

COPYRIGHT © 2004 by
EDITORA AVERCAMP LTDA.
Av. Itai, 79 – cj. 35B
04082-000 – São Paulo – SP
Tel./Fax.: (11) 5042-0567 Tel.: (11) 5092-3645
E-mail: avercamp@terra.com.br
Site: www.avercamp.com.br

Impresso no Brasil.
Printed in Brazil.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.
Nenhuma parte deste livro
poderá ser reproduzida
sem a permissão dos
empregados sem a permissão,
por escrito, da Editora.
Aos infratores aplicam-se as
sanções previstas nos artigos
102, 104, 106 e 107 da Lei
nº 9.610, de 19 de fevereiro
de 1998.

Capa:
LUMMI Produção Visual
e Assessoria Ltda.

Composição:
LUMMI Produção Visual
e Assessoria Ltda.

Revisão:
Rosemeire Carbonari e
Vera Helena R. C. Monteiro

Produção:
Adriana Mauro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I48 Introdução à psicologia da
educação: seis abordagens / Kester
Carrara (organizador). – São Paulo:
Avercamp, 2004.

Inclui bibliografia.

ISBN 85-89311-13-9

1. Psicologia educacional. 2.
Educação. 3. Psicanálise. I. Carrara,
Kester.

CDD-370.15

Sobre os Autores • Sobre os Autores

Sobre os Autores

ADRIAN OSCAR DONOZO MONTROIA – Livre-docente do Departamento de Psicologia da Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília-SP.

ELENA ETSUKO SHIRAHIGE – Psicóloga clínica e educacional, doutora pela Faculdade de Educação da USP, docente do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

JOSÉ STERZA JUSTO – Professor-assistente doutor do Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Assis-SP.

KESTER CARRARA – Livre-docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da UNESP, Bauru-SP e professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da FFC/UNESP, Marília-SP (e-mail: kester.carrara@uol.com.br)

MARIA LETÍCIA B. P. MASCARENTO – Pedagoga, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP, professora do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie na área de Educação Infantil.



Suelly Amaral Mello

A Escola de Vygotsky

V.1 INTRODUÇÃO

A teoria histórico-cultural parte do pressuposto de que, na presença de condições adequadas de vida e de educação, que serão esclarecidas ao longo do texto, as crianças desenvolvem intensamente, e desde os primeiros anos de vida, diferentes atividades práticas, intelectuais e artísticas e iniciam a formação de idéias, sentimentos e hábitos morais e traços de personalidade que até pouco tempo atrás julgávamos inpossíveis. Como isso pode-se dar e qual o significado desse desenvolvimento para a educação e, mais especialmente, para a educação escolar, é o que procuraremos discutir nas páginas seguintes.

Antes de entrarmos nas discussões pedagógicas, cremos ser importante conhecer o contexto em que surgiu a teoria e suas teses principais. A teoria histórico-cultural, mais conhecida no Brasil como Escola de Vygotsky, constituiu-se como uma vertente da psicologia que se desenvolvia na União Soviética, nas décadas iniciais do século XX. Os autores que autodenominaram sua corrente de pensamento como histórico-cultural tinham razões para isso: partiam do pressuposto de que o homem é um ser de natureza social. O que significa isso? Admitida a origem animal dos homens, restava à ciência explicar suas especificidades frente aos outros animais: como se forma, no homem, sua inteligência, sua personalidade... em uma palavra, a consciência humana que faz de cada pessoa um ser único e irrepetível.

Outras correntes da Psicologia, presentes no início do século passado, ou simplesmente ignoravam a consciência e tratavam apenas de explicar os elementos mais simples do comportamento humano ou explicavam a consciência dos homens apelando para uma dádiva divina. Insatisfeito com essas explicações, Vygotsky, o fundador da teoria histórico-cultural, retomou os estudos de Karl Marx, realzados no século XIX, que apontavam que os homens não são dotados de muita ou pouca inteligência, solidários ou egoístas, plenos ou vazios de aptidões para a poesia, para a música, para a ciência devido a uma vontade divina. Da mesma forma que os homens não são ricos ou pobres por uma decisão divina, mas devido ao lugar que ocupam nas relações sociais – que, diga-se de passagem, foram criadas pelos homens ao longo da história –, também não têm mais ou menos capacidades, mais ou menos habilidades, mais ou menos aptidões para as artes, para a filosofia e para a ciência por um dom divino, mas devido às suas condições materiais de vida e de educação, que são condicionadas pelo lugar que ocupam nas relações sociais.

Vem daí, pois, o nome dessa corrente da Psicologia: da compreensão de ser humano – do conceito de homem – que fundamenta os estudos e investigações dessa teoria. A teoria histórico-cultural supõe a concepção de que a criança traz, ao nascer, o conjunto de aptidões e capacidades – que vai apresentar quando adulta – dadas como potencialidades que ela vai desenvolver mais ou desenvolver menos à medida que cresce e de acordo com o meio em que vive, mas sempre dentro do conjunto de possibilidades que tem no nascimento. Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades: com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência – que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo – e sua personalidade – a auto-estima, os valores morais e éticos, a afetividade. Em outras palavras, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas – com as gerações adultas e com as crianças mais velhas –, com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. O ser humano é, pois, um ser histórico-cultural. As habilidades, capacidades e aptidões humanas criadas e necessárias à vida eram umas na Pré-História, outras na Idade Média, outras ainda no início da Revolução Industrial e são outras neste momento da nossa história. E cada ser humano, em seu tempo,

apropriar-se daquelas qualidades humanas disponíveis e necessárias para viver em sua época. Essas qualidades, além disso, diferem de um grupo social para outro, de acordo com o acesso que cada pessoa tem à cultura.

