

UMA TEORIA SOCIAL DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM

Maria Teresa de Assunção Freitas¹

O eixo central deste texto é a concepção de desenvolvimento de Vygotsky que integra o natural e o cultural. Desse ponto de partida situo as questões da mediação e da relação linguagem-pensamento que se refletem na formação dos conceitos, para uma melhor compreensão da relação da aprendizagem² com o desenvolvimento, ponto focal do fazer do professor.

Este autor, embora tenha vivido e construído sua obra na Rússia, há mais de 70 anos atrás, é ainda consideravelmente atual pela abordagem integradora com que focaliza o desenvolvimento humano. Ele avançou em relação às teorias psicológicas existentes por considerar o desenvolvimento humano como o produto de duas linhas, a natural e a cultural, que se entrelaçam em uma complexa síntese dinâmica.

Vygotsky (1995) faz uma crítica às teorias psicológicas que compreendem o desenvolvimento apenas a partir da linha natural, concebendo a conduta humana como o produto da evolução biológica com as funções psicofisiológicas que lhe são inerentes. Considera esta posição como errônea e unilateral por ser incapaz de encarar os fatos do desenvolvimento como históricos, compreendendo apenas as formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o biológico e o social. Complementa sua crítica afirmando que na ontogênese deve ser considerada não só a linha natural, biológica, mas também a linha cultural, social, histórica. Assim, enfatiza a importância dos fatores culturais e sociais para o desenvolvimento.

Se a conduta humana for compreendida apenas em sua linha natural ou biológica, esta fica reduzida às funções mentais elementares (FME), que são determinadas imediata e automaticamente pelos estímulos externos ou pelos estímulos internos baseados nas

¹ Professora da Faculdade de Educação da UFJF.

² Em algumas traduções brasileiras aprendizagem tem sido traduzida como aprendizado numa tentativa de escapar da falta de precisão do termo na obra de Vygotsky, na qual não fica claro se o autor se refere à aprendizagem ou ao ensino. Isso se explica porque em russo a palavra *obutchênie* significa tanto ensinar como ser ensinado, aprender. Em seus textos Vygotsky emprega a mesma palavra *obutchênie* para ensino e aprendizagem. Concordando com Paulo Bezerra (2001), um dos melhores tradutores de Vygotsky no Brasil, neste texto usamos a palavra aprendizagem significando assimilar conhecimentos, envolvendo processos cognitivos implicados na aquisição de conteúdos e sistematização de conhecimentos.

necessidades biológicas. AS FME nos são dadas, enquanto as funções mentais superiores (FMS) são construídas a partir das interações entre as pessoas e o meio cultural. Dessa forma, é a partir do desenvolvimento cultural que se constróem as FMS (ações controladas tais como: atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, ação intencional), que são funções tipicamente humanas. É nas relações sociais, via linguagem, que o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência, deixando de ser um ser biológico (com FME) para se transformar em um ser sócio-histórico (com FMS).

Todo esse processo de construção das FMS acontece a partir de uma ação entre sujeitos (plano interpessoal) que se transforma em uma ação do sujeito (plano intrapessoal). Percebe-se assim, como o desenvolvimento é socialmente constituído. Daí que Vygotsky (1995), define o desenvolvimento não como uma acumulação gradual de mudanças individuais mas como

um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, a metamorfose ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um processo adaptativo de superação de dificuldades. (p.141)³

Essa concepção de desenvolvimento possibilita a compreensão de um sujeito inserido num contexto cultural. As outras concepções psicológicas, que encaram o desenvolvimento apenas a partir do plano biológico ou natural, centram-se nos fatores maturacionais desconsiderando os aspectos históricos e sociais não pensando, portanto, o desenvolvimento como transformação. As conseqüências dessa concepção se refletem na própria maneira de conceber as diferentes etapas do desenvolvimento humano como também no papel desempenhado pela educação e pela instituição escolar.

