

Psicologia da Aprendizagem
processos, teorias e contextos
Ana Ignez Belém Lima Nunes e
Rosemery do Nascimento Silveira
Brasília: Liber Livro, 2011
Capítulo 5

Os processos de aprendizagem nas Psicologias de Vygotsky e Wallon

5.1 A Abordagem Histórico-Cultural de Lev Semenovich Vygotsky



Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896 na Bielo-Rússia e morreu em 1934. Graduiu-se na Universidade de Moscou, com aprofundamento em literatura, realizando estudos também nas áreas da Medicina e do Direito. Iniciou seu percurso na Psicologia após a revolução russa (1917), desenvolvendo trabalhos na área de aprendizagem escolar, infância, educação especial.

A Psicologia Vygotskyana tem como base epistemológica o materialismo dialético de Karl Marx, investigando os processos psicológicos humanos, com relevo em sua dimensão histórica e não natural. Extrai do marxismo a ideia de que o ser humano é uma realidade concreta e sua essência é construída nas relações sociais. Portanto, a vida determina a consciência, e não, o contrário (PINO, 2002). Nesta perspectiva, o ser humano transformando a natureza modificou a si, ou seja, construindo cultura, civilizações, agindo no mundo em meio aos desafios lançados pela realidade, evoluiu como espécie.

Na abordagem histórico-cultural merecem menção os nomes de Alexander Romanovich Luria e Alex N. Leontiev, colaboradores de Vygotsky em diversos estudos, e que posteriormente a sua morte, seguiram suas próprias produções com destaque, respectivamente, para os processos simbólicos e mediadores na construção do psiquismo e, para o estudo da atividade humana.

Vygotsky propôs a investigação do desenvolvimento humano por meio do estudo da gênese (origem) do psiquismo isto é, da dinâmica de sua constituição. Ele criticava os métodos que investigassem a mente humana a partir de uma análise do pensamento realizada pelo próprio sujeito (introspecção) ou que concebesssem o psiquismo como um conjunto de elementos isolados (comportamentos, por exemplo) passíveis de observação, mensuração e controle.

A teoria vygotskyana compreende que o desenvolvimento do sujeito, desde o início da vida, ocorre em virtude de um processo de apropriação que ele realiza dos significados culturais que o circundam, o que o faz ascender a uma condição eminentemente humana, de ser de linguagem, consciência e atividade, transformando-se de biológico em sócio-histórico (VYGOTSKY, 1999).

Ao longo do desenvolvimento existem, segundo Vygotsky, dois aspectos qualitativamente diferentes a se considerar, que são as funções elementares (memória imediata, atenção não voluntária, percepção natural, etc.) e as superiores (memória voluntária, atenção consciente, imaginação criativa, linguagem, pensamento conceitual, percepção mediada, desenvolvimento da volição, dentre outros). As primeiras possuem origem biológica e se referem a um momento mais inicial do desenvolvimento da criança, apresentando-se também em algumas espécies animais. São determinadas pela estimulação ambiental, havendo uma dependência das experiências concretas e de mecanismos biológicos, ligados a uma memória mais natural. Assim, para um bebê recordar algo, ele utiliza recursos mnemônicos mais simples, próximos de um modelo perceptivo. Por exemplo, há um momento em que apenas ao ver uma outra criança com uma chupeta, ou deparar-se com este objeto (cultural) ele o solicita.

Por meio de atividade em processos de interação com o ambiente social, as funções psicológicas vão se transformando, evoluindo, ocorrendo um gradativo domínio dos significados culturais, e um avanço dos modos de raciocínio realizados pelo sujeito. Neste sentido, o desenvolvimento psicológico vai do plano intersíquico para o intrapsíquico. No exemplo acima, ao interagir com as pessoas no contexto em que está inserido, o bebê vai se apropriando dos significados culturais de palavras, objetos, gestos, sentimentos, etc. Por conseguinte, na medida em que a criança avança em seus processos psicológicos superiores, dentre eles, na capacidade de simbolização, ela já não recorrerá apenas à percepção imediata de um objeto/acontecimento para evocá-lo.