Quando falamos em cultura, queremos dizer tudo o que os seres humanos vieram criando ao longo da história: tanto coisas materiais como não-materiais. As coisas materiais da cultura são constituídas pelos instrumentos de trabalho, pelas máquinas, pelos objetos que utilizamos para as mais diferentes atividades – o que usamos para vestir, mobiliar a casa, a própria casa, os livros... só para dar um pequeno exemplo do conjunto enorme de objetos que os homens criaram ao longo da história. As coisas não-materiais formam um conjunto igualmente extenso constituído pelos hábitos e costumes de um povo, pela língua, pelos conhecimentos, pelas artes, pelas ideias... Então, o ser humano depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada para ser aquilo que é.

V.2 O SER HUMANO CONSTRÓI SUA NATUREZA

Diferentemente dos outros animais, que trazem, ao nascer, o conjunto de habilidades que vão desenvolver na idade adulta, o homem precisa aprender as habilidades que poderá desenvolver. Isso pode parecer uma vantagem para os animais, no entanto tal condição determina que os animais não se desenvolvam para além daquelas habilidades que já lhes vêm dadas biologicamente. Com isso, eles repetem sempre suas gerações anteriores: aquilo que um animal aprende em sua experiência individual não é transmitido para as futuras gerações, ou seja, os animais não acumulam conhecimento de uma geração para outra, não fazem história. Só para exemplificar, um gato caça hoje como sempre caçou ao longo da história. Já o ser humano, sem as habilidades dadas biologicamente, precisa aprendê-las e as aprende sempre com a geração com que convive e no mundo em que vive.

O homem, desde o princípio da história humana, não parou de modificar suas condições de vida e a si próprio. Ao mesmo tempo, todo o conhecimento e todos os objetos que foi criando não pararam de ser transmitidos de uma geração para outra, o que possibilitou a história humana. Essa transmissão de uma geração para outra dos conhecimentos, aptidões e habilidades que foram sendo criadas ao longo da história só se tornou possível devido a uma forma de atividade abso-

lutamente própria dos homens: a criação de objetos externos da cultura – os instrumentos de trabalho, as máquinas, a arte. Esses objetos não existem no início da história humana e se tornaram possíveis pela atividade criadora e produtiva específica do homem: o trabalho. Ao construir esse conjunto de objetos que constituem a cultura humana, os homens foram criando também as aptidões, habilidades e capacidades humanas necessárias à sua utilização e tais habilidades foram ficando como se estivessem cristalizadas – encarnadas – nesses objetos da cultura. Assim, cada nova criança que nasce, nasce num mundo pleno de objetos que escondem aptidões, habilidades e capacidades que foram criadas ao longo da história e que são, portanto, modificadas a cada nova geração, com o aperfeiçoamento de objetos já existentes e com a criação de novos. Ao aprender a utilizar os objetos da cultura que encontra na sociedade e no momento histórico em que vive, cada novo ser humano reproduz para si aquelas capacidades, habilidades e aptidões que estão cristalizadas naqueles objetos da cultura a que tem acesso. Dessa forma, diferentemente dos filhotes dos outros animais, cada nova geração de seres humanos não nasce para repetir as aptidões da espécie, mas para aprender as aptidões necessárias à utilização da cultura no mundo e no momento histórico em que vive. Assim, à medida que aprende a utilizar a cultura, a criança vai acumulando experiências em conjunto com as outras pessoas com quem vive e vai criando sua inteligência e sua personalidade.

De acordo com a concepção de ser humano da teoria histórico-cultural, vamos percebendo uma de suas teses principais: o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem. Esse processo de aprendizagem da cultura e de reprodução das aptidões humanas nela encarnadas é um processo socialmente mediado. O que significa isso? As aptidões humanas que estão cristalizadas nos objetos da cultura não estão expostas ou imediatamente dadas nesses objetos. A criança só se apropria das aptidões cristalizadas nesses objetos quando ela aprende a realizar a atividade adequada para a qual o objeto foi criado. Para dar um exemplo, só nos apropriamos da colher quando aprendemos a utilizá-la de acordo com o uso social para o qual ela foi inventada. Para isso, é necessária a mediação de um parceiro mais experiente que demonstre seu uso ou que instrua verbalmente a criança. Esse processo pode ser intencional, ou seja, realizado quando o parceiro mais experiente tem a intenção explícita de ensinar, ou pode ser espontâneo, ou seja, realizado sem a intenção explícita de ensinar, como quando aprendemos a usar a colher observando alguém. De uma forma ou de outra, pela sua função, o processo de apropriação é sem-

pre um processo de educação. É esse processo que garante a transmissão do desenvolvimento histórico da humanidade para as gerações seguintes e possibilita a história. Para ilustrar essa idéia, se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que apenas poupasse as crianças pequenas e os objetos da cultura e fizesse desaparecer todos os adultos e as crianças maiores, a vida humana continuaria, mas a história da humanidade teria que recomeçar, pois, sem ter quem ensinasse às crianças o uso dos tesouros da cultura, eles continuariam e existir fisicamente, mas não poderiam ser apropriados por elas: as máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética. A história, portanto, só é possível com a transmissão às novas gerações das aquisições da cultura humana. Esse é o significado profundo da afirmação que ouvimos, sem, muitas vezes, darmos conta de seu significado: o homem é um ser social não porque ele viva ou goste de viver em grupo, mas porque, sem a sociedade, sem os outros com quem aprender a ser um ser humano, o homem não se torna humano com inteligência, personalidade e consciência.