As etapas do desenvolvimento: infância, adolescência, vida adulta, velhice não podem ser pensadas como o resultado apenas de um processo biológico, maturacional mas passam a ser compreendidas levando-se em conta os aspectos históricos sociais, o lugar singular em que as pessoas se encontram. Dessa forma compreende-se o desenvolvimento humano como transformação, construído a partir da inserção do sujeito em um dado contexto cultural. Portanto, não é a mesma coisa uma criança de 07 anos que mora num condomínio de luxo e outra moradora de uma favela ou de uma aldeia indígena.

³ Tradução livre do espanhol feita pela autora.

Nessa perspectiva também a educação assume um papel preponderante. Quando nascemos não estamos prontos. Somos aquilo em que nos transformamos a partir de nossas interações sociais, da educação que recebemos. Nesse sentido a pessoa do educador torna-se também relevante, com uma participação ativa neste processo. Transmite conhecimentos, as experiências já acumuladas e presentes em sua cultura, como também valores, normas de conduta, códigos. O educando interagindo com o educador vai paulatinamente internalizando aquilo que é construído nessas relações, não passivamente, numa mera cópia, mas reconstruindo a partir de seu próprio referencial, de sua singularidade. Nessa reconstrução o educando vai fazendo escolhas, organizando suas preferências. A princípio, como diz Bakhtin (1992), ele repete as palavras alheias que aos poucos vão se tornando palavra-minha-alheia, palavras entre aspas e por fim perdem as aspas, transformando-se em palavras próprias. Assim, o educando chega ao seu conhecimento, às suas verdades, ao seu ponto de vista. É o que Leandro Konder (2002), em uma de suas crônicas no *Jornal do Brasil*, diz com muita propriedade:

Quando a educação chega a esse ponto, quer dizer, quando o educador dialoga com o educando, a relação se complica, a atividade educativa muda, porque não há dúvida de que há sujeitos de ambos os lados.

O movimento que vai de mim para o outro passa a ser o mesmo movimento que vem do outro para mim. O educador, esforçando-se por persuadir, por convencer seu interlocutor, participa de um processo que os envolve, que altera ambos. Por conseguinte, o educador também é educado. (Caderno B 8)

A escola ganha nessa perspectiva também uma outra dimensão, que lhe confere uma importância decisiva no desenvolvimento. A escola, numa sociedade letrada como a nossa, tem como função básica instrumentalizar os alunos para serem usuários competentes da leitura e escrita interagindo com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas. No dizer de Oliveira (1996), esse contato sistemático com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção do conhecimento propiciado pela escola, se constitui num importante fator de desenvolvimento atuando diretamente sobre o desenvolvimento psicológico.

Nesse conjunto de idéias, é que lanço aqui algumas questões para os professores. Qual é a sua contribuição para o desenvolvimento de seus alunos? Quem são estes alunos? Em que etapa do desenvolvimento estão? Como compreender esta etapa não apenas no que ela traz de biológico mas principalmente nas interações com o contexto sócio-histórico-cultural? Estes alunos são crianças ou adolescentes provenientes de várias regiões da

cidade, trazendo a influência das interações com os diferentes instrumentos culturais proporcionados pela sociedade contemporânea, com experiências familiares diversas, diferenciadas situações financeiras e de vida. Como olhá-los, como compreendê-los a partir das experiências que trazem do mundo no qual nasceram e estão se desenvolvendo? Como interagir com eles numa relação dialógica e educativa? Como, ao trabalharem o conteúdo das disciplinas do curso podem estar contribuindo para o seu desenvolvimento? Como fazer da sala de aula um lugar de encontros de sujeitos que se influenciam mutuamente e do qual todos saem desenvolvidos, transformados? Esse é o grande desafio que nos traz a perspectiva psicológica sócio-histórica que por isso é muito mais do que uma teoria psicológica, uma teoria educacional.

Essas são reflexões que trago neste momento e que gostaria de ver incorporadas ao fazer pedagógico dos professores.

