

LES 1302 - Psicologia da Aprendizagem  
Texto Baines - Vygotsky

Texto Baines

funcionamento da inteligência é hereditário, e só gera estruturas mediante uma organização de ações sucessivas, exercidas sobre os objetos" (Piaget. Apud: Piatelli-Palmarini, *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem*).

### Pesquisa de campo

Você já deve ter ouvido falar em *construtivismo*. Essa palavra, que vem ganhando destaque entre os educadores brasileiros desde a década de 70, origina-se na teoria piagetiana:

"Uma concepção construtivista da inteligência, como acentua Piaget, incluíria a descrição e a explicação de como se constroem as operações intelectuais e as estruturas da inteligência, que, mesmo não determinadas por ocasião do nascimento, são gradativamente elaboradas pela própria necessidade lógica" (Azenha, M. G. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreira*).

Converse com alguns professores da 1ª à 4ª série e da pré-escola. Pergunte-lhes como definem o construtivismo e o que pensam de sua relação com a educação. Anote suas respostas.

Confronte as respostas dos professores com a definição acima. Elabore, a partir desse confronto, três conclusões a respeito da relação entre as teorias psicológicas e a prática dos professores.

### Exercitando a análise

Retome os dados das entrevistas com pais e professores realizadas ao final do estudo do segundo capítulo. Destaque agora nas respostas dadas por pais e professores aspectos que as associam a uma visão piagetiana de desenvolvimento.

### Sugestão de leituras

AZENHA, M. G. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreira*. São Paulo: Ática, 1994.  
CASTRO, A. D. *Piaget e a pré-escola*. São Paulo: Pioneira, 1986.  
EVANS, R. I. *Jean Piaget: o homem e suas idéias*. Rio de Janeiro: Focense-Universitária, 1980.  
PIAGET, J., INHELDER, B. *Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.  
RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. A teoria de Jean Piaget e a educação. In: PEN-TEADO, W. A. P. *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papalivros, 1986.

### Filme recomendado

*Os transformadores*, documentário apresentado pela TV Cultura (epi-sódio Piaget).

FONTE: HINHA, N. LRVZ, IV. Psicologia e Metodologia Pedagógica  
São Paulo: Atual, 1997

Psicologia II - Teoria

## Capítulo 5

1,05

(A)