Assim, enquanto os animais têm apenas duas fontes de conhecimento – o instinto e a experiência individual que termina com sua morte –, o homem tem três fontes essenciais de conhecimento: a herança biológica – que é o ponto de partida necessário, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento daquelas características tipicamente humanas como a linguagem, a memória e a atenção voluntárias, o pensamento e o controle da própria conduta –, a experiência individual – que deixa suas marcas na cultura e na história humana – e a experiência humana – a herança social pela qual as gerações passadas transmitem suas experiências, seus conhecimentos, suas habilidades, suas aptidões e suas capacidades e as novas gerações recebem das gerações anteriores tudo o que foi criado antes: os objetos da cultura material (as máquinas, as casas, os objetos) e da cultura não-material ou intelectual (a linguagem, as artes, as ciências), reproduzindo, nesse processo, as aptidões criadas até então.

V.3 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Essa compreensão de homem e de como ele se desenvolve que é assumida pela teoria histórico-cultural vai condicionar toda a compre-

ensão que essa teoria tem da questão educacional. Uma vez que a teoria concebe todo o processo de desenvolvimento das qualidades tipicamente humanas como um processo de educação, suas investigações envolvem sempre contribuições para refletirmos sobre o processo educativo, de um modo geral, e a prática pedagógica escolar, em especial.

Antes de conhecermos a teoria histórico-cultural, pensávamos – conforme havíamos aprendido com as teorias anteriores – que o ser humano já carregava, ao nascer, o conjunto de aptidões, habilidades e capacidades que teria quando adulto. Desse ponto de vista, aprendemos a pensar que a educação deveria facilitar o desenvolvimento das qualidades que estariam naturalmente dadas no nascimento. Assim como o senso comum, essas teorias, a que chamamos naturalizantes, entendem que o desenvolvimento das qualidades do ser humano – de sua inteligência e de sua personalidade – acontece naturalmente à medida que a criança vai crescendo. Ou seja, aquilo que a criança traz consigo ao nascer basta para seu desenvolvimento: as experiências e condições concretas de vida e de educação contribuirão para esse desenvolvimento, mas não são essenciais para que ele ocorra, uma vez que não criam qualidades que já não existam naturalmente dadas no nascimento. Tais teorias, que têm Piaget como seu principal representante, trouxeram um certo imobilismo para a atuação do educador, pois, segundo elas, as qualidades que o sujeito não trouxesse consigo, de nada adiantaria tentar formar, uma vez que a educação apenas facilitaria o desenvolvimento daquelas qualidades para as quais o sujeito apresentasse uma predisposição para desenvolver.

Com a teoria histórico-cultural, aprendemos que o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos e que estão dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura. Para garantir a criação de aptidões nas novas gerações, é necessário que as condições de vida e educação possibilitem o acesso dos indivíduos das novas gerações à cultura historicamente acumulada.

Os educadores – os pais, a professora, as gerações adultas, os parceiros mais experientes – têm papel essencial nesse processo, pois as crianças não têm condições de decifrar sozinhas as conquistas da cultura humana. Isso só é possível com a orientação e a ajuda constante dos parceiros mais experientes, no processo da educação e do ensino. Nesse sentido é que o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela irá conhecer, pois os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos seu uso social – e só pode ensinar o uso social das

coisas quem já sabe usá-las. Na relação com o parceiro mais experiente, o velho relógio de pulso de ponteiros deixa de ser um objeto quadrado ou redondo – com números de 1 a 12 distribuídos em torno de um eixo, com dois ponteiros que giram num espaço recoberto por um vidro e é preso a duas correias – e passa a ser um instrumento para marcar a passagem das horas. Ou seja, apenas pela experiência social o objeto assume o fim para o qual ele foi criado.

Conforme Vygotsky, as funções psíquicas humanas, como a linguagem oral, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo, antes de se tornarem internas ao indivíduo, precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas: não se desenvolvem espontaneamente, não existem no indivíduo como uma potencialidade, mas são experimentadas inicialmente sob a forma de atividade intersíquica (entre pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (dentro da pessoa). Se a apropriação da linguagem oral, do pensamento, da memória, da linguagem escrita e do cálculo resulta de um processo de internalização de processos externos, então a ação do educador é de suma importância para dirigir intencionalmente o processo educativo. O educador não é, pois, um facilitador no sentido de que possibilita um nível de desenvolvimento que aconteceria independentemente da aprendizagem. Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, a tarefa do educador é garantir a reprodução¹, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria. Para garantir a apropriação dessas qualidades, é preciso que os educadores identifiquem aqueles elementos culturais que precisam ser assimilados pela criança para que ela desenvolva ao máximo as aptidões, capacidades e habilidades criadas ao longo da história pelas gerações antecedentes e, ao mesmo tempo, é necessário que descubram as formas mais adequadas de garantir esse objetivo. Antes de discutirmos esse assunto mais específico dos conteúdos e metodologia, algumas questões de caráter mais geral merecem ser discutidas com o objetivo de explicitar o papel essencial da educação e do ensino para o desenvolvimento das qualidades humanas.

1 Reprodução não tem aqui o sentido negativo que lhe atribuem os críticos da escola como reproducionista. Com esse termo nos referimos ao fato de que cada novo ser humano precisa se apropriar das qualidades humanas que foram criadas pelos homens ao longo da história humana. Esse não é um processo de invenção de novas qualidades, mas de reprodução das já existentes e a partir das quais se faz possível a criação de novas.

