

Desenvolvimento E Aprendizagem Como Diálogo Com O Futuro

Berndt Fischtner

Resumo:

O presente artigo trata do contexto teórico dentro do qual Gadamer faz a leitura crítica da tradição moderna e mostra implicações dessa crítica com relação à linguagem, à concepção de conhecimento e de ciência, na perspectiva da “virada linguístico-pragmática” da filosofia, como base para superar o cientificismo das ciências humanas e da educação. Em seguida, apresenta a Hermenêutica Filosófica como uma possibilidade metodológica aplicável às teorizações e às práticas na área de educação.

Palavras-Chave: Hermenêutica Filosófica, linguagem, experiência, pesquisa em educação.

Abstract:

The current article talks about the theoretical context in which Gadamer makes a critical reading in the modern tradition and it also shows the implication of this critique in relation to the language, knowledge and science conception in perspective to the pragmatic, linguistic turning of philosophy as the basis to overcome the of the human sciences and education. It then presents the philosophical hermeneutics as a methodological possibility applicable to the theories and to the educational area practice.

Key-words: Philosophical Hermeneutics, language, experience, research in education.

Já no título deste texto, assumimos um posto de observação muito particular, associando desenvolvimento e aprendizagem com futuro. E, de imediato, aprofundamos a tomada de posição, explicitando a tese que orientará nossa reflexão: *Para poder aprender é preciso ensinar. E, ao mesmo tempo, quem ensina tem que ter a capacidade de aprender. O processo de aprendizagem dos seres humanos forma, junto com o processo de ensino, um sistema vivo, cuja sustentação é o intercâmbio de emoções e afetos entre quem ensina e quem aprende. Um conjunto complexo de ações recíprocas e complementares formam esse sistema e mostram o seu caráter fundamentalmente colaborativo.*

Gostaríamos de examinar essa tese em três passos. No início, apresentamos um modelo de desenvolvimento em Vigotski — a partir da análise do “gesto de apontar na criança” — analisando e interpretando este modelo como uma chave para uma nova concepção do sistema vivo ‘ensino/aprendizagem’. Depois, retomamos esta concepção por meio do famoso conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, com o que se poderá mostrar que o sistema vivo ensino/aprendizagem é um diálogo dos aprendizes com o seu futuro e não um diálogo com o passado para se apropriar da herança cultural de uma sociedade. Por fim, concluímos com algumas anotações sobre a produtividade da aproximação de Vigotski com a educação.

UM MODELO DE DESENVOLVIMENTO: O GESTO DE APONTAR NA CRIANÇA

Aparentemente, o modelo de desenvolvimento que se pode construir a partir da atenção ao gesto de apontar no primeiro ano de vida da criança⁶² não tem nada ou bem pouco a ver com a educação. No entanto, usaremos este modelo como uma metáfora que oferece um enorme potencial esclarecedor dos aspectos básicos do sistema vivo de ensino/aprendizagem tal como caracterizado na formulação da tese inicial.

⁶² Vigotski analisou este processo pela primeira vez na “A pedologia do período da adolescência” (1930/1931). Na “história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”(1931) este exemplo é aprofundado. Nesta análise, Vigotski ressalta, em primeiro lugar, a mudança qualitativa da interação social entre mãe e bebê mediada pelo signo e mostra o enorme significado filogenético e ontogenético dessa mediação (1995, pp 139; veja também 1984, 74 pp). Este exemplo faz parte do último período do trabalho de Vigotski em que ele modifica a sua abordagem anterior, apresentando também uma autocrítica implícita.

Conforme vêm mostrando inúmeras pesquisas (Schaffer 1977; Stern 1979 e 1990; Trevarthen 1979a, b, que, aliás, confirmam o modelo apresentado por Vigotski), mãe e bebê estão intensivamente ocupados com a tarefa de desenvolver uma "intersubjetividade"; quer dizer, uma subjetividade que tem a ver com as duas pessoas. No centro dessa tarefa, está a construção da capacidade de compartilhar intenções.

Essas pesquisas provam que o bebê ensina à mãe como ela poderia inserir o seu comportamento no próprio comportamento do bebê. Por outro lado, a mãe ensina literalmente o seu bebê a conhecer e entender o que são os próprios sentimentos dele. Como e de que forma? A mãe, com o seu rosto, com todas as expressões de alegria e de tristeza, apresenta para o bebê o primeiro espelho onde ele pode olhar a si mesmo. Todas essas expressões miméticas, no rosto da mãe, correspondem exatamente às emoções e aos afetos expressos pelo rosto do bebê.

A estrutura dessa "subjetividade" mostra um intercâmbio contínuo entre aspectos recíprocos e aspectos complementares por parte do bebê e da mãe. As emoções e os afetos estão na base desse intercâmbio.

Entre 4-5 meses, começa um período novo, onde os objetos começam a ter um papel principal nessas interações. Também se nota uma mudança qualitativa. Vigotski destaca três fases na ontogênese do gesto de apontar:

(a) Na primeira fase, trata-se de um simples movimento espontâneo da criança orientado a um determinado objeto que ela não consegue alcançar. Inicialmente, o bebê de 6-7 meses tenta pegar com a mão um objeto, um chocalho, por exemplo, fora do seu alcance. Estica a mão rumo ao chocalho, fazendo no ar um movimento de pegar, sem conseguir tocá-lo. Do ponto de vista do bebê, este é um gesto dirigido ao chocalho, uma relação externa entre ele e o brinquedo, uma tentativa mal sucedida de alcançar este objeto.