# A abordagem histórico-cultural

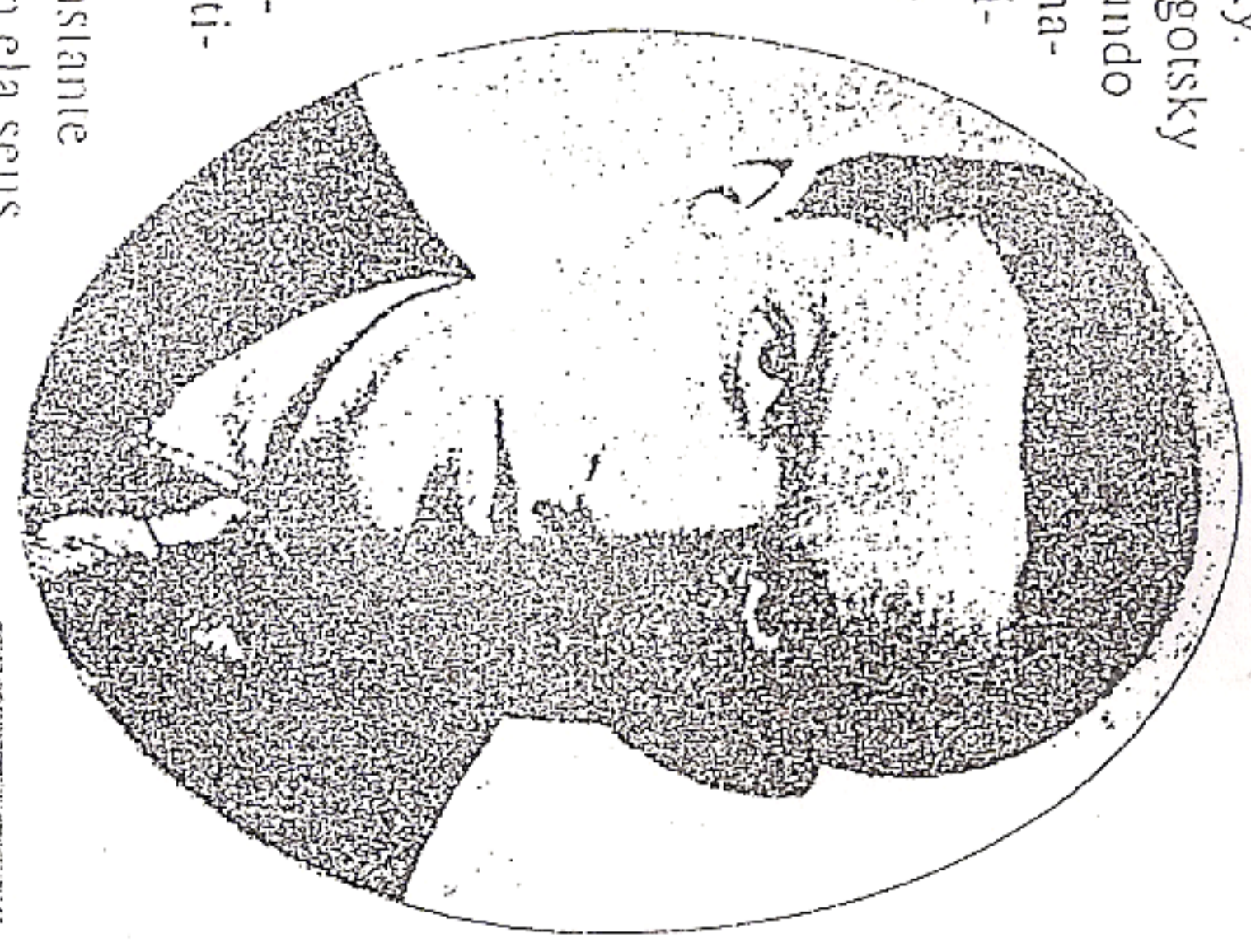
O interesse em explicar como se formaram, ao longo da história do homem, as características tipicamente humanas de seu comportamento e como elas se desenvolvem em cada indivíduo constitui a base da abordagem histórico-cultural em psicologia, desenvolvida por um grupo de psicólogos soviéticos liderado por L. S. Vygotsky.

O princípio orientador da abordagem de Vygotsky é a dimensão sócio-histórica do psiquismo. Segundo esse princípio, tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade. Seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, seu funcionamento psicológico, vão se constituindo nas suas relações sociais.

A criança, analisam Vygotsky e seus colaboradores, não nasce em um mundo "natural". Ela nasce em um mundo humano. Começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais.

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente. As atividades que ela realiza, interpretadas pelos adultos, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence.

Nesse processo interativo, as reações naturais — herdadas biologicamente — de resposta aos estímulos do meio (tais como a percepção, a memória, as ações reflexas, as reações automáticas e as associações



L. S. Vygotsky



Para Vygotsky, a criança nasce em um mundo histórico.

simples) entrelaçam-se aos processos culturalmente organizados e vão se transformando em modos de ação, de relação e de representação caracteristicamente humanos.

“Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem”, escreveu Leontiev, um dos psicólogos que integravam o grupo de Vygotsky.

Assim, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, a relação entre o homem e o meio físico e social não é natural, total e diretamente determinada pela estimulação ambiental. E também não é uma relação de adaptação do organismo ao meio.

Questionando as teorias psicológicas de seu tempo, entre as quais aquelas que se apoiavam em modelos biológicos para explicar o desenvolvimento humano (como as que já estudamos até aqui), Vygotsky destacava que, diferentemente das outras espécies, o homem, pelo trabalho, transforma o meio produzindo cultura.

## A transformação do biológico em histórico-cultural

### O uso de instrumentos

Quando sente fome, um animal procura comida na natureza, e seu comportamento, nesse caso, é orientado exclusivamente pelas suas possibilidades e características biológicas (um predador age diferentemente de um herbívoro) e pelas resistências ou facilidades que o ambiente lhe impõe (abundância ou escassez de alimento, por exemplo).

Já o homem cria instrumentos. Pode-se considerar instrumento tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação. São instrumentos, por exemplo, a enxada, a serra, o arado, as máquinas, usados no trabalho. Criados pelo homem para lhe facilitarem a ação sobre a natureza (o arado, para arar a terra; a serra, para cortar as árvores e transformá-las em madeira, etc.), os instrumentos acabam transformando o próprio comportamento humano, que deixa de ser uma ação direta sobre o meio, controlada apenas pela relação entre as necessidades de sobrevivência e o ambiente. O instrumento amplia os modos de ação naturais do homem e seu alcance. Assim, da mesma forma que atua sobre a natureza, transformando-a, o homem atua sobre si próprio, transformando suas formas de agir.