V.4 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A compreensão de ser humano e de como ele reproduz para si as qualidades humanas na relação que estabelece com as outras pessoas e no contato com a cultura acumulada traz, também, uma nova compreensão da relação entre aprendizado e desenvolvimento. Com Piaget aprendemos a pensar que o desenvolvimento antecede a aprendizagem e que é condição para que a aprendizagem aconteça. A formação de Piaget na área das ciências naturais – Piaget era biólogo – levou-o a conceber o desenvolvimento humano à semelhança dos demais seres vivos, que trazem ao nascer toda a informação, geneticamente dada, para se desenvolverem e se tornarem representantes adultos de sua espécie. Desse ponto de vista, tomou-se o desenvolvimento das características humanas nos seres humanos como naturalmente dadas ao nascer e pensou-se que o desenvolvimento fosse determinado biologicamente. Como já afirmamos, desse ponto de vista as condições materiais de vida e educação exerceriam certa influência nesse desenvolvimento, mas não o impulsionariam, pois não criariam capacidades e aptidões novas no indivíduo. Portanto, não são consideradas essenciais para que o desenvolvimento ocorra. Em outras palavras, para essa concepção, as relações do indivíduo com a cultura são importantes, mas não essenciais, uma vez que sem elas haveria um nível de desenvolvimento humano garantido pela carga biológica com que a criança nasce.

É justamente nesse ponto que se localiza a ruptura que precisa ser compreendida para que possamos dimensionar adequadamente a concepção adotada por Vygotsky e as implicações pedagógicas daí decorrentes. Para Vygotsky, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é externamente motivado, ou seja, é resultado da aprendizagem. As características inatas do indivíduo são condição essencial para seu desenvolvimento, mas não são suficientes, pois não têm força motora em relação a esse desenvolvimento. As relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para seu desenvolvimento, uma vez que criam aptidões e capacidades que não existem no indivíduo no nascimento. Em outras palavras, para a teoria histórico-cultural, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá. Isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e

impulsiona o desenvolvimento. Sem o contato da criança com a cultura, com os adultos, com as crianças mais velhas e com as gerações mais velhas, a criação das capacidades e aptidões humanas não ocorrerá. Dito de outra forma, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações que permitam o aprendizado.

Se a aprendizagem é tão importante, uma vez que move o desenvolvimento das qualidades humanas em cada ser humano, precisamos ir à teoria histórico-cultural e perguntar: quando acontece a aprendizagem?

V.5 ALGUNS ELEMENTOS PARA COMPREENDER A APRENDIZAGEM

Em que condições a aprendizagem acontece? Qualquer ensino pode levar à aprendizagem? Vygotsky ajuda a responder a essas questões quando discute a relação entre as zonas de desenvolvimento real e próxima.

V.5.1 AS ZONAS DE DESENVOLVIMENTO E O PAPEL DO EDUCADOR

Ao estudar as formas tradicionais de avaliação do desenvolvimento psíquico, ou seja, do desenvolvimento daquelas funções como a linguagem, o cálculo, o pensamento, a memória, o controle da conduta, Vygotsky percebeu que, para avaliar esse desenvolvimento, utilizava-se apenas aquilo que a criança era capaz de fazer de forma independente, ou seja, sem a ajuda de outros. Vygotsky chamou esse nível de desenvolvimento de zona de desenvolvimento real, uma vez que expressa o nível de desenvolvimento psíquico já alcançado pela criança. No entanto, percebeu a existência de um outro indicador que precisava ser necessariamente considerado ao lado do desenvolvimento real já alcançado pela criança. Esse outro indicador foi chamado nível ou zona de desenvolvimento próximo e se manifesta por aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas já é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais experiente. Para Vygotsky, ao fazer com a ajuda de um parceiro mais experiente aquilo que ainda não é capaz de fazer sozinha, a criança se prepara para, em breve, realizar a atividade por si mesma. Dessa forma, só há aprendizagem quando o ensino incidir na zona de desenvolvimento próximo.

mo. Se ensinarmos para a criança aquilo que ela já sabe, não haverá nem aprendizagem nem desenvolvimento. O mesmo acontecerá se ensinarmos algo que está muito além de sua possibilidade de aprendizagem, ou seja, para além daquilo que ela possa fazer com a ajuda de alguém.

Por isso, para Vygotsky, o bom ensino é aquele que garante aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento. Nesse sentido, o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e a criança: o educador não deve fazer as atividades pela nem para a criança, mas com ela, atuando como parceiro mais experiente, não no lugar da criança. Quando a criança realiza, com a ajuda de um educador, tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades reais. Como lembra Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da memória voluntária, do controle da conduta – que só o ser humano tem capacidade de desenvolver –, ocorre a partir do exterior: primeiro a criança experimenta a fala, a orientação de sua conduta, a atenção, a observação, a memória, a linguagem escrita, o cálculo matemático, o desenho etc., em conjunto com os outros, e só depois essas funções se tornam internas ao seu pensamento.

Dessa forma, fica claro que o papel da escola é dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança. Ou seja, o trabalho educativo deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança – de seu desenvolvimento consolidado, daquilo que a criança já sabe. Por isso é que Vygotsky conclui que o bom ensino não é aquele que incide sobre o que a criança já sabe ou já é capaz de fazer, mas é aquele que faz avançar o que a criança já sabe, ou seja, que a desafia para o que ela ainda não sabe ou só é capaz de fazer com a ajuda de outros.

Essa discussão destaca a importância da interferência intencional do adulto – do planejamento competente do educador – e também a importância de atividades com grupos de crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, onde quem sabe ensina quem não sabe. O educador deve, portanto, intervir, provocando avanços que de forma espontânea não ocorreriam.

NO ENTÃO, a compreensão de que o educador tem um papel essencial no processo de desenvolvimento humano não nos deve le-

var a pensar que o ensino deva ser centrado exclusivamente na intenção do professor de ensinar e independente da criança. Ainda que o educador deva interferir, de forma intencional, por meio do processo de ensino, para fazer avançar o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança, isso não significa absolutamente que se possa ensinar à criança tudo aquilo que acreditamos ser conveniente sem considerar as particularidades de seu processo de aprendizagem. Para garantir que o processo de ensino impulsiona ao máximo o desenvolvimento da criança precisamos conhecer também as especificidades do desenvolvimento das crianças.