A partir dessas reflexões preliminares, pretendo chegar mais especificamente às contribuições de Vygotsky direcionadas ao ensino/aprendizagem. Para compreender como este autor focaliza as relações da aprendizagem com o desenvolvimento, é necessário antes, focalizar rapidamente, o seu conceito de mediação e sua concepção dialética da relação entre linguagem e pensamento.

A mediação é um conceito chave em sua teoria explicitando que o homem não tem um acesso direto aos objetos do conhecimento, mas um acesso mediado, que é possibilitado por sistemas semióticos, destacando-se aí o papel da linguagem.

Os seres humanos, criaram instrumentos psicológicos e sistemas de signos cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. A mediação dos sistemas de signos constitui o que denominamos mediação semiótica. (Pino,1991,p.33).

O desenvolvimento da criança e do adolescente pode portanto, ser visto, pelo menos em parte, como a aquisição de sistemas representacionais e simbólicos da cultura. Os processos cognitivos dos indivíduos são transformados significativamente pela aquisição de instrumentos culturais (Olson,1998). A mediação é um processo dinâmico no qual as relações com o outro ou com instrumentos culturais modelam as ações das pessoas.

Esse conceito de mediação, inclui ainda o processo de representação mental, que permite ao ser humano estabelecer relações mentais na ausência de seus referentes

concretos, imaginar coisas ainda não vivenciadas, planejar ações futuras, projetar-se além do espaço e tempo atual, superando os limites impostos pela realidade física perceptível e acessível. Assim, ao operar com os sistemas simbólicos trabalhando a abstração e a generalização, o ser humano vai desenvolvendo formas de pensamento impossíveis sem estes processos representacionais, construindo as FMS, tipicamente humanas. (Oliveira, 1992)

A linguagem, sistema simbólico que possibilita a mediação, tem para Vygotsky além da função comunicativa, as funções de organizadora do pensamento e de constitutiva da subjetividade. É pela linguagem que a pessoa humana se torna consciente do seu eu, situando-se em relação ao mundo e às pessoas que a rodeiam. A linguagem, no dizer de (Oliveira,1992), ordena as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem.

Vygotsky (1991,2001) indica que os dois processos: pensamento e linguagem, não se identificam e têm raízes genéticas diferenciadas. No início do desenvolvimento da criança há uma fala pré-intelectual, independente do pensamento, com aspectos predominantemente emocionais mas já indicando uma função social da linguagem: as risadas, o balbucio, o choro, etc, Nos primeiros meses de vida da criança observa-se também um pensamento pré-verbal, independente da fala. Contudo, diz Vygotsky (2001):

a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem (p.130)

A partir desse momento crucial a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado. A criança percebe que cada coisa tem um nome, e vai aumentando o seu vocabulário, descobrindo a função simbólica da linguagem. Isso revela que um desenvolvimento não é a simples continuação direta do outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento: do biológico para o histórico-social. Assim, as relações entre linguagem e pensamento surgem e se constituem no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana.

Vygotsky (1991,2001), procura explicar essa relação da linguagem como formadora do pensamento dizendo que pensamento e palavra não estão ligados por um vínculo

primário, mas que este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra. Processo vivo no qual o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, mas ele nasce através das palavras, é por meio delas que ele passa a existir. Para ele, a compreensão dessa relação só é possível através de uma unidade análise que possa conter em sua forma mais simples as propriedades inerentes ao pensamento verbal enquanto uma unidade. O autor, encontrou essa unidade de análise no *significado da palavra*, que reflete de forma simples a unidade do pensamento e da linguagem por conter em si mesmo dois tópicos essenciais: comunicação e generalização. A palavra sem significado não é palavra, mas um som vazio, portanto, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. Daí que o significado é um fenômeno do discurso. Por outro lado, o significado é também um fenômeno do pensamento, pois, o significado da palavra não é senão uma generalização ou um conceito. Dessa maneira toda a formação de conceitos é um ato do pensamento.