Segundo a abordagem histórico-cultural, a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pelo “outro”.

### Quem foi Vygotsky?

Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 1896 em Orsha, Bielorrússia, e faleceu prematuramente, aos 38 anos, em 1934, vítima de tuberculose. Concluiu seus estudos em Direito e Filologia na Universidade de Moscou, em 1917. Posteriormente estudou Medicina. Lecionou literatura e psicologia em Gomel, de 1917 a 1924, quando se mudou novamente para Moscou, trabalhando, de início, no Instituto de Psicologia e, mais tarde, no Instituto de Defectologia, por ele fundado. Dirigiu, ainda, um Departamento de Educação para deficientes físicos e retardados mentais. De 1925 a 1934, Vygotsky lecionou psicologia e pedagogia em Moscou e Leningrado. Nessa ocasião, iniciou estudo sobre a crise da psicologia, buscando uma alternativa dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista. Tal estudo levou Vygotsky e seu grupo — entre eles A. R. Lúria e A. N. Leontiev — a propostas teóricas inovadoras sobre temas como: relação entre pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento.

Vygotsky foi ignorado no Ocidente e teve a publicação de suas obras suspensa na União Soviética de 1936 a 1956. Hoje, no entanto, a partir da divulgação feita, seu trabalho vem sendo profundamente estudado e valorizado.

A morte prematura de Vygotsky interrompeu uma carreira brilhante, da qual podemos resgatar hoje importantes contribuições. A atualidade dos temas tratados por ele é o sinal mais evidente de que estamos diante de uma obra da maior significação.

O fundamento básico de suas hipóteses de que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem e estruturados não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmica e historicamente mutáveis, levou-o, juntamente com Lúria, por volta de 1930, a se interessar pelo fenômeno da instalação, perda e recuperação de funções ao nível do sistema nervoso central. Estes estudos foram continuados por Lúria, após sua morte.

(Extraído de Vygotsky, Lúria, Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone/Edusp, 1988.)

### O uso de signos

O signo é comparado por Vygotsky ao instrumento e denominado por ele “instrumento psicológico”. Tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente constitui um signo: a palavra, o desenho, os símbolos (como a bandeira ou o emblema de um time de futebol), etc.

Enquanto o instrumento está orientado externamente, ou seja, para a modificação do ambiente, o signo é internamente orientado, modificando o funcionamento psicológico do homem.



*É através das  
signos que  
realizamos  
muitas de nossas  
ações.*

O acesso à escrita, às notações musicais, às convenções gráficas e à palavra, por sua vez, também se faz na interação com outras pessoas, sendo uma incorporação de experiências anteriores de determinado grupo cultural. No caso da linguagem, que é o sistema de signos mais importante para o homem, os significados das palavras são produto das relações históricas entre os homens.

### O papel do outro e a internalização

A apropriação dos instrumentos e dos signos pelo indivíduo ocorre sempre na interação com o outro.

“O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de uma outra pessoa”, escreveu Vygotsky. “Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (1984: 37).

Desde o nascimento, a criança tem com o mundo uma relação mediada pelo outro e pela linguagem. O adulto ensina a criança a utilizar os objetos — ele agita o chocalho diante dela, ajuda-a a pegá-lo, ensina-a a chutar a bola, a comer com talheres, a tomar banho, a vestir-se, a falar ao telefone. O adulto aponta, nomeia, destaca, indica os objetos do mundo para a criança, ao mesmo tempo que atribui significações aos seus comportamentos. Quem já viu um adulto lidando com um bebê, sabe que o adulto fala o tempo todo, dando nomes para os objetos, dirigindo a atenção da criança e interpretando tudo o que ela faz.

Aos poucos a criança aprende a falar e passa a utilizar a própria linguagem para regular suas ações, conferir sentido às coisas. Ela pode, ao mexer no botão da televisão, por exemplo, dizer “Não pode!”. Ou, quando tropeça, falar “Caiu!”. Ou, quando vê um prato de sopa, falar “Papá!”. É na sua relação com o outro que a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas. Desse modo, é o grupo social que, por meio da linguagem e das significações, possibilita o acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade.