(b) Na segunda fase, o outro, neste caso a mãe, interpreta esse movimento atribuindo-lhe um significado (indicador do desejo da criança). Assim ocorre uma transformação na situação. Observando a tentativa da criança de pegar o chocalho para si, a mãe estará interpretando aquele movimento malsucedido de pegar um objeto como tendo o significado: "Eu quero aquele chocalho". Isto converte o movimento em gesto ou sinal para o outro, embora este mesmo gesto ainda não seja um sinal para a criança. É por causa da interpretação do outro que a criança

chega ao resultado desejado, não mais de forma direta, mas pela mediação do outro.

(c) Por fim, na terceira fase, a criança capta, numa experiência pessoal, o significado que o seu movimento tem para o outro, convertendo-o, assim, em signo para ela. Dessa maneira, quando desejar de novo o objeto, em vez de dirigir-se ao objeto, a criança se dirige ao outro, com os olhos, por exemplo, e realiza o gesto indicador do objeto, mas gesto visível para o outro porque ao outro dirigido, como mediador entre ela e o objeto. Ao longo de várias experiências semelhantes, a própria criança começa a incorporar o significado atribuído pelo adulto à situação e a compreender seu gesto — o ato de apontar o objeto desejado — como signo deste desejo.

O movimento de tentar pegar um objeto tornou-se inicialmente para o outro num ato de apontar, interpretado por este como um desejo de pegar, e é esta interpretação que torna o apontar não mais uma tentativa de pegar, mas um signo do desejo de pegar para a própria criança. O significado do gesto é inicialmente estabelecido por uma situação objetiva e social, depois interpretado pelas pessoas que cercam a criança e, a seguir, incorporado pela própria criança a partir das interpretações dos outros. Todas as novas pesquisas sobre a interação entre a mãe e bebê no primeiro ano concretizam, no fundo, o modelo vygotskiano.

No final deste período, quando o bebê tem mais ou menos um ano, acontece este grande evento do primeiro gesto de apontar. A operação do gesto é a primeira ação da criança, possuindo a clara estrutura de um signo com o qual a criança agora consegue relacionar-se, ao mesmo tempo, com um objeto e com pessoas, numa ação de colaboração. Com isso, a criança se conscientiza dos aspectos comunicativos do próprio comportamento. Ela consegue ver a relação entre as suas ações e as ações da mãe, porque ambas visam um mesmo objeto ou, mais precisamente, têm um objetivo em comum, uma intenção comum.

Nestas interações, acontece um intercâmbio contínuo entre ensinar e aprender por parte da mãe e do bebê. A nosso ver, é muito importante sublinhar uma qualidade essencial no comportamento da mãe: *ela supõe continuamente que o bebê seja já um sujeito, um "parceiro" nessa interação, o que o bebê objetivamente não é.* E é precisamente através dessa suposição, que leva o bebê à posição

equivalente à da mãe, que ele se torna, no longo processo do seu desenvolvimento, um sujeito e companheiro de fato equivalente.

Vigotski dá importância aos instrumentos e signos na base e na origem das funções psicológicas superiores. Ao contrário de Piaget, ele supõe que este desenvolvimento não vai em direção à socialização, mas no rumo da transformação das relações sociais em funções psíquicas. Na sua crítica a Piaget (1932; 1996a) e no seu “Estudo sobre os recém-nascidos” (1932; 1996a) ele descobriu que a sociabilidade do homem representa a base fundamental e que a cultura é secundária e derivada. Cultura é um produto da vida social e da atividade comunitária dos homens - instrumentos e signos foram feitos para serem meios sociais, órgãos sociais. Com isso, ele desiste do seu antigo “conceito de domínio”, segundo o qual o indivíduo domina-se e controla, através dos seus meios culturais, o seu próprio comportamento.

Agora a criança é considerada, desde o princípio, como parte do social como um todo, *mas sempre como sujeito dessas relações sociais*. Ela participa, desde o seu nascimento, na vida social, da qual faz parte. O social não é considerado como *algo exterior*, como *uma força alienígena, externa* que exerce uma pressão na criança e que força as formas sociais, ou seja, objetivas, de pensar.

A sociabilidade da criança pertence, desde o começo, aos aspectos essenciais da existência humana. O ambiente social é uma condição fundamental para o desenvolvimento da criança, para a origem e diferenciação das suas qualidades e funções humanas.

Também com respeito ao período de lactância, Vigotski descreve a situação do bebê num sentido prático. Nessa fase, existe uma contradição entre uma relação social maximal do lactante e as suas possibilidades mínimas de comunicação, uma contradição que determina o desenvolvimento nessa idade e conduz para o primeiro gesto de apontar, ou seja, para o primeiro signo. Para Vigotski, a lactância é um período de dependência incomparável da criança ao adulto: cada relação, também a mais elementar com o ambiente, é sempre uma relação mediada pela relação com um outro homem. Cada relação da criança com os objetos é uma relação realizada com a ajuda de uma outra pessoa ou por uma outra pessoa. (1996a, pp. 284). Para a atividade da criança, existe só um caminho rumo ao mundo exterior, e este se realiza apenas através de uma outra pessoa.