V.5.2 EM QUE CIRCUNSTÂNCIAS AS CRIANÇAS APRENDEM?

Já vimos que a intervenção do adulto deve considerar sempre a relação entre o desenvolvimento real já alcançado pela criança e o nível de seu desenvolvimento próximo; só assim a intervenção do educador provoca o aprendizado. Retomando considerações que fizemos anteriormente, a criança só tem condições de aprender a fazer sozinha num futuro próximo aquilo que ela consegue fazer hoje com a colaboração de alguém mais experiente. Assim sendo, o que não é possível que ela faça em colaboração com um parceiro mais experiente não adianta ser compartilhado pelo educador.

Com essa reflexão, percebemos que o processo de aprendizagem é sempre colaborativo, ou seja, resulta da ação conjunta entre o educador ou parceiro mais experiente e aquele que aprende.

Além disso, o processo de aprendizagem é sempre ativo do ponto de vista do sujeito que aprende: para se apropriar de um objeto, vimos que é necessário que o aprendiz reproduza, com o objeto, o uso social para o qual ele foi criado. No caso da colher, é preciso que o sujeito a utilize para comer, da forma como socialmente a utilizamos.

Essa concepção de processo de aprendizagem traz, para a reflexão pedagógica, a compreensão de que a aprendizagem não resulta de um processo de criação, mas de um processo de reprodução do uso que a sociedade faz dos objetos, das técnicas e mesmo das relações sociais, dos costumes, dos hábitos, da língua.

Em outras palavras, o processo de aprendizagem exige a atuação do adulto junto com a criança, mas, para se apropriar de um objeto ou

de uma habilidade, a criança precisa realizar; ela própria, as atividades, e não o educador por ela ou para ela.

Outro elemento ainda deve ser considerado quando tratamos de compreender o processo de aprendizagem: é o que a teoria histórico-cultural chama de períodos sensitivos.

V.5.3 O CONCEPTO DE ATIVIDADE E A ATIVIDADE PRINCIPAL

Quando observamos as crianças pequenas, percebemos que cada idade se distingue por uma sensibilidade seletiva frente a diferentes tipos de ensino ou de influência dos adultos. A existência desses períodos sensitivos se explica pelo fato de que o ensino influencia principalmente aquelas qualidades que estão em processo de formação. Só para ilustrar, nos primeiros meses de vida, a atividade principal da criança, aquela pela qual ela entra em contato com o mundo que a rodeia, aprende e se desenvolve, é a comunicação com os adultos que cuidam dela. Essa comunicação ainda não é verbal mas emocional. A iniciativa antecipadora dos adultos de falar com a criança antes que ela seja capaz de responder ou entender e de aproximar objetos para ela ver e pegar cria novas necessidades: a necessidade de comunicação e de manipulação dos objetos. Nessa atividade com objetos, a criança acumula experiências que formam as premissas para o desenvolvimento do pensamento. Inicialmente esse desenvolvimento do pensamento acontece segundo as imagens daquilo que a criança está fazendo no momento. Depois, ela pensa com as imagens que vão ficando em sua memória e, só mais tarde, com a aquisição da linguagem oral, o pensamento se torna verbal. Na atividade com objetos, também acontece o desenvolvimento da memória, da atenção e da própria linguagem oral – ao categorizar os objetos que vai conhecendo (os pesos, os leves, os sonoros, os redondos), a criança vai criando as condições para o desenvolvimento da fala. Próximo aos três anos, o interesse da criança recai sobre a utilização dos objetos tal como ela vê os adultos utilizarem e passa a imitar os adultos em suas relações sociais e com o mundo da cultura. Até próximo aos seis anos de idade, o faz-de-conta será a atividade principal da criança. Será por meio dessa atividade, que alguns autores chamam jogo, outros chamam brincar, que a criança mais vai desenvolver a linguagem, o pensamento, a atenção, a memória, os sentimentos morais, os traços de caráter; vai aprender a conviver em grupo, a controlar a própria

conduta... A partir da entrada na escola fundamental, o estudo passa a ser a atividade principal. Isso significa dizer que é pela atividade de estudo que a criança mais amplia seu conhecimento sobre o mundo, mais é levada a pensar e reorganizar o que pensa e melhor compreende as relações sociais.

Em cada etapa de desenvolvimento, a criança adota um tipo de atividade que permite, dentro das particularidades desse desenvolvimento, a ampliação de suas qualidades humanas. Considerando as situações em que observamos as crianças atuando, aprendendo e se desenvolvendo, constatamos que as situações que garantem mais aprendizado são aquelas que envolvem intensamente as crianças naquilo que estão fazendo: não atuam mecanicamente, mas atuam com o corpo e o intelecto, concentradas no fazer que realizam. Quando isso acontece, dizemos que o fazer da criança se realiza como uma atividade e não como um fazer mecânico. Para a teoria histórico-cultural, a realização de uma tarefa leva à aprendizagem quando esta se configura como uma atividade. O que caracteriza uma atividade? Em que condições o sujeito mergulha de corpo e mente numa tarefa?