A partir de suas relações com o outro, a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, assim como as significações e os usos da palavra que foram com ela compartilhados. A esse processo interno de reconstrução de uma operação externa, Vygotsky dá o nome de *internalização*.

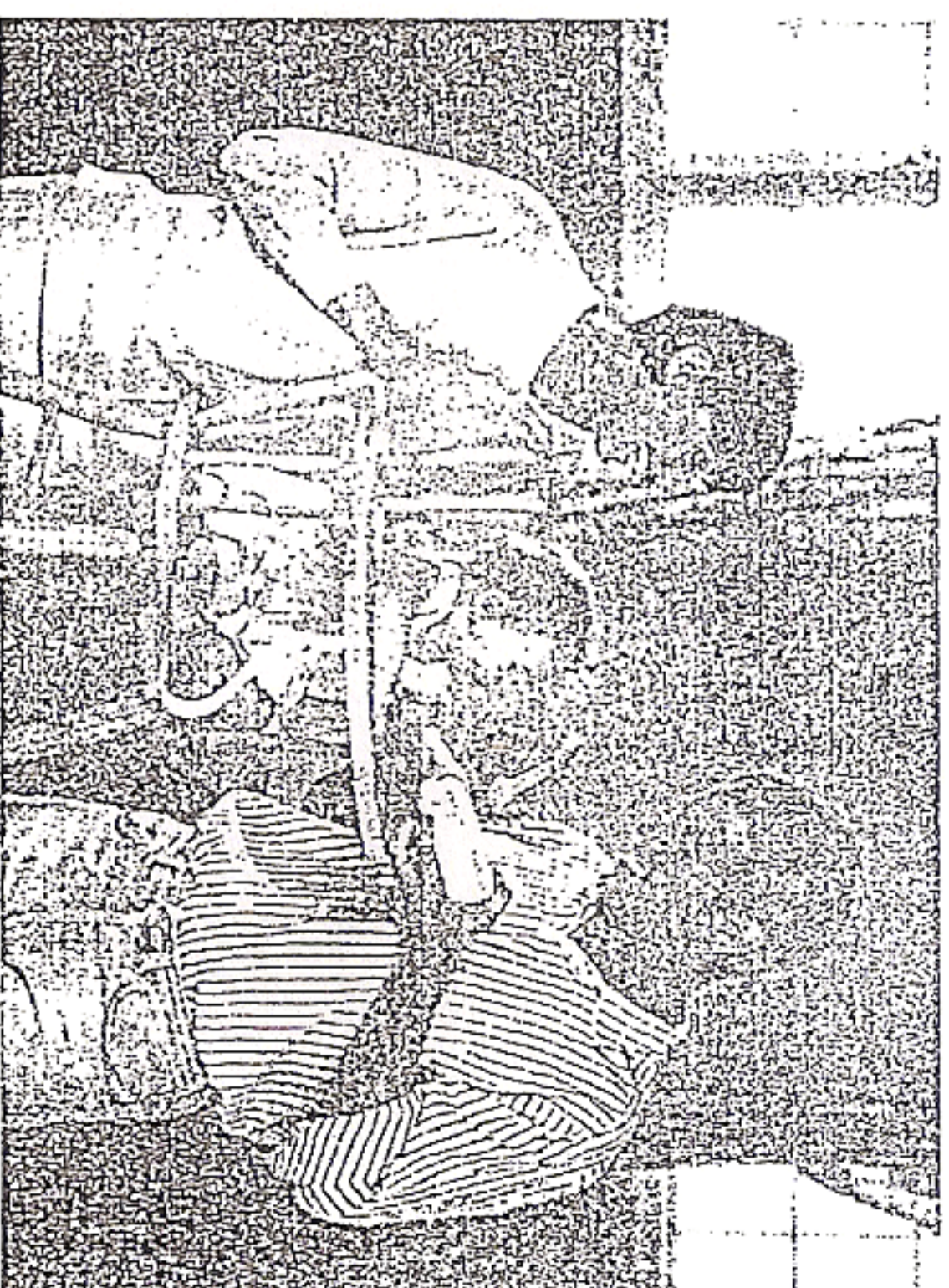
Na internalização, a atividade inter pessoal transforma-se para constituir o funcionamento interno (intrapessoal) (Góes, 1991).