Encontramos, aqui, a perspectiva decisiva em relação à pergunta: como se transformam as relações sociais em funções psíquicas? A *colaboração* representa a origem das funções psíquicas superiores. O ambiente social não é uma condição exterior do desenvolvimento psíquico da criança, ele é a *condição interior essencial*.

Com isso, a colaboração da criança com outras pessoas torna-se central na teoria do desenvolvimento de Vigotski. A cooperação ativa da criança com outras pessoas não representa apenas a fonte primordial do desenvolvimento das qualidades internas individuais da personalidade da criança, mas, sim, a fonte permanente de um desenvolvimento superior cuja característica primordial é sua abertura.

Com isso, Vigotski superou a tese primeira de que a função psíquica superior tivesse origem só no domínio da criança sobre as suas funções psíquicas elementares mediadas por instrumentos. O importante, a partir de agora, é a sociabilidade, e esta não é uma característica invariante; pelo contrário, cada estágio do desenvolvimento pode ser caracterizado através de uma forma própria da sociabilidade que a ele pertence. Cada fase representa uma situação específica e irrepetível do desenvolvimento social, na qual a criança adquire novas qualidades da sua personalidade. A sequência de tais fases é considerada como uma sucessão de períodos críticos e estáveis. O ambiente social, como condição interna, representa o fator essencial e principal do desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Para poder dividir o desenvolvimento em fases por idade, segundo Vigotski, é necessário apropriar-se do critério de construção de *novas* formações psíquicas, o que afasta uma divisão apriorística. O período desde a crise do recém-nascido até a crise do adolescente abrange, no total, 11 etapas, cuja construção segue o seguinte esquema:

1. deve-se determinar a fase crítica que introduz sempre um período novo;
2. deve-se analisar a formação da nova situação social e descobrir as suas contradições internas;
3. deve-se analisar separadamente a gênese das novas formações;
4. deve-se caracterizar precisa e cuidadosamente estas novas formações, que já têm dentro de si a desintegração e a destruição da situação social respectiva. (veja Elkonin 1987; Vigotski 1996b, pp. 251-274)

Gostaríamos de ser mais precisos, voltando novamente ao exemplo já apresentado, para retomar a pergunta: como se criam novas funções psíquicas superiores nas ações recíprocas e complementares no contexto de colaboração?

O abastecimento e o cuidado prático do bebê representam a base para a construção de interações sociais, precisamente para a construção de diálogos rítmicos entre criança e mãe, com atividades recíprocas e complementares. Por um lado, predominam, desde o início, as atividades complementares da mãe; por outro lado, o bebê dirige ativamente, desde o início, as interações com a sua mãe, de maneira que os olhares, movimentos e vocalizações da mãe sincronizam-se com os seus próprios movimentos; deste modo, ao mesmo tempo, o bebê está compensando ativamente todas as perturbações deste diálogo.

Depois, as atividades recíprocas entre os dois tornam-se centrais, com repetições e variações. Antes de tudo, a capacidade de imitar do bebê funciona como um empurrão para a frente. Ele não nasce com um espelho. O seu primeiro espelho é, de fato, o rosto da mãe, como já visto na análise do gesto de apontar. Da integração das atividades recíprocas e complementares, formam-se as primeiras ações cooperativas com objetos, ações que se encontram em múltiplas formas, como os jogos de '*give and take*' (dar-e-pegar) no mundo inteiro e em todas as culturas.

Numa troca de emoções e afetos, ambos ensinam e aprendem como se partilham interações com o outro, construindo *intenções em comum*. Mãe e bebê alcançam, por meio do seu "trabalho", de maneira prática, suas regras de 'comunhão'. Podemos generalizar: Só através da relação com um outro, o homem consegue relacionar-se consigo próprio.

Se observamos as atividades recíprocas num nível mais geral, poderemos afirmar que a vida social representa uma rede de tais comportamentos recíprocos: Eu estou falando, e vocês estão me ouvindo; depois, vocês falam e eu os ouço; eu abro a porta para vocês; vocês me abrem a próxima porta; eu dou a mão para vocês e vocês me dão as suas mãos; eu ofendo vocês e vocês me ofendem.

Se deixarmos a superfície destas atividades para trás, então chegaremos ao núcleo lógico, a uma concepção abstrata do que é a reversibilidade, que podem ser exemplificadas: se Porto Alegre está a 500 km de Florianópolis, então Florianópolis está a 500 km de Porto Alegre; se você é tão gordo como eu, então eu sou tão

gordo quanto você. A reciprocidade nas interações sociais conduz a uma simetria nas relações lógicas. Se uma proposição, numa relação simétrica, é verdadeira, então a relação inversa deve ser verdadeira. Obviamente, o mesmo tipo de raciocínio pode ser encontrado nas relações da não reversibilidade. Se o adulto é o primeiro espelho, se ele retrata para os bebês de como eles estão participando dos processos sociais, então o adulto está brincando com o bebê de reciprocidade, transitividade, simetria, etc. Assim construímos com eles um modelo que eles podem desenvolver e diferenciar. Se depois eles participarem em processos semelhantes, então eles se inclinam a interiorizar aspectos lógicos destes processos sociais em forma de relações lógicas.