Leontiev, um pesquisador que trabalhou com Vygotsky e ajudou a desenvolver suas idéias, chama atividade não a qualquer coisa que a pessoa faça, mas apenas aquilo que faz sentido para ela. E quando uma tarefa adquire sentido para a pessoa que a realiza? Vejamos: Toda tarefa que a pessoa faz tem sempre um objetivo e um motivo. O objetivo é aquilo que deve ser alcançado no final da tarefa – seu resultado –, que já é previsto como uma idéia, antes do início da ação. O motivo é a necessidade que leva a pessoa a agir. O sentido é dado pela relação entre o motivo e o objetivo – ou resultado – previsto para a tarefa. Se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, ou seja, se a pessoa atua porque está interessada, necessitada ou motivada pelo resultado que alcançará no final da tarefa, então a atividade tem um sentido para ela. Em outras palavras, se o resultado da tarefa responde a uma necessidade, motivo ou interesse da pessoa que a realiza, percebemos que a pessoa está inteiramente envolvida em seu fazer: sabendo por que realiza a tarefa e querendo chegar ao seu resultado. Nesse caso, dizemos que ela realiza uma atividade e, ao realizar essa atividade, está se apropriando das aptidões, habilidades e capacidades envolvidas nessa tarefa.

Com isso, percebemos que atividade não é sinônimo de execução de uma tarefa pela criança. Ao contrário, a atividade envolve o conhecimento do objetivo pela criança e, mais ainda, esse objetivo da

atividade deve responder a um motivo, a uma necessidade ou a um interesse da criança. Quando refletimos sobre isso, percebemos que devemos envolver, sempre que possível, a criança no processo de planejamento, seja de forma direta, quando ela participa das decisões do que fazer e de como fazer, seja de forma indireta, quando apontamos para ela o objetivo da tarefa proposta na perspectiva de criar ou res-ponder a uma necessidade, motivo ou interesse seu.

Desse ponto de vista, promovemos aprendizagem e, consequentemente, desenvolvimento, à medida que respondemos ao desejo ou à necessidade de conhecimento das crianças. Ainda nessa perspectiva, a atividade que faz sentido para a criança é a chave pela qual ela entra em contato com o mundo, aprende a usar a cultura e se apropria das aptidões, capacidades e habilidades humanas.

Essa compreensão do processo de aprendizagem, ao revelar a importância essencial do sentido da atividade, coloca sob suspeita os processos artificiais de ensino presentes em muitas escolas. A compreensão reducionista do processo de apropriação da leitura como decodificação dos sons desenhados na palavra escrita, assim como a compreensão de que a apropriação da escrita resulta do exercício motor, acolhe procedimentos mecânicos que, nas palavras de Vygotsky, “ensinam as crianças a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinam a linguagem escrita”. As atividades artificiais criadas apenas para ensinar a criança a ler e escrever, e que não utilizam a leitura e a escrita para o fim verdadeiro para o qual foram criadas, não geram necessidades de leitura e escrita na criança, nem buscam sua iniciativa. Desse modo, não fazem sentido para a criança que aprende. Ler apenas para aprender a ler e escrever apenas para aprender a escrever tornam-se tarefas que até podem fazer sentido para o adulto que ensina, mas não para a criança que está sendo introduzida no mundo da escrita.

V.5.4 A APRENDIZAGEM COMO PROCESSO COMPARTILHADO

Da compreensão de que a atividade deve ser um processo necessariamente ativo por parte da criança e significativo para garantir a apropriação do conhecimento, nasce uma questão que merece nossa reflexão. Diz respeito ao fato de que se o bom ensino é aquele que incide sobre o que a criança ainda não sabe, como garantir que a criança realize, ela própria, a atividade? O fazer compartilhado entre o

educador e a criança é a garantia para que ela mantenha uma atitude ativa em relação ao conhecimento e que, ao mesmo tempo, conheça o novo. Isso não significa que o educador se iguale à criança no processo de ensino, mas que, ao coordenar e dirigir esse processo para o desenvolvimento das qualidades humanas, compartilhe com a criança os passos dos procedimentos didáticos, os objetivos das tarefas propostas, a divisão das tarefas possíveis e provoque a iniciativa e a atividade da criança no processo de execução da tarefa, assim como sua participação na avaliação da atividade desenvolvida.

A participação da criança em nenhum momento desqualifica o trabalho intencional do educador; ao contrário, qualifica-o ainda mais, uma vez que esse trabalho compartilhado possibilita a atuação do aprendiz em níveis cada vez mais elevados e a internalização de aptidões, habilidades e capacidades humanas cada vez mais elaboradas. O que não se pode perder de vista é a atividade principal específica que caracteriza as diferentes etapas do desenvolvimento humano, pois é por meio dela que o indivíduo entra em contato com novos conhecimentos e internaliza aptidões e capacidades. Assim, por exemplo, entre três e seis anos, devemos considerar que o faz-de-conta é a atividade pela qual novas capacidades e aptidões podem ser introduzidas às crianças.

Uma segunda questão, apresentada pelo conceito de atividade, diz respeito ao fato de que a atividade deve responder aos desejos, interesses e motivos da criança. Em relação a isso, vale perguntar: se a criança precisa experimentar as atividades mais diversificadas para se apropriar de aptidões, capacidades e habilidades também diversificadas, como podemos diversificar a experiência da criança quando suas necessidades, interesses e motivos são restritos? Em outras palavras, o que fazer quando as crianças não mostram interesse, motivo ou necessidade de leitura? Devemos simplesmente ignorar a leitura?

V.5.5 A CRIAÇÃO DE NOVOS MOTIVOS, INTERESSES E NECESSIDADES

Na visão de Gramsci, um importante filósofo italiano do século passado, o papel da escola é formar cada criança para ser um dirigente, um cidadão preparado para ser o presidente da república ou mesmo para escolher de forma autônoma e crítica os caminhos de sua própria vida. Para isso, devemos criar nas crianças o máximo daquelas habilidades, capacidades e aptidões disponíveis no momento his-

tórico em que vivem. A formação dessas aptidões resulta, como vimos, do processo de educação, do acesso à cultura. O que fazer frente a crianças que não apresentam necessidades, interesses ou motivos de aprender e, nesse sentido, de fazer avançar seu desenvolvimento às máximas possibilidades permitidas pelo desenvolvimento humano?

