

Teoria Histórico-Cultural:

Questões Fundamentais para a Educação Escolar

Maria Valéria Barbosa
Stela Miller
Suely Amaral Mello
(Org.)



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

MARIA VALÉRIA BARBOSA
STELA MILLER
SUELY AMARAL MELLO
(ORGANIZADORAS)

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL:
QUESTÕES FUNDAMENTAIS PARA A
EDUCAÇÃO ESCOLAR

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

Marília
2016



CULTURA
ACADÊMICA 
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretor:

Dr. José Carlos Miguel

Vice-Diretor:

Dr. Marcelo Tavella Navega

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Ana Maria Portich

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Giovanni Antonio Pinto Alves

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosângela de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp - campus de Marília

T314 Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar /
organizadores: Maria Valéria Barbosa ; Stela Miller ; Suely Amaral
Mello. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura
Acadêmica, 2016.

220 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-771-5 (impresso)

ISBN 978-85-7983-772-2 (digital)

DOI <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-772-2>

1. Pedagogia crítica. 2. Educação - Filosofia. 3. Psicologia do desenvolvimento. 4. Educação e Estado. I. Barbosa, Maria Valéria. II. Miller, Stela. III. Mello, Suely Amaral.

CDD 370.115

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Apresentação | |
| <i>Maria Valéria Barbosa; Stela Miller; Suely Amaral Mello</i> | 7 |
| Prefácio | |
| <i>Maria Eliza Mattosinho Bernardes</i> | 13 |
| | |
| PARTE 1 | |
| A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES | |
| O Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: a Luta por uma Nova Psicologia | |
| <i>Mohamed Elhammoumi</i> | 25 |
| La Formación de las Funciones Psicológicas en el Desarrollo Humano | |
| <i>Yulia Solovieva; Luis Quintanar</i> | 37 |
| | |
| PARTE 2 | |
| PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: MEDIAÇÕES | |
| Políticas Educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica | |
| <i>Marise Nogueira Ramos</i> | 59 |
| O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural | |
| <i>Dermeval Saviani</i> | 77 |
| A Internalização de Signos como Intermediação entre a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica | |
| <i>Lígia Márcia Martins</i> | 103 |

PARTE 3

EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

| | |
|---|-----|
| Três Dialéticas e Ambientes Sociais Terapêuticos de Aprendizagem <i>Carrie Lobman</i> | 125 |
| “Que Diabos você Pensa que Está Fazendo?” Uma Abordagem Histórico-Cultural e Pedagógica ao Negativismo na Escola <i>Malcolm Reed</i> | 139 |
| Concepção Didática da Tarefa de Estudo: dois Modelos de Aplicação <i>Orlando Fernández Aquino; Neire Márcia da Cunha</i> | 175 |
| Jogo, Aprendizagem e Desenvolvimento <i>Carrie Lobman</i> | 201 |
| Sobre os Autores | 215 |

APRESENTAÇÃO

Maria Valéria Barbosa

Stela Miller

Suely Amaral Mello

Os artigos que compõem a presente coletânea – *Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar* – resultam de conferências e palestras proferidas durante evento que reuniu a 13ª Jornada do Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências — Unesp — *Campus* de Marília e o 2º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural, realizado de 12 a 15 de agosto de 2014, na Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – *Campus* de Marília/SP, com o objetivo central de discutir o modo pelo qual essa teoria possibilita compreender o processo de desenvolvimento humano, tendo o espaço escolar e sua organização como *locus* privilegiado para a potencialização deste desenvolvimento.

O evento foi realizado pelo trabalho conjunto do *Núcleo de Ensino e Grupo de Pesquisa Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural* da Faculdade de Filosofia e Ciências –Unesp – *Campus* de Marília com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDI da Universidade Federal de Uberlândia/MG; Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-Cultural – GEIPEE-THC, da Unesp de Presidente Prudente/SP; Maestría em Diagnóstico e Rehabilitación Neuropsicológica da Facultad de Psicología – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/ México; Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília/SP e Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unesp de Marília/SP.