Desse modo, a abordagem histórico-cultural considera que toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro, no da relação entre indivíduos e, depois, no próprio indivíduo. O processo de desenvolvimento vai do social para o individual, ou seja, as nossas maneiras de pensar e agir são resultado da apropriação de formas culturais de ação e de pensamento.

Logo, para Vygotsky as origens e as explicações do funcionamento psicológico do homem devem ser buscadas nas interações sociais. É aí que o indivíduo tem acesso aos instrumentos e aos sistemas de signos que possibilitam o desenvolvimento de formas culturais de atividade e permitem estruturar a realidade e o próprio pensamento.

### Pesquisando a criança: o papel do signo no desenvolvimento

Ao estudar o desenvolvimento da criança, as patologias e a deficiência mental, Vygotsky baseou-se em observações e experimentação em situações variadas. Ele defendia a idéia de que o trabalho experimental não devia limitar-se a modelos de laboratório divorciados das situações naturais da vida, podendo ser realizado em situações de brincadeira, de aprendizado, nas conversações informais, na escola, na família ou em um ambiente clínico.



*A criança  
conhece o mundo  
por meio de suas  
relações com os  
outros.*

Nas situações experimentais por ele criadas, seu objetivo fundamental era o de estudar o processo de constituição da atividade mediada. Ou seja, para Vygotsky interessava investigar os modos como a criança utilizava os signos para executar tarefas envolvendo, por exemplo, a atenção, a memória, a percepção; os modos de participação do outro na resolução dessas tarefas; e os modos como a própria situação estimuladora ia sendo ativamente modificada no processo de resposta a ela.

Nessas condições, os dados fundamentais do experimento não eram as respostas dadas pelas crianças, e sim os *modos* pelos quais elas chegavam às respostas e as *condições* em que elas as elaboravam. Assim, as questões centrais a que o experimentador voltava sua atenção eram: O que a criança está fazendo? Como ela tenta satisfazer às exigências da tarefa que lhe foi proposta? De que recursos lança mão? Que tipo de ajuda solicita, e a quem? O que é um obstáculo, uma dificuldade para ela na situação? Como ela utiliza as pistas e as ajudas que lhe são oferecidas durante a realização da atividade experimental?

Nos estudos desenvolvidos por Vygotsky e seu grupo, o observador desempenhava um papel diferente do exercido nos outros estudos que vimos até aqui. Como mediador da elaboração da criança, o experimentador era mais que um mero observador. Sua participação constituía um dos dados da pesquisa. Ele interagia com a criança, falando com ela, acolhendo suas dúvidas e comentários, propondo a ela caminhos alternativos para a solução da situação-problema, oferecendo-lhe, inclusive, materiais que pudessem ser utilizados de modos diversos para o cumprimento da tarefa. Ele também conversava com a criança sobre as soluções encontradas, procurando ouvir dela própria a explicação de como tinha chegado à solução das tarefas.

Um experimento desenvolvido por Leontiev para estudar o papel desempenhado pelos signos mediadores no desenvolvimento da atenção voluntária pode ilustrar a forma como trabalhava o grupo de pesquisa de Vygotsky.

A atenção, assim como a percepção e a memória, é uma atividade psicológica com a qual nascemos. Como o de outras espécies, nosso organismo é dotado de mecanismos neurológicos inatos que permitem selecionar estímulos do ambiente apropriados à sobrevivência. Nasce-mos com mecanismos de atenção involuntária, que nos permitem perceber e responder automaticamente a ruídos fortes, objetos em movimento e mudanças bruscas do ambiente.

No entanto, ao longo de nosso desenvolvimento, tornamo-nos capazes de dirigir a atenção não só para os estímulos ligados a nossa sobrevivência, mas também para situações ou elementos que nos interessam. Por exemplo, ao lermos determinado livro, dizemos que ele “prende nossa atenção”, quando somos capazes de ignorar, durante a leitura, os ruídos do ambiente ou o movimento das pessoas em torno de nós. E, na escola, uma criança pode permanecer atenta a tudo o que a professora está explicando ou escrevendo na lousa, a despeito da sua movimentação pela classe, do som da sua voz ou do fato de ser diretamente solicitada a prestar atenção.