As palavras, portanto, como signos mediadores na relação do homem com o mundo são em si mesmas generalizações: cada palavra refere-se a uma classe de objetos, consistindo num signo, numa forma de representação dessa categoria de objetos, desse conceito. A palavra funciona como o meio para a formação do conceito, tornando-se depois o seu símbolo. Os conceitos são construções culturais que as pessoas internalizam ao longo do seu processo de desenvolvimento. É o grupo cultural no qual o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer *os significados* que ordenam o real em categorias (conceitos) nomeadas por palavras da língua desse grupo (Oliveira,1992).

Vygotsky (2001), desenvolve a partir dessa construção teórica e de diversos experimentos uma abordagem genética procurando mostrar como os conceitos se formam ao longo da vida do indivíduo. Ao descrever o percurso genético do pensamento conceitual Vygotsky estabelece três tipos de pensamento: 1) *pensamento sincrético*: caracteriza-se pela capacidade da criança realizar agrupamentos de objetos desiguais como amontoados desorganizados agrupados sem qualquer fundamento tendo como base nexos vagos, subjetivos, ligados a fatores perceptivos, sem relação com os atributos relevantes dos objetos. 2) *Pensamento por complexos*: os objetos isolados associam-se na mente da criança, não apenas devido às impressões subjetivas mas devido às relações que de fato existem entre esses objetos. É um tipo de pensamento que já demonstra uma certa coerência e

objetividade. Entretanto, as ligações que a criança estabelece entre seus componentes são concretas e fatuais e não abstratas e lógicas. Essas ligações fatuais são descobertas por meio da experiência direta. Pode-se, pois, dizer que o pensamento por complexo supõe uma capacidade para a realização de um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações fatuais. Essas combinações são feitas com base na similaridade, e unificação de impressões dispersas, constituindo-se em cinco sub-tipos: organizações associativas, por coleções, em cadeia, difusas e pseudo-conceito. Este último sub-tipo, o pseudo-conceito, tem a aparência de um conceito, mas ainda é um complexo dominado pelas ligações fatuais e não abstratas. Ele é uma transição entre os complexos e o conceito: tem as características externas do conceito mas ainda é um complexo no que se refere ao processo pelo qual se chega à generalização. 3) *pensamento por conceitos*: supõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência. O pensamento por conceitos apresenta três sub-tipos: generalizações com base no máximo de semelhanças, conceitos potenciais que realizam agrupamentos com referência a um único atributo e finalmente o conceito propriamente dito.

Este percurso genético proposto por Vygotsky não é linear, portanto, não são etapas que se sucedem mas duas linhas genéticas que se unem num momento avançado do desenvolvimento formando os conceitos verdadeiros. Uma linha é a do pensamento por complexos que estabelece ligações e relações criando base para generalizações posteriores. A outra constitui-se no processo de análise e de abstração de determinados atributos. Ao destruir a situação concreta, o vínculo concreto dos atributos, está criada a premissa indispensável para uma nova combinação desses atributos em uma nova base: o domínio do processo de abstração que caracteriza o conceito verdadeiro. O conceito, surge pois, quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a pessoa percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca. Percebe-se aqui o papel decisivo da palavra na formação do conceito: o signo mediador, a palavra, em principio tem o papel de meio na formação de um conceito e posteriormente torna-se o seu símbolo.

Para Vygotsky (2001), só na adolescência é que se chega ao pensamento por conceitos. Entretanto como este percurso não é linear, o autor afirma que mesmo depois de ter aprendido uma forma superior de pensamento, os conceitos, a pessoa não abandona as formas mais elementares, que durante muito tempo ainda permanecem em muitas áreas de seu pensamento. Assim, a adolescência não é um período de conclusão mas de crise e amadurecimento do pensamento.