Essa forma de organização interinstitucional do evento, com a participação de diferentes grupos de pesquisa do Brasil e do exterior, visa a consolidá-lo como espaço privilegiado de discussão de resultados de pesquisas sobre a Teoria Histórico-Cultural em âmbito nacional e internacional.

Com as palestras, mesas redondas, apresentação de trabalhos científicos e minicursos, essa discussão é implementada e disseminada por seus participantes em seus ambientes de trabalho, seja a escola básica, a Universidade, o Grupos de Pesquisa, quando do retorno às suas bases. E é grande a probabilidade de que haja uma irradiação considerável do conteúdo das discussões ocorridas durante o evento, uma vez que dele participam, além dos convidados internacionais, profissionais da escola básica e do ensino superior de vários estados do país, como São Paulo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Espírito Santo, Maranhão, Bahia, Ceará, Pará, Alagoas, Amazonas, Goiás e Distrito Federal.

Além disso, a disseminação em larga escala se faz pela via da disponibilização das filmagens das conferências e mesas-redondas na página <http://www.youtube.com>.

Há que se destacar, também, que, para sua realização, o evento contou com financiamentos concedidos pelo Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP) da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)*, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista (PROGRAD/Unesp), da Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Universidade Estadual Paulista (PROEX/Unesp) e da Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (Vunesp).

Dentre esses aportes destaca-se, em especial, o do Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP) da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)*, para a publicação do conteúdo das palestras e mesas redondas sob a forma de livro, tanto no formato digital como no formato convencional impresso, o que tornou possível esta publicação que ora apresentamos aos leitores.

Destacamos o fato de que toda forma de relação social é fundamental para o processo de humanização das pessoas. O discurso escrito é, conforme Bakhtin (1990), “parte integrante de uma discussão ideológica

em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (p.123); funciona como instrumento essencial para pôr em relação pessoas distanciadas no tempo e no espaço em que discursos foram proferidos. Por essa razão, a obra escrita

[...] como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. (BAKHTIN, 2003, p. 279)

Tanto escrito como falado, o enunciado discursivo é um meio fundamental de interação entre os sujeitos sociais e, portanto, de sua inserção ativa no meio social em que vivem pela qual tornam-se seres humanizados ao longo de sua existência.

O processo de humanização acontece com a apropriação, pelo homem, da experiência socio-histórica. Os conhecimentos que são adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e das propriedades humanas vão-se acumulando ao longo do processo histórico vivido pelos homens e são transmitidos de uma geração a outra. Essas aquisições são fixadas em produtos da atividade humana, cristalizam-se como objetivações resultantes da ação do homem sobre a natureza ou algum produto deixado pelas gerações anteriores. Nesse movimento, o homem transforma seu meio e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo. Nas palavras de Leontiev (1983), essa transformação

[...] manifesta-se como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais, e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo que expressa sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. (LEONTIEV, 1983, p. 131, tradução nossa)

É por meio de sua atividade, apropriando-se dos conteúdos da cultura humana e objetivando-se em novos produtos culturais, que o homem desenvolve as formas superiores de sua conduta, que integram dois

grupos de fenômenos, constituindo duas linhas de desenvolvimento das condutas superiores especificamente humanas

[...] que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissolivelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, [...] que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. (VYGOTSKI, 2000, p. 29)

A participação de um interlocutor mais experiente que o sujeito da atividade no desenvolvimento de suas condutas superiores é fundamental; é condição sem a qual o sujeito não teria como se apropriar dos conteúdos culturais que encontra ao nascer: ele aprende com o “outro” e se desenvolve nesse processo.

Na escola, esse interlocutor é, preponderantemente, o professor, mas pode ser também um colega mais experiente. Qualquer que seja o caso, o interlocutor atua nas funções ainda em processo de maturação, e, desse ponto de vista, a aprendizagem “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.” (VIGOTSKII, 1988, p. 115).

Essa compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, que põe em evidência o papel da aprendizagem como fonte do desenvolvimento, inverte a concepção anterior pela qual a aprendizagem deveria seguir o desenvolvimento, o que imobilizava os processos de ensino e obstaculizava o próprio desenvolvimento. Esta nova relação impõe aos processos de educação e de ensino uma nova responsabilidade e um novo papel no desenvolvimento das qualidades humanas, uma vez que educação e ensino se tornam as formas universais do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5.ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990, 197 p.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 476 p.