Ao dirigirmos deliberadamente nossa atenção para estímulos do meio que consideramos relevantes, transformamos aquele mecanismo biológico de atenção involuntária em um mecanismo de atenção voluntária, em uma atividade psicológica controlada por nós mesmos. Essa transformação, segundo Vygotsky, está relacionada ao significado dos estímulos, o qual vai sendo produzido em nossas relações sociais e nas práticas culturais dos grupos a que pertencemos.

Assim, para estudar como um elemento auxiliar externo pode controlar e direcionar a atenção da criança, Leontiev utilizou um jogo infantil tradicional na Europa, o das palavras proibidas, equivalente ao nosso jogo do “sim, não e porque”.

O pesquisador participava do jogo fazendo perguntas às crianças, que deveriam responder sem utilizar determinadas palavras, como, por exemplo, *azul e vermelho*.

Num primeiro momento, o pesquisador formulava perguntas como “Qual a cor de sua blusa?”, “Qual a cor do céu?”, “Qual a cor da maçã?”, e as crianças respondiam a elas. Num segundo momento, ele fazia as mesmas perguntas mas entregava às crianças cartões coloridos que elas poderiam utilizar, se quisessem e como quisessem.

Com a introdução dos cartões (como recurso auxiliar para a execução da tarefa), procurava-se verificar se as crianças os utilizavam ou não como suportes para sua atenção e memória e de que modos o faziam. Algumas crianças não utilizavam os cartões, outras separavam os que apresentavam as cores proibidas e os consultavam antes de responder à pergunta, cometendo assim um número menor de erros.

Esse resultado foi interpretado como um indicador de que elementos mediadores externos, os cartões, incorporados à atividade da criança, ampliavam sua capacidade de atenção e memória, possibilitando-lhe o maior controle voluntário de sua própria atividade.

### **Desenvolvimento, aprendizagem e educação: a influência da abordagem histórico-cultural na escola**

Como vimos, o desenvolvimento é entendido por Vygotsky como um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir. Esse processo de internalização inicia-se nas relações sociais, nas quais os adultos ou as crianças mais velhas, por meio da linguagem, do jogo, do “fazer junto” ou do “fazer para”, compartilham com a criança seus sistemas de pensamento e ação.

Embora aponte diferenças entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky considera que esses dois processos caminham juntos desde o primeiro dia da vida da criança e que o primeiro — o aprendizado — suscita e impulsiona o segundo — o desenvolvimento. Ou seja, tudo aquilo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais velha vai sendo elaborado por ela, vai se incorporando a ela, transformando seus modos de agir e pensar.

Assim, segundo Vygotsky, o conhecimento do mundo passa pelo outro, sendo a educação "o traço distintivo fundamental da história do pequeno ser humano. A educação pode ser definida como sendo o desenvolvimento artificial da criança. Ela é o controle artificial dos processos de desenvolvimento natural. A educação faz mais do que exercer influência sobre um certo número de processos evolutivos: ela reestrutura de modo fundamental todas as funções do comportamento" (1985: 45).

Os processos de aprendizado transformam-se em processos de desenvolvimento, modificando os mecanismos biológicos da espécie. Sendo um processo constituído culturalmente, o desenvolvimento psicológico depende das condições sociais em que é produzido, dos modos como as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas e do acesso às práticas culturais.

Em razão de privilegiar o aprendizado e as suas condições sociais de produção no processo de desenvolvimento, Vygotsky colocou em discussão os indicadores de desenvolvimento utilizados pela psicologia da época.

Para avaliar o desenvolvimento de uma criança, os psicólogos consideravam apenas as tarefas e as atividades que ela era capaz de realizar sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. Procedendo assim, os psicólogos, segundo Vygotsky, aprendiam apenas seu nível de desenvolvimento real, isto é, "o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados" (Vygotsky, 1984).

Ao considerarem apenas o desenvolvimento real, problematizava Vygotsky, os psicólogos voltavam-se para o passado da criança. Ou seja, aprendiam processos de desenvolvimento já concluídos.

No entanto, destacava ele, nas situações de vida diária e mesmo na escola, era possível perceber que as atividades que a criança realizava sozinha, por exemplo, comer com a colher, amarrar os sapatos, montar uma torre com peças de tamanhos diversos, escrever, foram antes compartilhadas com outras pessoas.

Sua proposta, então, era a de que se trabalhasse também com os indicadores de desenvolvimento proximal, que revelariam os modos de agir e de pensar ainda em elaboração e que requerem a ajuda do outro para serem realizados. Os indicadores do desenvolvimento proximal seriam as soluções que a criança consegue atingir com a orientação e a colaboração de um adulto ou de outra criança.