Resumindo, os experimentos de Vygotsky levam a concluir que

das imagens e vínculos sincréticos, do pensamento por complexos, dos conceitos potenciais e com base no uso da palavra como meio de formação de conceitos surge a estrutura significativa original que podemos denominar de conceito na verdadeira acepção dessa palavra (Vygotsky, 2001, p, 239)

Voltando ao início deste texto, podemos perceber como o estudo sobre conceitos concretiza a concepção de Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento caracterizado pelas duas linhas natural e cultural:

O indivíduo humano, dotado de um aparato biológico que estabelece limites e possibilidades para seu funcionamento psicológico, interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. No caso de formação dos conceitos, fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, a criança interage com os atributos presentes nos elementos do mundo real, sendo essa interação direcionada pelas palavras que designam categorias culturalmente organizadas. A linguagem internalizada, passa a representar essas categorias e a funcionar como instrumento de organização do conhecimento. (Oliveira, 1992, p.30-31)

O que este percurso genético sobre os conceitos pode trazer para o trabalho do professor?

Importa saber que tipos de pensamentos estão presentes no aluno de acordo com sua faixa etária. Pensando no ensino fundamental, podemos perceber que entre os alunos das séries iniciais, o que predomina é o pensamento por complexos chegando ao pseudo-conceito. Já nas séries seguintes, embora ainda possam co-existir os tipos anteriores de complexos e pseudo-conceitos, a formação de conceitos se encontra no centro do desenvolvimento do pensamento adolescente. A formação de conceitos e seu emprego é o núcleo fundamental que aglutina todas as mudanças que se produzem no pensamento do jovem: é realmente o novo que acontece nessa idade. Trata-se de uma formação

qualitativamente nova, em relação às etapas anteriores. É uma nova forma de atividade intelectual, um novo modo de conduta, um novo mecanismo intelectual. No sistema das funções intelectuais surge, portanto, uma nova função que se diferencia das anteriores tanto por sua composição e estrutura como pelo modo de sua atividade. Todo o conteúdo do pensamento se renova e se reestrutura devido a formação de conceitos. Através dos conceitos o adolescente assimila a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural e começa a participar ativamente na vida cultural que o rodeia. Está em condições de compreender os nexos profundos entre os fenômenos, as interdependências e relações, desenvolve o pensamento lógico, o gosto pela física, matemática e o interesse pelos temas filosóficos. Seu pensamento conceitual lhe permite refletir com maior profundidade, de modo mais complexo e diversificado, a realidade que enfrenta. Compreende a realidade com as leis que a regem ordenando o mundo através de uma rede de relações lógicas. Nesse sentido a linguagem é o meio poderoso para analisar e classificar os fenômenos e generalizar a realidade. Ao conhecer, com a ajuda das palavras, que são os signos dos conceitos, a realidade concreta, ele vai descobrindo no mundo que lhe é visível, as leis e os nexos que contém. O conceito é o meio mais fundamental para sistematizar e conhecer o mundo exterior. A formação de conceitos permite que o jovem penetre também em sua realidade interna, em suas vivências interiores, que compreenda a si próprio. Portanto, graças ao pensamento em conceitos o jovem compreende a realidade, os outros e a si mesmo. Esta é uma revolução que se produz na consciência do jovem, é o novo que diferencia o seu pensamento do pensamento infantil (Vygotsky ,1996).

No seu trabalho investigativo em relação aos conceitos, Vygotsky (1991-2001), distingue ainda dois outros tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos, que embora relacionados, diferem quanto ao seu desenvolvimento e função. Os conceitos espontâneos são formados pela criança em sua experiência cotidiana, no contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, em confronto com uma situação concreta (Freitas, 1994). Os conceitos científicos não são diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança sendo portanto adquiridos por meio do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos, através de processos deliberados de instrução escolar. A aprendizagem é pois, uma das principais fontes de desenvolvimento dos conceitos científicos. Na idade

escolar, a aprendizagem é o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, incluindo o desenvolvimento de seus conceitos.

A relação com o objeto e o ato de sua apreensão pelo pensamento se fazem de forma diferente nos dois tipos de conceitos: espontâneo e científico. Portanto, seu próprio desenvolvimento pressupõe uma discriminação dos processos intelectuais que lhes servem de base.

