como se o psicólogo lavasse suas mãos dos processos mentais e de sua organização, como se quisesse sublinhar que o fato de “dizer”, no final das contas, não tem relação com o que pensamos, cremos ou vivemos. Bruner (1991) propõe, então, uma questão provocativa: “*Não é curioso que exista tão poucos estudos que se proponham de ir no sentido inverso: como o que fazemos revela o que pensamos, o que sentimos e o que cremos?*” (p. 32).

Assumindo essa provocação e seguindo a proposição de que “(...) fazer e dizer constituem uma unidade funcional inseparável” e que “(...) a relação entre o ato e a palavra é interpretável” (Bruner, 1991, p. 34), temos ido um pouco mais longe e nos perguntado no que uma mudança no pensamento e nas crenças sobre uma determinada prática social, pode alterar esta mesma prática.

Compatível com esta idéia, temos defendido e desenvolvido uma proposta metodológica, tanto para a pesquisa como para a prática psicológica, que procura levar em consideração: a identificação das representações sociais (ou “as vozes institucionais”, como sugeriu Bakhtin, referido acima), assim como o paradigma pessoal de cada sujeito que partilha tais representações. Nossa proposta implica na tomada de consciência, no sentido proposto por Piaget (1977), de cada sujeito, a respeito dessas mesmas representações sociais partilhadas e sua relação com as idéias que fundamentam o seu próprio paradigma, assim como as implicações deste paradigma pessoal para a sua prática pessoal e/ou profissional e as possibilidades de sua re-elaboração.

Tomando a escola e sua prática institucional em relação às áreas do conhecimento, como um exemplo, inúmeras pesquisas já evidenciaram que pelo menos dois aspectos principais estão em jogo: o primeiro diz respeito ao campo conceitual das áreas específicas de conhecimento (da matemática, da física, do português, das ciências sociais, etc.) e aos significados que os professores lhes atribui e media. O segundo diz respeito ao modo como se concebe a interação destas áreas de conhecimento com o desenvolvimento humano, ou seja, o campo conceitual da própria psicologia do desenvolvimento (Branco & Mettel, 1995; Fávero, Tunes & Marchi, 1991; Fávero, 1994; Gomes de Sousa & Fávero, 1999, Soares, 2000; Rodrigues, 2000, Fávero & Soares, 2002, e outros).

### Uma alternativa metodológica

Para intervir nestes aspectos, temos adotado um procedimento que, centrado no trabalho com grupos de professores, privilegia as interlocuções verbais e, por meio dessas, evidencia as representações sociais partilhadas sobre o ensinar e o aprender, sobre o bom aluno e o bom professor, sobre as áreas de conhecimento, sobre os limites da própria instituição, e assim por diante, ao mesmo tempo que, não apenas expõe as divergências que marcam os paradigmas pessoais e fundamentam a prática de cada professor ou professora, como favorece a consideração de outras alternativas. Não se trata de abordar técnicas didáticas particulares; trata-se, em

última análise, de trazer para a discussão o campo conceitual da própria psicologia do desenvolvimento e sua relação com a aquisição de conhecimento.

Do ponto de vista teórico, isto implica, como estamos procurando defender desde o início, considerar as representações sociais, a linguagem e a mediação semiótica, como já colocado, com vistas a uma articulação com a Psicologia do Desenvolvimento. O conceito de mediação semiótica é, no nosso entender, o núcleo e a ligação desta articulação, uma vez que podemos dizer que sua importância vem precisamente do fato de que a experiência para o ser humano, como já dito em outros termos, é livre do imediato (Wertsch, 1985).

Assim, e compatível com o que defendemos até agora, temos nos baseado, para a análise das interlocuções, na análise dos *atos da fala* como proposto por Chabrol e Bromberg (1999), que se fundamentam na proposta de Vion (1992, 2000), segundo a qual,

*a interação é parcialmente determinada pela existência de sujeitos já socializados e de um social já estruturado. Mas, na medida em que o sujeito e o social resultam da interação, tais categorias pré-formadas se reatualizam e se modificam no seu funcionamento e pelo seu funcionamento. A interação é, portanto, o lugar onde se constroem e se reconstróem indefinidamente os sujeitos e o social.* (Vion, 2000, p. 93)

Neste sentido, Chabrol e Bromberg (1999) consideram que um ato da fala, além da sua função de dizer ou de querer dizer alguma coisa, constitui um ato social por meio do qual os atores sociais interagem: “*É preciso dizer que a teoria dos atos de linguagem repousa essencialmente sobre o conceito de ação, enquanto a noção de ato da fala repousa essencialmente no conceito de inter-ação*” (p. 296). Por isto mesmo, os autores defendem a tese segundo a qual,