Para refletir sobre essa questão, devemos lembrar que os motivos e interesses humanos são históricos e sociais, ou seja, são criados nas crianças pela sociedade em que vivem e por tudo o que acontece ao seu redor. Se são criados, não devem ser vistos como algo natural da criança e, conseqüentemente, como algo inquestionável. Os motivos, necessidades e interesses são aprendidos a partir das condições concretas de vida e educação: por exemplo, os programas de TV a que assistimos criam, em nós, interesses e motivos. Olhando a questão dos motivos desse ponto de vista, duas idéias nos assaltam. Primeira idéia: se os motivos, os interesses e as necessidades são aprendidos, então velhos motivos podem ser modificados e novos podem ser ensinados ou criados. Ou seja, na escola, podemos criar novos motivos que contribuam para o desenvolvimento de aptidões e capacidades humanizadoras que tornem a criança um ser humano mais completo. Segunda idéia: se os motivos que as crianças ou alunos trazem para a escola são aprendidos nas diferentes situações que vivem, então o papel da instituição escolar não é o de responder às necessidades, aos motivos ou interesses que as crianças trazem para a escola. Tais necessidades, ensinadas às crianças pela vida cotidiana, estão ligadas à sobrevivência do indivíduo, mas, em geral, não criam nelas necessidades humanizadoras – como a necessidade de conhecimento, a necessidade de expressão pela arte, a necessidade da reflexão filosófica e a necessidade de um posicionamento ético – que contribuam para que alcancem o máximo de desenvolvimento humano. O papel da educação escolar é, então, criar novas necessidades humanizadoras nas crianças. O educador é, assim, um criador de necessidades que contribuam para o desenvolvimento humano nas crianças.

Como provocar nas crianças o surgimento de novos motivos, necessidades e interesses de tal forma que elas possam ampliar suas necessidades de conhecimento para esferas de atividades não experimentadas? Ou, em outras palavras, como criar novos motivos e interesses ligados às atividades humanas que a vida cotidiana não estimula nas crianças – o estudo, o desejo de conhecimento, a solidariedade, a arte? Para responder a essas perguntas, é preciso distinguir os motivos eficazes, aqueles que levam o sujeito a agir, daqueles motivos que são

compreendidos pelo sujeito, mas são ineficazes para impulsionar sua ação. Quando uma criança lê um livro “para ir brincar”, por exemplo, “ir brincar” é o motivo eficaz que move sua ação. Ela pode até entender que “ler o livro é importante para conhecer o assunto de que trata”, mas não é esse o motivo que a faz ler. Se lembrarmos o que estudamos sobre a atividade (a atividade se constitui quando o motivo que leva o sujeito a agir coincide com o resultado da tarefa que realiza), então percebemos que, nesse caso, a criança não faz a leitura como uma atividade, pois o motivo (ir brincar) não tem relação direta com o resultado que ela obtém ao final da ação que realiza (conhecer o assunto do livro). Nessa situação, a leitura não tem sentido para a criança: ela só lê para poder ir brincar em seguida. E ela lê pensando no brincar e não concentrada na leitura.

No entanto, nesse processo de ler para poder ir brincar, a criança pode se interessar pelo assunto do livro. Quando isso acontece, “conhecer o assunto do livro” – que é o resultado da leitura – torna-se também o motivo da leitura. Nesse caso, a leitura se tornou uma atividade que tem sentido para a criança, pois o motivo e o resultado daquilo que ela realiza coincidem. A criança passa a ler profundamente interessada na leitura.

Em que condições o resultado da atividade passa a ser também seu motivo? Isso ocorrerá quando o resultado da tarefa que realiza se tornar mais significativo para a criança do que o motivo que inicialmente impulsionou seu agir. Nesse caso, a atividade se torna significativa para a criança. Voltando ao exemplo da leitura, essa passagem se dá quando o assunto do livro é tão atrativo que a criança percebe que conhecê-lo é tão gostoso quanto ir brincar e, assim, passa a ler para conhecer o assunto. Nesse caso, dizemos que a criança passou a compreender a leitura num nível mais elevado em sua consciência. Essa passagem transformou a leitura em uma atividade significativa. Ao ler motivada por conhecer o assunto do livro, a criança concentra-se inteiramente na leitura e aprende, cria uma nova necessidade e se desenvolve.

Trazendo essa discussão para a escola, percebemos que as condições concretas para a criação de novos motivos são, em primeiro lugar, que a criança tenha oportunidades de experiências diversificadas para que possa vir a fazer delas atividades carregadas de sentido, ou seja, é preciso propor experiências que possam vir a se tornar atividades significativas. No entanto – e essa é a segunda condição para que a ação se torne uma atividade significativa –, essas experiências precisam ser propostas de forma tal que a criança envolva-se inteiramente

em sua realização e que o objetivo da atividade se torne o motivo que move o fazer da criança. Crianças que não gostam de parar para ouvir histórias certamente passarão a fazê-lo se as histórias contadas em sala – por sua temática e apresentação – atraírem sua atenção e criarem nelas um novo desejo; uma nova necessidade, um novo prazer.

Escolher bem aquilo que será proposto às crianças é essencial. Para isso, conhecer a prática social – a vida – em que as crianças se inserem, os temas que atraem inicialmente sua atenção, os interesses e necessidades já criados nas crianças muito ajudará o trabalho do educador. Por isso, na escola, além de oportunidades diversificadas de contato com a cultura acumulada histórica e socialmente, as crianças precisam dar a conhecer sua identidade, isto é, o que acontece quando a escola está aberta à vida que acontece antes, durante e depois do horário escolar.