Nos conceitos espontâneos há uma relação direta com o objeto e toda a atenção da criança está orientada para o objeto e não para o ato de pensar. Por isso usa-os mas sem ter consciência deles. Essa consciência, a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles, só é adquirida na relação com os conceitos científicos no processo de aprendizagem escolar.

A relação com o objeto no conceito científico não é direta mas mediada por outros conceitos. O conceito científico se inicia com o ensino. Ensina-se ao aluno o que ele não tem diante dos olhos, o que vai além dos limites de sua experiência atual e da eventual experiência imediata. A formação do conceito científico começa pois, de algo abstrato, pelo ato de pensar através das palavras e seus significados. Exige, portanto, generalização, tomada de consciência e sistematização de conceitos. Entretanto, a assimilação dos conceitos científicos supõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento. A assimilação dos conceitos científicos se dá, pois, através dos conceitos espontâneos anteriormente elaborados por atos de pensamento inteiramente diversos.

Percebe-se assim, que embora diferentes, conceitos espontâneos e científicos mantêm entre si um intrincado sistema de relações, que realimentam os dois processos, um influenciando no desenvolvimento do outro. Os conceitos espontâneos abrem caminho para os conceitos científicos, os quais se formam, tendo os primeiros como base. Os conceitos espontâneos por sua vez só se tornam conscientes e deliberados a partir do desenvolvimento dos conceitos científicos.

É um movimento interessante que se realiza entre eles. Os conceitos científicos descem ao concreto, aos espontâneos, enquanto estes procuram ascender, subir ao nível de abstração, de consciência e de uso deliberado dos conceitos científicos. Este movimento é assim explicado por Vygotsky:

Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto. Isso decorre das diferentes formas pelas quais os dois tipos de conceitos surgem. (1991, p.93)

Que reflexões são possíveis ao professor sobre essa relação entre conceitos científicos e espontâneos? Uma primeira reflexão incide sobre a própria questão do ensino. Em suas aulas o professor trabalha eminentemente com conceitos científicos: eles são o ponto de partida de toda a situação de ensino. Implica saber como o aluno pode se apropriar destes conceitos. O processo de sua construção se faz não a partir da memorização mas por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento. Daí ser importante para o professor conhecer este processo de modo que possa estimular e criar situações para que esta tensão ocorra em vez de simplesmente trabalhar com a memorização que não leva a nenhuma assimilação.

Os conceitos científicos são, portanto, considerados por Vygotsky como os portões pelos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos espontâneos. Daí o enorme significado dos conceitos científicos para o desenvolvimento do pensamento. Todo este estudo levou Vygotsky a considerar a relação da aprendizagem com o desenvolvimento.

Na escola, o conhecimento em si é o objeto privilegiado da ação dos sujeitos, o ensino é realizado basicamente por meio de instrução verbal, regras e princípios gerais são formulados e sua aplicabilidade a diferentes tipos de tarefas cognitivas é explicitada. O distanciamento dos dados da experiência pessoal, a descontextualização com relação à realidade imediata, o desenvolvimento de procedimentos específicos de reflexão fornecem ao sujeito uma aproximação com a teoria, com a consciência reflexiva, com a transcendência, que o instrumentalizam para um trânsito pelo conhecimento que não está balizado por seu valor pragmático, mas por um valor intrínseco. Isto é, a validade do saber escolar não será estabelecida por sua utilidade fora da escola, mas primordialmente por critérios referidos à própria relação entre o sujeito e objeto do conhecimento. Neste sentido é fundamental que a escola forme sujeitos que saibam lidar com idéias, sejam capazes de refletir sobre os objetos de conhecimentos, apreciem o conhecimento como um bem cultural valioso. (Oliveira, 1996, p. 100)

Vygotsky (1991-2001- 2001b) analisa como essa questão da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem é considerada por três diferentes perspectivas psicológicas. Uma primeira abordagem compreende desenvolvimento e aprendizagem como processos diferentes e independentes. Desenvolvimento é um processo interno, enquanto aprendizagem é um processo externo. Esta não participa ativamente no processo de desenvolvimento mas utiliza os seus resultados sem adiantar ou mudar o seu curso. Assim, o desenvolvimento é visto como uma condição precedente e necessária à

aprendizagem. Esta é a posição de Piaget que afirma que o ciclo do desenvolvimento antecede os ciclos de aprendizagem levando o processo escolar a obedecer o amadurecimento, as etapas do desenvolvimento cognitivo.