Agora, o que este modelo tem a ver com a educação em geral e particularmente com a relação ensino/aprendizagem?

Naturalmente, não se pode delinear, diretamente, receitas práticas para o ensino na sala de aula. Mas este modelo nos indica uma perspectiva teórica. Se as origens das funções mentais superiores estão nas interações sociais, e se nestas os sujeitos — no exemplo, a mãe e o bebê — agem em colaboração, o adulto tomando a criança como um sujeito que lhe é equivalente — lembre-se da suposição fundamental da mãe nas interações com o bebê — pode-se então extrair deste processo um conjunto de princípios orientadores do que estamos chamando de ‘sistema vivo de ensino/aprendizagem’. Eles podem ser expressos na forma de um conjunto de características necessárias à formação das funções mentais superiores: interações entre sujeitos equivalentes, o que implica uma relação entre pares sem o domínio de um sobre o outro, já que ambos aprendem e ensinam ao mesmo tempo; estas relações são entrecruzadas por afetos e emoções; o ambiente necessário inclui instrumentos e signos; os novos conceitos se formulam colaborativamente, etc.

ENSINO/APRENDIZAGEM E A ‘ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL’ EM VIGOTSKI

A análise da relação entre ensino/aprendizagem⁶³ e desenvolvimento psíquico da criança conduz Vigotski a uma perspectiva nova e profunda na sua abordagem.

⁶³ O termo russo *obuchenie* significa algo como “o processo ensino-aprendizagem”. O termo inclui sempre aquele que aprende e aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.. Vigotski usou o

Existem três posições, três possibilidades de considerar essa relação (Vigotski 1984, pp.103-119):

(a) o desenvolvimento psíquico é independente do processo de aprendizagem

A aprendizagem é um processo puramente exterior e paralelo ao processo de desenvolvimento da criança. A aprendizagem não participa ativamente no desenvolvimento e não o modifica absolutamente. A aprendizagem utiliza só os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção. Um exemplo típico desta concepção é a teoria de Piaget. A capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, suas ideias sobre o que a rodeia, suas interpretações das causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata são considerados como processos autônomos, que não são influenciados, de modo algum, pela aprendizagem escolar. (ver Vigotski 1984, p.103).

Nesta posição, a aprendizagem escolar deve seguir o desenvolvimento. As funções psicológicas devem ter atingido um determinado nível de amadurecimento antes que o processo de aprendizagem possa começar.

(b) Aprendizagem é desenvolvimento

Esta posição parte de premissas diferentes. Segundo a teoria de James, existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos; a cada etapa da aprendizagem, corresponde uma etapa do desenvolvimento: O desenvolvimento está para aprendizagem como a sombra para o objeto que o projeta. O princípio fundamental é a simultaneidade, a sincronização entre os dois processos. No fundo, esta teoria parte de uma identificação total entre desenvolvimento e aprendizagem. A teoria de Thorndike confirma a aprendizagem como a principal força que atua no sentido de promovê-lo. O desenvolvimento cognitivo é considerado, em última instância, como a sombra da aprendizagem.

(c) Aprendizagem e desenvolvimento se influenciam reciprocamente.

Essa posição tenta conciliar os dois pontos de vistas contraditórios: o desenvolvimento da criança baseia-se em parte nos processos de amadurecimento

termo basicamente no contexto escolar e tinha claramente em mente o ensino e aprendizagem de capacidades cognitivas e metacognitivas.

e em parte na aprendizagem. O psicólogo Koffka, da escola da "Gestalt" em Psicologia, foi o primeiro a desenvolver esta ideia.

A partir desta influência recíproca, Koffka afirma que uma criança aprendendo uma certa tarefa concreta, ao mesmo tempo, aprende um princípio geral de estrutura, que é muito mais amplo do que o que ela está concretamente aprendendo com essa tarefa. A criança, assim, dá um passo no processo da aprendizagem e, ao mesmo tempo, dois passos no seu desenvolvimento.

Vigotski não estava plenamente satisfeito com nenhum destes pontos de vista. Aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos e não devem ser confundidos. Porém, o desenvolvimento da criança não pode ser visto de forma isolada em relação ao processo de aprendizagem, uma vez que a relação entre esses dois processos é altamente complexa e, com certeza, não deve ser comparada com a relação entre um objeto e a sua sombra. Vigotski desenvolveu a sua posição peculiar discutindo os processos de alfabetização na escola.

Aprender a escrever traz consigo suas dificuldades específicas. Escrever nunca é só um processo simples de transcrever a fala para a escrita ou traduzir as palavras faladas em signos escritos. Escrever difere do falar em muitos aspectos. Os objetos referidos não estão presentes, a situação concreta não existe, com todos os aspectos de emoção e de entonação, faltam as possibilidades de apontar. No processo de falar, a atenção da criança está concentrada naquilo que ela está falando e não nas estruturas gramaticais do falar. Essas últimas ela já domina de maneira implícita. O principal problema da escrita é tornar-se consciente de seus próprios atos. Em suma, escrever significa, para a criança, *conscientizar-se da sua própria fala*.