LEONTIEV, A. *El desarrollo del Psiquismo*. Tradução de Emma Calatayud. Madrid: Akal Editor, 1983, 289 p.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4.ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p.103-118.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. 2.ed. Madrid: Visor, 2000. V. III.

PREFÁCIO

A obra aqui apresentada é síntese de um movimento de reflexão e de divulgação do conhecimento produzido, sob a égide dos fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, por pesquisadores nacionais e internacionais participantes do 2º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 13ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília.

Verifica-se, nos textos publicados nesta obra, o compromisso assumido pelos autores em explicitar a essência do conhecimento em todas as suas dimensões, ontológica, gnosiológica, lógica e epistemológica, que tem como gênese os princípios do materialismo dialético e histórico.

Entende-se que estes princípios são o diferencial da Teoria Histórico-Cultural, pois permitem explicar a realidade concreta e as possibilidades existentes para a sua transformação por meio da atividade humana organizada visando a um fim, o desenvolvimento humano nos aspectos social e individual. Nesse sentido, o pensamento de Marx e Engels é considerado atual e necessário para se entender e explicar as condições e circunstâncias para a superação, ainda que de forma parcial, dos processos históricos de alienação presentes na sociedade de classes.

Enquanto categoria do método materialista histórico e dialético que fundamenta a Teoria Histórico-Cultural, o *trabalho*, entendido como atividade adequada a um fim, é o que nos faz humanos, uma vez que pelas necessidades identificadas, o homem define objetivos, planeja ações para realizá-los e transforma a natureza, ao mesmo tempo em que se autotransforma, humanizando-se. Pelo trabalho são definidas as condições da vida social. Nesse movimento, que é de ordem histórica, as leis biológicas que regiam a vida antes do processo de hominização, são substituídas por leis sócio-históricas. Tal fato define as novas condições materiais, e os meios

de subsistência são transformados em novas condições de existência do homem, enquanto ser social.

Outro elemento a ser contemplado nessa análise é o *caráter material* da existência humana, cujo modo de produção é elemento explicativo e constitutivo do processo de humanização. Assim sendo, entende-se ser por meio da produção que se definem as bases das relações sociais. Concebendo-se o homem como ser social, o mesmo é entendido, concomitantemente, como sujeito e como objeto das atividades humanas, pois produz suas condições de existência por meio de instrumentos que transformam a realidade objetiva, assim como, dialeticamente, é transformado pelas condições criadas. O movimento de desenvolvimento da sociedade, e na vida concreta, produz mudanças na consciência e na conduta humana, fato que nos leva a considerar a *historicidade* como a dimensão essencial da formação do psiquismo humano.

Tais categorias se fazem presentes na Psicologia Histórico-Cultural como a expressão do método materialista histórico e dialético na psicologia, em especial na obra de Vigotski (autor referência em todos os textos desta obra), Leontiev, Davidov, Elkonin e entre outros, assim como na Pedagogia Histórico-Crítica (referendada nos textos de autores brasileiros), quando se reportam à educação escolar como atividade particular de mediação da cultura elaborada sociohistoricamente.

Explicitar a raiz teórico-metodológica que fundamenta a Teoria Histórico-Cultural no âmbito da psicologia e da educação é uma necessidade cada vez mais premente, diante do movimento de mundialização dos princípios de uma educação de cunho meritocrático, classificatório e seletivo. Nesse contexto social, perde-se a orientação essencial para que a educação, enquanto atividade humana geral, assuma a sua função – mediar elementos da cultura, entendida como o conjunto da produção humana material e não material, para que se objetive em cada sujeito o potencial próprio do gênero humano, desenvolvido historicamente.

No entanto, tal objetivação depende das condições criadas em sociedade pela educação formal, não-formal ou informal, para que seja mediado, de forma igualitária, o conhecimento produzido pelo conjunto dos homens. Enquanto a finalidade da organização política e econômica

da sociedade não for a promoção do ser social para que sejam possíveis relações sociais justas e acessíveis, as políticas de Estado serão direcionadas a outro fim, que não será a promoção do humano no homem.