De forma oposta, a abordagem objetivista considera que aprendizagem é desenvolvimento. Parte do princípio de que as leis do desenvolvimento são leis naturais que não podem ser mudadas pela aprendizagem. Concebe assim, que aprendizagem e desenvolvimento são dois processos sincrônicos e simultâneos, portanto, coincidentes.

Uma terceira posição, adotada pelos gestaltistas, concebe aprendizagem e desenvolvimento como processos mutuamente dependentes, mas não explicita como se dá essa relação.

Vygotsky (1991- 2001- 2001b), critica estas três posições afirmando que a aprendizagem não é idêntica a desenvolvimento, nem uma condição necessária para o desenvolvimento. Compartilha com os gestaltistas que há uma relação entre os dois processos, uma vez que a aprendizagem é vista como uma condição prévia para o desenvolvimento. Superando essas posições, Vygotsky afirma, que a aprendizagem se realiza sempre num contexto de interação, através da internalização de instrumentos e signos levando a uma apropriação do conhecimento. Todo esse processo é que promove o desenvolvimento. Portanto, de acordo com este autor, a aprendizagem precede o desenvolvimento. Ao compreender desta forma as relações entre aprendizagem e desenvolvimento Vygotsky confere uma grande importância à escola (lugar da aprendizagem e da produção de conceitos científicos); ao professor (mediador desta aprendizagem); às relações interpessoais (através das quais este processo se completa). Assim, o acesso do sujeito ao conhecimento, se faz sempre mediado por um outro, via linguagem. Nestas condições a aprendizagem é um processo de construção compartilhada, uma construção social. O professor atua nesse processo como um mediador intervindo com o seu trabalho no desenvolvimento potencial do aluno. Para Vygotsky, o desenvolvimento real pode ser compreendido como a capacidade do aluno para realizar soluções de forma independente, enquanto o desenvolvimento potencial é aquilo que o aluno ainda não é capaz de fazer sozinho mas que sob orientação de um outro torna-se possível. Este é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal formulado por Vygotsky que direciona

todo o trabalho do professor. Este deve sempre atuar no desenvolvimento potencial dos alunos para levá-los através da aprendizagem a um desenvolvimento real.

Podemos, dessa forma, concluir que o bom ensino é aquele que tem esta orientação prospectiva, dirigida ao que o aluno ainda não é capaz de fazer. Num processo interativo, o professor atuando como um mediador, trabalhando no desenvolvimento potencial do aluno, vai construindo com ele os conceitos científicos de modo que sua aprendizagem resulte em desenvolvimento. Esta é, portanto uma *teoria social do desenvolvimento e da aprendizagem*.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. S. Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREITAS, M. T. A **Vygotsky e Bakhtin- Psicologia e educação: um intertexto**. S. Paulo/Juiz de Fora: Ática/EDUFJF,1994.

KONDER, L. A educação desvalorizada. **Jornal do Brasil**, Caderno B, 12 de outubro de 2002, p. 8.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: Taille, Y., Oliveira, M. K., Dantas, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. S. Paulo: Summus Editorial, 1992. p. 23-34.

_____ Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de Educação**, n.º3,set-dez 1996, p.97-102.

OLSON, D. R. A escrita e a mente In Wertsch, J. et ali **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PINO, A O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**, n.º. 24, 1991, p.32-43.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____ **A construção do pensamento e da linguagem**. S. Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____ **Obras escogidas III** Madrid: Visor, 1995.

_____ **Obras escogidas IV** Madrid: Visor, 1996.

_____ **Psicologia Pedagógica**: S. Paulo: Martins Fontes, 2001b.