Qual é a relevância disso para o problema de relação aprendizagem-desenvolvimento cognitivo? A criança tem de adquirir, para aprender a escrever, as seguintes capacidades: tornar-se consciente de seus próprios atos e poder representar objetos ausentes. Estas capacidades nunca podem ser ensinadas diretamente pelo professor. O desenvolvimento cognitivo não é o paralelo direto, ou a sombra imediata, do processo educacional. A aprendizagem capacita para uma série de processos de desenvolvimento.

Lembrando Hegel, Vigotski concluiu que a criança tem de aprender a transformar uma capacidade "em si" numa capacidade "para si mesma".

Obviamente, o instrumento da escrita alfabética tem uma qualidade peculiar. O processo de escrever exige funções novas, entre outras, o da relação da criança com a sua própria fala e a possibilidade de dirigir-se ao outro mesmo ele estando ausente. Aqui é possível buscar uma correlação entre as origens das funções mentais superiores e a aprendizagem da escrita. No exemplo analisado da passagem do gesto mal sucedido de pegar um objeto para a construção do apontar como um signo, verificou-se que, na análise de Vigotski, o fundamental nessa passagem é o fato de, no primeiro ato, haver uma direção ao objeto e, no segundo, uma direção ao outro, o adulto. Pode-se dizer que neste processo a criança apreende o signo com que se dirigir ao outro e não ao objeto, mesmo quando está apontando para este. A escrita demanda agora a ausência do outro a que se dirige. Trata-se, na escrita, de aprender agora uma descontextualização que vai além do objeto para incluir também aquele a que o que é escrito se dirige.

Ensinar a escrever obriga o professor a criar as condições para que determinados processos se desenvolvam sem implantá-los diretamente. Desenvolvimento cognitivo nunca se pode ensinar diretamente. Desenvolvimento psíquico representa uma função autônoma da criança., mas esta função precisa do contexto social, das formas sociais de ensino-aprendizagem, e isso somente poderá ter sucesso se forem levados em conta os princípios extraídos do exemplo analisado para os processos de ensino/aprendizagem no final do primeiro item. Para uma solução correta dos problemas, Vigotski introduz aqui uma nova concepção, com o famoso conceito de “*zona de desenvolvimento proximal*” que muda radicalmente a teoria sobre ensino/aprendizagem e desenvolvimento⁶⁴. Vigotski denomina a capacidade de realizar tarefas de forma independente como o nível de *desenvolvimento real*. O nível de *desenvolvimento potencial* representa a sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível potencial Vigotski o define como “*a zona de desenvolvimento proximal*”. (1984, 97).

Com esta concepção, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já aconteceram, mas

⁶⁴ Essa concepção significa também uma transição ou transformação importante na própria teoria. O foco de interesse se desloca da atividade mediada pelo signo para a atividade socialmente mediada. O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” integrou a atividade social na teoria, enquanto retinha o significado da mediação do signo e do instrumento na compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento humano (Moll 1996, 6; Keiler 1996, pp.75).

também os processos que ainda estão ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. A área de desenvolvimento potencial permite-nos ver o amanhã da criança, os seus futuros passos e a sua dinâmica de desenvolvimento:

“A zona de desenvolvimento proximal” define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã, mas que estão presentemente em um estado embrionário. Estas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores do desenvolvimento’, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento.” (1984, 113).

Segundo Vigotski, a existência de pelo menos dois níveis de desenvolvimento, que em si podem parecer pouco significativos, põe em dúvida todas as teorias sobre a relação entre processos de ensino/aprendizagem e desenvolvimento da criança. De imediato, esta descoberta destruiu a posição tradicional de uma orientação prática da pedagogia que pode ser descrita resumidamente pelos passos com que operava: com o auxílio de testes⁶⁵, a psicologia pedagógica determinava o nível de desenvolvimento psico-intelectual da criança, que o professor deveria considerar como um limite não superável pela criança, de modo que o ensino deveria orientar-se pelo diagnóstico realizado e, portanto, o ensino mantinha-se nos níveis de desenvolvimento diagnosticado no já passado, no “ontem”, na etapa já superada.

Na educação especial, os aspectos negativos deste ponto de vista ficam extremamente claros. Sabe-se que, com crianças diagnosticadas como tendo atraso mental, com pouco desenvolvimento da capacidade de pensamento abstrato, certos professores limitaram todo o seu ensino aos meios visuais. Esta orientação se mostrou profundamente insatisfatória, porque este sistema de ensino baseado exclusivamente em meios visuais exclui um conjunto de outras atividades que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstrato. Este sistema de ensino não só não ajuda a criança a superar uma incapacidade mas, na realidade, consolida extremamente tal incapacidade, eliminando os ‘germes’, ‘flores’ ou ‘botões’ do pensamento abstrato. A criança com atrasos, quando reais, se abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma mais desenvolvida ou mais evoluída de

⁶⁵ Para uma crítica aos testes de diagnósticos na educação, e os preconceitos gerados nas escolas, veja-se Collares e Moysés(...) e Moysés(). Embora trabalhando em área distinta da educação, **uma crítica aos testes** usuais de diagnóstico de linguagem entre sujeitos afásicos encontra-se em Courdry (...) e Courdry e Possenti (...).

pensamento abstrato. Havendo atraso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança na direção do desenvolvimento do pensamento abstrato, para garantir-lhe o que lhe falta. (ver Vigotski 1984, 116).