O comportamento cultural tem seu início nos processos naturais, ou seja, numa condição de desenvolvimento mais elementar (regida pelas limitações de ordem biológica). É importante salientarmos que a passagem de um desenvolvimento menos complexo para o superior, não se dá numa conexão mecânica, num processo de aprendizagem em que os estímulos externos incidem de forma direta sobre o sujeito, transformando-o. Ao contrário, no desenvolvimento cultural do sujeito ele passa por uma mudança interna dos “processos naturais”. É isto não é algo fornecido biologicamente ou pelo meio, mas é fruto da atividade da espécie humana frente às oportunidades oferecidas pelo contexto histórico e cultural do qual faz parte, e que ao mesmo tempo, por ela é reconstruído.

Importante ressaltar, como informam Carmo e Jimenez (2007), que a atividade prática humana é categoria central na obra de Vygotsky. Embora a linguagem ocupe papel de destaque em sua teoria, como elemento de mediação na apropriação da cultura pelos sujeitos, a categoria trabalho também é dimensão essencial para compreensão da gênese das funções psicológicas superiores. Segundo Leontiev (1996) referindo-se ao problema da origem do pensamento em Vygotsky, primeiro vieram os atos (a atividade prática), que agiram de forma mediada por meio da palavra.

- A ideia da mediação

A primeira forma de interação que a criança efetiva é marcada pelo uso de instrumentos dos quais o meio dispõe, que são os objetos e utensílios materiais, utilizados para manipular e modificar a

realidade externa. Podemos introduzir aqui a ideia da construção de uma inteligência prática, inclusive encontrada em algumas espécies animais. Esta analogia precisa ser entendida de forma cuidadosa posto que as demais espécies, por mais que avancem em seus desenvolvimentos, não atingem graus de aperfeiçoamento que encontramos no ser humano.

O uso de instrumento objetiva uma mudança no meio, ocorrendo uma transformação externa.

O bebê humano, ao contrário dos animais, possui gradativa chance de compreensão do mundo externo, permeado por pessoas, pela linguagem e pelos objetos com funções e significados culturais. Para que a criança se aproprie dos conhecimentos e avance em seu desenvolvimento, é necessário que ela utilize signos culturais, que mediam sua relação com o meio. Os signos podem ser exemplificados por sistemas simbólicos como linguagem, símbolos algébricos, sistemas de representação gráfica por meio da escrita, de diagramas, de desenhos, de mapas, etc. A utilização desses signos conduz a criança a uma ação autogerada e a regulação do seu próprio comportamento por meio de atividades mediadas, tipicamente humanas. Vygotsky (1996) afirma que

o signo é um meio de que se vale o homem para influenciar psicologicamente em sua própria conduta, ou na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro (p. 94).



Bebê de 8 meses manipulando objeto construído na cultura

O uso do signo é sempre um meio de relação social, que apenas gradativamente, torna-se um meio de influência sobre o próprio psiquismo do sujeito.

Para Vygotsky, estamos diante de um ser que não segue a evolução de um desenvolvimento linear, como ocorre em outras espécies, mas sim de um sujeito que lança mão de dispositivos não naturais para fins de transformação de seus processos psicológicos e da realidade externa. O sujeito utiliza os signos para atuar no mundo, podendo planejar, realizar reflexões mais complexas e compreender de forma mais refinada a sua realidade.

Nesta abordagem, a linguagem e as interações sociais são elementos cruciais na formação da consciência humana. A linguagem, por sua vez, não é apenas a expressão do pensamento, mas é a criação de imagens e sentidos internos. É um tipo de atividade superior, que se diferencia de ações mais elementares como os reflexos e as atividades limitadas à percepção imediata da realidade.



Crianças em situação de interação social

Pensar o desenvolvimento humano em Vygotsky é impossível sem a dimensão do outro, do intercâmbio social, da interferência do meio, bem como das situações de aprendizagem que se efetivam e fazem o desenvolvimento avançar.

5.2 Vygotsky e o processo de ensino-aprendizagem

O conceito de aprendizagem em Vygotsky vem do vocábulo russo *obuchenie*, que se refere ao “processo de ensino-aprendizagem”, ou seja, implica a dimensão do que aprende e de quem ensina, e, conseqüentemente, o intercâmbio social. Encontramos essa palavra ora traduzida como ensino (VYGOTSKY, 2001a), ora como aprendizagem (VYGOTSKY, 1989). De fato, as aparentes diferenciações em termos de tradução, acabam por nos remeter à complexidade do conceito em foco, no sentido de não ser possível em Vygotsky, se pensar o termo aprendizagem (ação de aprender) sem implicar interação com o outro (pessoas em situações de ensino).