Segundo sua análise, o aprendizado (a atividade interpessoal) precede e impulsiona o desenvolvimento, criando zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, processos de elaboração compartilhada.

Observar a atividade compartilhada da criança possibilita olhar para o seu futuro, pois "o que é o desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã — ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer com assistência hoje ela será capaz de fazer sozinha amanhã" (Vygotsky, 1985).

Além disso, o desenvolvimento proximal como desenvolvimento em elaboração possibilita a participação do adulto no processo de aprendizagem da criança. Para consolidar e dominar autonomamente as atividades e operações culturais, a criança necessita da mediação do outro. O mero contato da criança com os objetos de conhecimento ou mesmo sua imersão em ambientes informadores e estimuladores não garante a aprendizagem nem promove necessariamente o desenvolvimento, uma vez que ela não tem, como indivíduo, instrumental para organizar ou recitar sozinha o processo cultural (Oliveira, 1995).

Portanto, é no campo do desenvolvimento em elaboração que a participação do adulto, como pai, professor, parceiro social, se faz necessária. Conforme alertava Vygotsky, "o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento" (1984: 101).

### O papel da escolarização

O modo como Vygotsky concebia e analisava o desenvolvimento humano levou-o a discutir explicitamente o papel da escolarização. Diferentemente de outros psicólogos, Vygotsky considerou as especificidades das relações de conhecimento produzidas na escola, distinguindo-as das relações de conhecimento cotidianas.

Em nossas sociedades, a escola é uma instituição encarregada de possibilitar o contato sistemático e intenso das crianças com o sistema de leitura e de escrita, com os sistemas de contagem e de mensuração, com os conhecimentos acumulados e organizados pelas diversas disciplinas científicas, com os modos como esse tipo de conhecimento é elaborado e com alguns dos variados instrumentos de que essas ciências se utilizam (mapas, dicionários, réguas, transferidores, máquinas de calcular, etc.).



As relações de conhecimento travadas na escola têm uma natureza distinta das demais.

## Sugestão de atividades

### Organizando as informações do texto

1. Faça um resumo do que você compreendeu sobre o papel do signo e das interações sociais na formação do funcionamento psicológico humano.
2. Conceitue *mediação* e *internalização*.
3. Compare a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano com as abordagens apresentadas pelo inatismo-maturacionismo, pelo comportamentalismo e pela teoria piagetiana. Enuncie as semelhanças e diferenças entre essas abordagens e confronte-as com as relacionadas por seus colegas, numa discussão envolvendo a classe.

### Pesquisa de campo

Converse com alguns professores da 1.ª à 4.ª série e da pré-escola. Pergunte-lhes como vêem o papel da escola e seu papel de professores no desenvolvimento da criança. Anote suas respostas.

Confronte o que pensam os professores com as reflexões de Vygotsky acerca da relação entre escolarização e desenvolvimento.

A seguir, apresente três conclusões a respeito da influência das teorias psicológicas do desenvolvimento na prática dos professores.

### Exercitando a análise

1. Retome os dados das entrevistas com pais e professores realizadas ao final do segundo capítulo. Destaque agora nas respostas dadas pelos dois grupos aspectos que as associam a uma visão histórico-cultural de desenvolvimento.
  2. Leia o texto 'O renascimento de Josela', de Sílvia Adoue, publicado na revista *Ande*, n.º 7, 1984.
- Em pequenos grupos, discutam o papel da professora no processo vivido por Josela.
- Num debate da classe, apresentem a análise elaborada pelo grupo.

Embora chegue à escola já dominando inúmeros conhecimentos e modos de funcionamento intelectual necessários à elaboração dos conhecimentos científicos sistematizados, durante o processo de educação escolar a criança realiza a reelaboração desses conhecimentos mediante o estabelecimento de uma nova relação cognitiva com o mundo e com o seu próprio pensamento.