Tarefa análoga vale também para a criança normal. Um ensino orientado até uma etapa já realizada é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral. Este ensino não é capaz de provocar processos de desenvolvimento, porque está sempre ocorrendo depois deles. Neste sentido, a concepção de “zona de desenvolvimento proximal” origina uma fórmula que contradiz exatamente o ensino tradicional baseado no diagnóstico da psicologia pedagógica com que se pretendia garantir aprendizagem a partir do desenvolvimento já detectado pelos seus testes. Contrapondo-se, Vigotski é enfático “ Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.” (1984, 117).

Neste ensino que se adianta ao desenvolvimento, ou na construção desta nova perspectiva metodológica para o ensino, o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” assume um papel nuclear.

O desenvolvimento da linguagem pode servir como paradigma para refletir sobre todo o problema. A linguagem origina-se, em primeiro lugar, enquanto meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna e torna-se o meio principal do pensamento da própria criança. Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, também os processos volitivos da criança têm sua origem nestas inter-relações.

Esta lei fundamental sobre as origens das funções mentais superiores vale também para o ensino/aprendizagem: A correta organização do ensino/aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental porque ativa todo um grupo de capacidades já desenvolvidas e outras em desenvolvimento. Por isso, este processo representa um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas não naturais, mas formadas historicamente. A característica essencial do ensino/aprendizagem engendra a “zona de desenvolvimento proximal”, faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros,

que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Esta concepção permite considerar, num contexto sistemático, as várias áreas da gênese social da consciência humana, entre outras, o nexos entre aprendizagem e desenvolvimento, o papel do brinquedo, da fantasia e, em geral, das interações sociais no desenvolvimento humano. Vigotski descreve áreas e períodos em que uma transformação dos processos intersíquicos em processos intrapsíquicos é realizada. É nas “zonas de desenvolvimento proximal” que se cria o novo, sempre mediado pelas formas específicas das interações sociais.

Em todas as versões desta concepção⁶⁶, Vigotski mostra uma orientação para algo que até então era desconhecido: é a direção para o futuro que se mostra na dinâmica deste processo, tanto na interação social quanto na colaboração com adultos ou companheiros mais capazes.

Detectar “zonas de desenvolvimento proximal”, deve-se fazer mais do que analisar a criança através de testes, em geral, inadequados. Deve-se interagir, cooperar com a criança, mostrar-lhe o pontos de referência, estabelecer relações múltiplas. É a estas relações que Vigotski denomina ‘ensino/aprendizagem’. E isto é exatamente oposto dos famosos métodos clínicos que Piaget brilhantemente domina. Piaget questiona a criança à base dos erros dela; Vigotski questiona a criança a partir das respostas que deu a ela.

Uma imagem poderia ilustrar esse deslocamento de Vigotski. Nossas crianças aprendem a caminhar porque nós, os adultos, caminhamos. Elas têm uma resposta literalmente à sua frente, que está acima de suas necessidades internas e externas: Nós, adultos, estamos interpretando estas necessidades internas e/ou externas da criança de aprender a caminhar tentando responder à pergunta que lhe atribuímos: “o que devo fazer para caminhar?” ou ao suposto pedido que nos formula: “Me ajuda a caminhar?” Cada criança transforma esta resposta, esta nossa ajuda, na sua própria maneira de caminhar. Os casos exemplares de Kaspar Hauser ou da criança de Avyron nos ensinaram dramaticamente as consequências da ausência ou não disponibilidade de uma resposta.

⁶⁶ Ver Vigotski, El Problema de la Edad (1996); A Construção do Pensamento e da Linguagem (2001); O papel do brinquedo no desenvolvimento (1984).

Dar uma resposta, ser uma resposta, apresentar ou viver uma resposta para fazer possível o novo, algo que não existia, é sempre uma atitude prática. As respostas, que nós, pedagogos, estamos dando às crianças e adolescentes, são para eles meios com os quais constroem as suas próprias perguntas. Esta perspectiva é oposta a uma interpretação dogmática da “zona de desenvolvimento proximal”, segundo a qual pedagogos e psicólogos pensam que podem determinar precisamente os conteúdos destas zonas. Mas também se opõe à redução da perspectiva metodológica de Vigotski, a uma receita em geral expressa no ensino em grupos e/ou trabalhos em grupos na sala de aula. Nas tentativas de definir e determinar o futuro desenvolvimento individual das crianças e jovens, parece que psicólogos e pedagogos se tornaram o rei Midas da mitologia: tudo que é vivo se torna ouro, uma perspectiva valiosa mas mortal.

A “zona de desenvolvimento proximal” refere-se ao caminho que o indivíduo percorrerá para desenvolver novas funções. Assim, a zona apresenta uma área em constante transformação, uma área de problemas, de insegurança, de perspectivas novas e, ao mesmo tempo, desconhecidas para o indivíduo. Deste modo, o desenvolvimento pode ser visto como uma longa fileira de transformações, de transgressões de uma atividade dominante para chegar a uma outra atividade. O conhecimento do mundo dos adultos não contém em si uma teleologia para o desenvolvimento das crianças. *A “zona do desenvolvimento proximal” é um diálogo entre a criança e o seu futuro, nunca é um diálogo entre a criança e o passado de um adulto, de um professor ou de uma sociedade.*

Compreendemos esta área das ações das crianças e dos jovens como um contexto de diálogo entre o indivíduo e as diversas tarefas, exigências e problemas, contexto que inclui também os recursos e possibilidades específicos de uma determinada cultura, aquela mesma em que o diálogo se produz. Neste diálogo, o indivíduo sempre está transgredindo e expandindo o seu “potencial atual”, as suas realizações já estabelecidas, os seus resultados e as suas conquistas. Não é somente através de habilidades e capacidades que o indivíduo expande e transgredir o já dado, o já apresentado por seus colaboradores oficiais (os professores, os pais, os adultos) mas também realiza isso através de crítica ao já estabelecido com a construção de atividades e ideias novas.