Aprendizagem, em Vygotsky, é um processo de apropriação de conhecimentos, habilidades, signos, valores, que engloba o intercâmbio ativo do sujeito com o mundo cultural onde se está inserido.

Vygotsky fala acerca de dois tipos de aprendizagens de conceitos:

- Espontâneos**, que são adquiridos nos contextos cotidianos de atividade da criança, como os papéis de cada membro da família (pai, mãe, irmão), a função de objetos e utensílios domésticos (para que servem a colher, prato, cadeira, etc).
- Científicos**, adquiridos por meio do ensino, como, por exemplo, os conceitos matemáticos de números decimais, conjuntos, variáveis e os conceitos de verbo, adjetivo, substantivo, vinculados à compreensão da linguagem escrita.

É importante compreendermos a interdependência entre ambos os conceitos. Sem a influência do ensino, os conceitos espontâneos não chegariam a se estruturar como conceitos científicos, o que faz da aprendizagem escolar um contexto de desenvolvimento, por excelência. Do mesmo modo, sem o suporte dos conceitos espontâneos, os científicos não teriam significados autênticos, pois seriam adquiridos de forma mecânica.

Vygotsky (2001a) teoriza sobre a intrincada relação entre desenvolvimento e aprendizagem, atribuindo importância crucial às práticas educacionais como propulsoras do desenvolvimento humano. Porém, reconhece que anterior ao ensino escolarizado a criança já traz uma pré-história de conhecimento, e que, ao entrar

em contato com noções na área da matemática ou da escrita em forma de conteúdos escolares, já experienciou em sua vida cotidiana essas noções, por exemplo, realizando contagens e testando hipóteses sobre a escrita presente numa sociedade letrada.

Vygotsky (1999) também discute as razões que estão na origem da dificuldade da criança frente à aprendizagem da escrita. A atividade espontânea da criança, como saber o nome de seus familiares, é impulsionada por motivos, necessidades, enquanto a escrita formal demanda habilidades que envolvem mecanismos de abstração complexos. Deste modo, o papel da escola é essencial no desenvolvimento de funções psicológicas mais avançadas, como, por exemplo, na construção de conceitos necessários ao domínio de uma escrita sistemática.

A inter-relação dos conhecimentos espontâneos e científicos nos remete à importância do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky discorre acerca de duas possíveis dimensões do desenvolvimento: aquelas referentes às capacidades já completadas (desenvolvimento real) e aquelas que estão na iminência de serem efetivadas (desenvolvimento potencial). Podemos exemplificar com uma criança que já tem capacidade de, sozinha, montar um quebra-cabeças de quatro peças. Neste sentido, já conhece elementos deste jogo, como o encaixe de peças, as cores, reconhecimento das figuras, o que podemos chamar de desenvolvimento real.

Com o auxílio de outra pessoa de maior conhecimento, a criança poderá ser desafiada a avançar para a montagem de um quebra-cabeças de seis peças. A intervenção do outro vai requerer estratégias diversas como lançar perguntas, apresentar modelos, pistas, etc, que favoreçam o desenvolvimento do pensamento, da atenção voluntária, da memória mediada e da atividade reflexiva. Neste caso, a mediação possibilita que o potencial para montar um jogo mais complexo se torne uma função real no desenvolvimento da criança.

Diante do exposto, percebemos que para Vygotsky a situação de ensino desperta e guia processos internos no desenvolvimento intelectual da criança, devendo voltar-se para as funções psicológicas ainda em formação, constituição. Ele defendia que aquilo que o aluno já sabe fazer sozinho não deveria ser o foco do processo de ensino. Ao contrário, é importante atentar para as capacidades que podem ser efetivadas a partir da intervenção do outro como mediador. A escola, pela sua especificidade de lugar de (re)construção de significados culturais e históricos, pode fornecer condições concretas para que o desenvolvimento potencial torne-se real, como acreditava Vygotsky (2001b) afirmando que:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções (p. 336).