*os atos da fala constituem para os atores sociais os meios interativos de lidar, de resolver os problemas ‘concretos’ ou simbólicos, de co-construir uma realidade social. Nessa perspectiva, a interação constitui um processo através do qual os atores sociais se constituem como sujeitos, constroem suas identidades através dos jogos complexos, do papel e das expectativas recíprocas, colaboram para a construção e para a manutenção de uma realidade social comum.* (p. 296)

Ora, no nosso entender, as representações sociais, o processo de mediação semiótica, assim como os processos de internalização e externalização do sujeito humano ativo, estão presentes nessa tese. Do ponto de vista metodológico, trata-se, portanto, de favorecer e evidenciar o desenvolvimento psicológico, como no exemplo dos professores, de sujeitos adultos em interação, considerando-os, portanto, como construtores ativos de verdades múltiplas e polissêmicas, no sentido de que ser adulto significa estar em desenvolvimento num universo de desenvolvimento do pensamento coletivo ou, em outros termos, num meio de mediação semiótica. Por isso mesmo, podemos também considerar tal proposta na análise da construção de novas competências, uma vez que adotar a análise dos atos da fala produzidos nas interlocuções significa que estamos propondo um procedimento que evidencia a tomada

de consciência de cada sujeito, assim como os processos de regulações cognitivas e metacognitivas – como propostos por Flavell (1976) e retomados por Allal e Saada-Robert (1992) – na aquisição de novas competências por meio da análise dos processos comunicacionais das interações.

Para Linda Allal e Madelon Saada-Robert (1992), o conceito de regulação de Piaget permite considerar a metacognição sob uma luz particular, por conta de pelo menos duas razões: primeiro, porque as regulações desempenham um papel importante na ultrapassagem reflexiva das estruturas, e permitem, assim, a possibilidade para o sujeito, de construir novos observáveis sobre o objeto, de tomar consciência e de identificar as lacunas, as perturbações ou as possíveis contradições. Em segundo lugar, o caráter fundamentalmente construtivo das regulações na psicologia genética, permite considerar a metacognição como um duplo mecanismo de construção: “*aquele que assegura a formação das operações de controle (como as operações de antecipação, de controle e de ajuste) e aquele que regula a construção das formas explícitas das representações à partir de suas formas implícitas*” (p. 275).

Em outros termos, trata-se de considerar, como Samurçay e Vergnaud (2000), que a mediação é ideal para oferecer situações propícias à aprendizagem e, ao mesmo tempo, criar as condições de “*um retorno consciente do sujeito sobre sua atividade produtiva*” (p. 51), levando-o a reconstruir em pensamento a situação da ação e sua atividade por lhe permitir estabelecer as ligações entre as propriedades de sua ação e aquelas da situação tratada, e de modificar assim, sua pertinência.

Em suma, trata-se de favorecer e evidenciar a reelaboração mental dos sujeitos em interação, e portanto, do seu desenvolvimento psicológico, considerando as representações sociais e os processos de mediação semiótica, segundo uma articulação teórico-metodológica que pode representar uma contribuição frutífera para a psicologia do desenvolvimento e para a sua articulação com as outras áreas da Psicologia, tanto do ponto de vista da pesquisa, como do ponto de vista da prática psicológica.

## Referências

- Allal, L. & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: Cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie*, 60, 265-296.
- Ash, M. G. (1992). Historicizing mind science: Discourse, practice, subjectivity. *Science in Context*, 5(2), 193-207.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. (M. E. G. G. Pereira, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (M. Lahud & Y. F. Vieira, Trans.) (6ª ed.). São Paulo: Hucitec. (Trabalho original publicado em 1977)
- Barthes, R. (1992). *Elementos de semiologia*. (I. Bilkstein, Trad.) São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1964)
- Boring, E. G. (1929). *A history of experimental psychology*. New York: Century.
- Branco, A. U. & Mettel, T. P. L. (1995). Canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), 13-22.
- Braun, C. M. J. & Baribeau, J. M. C. (1985). A link between the social and natural sciences: The case of scientific psychology. *Science & Society*, 49(2), 131-158.

- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). ... *Car la culture donne forme à l'esprit* (Y. Bonin, Trad.) Paris: Esthel.
- Castoriadis, C. (1987). Voie sans issue? Em A. Jacquard (Org.), *Les scientifiques parlent* (pp. 261-298). Paris: Hachette.
- Chabrol, C. & Bromberg, M. (1999). Préalables à une classification des actes de parole. *Psychologie Française*, 44(4), 291-306.
- Cohen, R. S. (1981). Introduction. Em *Les incidentes sociales de la révolution scientifique et technologique* (pp. 9-17). Paris: Les Presses de l'Unesco.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. Em J. V. Wertsch (Org.), *Culture, communication and cognition. Vygotskian Perspectives* (pp. 146-161). Cambridge: Cambridge University Press.
- Diriwächter, R. (2004). Völkerpsychologie: The synthesis that never was. *Culture & Psychology*, 10(1), 85-109.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Doise, W. (1985). Le développement social de l'intelligence. Em G. Mugny (Org.), *Psychologie sociale du développement cognitif*. (pp. 11-24) Berne: Peter Lang.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Inter-Éditions.
- Eco, H. (1990). Introduction. Em Y. Lotman (Org.), *Universe of the mind. A semiotic theory of culture* (pp. vii-xiii). Booming and Indianapolis: Indiana University Press.
- Farr, R. (1981). The social origins of the human mind: A historical note. Em J. F. Forgas (Org.), *Social cognition: Perspectives in everyday understanding* (pp. 111-136). London: European Association of Experimental Social Psychology & Academic Press.
- Farr, R. (1984). Social representations: Their role in the design and execution of laboratory experiment. Em R. Farr & S. Moscovici (Orgs.) *Social representations* (pp. 125-147). London: Cambridge University Press e Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Fávero, M. H. (1991). Psicologia: passado, presente e futuro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(2), 111-117.
- Fávero, M. H., Tunes, E. & Marchi, A. (1991). Representação social da matemática e desempenho na solução de problemas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(3), 225-262.
- Fávero, M. H. (1994). O valor sócio-cultural dos objetos e a natureza sócio-cultural das ações humanas: A mediação exercida pelo meio escolar no desenvolvimento e na construção do conhecimento [Resumo]. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Anais do XVII International School Psychology Colloquium e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar* (pp. 57-61). Campinas: Sociedade Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.
- Fávero, M. H. (1995). A mediação do conhecimento psicológico na produção de um texto para o professor. *Temas em Psicologia*, 1(1), 11-21.
- Fávero, M. H. & Mello, M. R. (1997). Adolescência, maternidade e vida escolar: a difícil conciliação de papéis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(1), 131-136.
- Fávero, M. H. (1998). Saúde, autocuidado e procura de serviços médicos na vida adulta e na velhice: Uma questão das representações sociais do gênero masculino e feminino [Resumo]. Em Comissão Organizadora (Org.), *Resumos de comunicações científicas, Jornada Internacional sobre Representações Sociais: Teoria e Campos de Aplicação* (p. 189). Natal: JIRS.
- Fávero, M. H. (2001). "E se fosse comigo?": Os adolescentes frente a uma situação hipotética de gravidez. *Universitas Psicologia*, 2(2), 62-81.
- Fávero, M. H. & Soares, M. T. C. (2002). Iniciação escolar e a notação numérica: Uma questão para o estudo do desenvolvimento adulto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 43-50.
- Feyerabend, P. (1991). *Adeus à razão*. Lisboa: Edições 70.
- Fodor, J. A. (1981). The mind-body problem. *Scientific American*, 244 (1), 114-123.
- Forgas, J. P. (1981). What is social about social cognition? Em J. P. Forgas (Org.), *Social cognition: Perspectives in everyday understanding* (pp. 148-152). London: European Association of Experimental Social Psychology and Academic Press.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Em L. B. Resnick (Org.), *The nature of intelligence* (pp.231-235). Hillsdale: NJ: Lawrence Erlbaum.
- Greeno, J. G. (1989). A perspective on thinking. *American Psychologist*, 44(2), 134-141.
- Gomes-de-Sousa, C. M. S. & Fávero, M. H. (1999). A física da escola: um estudo sobre as representações sociais do ensinar e do aprender. Em Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Org.), *Anais do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências* (p. 17). Valinhos: ABRAPPEC.
- Gutting, G. (1980). Science as discovery. *Revue Internationale de Philosophie*, 34(131-132), 26-48.
- Habermas, J. (1987). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.
- Hilgard, E. R. (1980a). Consciousness in contemporary psychology. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 1-25.
- Hilgard, E. R. (1980b). The trilogy of mind: Cognition, affection, and conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16, 107-117.
- Jacquard, A. (1987). Language scientifique et discours politique. Em A. Jacquard (Org.), *Les scientifiques parlent* (pp. 11-30). Paris: Hachette.
- Janicaud, D. (1987). Des techniques à la techno-science: L'enjeu philosophique. *Revue Internationale de Philosophie*, (161), 184-196.
- Jovchelovitch, S. (1996). In defense of representations. *Journal of the Theory of Social Behavior*, 26(2), 121-135.
- Kimble, G. A. (1984). Psychology's two cultures. *American Psychologist*, 39(8), 833-839.
- Koch, S. (1981). The nature and limits of psychological knowledge. Lessons of a Century Qua "Science". *American Psychologist*, 36(3), 257-269.
- Kolakowski, L. (1976). *La philosophie positiviste*. (C. Brendel, Trad.), Paris: Éditions Denoël/Gonthier.
- Kuhn, T. S. (1989). *A tensão essencial*. (R. Pacheco, Trad.) Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1987)
- Lapointe, F. H. (1970). Origin and evolution of the term "Psychology". *American Psychologist*, 25(2), 640-646.
- Lawrence, J. A. & Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization. From transmission to transformation. *Human Development*. 36(3), 150-167.
- Lotman, Y. M. (1990). *Universe of the mind. A semiotic theory of culture*. (A. Shukman, Trad.) Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Manicas, P. T. & Secord, P. F. (1983). Implications for Psychology of the New Philosophy of Science. *American Psychologist*, 38(4), 399-413.