O estudo da aritmética, por exemplo, não começa do zero. Ao chegar à escola a criança já passou por experiências anteriores relativas a quantidades, determinação de tamanho, operações de divisão, adição, etc. O mesmo acontece quanto à escrita e às operações mentais utilizadas em situações do cotidiano. Nas brincadeiras, nas tarefas da casa, nas compras que faz para a mãe, a criança, imitando os mais velhos, "escreve", classifica, compara, seria, estabelece relações entre os elementos de uma situação, etc. Nessas situações, sem que ela própria e seus parceiros sociais percebam, os conhecimentos vão sendo elaborados ao ritmo da própria vida, entrelaçados às emoções, às necessidades e interesses imediatos da atividade em que está envolvida.

Na escola, as condições se modificam. Ali as relações de conhecimento são intencionais e planejadas. A criança sabe que está ali para apropriar-se de determinado tipo de conhecimentos e de modos de pensar e de explicar o mundo, organizados segundo uma lógica que ela deverá apreender.

A professora acompanha a criança: orienta sua atenção, destaca elementos das situações em estudo considerados relevantes à compreensão dos conhecimentos nelas implicados; analisa as situações para e com a criança e leva-a a comparar, classificar, estabelecer relações lógicas; demonstra como usar determinados procedimentos da matemática e da escrita; ensina a utilizar o mapa, os equipamentos de laboratório, etc.

A criança, por sua vez, raciocina com a professora. Segue suas explicações e instruções, reproduz as operações lógicas realizadas por ela, mesmo sem entendê-las completamente. Nessas situações compartilhadas com a professora, a criança aprende significados, modos de agir e de pensar, e começa a elaborá-los. Ela também re-significa e reestrutura significados, modos de agir e de pensar, e começa a se dar conta das atividades mentais que realiza e do conhecimento que está elaborando.

Nesse sentido, destaca Vygotsky, a educação escolarizada e o professor têm um papel singular no desenvolvimento dos indivíduos.

Fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência, o professor interfere no desenvolvimento proximal de seus alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente.

A escola, possibilitando o contato sistemático e intenso dos indivíduos com os sistemas organizados de conhecimento e fornecendo a eles instrumentos para elaborá-los, mediatiza seu processo de desenvolvimento.

### Sugestão de leituras

- Góes, Maria C. R. de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes*, n.º 24. Campinas: Papirus, 1991.
- LEITE, Luci B. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. *Cadernos Cedes*, n.º 24. Campinas: Papirus, 1991.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky — Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- \_\_\_\_\_. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Cadernos Cedes*, n.º 35. Campinas: Papirus, 1995.
- YGGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

### Filmes recomendados

- O enigma de Kaspar Hauser*, dirigido por Werner Herzog.
- 'As borboletas de Zagorsky', episódio do documentário *Os transformadores*, apresentado pela TV Cultura de São Paulo.

## Capítulo 6

### As abordagens sobre desenvolvimento e aprendizagem pedagógica

Quando estudamos as principais abordagens teóricas acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, logo emerge a questão da relação entre a psicologia e a prática pedagógica. Afinal, para que servem as teorias psicológicas, nos perguntamos.

É muito comum ouvir dizer que certo professor é construtivista, outro é vygotstkyano, outro behaviorista. Mas o que isso significa? O que é adotar determinada perspectiva teórica?

Essas questões fazem pensar na necessidade de compreender e explicitar a relação entre a teoria e a prática. O que é uma teoria? Para que ela serve?

Nos capítulos anteriores, mostramos que a abordagem inatista, por exemplo, foi construída a partir do interesse pelo problema das diferenças individuais. E que Piaget elaborou sua psicologia genética a partir de suas preocupações com a gênese e o desenvolvimento do conhecimento.

Considerando esses dois exemplos, podemos dizer que as teorias foram elaboradas para descrever, explicar, interpretar, compreender certos aspectos da realidade (nesses casos, as diferenças individuais e o conhecimento). E, ainda, que as teorias constituem um corpo de conhecimentos sistematizados sobre a realidade, uma espécie de lentes através das quais se olha o mundo.

E a prática, o que é? É a aplicação de uma teoria? Caso fosse, poderíamos dizer, por exemplo, que um pai, quando elogia o filho para incentivá-lo a se comportar da forma que ele considera adequada, está aplicando a teoria comportamentalista. No entanto, a maioria dos pais que têm esse tipo de conduta nunca ouviram falar em comportamentalismo. Como poderiam, então, estar aplicando essa teoria?

Mesmo no meio escolar, onde provavelmente as teorias são mais conhecidas, não nos parece correto afirmar que a prática seja aplicação da teoria. Começamos este livro falando da complexidade das relações