Na concepção de ensino vygotskyana para que a escola introduza novos conceitos a serem aprendidos, não é preciso que determinadas capacidades intelectuais estejam presentes nos alunos. Ele considera importante perceber a existência de um limiar mínimo para um determinado aprendizado ter início, porém, sem deixar de considerar um limiar superior. A noção que existe da prontidão para a alfabetização, é um exemplo ilustrativo para essa crítica de Vygotsky. Isto significa atentar para as possibilidades de avanços constantes no processo de aprendizagem proporcionados pelas situações de interação em sala de aula. Com essa ideia, Vygotsky amplia a noção de desenvolvimento, considerando que as interações sociais estão na origem de todas as funções psicológicas superiores.

Embora o conceito de ZDP possa se referir a múltiplas situações de interação social, vividas pelos sujeitos na cultura, por exemplo, no âmbito do trabalho, família, lazer, etc, ele representa uma significativa contribuição de Vygotsky para a área escolar. Segundo

Baquero (1998), tal conceito nos obriga a pensar, para além de uma capacidade ou de características de um sujeito, mas em um sistema específico de interações. Deste modo, o aprender está vinculado ao reconhecimento das potencialidades e diferenças dos alunos, à ação do sujeito frente aos desafios lançados pela situação de ensino e à mediação do outro. A este respeito, a pesquisa de Colaço (2001) constatou a importância das interações sociais das crianças/alunos para a emergência de situações de produção de conhecimentos.

Um repensar na concepção de avaliação de capacidades é promovido pelo conceito de ZDP, na medida em que compreende o aprender de modo dinâmico, contínuo, e, essencialmente, ligado ao contato com o outro. A criação de espaços simbólicos possibilitadores de avanços no desenvolvimento psicológico deve ser pensada a partir da relação professor-aluno, aluno-aluno (de conhecimento mais avançado) e não, simplesmente, de um aglomerado de pessoas. Consequentemente, a aprendizagem demanda uma prática pedagógica que privilegie a participação ativa dos alunos e do professor, por meio de situações que primem pelo intercâmbio, pelo diálogo, pela expressão criativa e pelo trabalho em grupo, respeitando as atividades discursivas do aluno e sua singularidade (SILVEIRA, 2005).

Vygotsky, ressaltando os aspectos qualitativos da inteligência, teceu críticas à forma como se avaliava a aprendizagem, conduzida a partir de testes que usavam a mensuração da idade mental da criança, padronizados e executados individualmente. Por conseguinte, sua teoria sugere que o avaliar não pode ser reduzido a um momento isolado, mas a captação das constantes mudanças no percurso da aprendizagem nas variadas situações de ensino.

As descobertas de Vygotsky, sobre o processo de formação das estruturas psicológicas, revelam que a atividade intelectual do sujeito não é realizada mecanicamente e nem por repetições impostas pelo outro. Ao contrário, é realizada por mediações construídas em situações de interação. Essas atividades mediadas caracterizam toda forma superior de comportamento, como a linguagem, o pensamento abstrato, a memória voluntária, dentre outras, e funcionam como um mecanismo interno que requer não apenas a memorização de conteúdos, mas, principalmente, a relação de significados entre os diversos signos culturais, presentes no mundo.

Na teoria histórico-cultural, deparamo-nos com a noção de sujeito social e ativo em seu ambiente cultural. Um sujeito que avança do imediatismo da percepção, das formas elementares de linguagem para uma apropriação cada vez mais elaborada de sua realidade. Isto se dá em um processo de subjetivação que amalga dialeticamente o interno e o externo, as possibilidades (não inatas) de desenvolvimento da espécie e a cultura em sua riqueza de significados.

Em síntese, tomar a Psicologia de Vygotsky para compreender a educação e a aprendizagem exige o compromisso de pensar a função social da escola, no sistema capitalista, marcado pela exclusão e desigualdade social. A escola como possibilidade de hominalização, é espaço de luta pela transformação social e pela autodeterminação do sujeito como ser político e social que faz a sua própria história, relacionada com muitas outras histórias coletivas e individuais. Assim, o sujeito/aluno deve ser entendido na sua concretude em uma perspectiva de vir a ser, de ser pleno de possibilidades (DUARTE, 1993).