Entrar numa “zona de desenvolvimento proximal” significa sempre entrar numa área não totalmente esclarecida nem conhecida. Conflitos, distúrbios, problemas, comportamentos problemáticos, falta de coordenações nas atividades atuais de um indivíduo, etc., podem ser compreendidos como sintomas importantes deste movimento e podem revelar as contradições internas entre as exigências de uma certa situação e os limites dos instrumentos e meios disponíveis. A “zona de desenvolvimento proximal” inclui modelos de um passado, modelos de um futuro e um sistema de atividades dos indivíduos, que resolvem estas contradições entre passado e futuro através e nas suas atividades atuais.

Podemos resumir: o desenvolvimento humano representa uma unidade dialética entre desenvolvimento individual e social. O desenvolvimento é a produção real dos sistemas de novas atividades, e nunca uma simples apropriação de atividades já fixadas somente novas para um indivíduo. Embora haja no desenvolvimento uma apropriação do já dado, o realmente novo a que se deve estar atento é a construção crítica do que não preexistia. Neste sentido, o melhor de nossa atenção a este diálogo do indivíduo deveria dirigir-se ao futuro e não ao simples registro da reprodução do passado. Daí a importância do gesto transgressor na interpretação dos movimentos internos à “zona de desenvolvimento proximal”.

VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO

A obra de Vigotski é perpassada pela busca da compreensão do desenvolvimento, que o autor focaliza a partir do contexto que, para ele, é a cultura. Isto significa que a sociabilidade é a segunda natureza do homem. De um modo radical e revolucionário, ele propõe o seguinte problema: “como se pode pensar o processo do desenvolvimento do indivíduo e o mesmo processo do desenvolvimento da sociedade como um conjunto, como um contexto dialético, sem reduzir um processo ao outro?” A complexidade e a radicalidade do problema foram tratadas sob diferentes aspectos, na busca de respostas a perguntas constantes e expressas de diferentes formas:

Como se pode pensar o processo de apropriação da cultura *como* um processo de criação da cultura, um processo de onde se origina o novo?

Como se pode pensar a processo de aprender *como* um processo de ensinar?

Por que a concepção de desenvolvimento é uma teoria de educação?

A conceito de “zona de desenvolvimento proximal” apresenta um potencial para construir respostas para estas perguntas. A “zona de desenvolvimento proximal” contém modelos de futuro e modelos de passado e atividades novas, através das quais se resolvem as contradições entre os modelos.

Todas as formas superiores de percepção, da memória, do pensamento abstrato, das emoções, etc., são caracterizadas pela consciência e pela vontade. Elas se desenvolvem no indivíduo somente se ele cresce entre formas socializadas de vida, ou seja, num contexto cultural. Todas as formas superiores de processos psíquicos são fundamentalmente mediadas, porque vontade e consciência precisam da existência de respostas e de pessoas que as dão. Estas “respostas” constituem um sistema como arsenal de um instrumentário psíquico, materializado em formas de instrumentos e signos, elaborados pela sociedade na sua história, uma história que tem continuidade e, por isso mesmo, o arsenal nunca estará acabado e pronto, porque o próprio processo de ocupação do já dado é produtor do novo que altera o conjunto.

No processo de interiorização, cada indivíduo não só reproduz e repete o que já foi elaborado pela sociedade na sua história, mas também transforma essas ‘respostas’ no processo individual do seu desenvolvimento, quer dizer, a cultura como resultado, como história, como modelos das relações sociais torna-se meio ou instrumento para construir novas perguntas, que produzem outros resultados, outros modelos numa história que é ininterrupta.

O processo de transformação dessas “repostas” em consciência individual representa um processo de transformação de fenômenos e modelos autônomos e exteriores na cultura interna do pensamentos e sentimentos, criando, ele próprio, esta cultura dinâmica condensada no indivíduo. Obviamente o núcleo desta cultura interna é a fala interior. Esclarecendo a sua lógica específica, Vigotski consegue provar que ela se manifesta como uma forma de criatividade orientada para um futuro, com modelos novos ainda não existentes e reais, só potencialmente possíveis. As relações sociais não entram simplesmente na fala interior, eles conquistam e recebem um novo, um ainda não realizado sentido, uma orientação para a atividade externa, para uma materialização. A consciência representa, assim, um diálogo de modelos histórico-culturais internalizados nas vozes diferentes do

meu próprio “eu”, heterogênea e polifonicamente em construção. Talvez o discurso entre vozes funcione com o *postulado* de criar e materializar o novo.