- Mead, G. (1910). Social consciousness and the consciousness of meaning. *Psychological Bulletin*, 7, 341-380.
- Mertz, E. (1985). Beyond symbolic anthropology: Introducing semiotic mediation. Em E. Mertz & R. J. Parmentier (Orgs.), *Semiotic Mediation. Sociocultural and Psychological Perspectives* (pp. 1-19). Orlando, Flórida: Academic Press.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. Em W. Doise & A. Palmonari (Orgs.), *L'étude des représentations sociales* (p. 34-80). Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (1994). Social representations and pragmatic communication. *Social Science Information*, 33(2), 163-177.
- Mueller, C. G. (1979). Some origins of psychology as science. *Annual Review of Psychology*, 30, 9-29.
- Nuttin, J. R. (1992). Les premiers congrès internationaux de psychologie. Text inédit. Em M. Richelle & H. Carpintero (Orgs.), *Contributions to the history of the international congress of psychology* (pp. 7-14). Leuven: Leuven University Press.
- Piaget, J. (1977). *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos e Editora da Universidade de São Paulo.
- Rodrigues, M. T. (2000). Análise dos procedimentos matemáticos na escola elementar: O ponto de vista dos professores. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de Comunicação Científica, XXX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia* (p. 11), Brasília: SBP.
- Rogoff, B. & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development? *American Psychologist*, 50(10), 859-877.
- Samurçay, R. & Vergnaud, G. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs? *Carrefours de l'Éducation*, 10(2), 40-53.
- Sinha, C. (1988). Evolution and development: the phylocultural complex. Em *Language and representation* (pp. 77-110). New York: New York University Press.
- Soares, M. T. C. (2000). Os professores das séries iniciais e suas representações de conteúdos escolares específicos: Compreendendo e criando seqüências de aprendizagens. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de Comunicação Científica, XXX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia* (p. 11), Brasília: SBP.
- Vion, R. (2000). *La communication verbale. Analyse des interactions* (2ª ed.). Paris: Hachette Livre.
- von Glaserfeld, E. (1985). Reconstructing the concept of knowledge. *Archives de Psychologie*, 53, 91-101.
- von Glaserfeld, E. (1996). A construção do conhecimento. Em *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 75-92). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S. (1978). Internalization of higher psychological process. Em M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Orgs.), *Mind in society. The development of higher psychological process* (pp. 52-57). Cambridge, Mass. and London, England: Harvard University Press.
- Wallon, H. (1963). Psychologie et matérialisme dialectique. *Enfance, Numéro spécial "Henri Wallon, buts et méthodes de la psychologie"*. 1, 31-34.
- Wartofsky, M. W. (1982). Piaget's genetic epistemology and the marxist theory of knowledge. *Revue Internationale de Philosophie*, 36(142-143), 470-507.
- Wertsch, J. V. (1985a). The mediation of mental life: L. S. Vygotsky and M. M. Bakhtin. Em E. Mertz & R. J. Parmentier (Orgs.), *Semiotic mediation. Sociocultural and psychological perspectives* (pp. 49-71). Orlando, Flórida: Academic Press.
- Wertsch, J. V. (1985b). La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vygotsky et M. M. Bakhtine. Em J. P. Bronckart & P. Mounoud (Orgs.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 239-268). Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé.
- Wertsch, J. V. (1985c). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1995). Social research in the copyright age. *Culture & Psychology*, 1, 81-102.
- Young, G. (1997). *Adult development, therapy and culture. A post-modern synthesis*. New York: Plenum Press.

Recebido em 27.02.2004

Primeira decisão editorial em 18.10.2004

Versão final em 08.11.2004

Aceito em 25.02.2005 ■