Ao mesmo tempo, é preciso que o educador descubra as formas mais adequadas de trabalho com o seu grupo. Isso se faz possível quando o educador conhece os níveis de desenvolvimento real e próximo das crianças, quando conhece as regularidades do desenvolvimento delas, ou seja, conhece quais as funções psíquicas que se encontram em desenvolvimento em determinada etapa e que constituem os períodos mais adequados às influências da educação, e, ainda, quando percebe qual atividade é principal para a criança em determinada etapa de seu desenvolvimento e propicia a experiência da criança sob tal forma de atividade.

V.6 A CRIANÇA COMPETENTE

Por tudo o que vimos, ao longo da discussão das teses centrais da teoria histórico-cultural, a criança que emerge dos estudos dessa teoria é uma criança capaz: capaz de interagir com o adulto desde os primeiros dias de vida e desenvolver, a partir do contato emocional com esse adulto, a necessidade de comunicação; capaz de interagir com os objetos que o adulto lhe apresenta e, nessa atividade com objetos, criar as premissas para o desenvolvimento das funções psíquicas que caracterizam o homem adulto, como o pensamento, a atenção, a memória, a linguagem oral; capaz de internalizar, a partir da relação com os adultos, funções essenciais, como o pensamento verbal, o controle da própria comida, ideias e sentimentos morais e éticos... enfim, capacidades, habilidades e aptidões que definirão sua

inteligência e sua personalidade: capaz de colocar-se no lugar do adulto e, nesse processo, compreender os papéis e as relações sociais que testemunha; capaz de fazer teorias, interpretando fenômenos e relações – teorias essas que, embora não sejam estáveis e científicas, são exercícios de pensamento e de interpretação das experiências vividas.

Tal concepção de criança como um ser capaz muda radicalmente a compreensão, ainda hoje vigente, acerca da infância em nossa sociedade. Apesar dos perceptíveis avanços que podemos contar quando ensaiamos pensar a criança como cidadã, nossa relação adulto-criança é, todavia, marcada pelo preconceito que concebe a criança como um ser incapaz, alguém que não sabe e não é capaz de aprender. Por isso, em geral, não a ensinamos a usar a máquina fotográfica – mas a escondemos – quando ela tem interesse, tiramos a caneta de suas mãos e a colocamos em lugar inacessível, para ela não a estragar, e assim por diante. Em geral, sempre subestimamos sua capacidade de aprender – ou quem sabe a nossa capacidade de ensinar? – alegando que a criança é pequena. De uma forma ou de outra, sem estabelecer uma relação consciente com o processo de educação dos pequenos, reservamos para eles um lugar menos importante nas relações sociais de que eles participam – na família, na creche, na pré-escola. De acordo com a teoria histórico-cultural, o lugar ocupado pela criança nas relações sociais de que participa é força motivadora de seu desenvolvimento e esse lugar é justamente determinado pela concepção que os adultos têm acerca da criança e de seu desenvolvimento, pois o adulto é quem se aproxima da criança, apresenta o mundo da cultura para ela e cria nela necessidades, interesses e motivos, de acordo com a experiência que vai proporcionando para a criança. Com isso, percebemos o significado dessa nova concepção de criança que emerge da teoria, essencial para a proposição de experiências que façam avançar o desenvolvimento humano na criança.

V.7 À GUISA DE CONCLUSÃO

Conforme aponta a teoria histórico-cultural, quando respeitamos a atividade principal das crianças, na presença de condições adequadas de vida e de educação, elas, até os seis anos, desenvolvem intencionalmente diferentes atividades práticas, intelectuais e artísticas e iniciam a formação de idéias, sentimentos e hábitos morais e traços de personalidade. Isso, no entanto, não deve nos levar a cometer o equív-

voco de acreditar que a abreviação da infância vai garantir um maior progresso tecnológico... O ensino da criança de zero a seis anos não se desenvolve sob a forma de lição escolar, mas sob a forma de jogo, de observação direta, de diferentes tipos de atividade plástica.

Para os estudiosos da Escola de Vygotsky, as condições ótimas para a realização das máximas possibilidades da criança e seu desenvolvimento harmônico não se criam pelo ensino forçado, antecipado, dirigido a diminuir a infância, a converter, antes do tempo, a criança pequena em pré-escolar e o pré-escolar em escolar. É indispensável, ao contrário, o desenvolvimento máximo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática e plástica e também da comunicação das crianças entre si e entre os adultos. É sobre essa base que se deve realizar a formação orientada ao desenvolvimento daquilo que constitui o bem mais valioso da pessoa: a inteligência e a personalidade.

EXERCÍCIOS

- 1) O que o educador precisa considerar ao programar uma atividade para seus alunos, se seu objetivo é garantir que as crianças aprendam e se desenvolvam?
- 2) Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, que papel tem a educação no desenvolvimento humano e que papel desempenha o educador nesse processo de desenvolvimento?
- 3) Como a teoria histórico-cultural conceitua atividade e que implicações esse conceito tem para o processo educativo escolar?
- 4) Como o educador pode atuar para criar novos motivos, interesses ou necessidades de conhecimento nos alunos?
- 5) Como a teoria histórico-cultural compreende a relação entre aprendizagem e desenvolvimento? Quais as implicações dessa compreensão para o trabalho do educador?

RECOMENDADAS

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vygotsky*. Campinas: Autores Associados, 1997.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Novos Horizontes, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pro-posições*, v. 10, n. 1 {28}, mar. 1999. (Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp)

SAVIANI, D. *Pedagogia histórica-crítica*. primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.