A concepção do desenvolvimento em Vigotski é, coincidentemente, uma teoria de educação na medida em que uma teoria da transmissão cultural é uma teoria do desenvolvimento. Por “educação”, Vigotski entende não apenas o desenvolvimento do potencial do indivíduo, mas a expressão histórica e o crescimento da cultura humana a partir da qual o Homem emerge, como diz Bruner (1987, pp.1-2). Por “educação”, Vigotski entende a mediação entre o desenvolvimento individual e social. A “zona de desenvolvimento proximal” representa um instrumento teórico e metodológico para descrever e analisar esta mediação como a construção do novo.

Talvez seja por isso que Vigotski se dedicou ao ensino durante toda a sua vida profissional: foi professor de literatura, estética, história da arte e psicologia. A educação das crianças com deficiências sensoriais e mentais ocupou um espaço enorme e importante em seus estudos.

Foi pedagogo, professor, antes de ser psicólogo, e manteve sempre uma preocupação em relacionar educação e psicologia. Ele criticou uma psicologia ocupada em problemas de aprendizagem que não levava em conta os aspectos socioinstitucionais do ensino/aprendizagem. Vigotski enfatizava a escola como o próprio lugar da psicologia, porque nela se realiza, sistemática e intencionalmente, a gênese das funções psíquicas superiores. Ele considerou a escola um verdadeiro laboratório humano (Freitas 1995, p.99).

Os grandes temas educacionais são: a criatividade das crianças, o papel do brinquedo, a relação entre linguagem e pensamento, a relação dos conceitos cotidianos e científicos e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. No núcleo principal destes grandes temas, está a pergunta: “como e em que maneira se origina o novo na dialética entre desenvolvimento social e individual?”

Não seria este conceito de educação um modelo idealista, normativo e moralista, num sentido pejorativo?

A abordagem de Vigotski é uma expressão concreta e imediata do período mais importante da cultura e da ciência na história da União Soviética que começou com a revolução de outubro e que foi brutalmente interrompido pelo regime estalinista. Vigotski teve a firme convicção de trabalhar para a construção de uma sociedade nova, uma sociedade socialista em que desenvolvimento individual e

social não fossem dicotômicos nem representasse o espaço da alienação do indivíduo no social, que implicaria a suspensão da história, nem a separação do desenvolvimento do indivíduo do ambiente social em que ele se realiza. As obras de Vigotski e sua equipe mostram claramente a preocupação em produzir uma ciência que tivesse relevância para as diferentes áreas da prática, sobretudo a educação, a prática médica de reabilitação e a educação especial.

O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” representa uma proposta que muda radicalmente todo o sistema escolar em seu papel e função na relação com o conhecimento, tanto de professores quanto de alunos. No sistema vivo do ensino/aprendizagem, a colaboração o funda transforma o grupo dos alunos e do professor numa comunidade de pesquisa, transforma o que é o conhecimento num instrumento de construção do novo. O acento na instrumentalidade do conhecimento ressalta o papel da atividade e dos sujeitos desta atividade, o que eleva a prática social à categoria fundamental do desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. S. (1987). Prologue for the English edition. Em: L.S. Vygotsky; Collected works (Vol.1, 1-16) New York.
- Collares, C. A., Moysés, M. A. A. (1996). Preconceitos no cotidiano escolar. Ensino e medicalização. São Paulo Cortez.
- Freitas. M. T. A. (org) (1998). Vygotsky um século depois. Juiz de Fora: Ed. da UFIJ.
- Keiler, P. (1996). Feuerbach, Wygotski & Co. Studien zur Grundlegung einer Psychologie des Gesellschaftlichen Menschen. Berlin: Argument Verlag.
- Moll, L. (1996). Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piaget, J. (1990). A formação do símbolo na criança. Imitação, Jogo e sonho, Imagem e Representação. 1990, Rio de Janeiro: LTC.
- Prestes, Z. (2012). Quando não é quase a mesma coisa. Traducões de Lev Semionovitsch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados.
- Schaffer, H. R. (1977). Studies in mother-infant interaction. New York: Academic Press.
- Stern, D. (1990). Diary of a Baby. New York: Basic Books.
- Tomasello, M. (2003). Origens culturais da Aquisição do Conhecimento Humano. São Paulo: Martin Fontes.
- Trevarthen, C. (1979b). Instincts for human understanding and for cultural cooperation: their development in infancy. In: M.Cranach, W.Lepenies, K.Foppa, D.Ploog (Eds.), Human Ethology. Claims and Limitations of a new Disciplin. Cambridge: University Press, p. 530 - 572.
- Trevarthen, C. (1979a). Communication and Cooperation in early Infancy: a Description of primary Intersubjectivity. In: M.Bullock (Ed.), Before Speech. The Beginning of interpersonal Communication. Cambridge: University Press, p. 321 - 348.
- Vigotski L. S. (1991-1996). Obras escogidas Vol. I-VI. Madrid: Viso e MEC.
- Vigotski (Vygotskij), L. S. (1994). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: A formação social da mente. São Paulo: Martin Fontes, p. 121 - 138.
- Vigotski, L. S. (1994a, 5. edição). A formação social da Mente. São Paulo: Martin Fontes.

Vigotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Em: Obras escogidas. Vol 3, p. 11 - 341.

Vigotski, L. S. (1996a). El primer año. Em: Obras escogidas. Vol.4, p. 275 - 318.