Na particularidade da educação escolar, as políticas de Estado expressam essa realidade de organização social, quando são criadas condições que aparentemente expressam a intencionalidade de uma educação que seja para atender a todos. No entanto, os fundamentos teórico-metodológicos que fundamentam as políticas educacionais continuam pautados numa psicologia burguesa, que atribui ao próprio sujeito, ou ao seu meio social, a culpabilização pela não apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, a não promoção dos sujeitos singulares pela apropriação da produção humana. Trata-se da objetivação do processo histórico da alienação nas relações educativas, em especial na educação escolar.

Perguntamo-nos: é possível a superação dessa situação na sociedade atual? Várias poderiam ser as respostas a esta questão, mas apenas uma resposta nos compete explicitar neste momento, a partir da análise que supere a aparência das relações sociais em busca de sua essência – a transformação da realidade concreta é a objetivação da ação do homem quando esta assume a condição de *práxis transformadora*, conforme explicita Sánchez Vázquez. Esta deve ser organizada de forma consciente e intencional, ser síntese da apropriação teórica objetivada na atividade prática visando a um fim – o desenvolvimento humano, nas dimensões social e pessoal.

É exatamente sobre esta base teórico-metodológica que a obra apresentada se fundamenta, explicitando a essência do conhecimento social necessário para que seja possível a transformação da sociedade pela promoção do homem, enquanto ser social.

Os textos apresentados são organizados em três partes que expressam o conhecimento na sua dimensão geral, rumo ao conhecimento particular, subsidiado por abstrações essenciais que permitem compreender a totalidade das relações presentes no objeto sob o qual o livro está organizado.

Na primeira parte, o conteúdo dos artigos explicita a raiz marxista da Teoria Histórico-Cultural e sua objetivação em conceitos da Psicologia Histórico-Cultural; na segunda parte o foco é o conceito de mediação, den-

tro do referencial que organiza esta obra, objetivada na Psicologia Histórico-Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e nas políticas de Estado no campo da Educação; na terceira parte do livro são divulgados resultados de pesquisas de campo na área da educação formal ou não formal, evidenciando caminhos para a superação da realidade educacional na atualidade.

Abrindo a primeira parte do livro, o capítulo *O Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia*, escrito por Mohamed Elhammoumi, apresenta um estudo sobre a raiz marxista da Psicologia Histórico-Cultural, em especial na pesquisa de Vigotski, concebida dentro do quadro teórico do materialismo dialético da concepção histórica. Para o autor, a concepção de que a natureza e todos os seres vivos estão em constante movimento de transformação influencia na concepção de desenvolvimento humano como produto das contradições inerentes ou implícitas em fases anteriores do desenvolvimento. Entendendo o ser humano como síntese das relações sociais internalizadas, conforme explicado por Marx na *VI Tese sobre Feuerbach* e em *Os Cadernos Etnológicos*, o autor do capítulo defende que, de acordo com Vygotsky, o indivíduo é concebido como uma “entidade social”. Saliencia que para a Psicologia Histórico-Cultural os processos de formação e transformação da consciência e da personalidade ocorrem em relação à atividade humana e que a práxis humana está no centro de toda a produção do desenvolvimento social e individual. O autor assume o posicionamento de que na Psicologia Histórico-Cultural as relações sociais de produção devem ser entendidas como unidade de análise, como a pedra angular que regula a vida social concreta, diferentemente de interpretações contemporâneas de cunho pós-moderno e fundamentalistas.

O Segundo capítulo, *La Formación de las Funciones Psicológicas en el Desarrollo Humano*, é de responsabilidade de Yulia Solovieva e Luis Quintanar. Os autores identificam que a obra de Vigotski tem um cunho inédito ao assumir como tema central de estudo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir de traços particulares entre os homens, diferenciando-se do mundo animal, assim como por assumir uma nova orientação para a psicologia aplicada com uma nova visão de mundo. Questionando sobre a formação e desenvolvimento dos processos superiores e suas características essenciais, os autores chamam a atenção para a im-

portância da mediação de instrumentos psicológicos na obra de Vigotski, fato que influencia na conversão da linha natural e biológica em uma linha cultural e social do desenvolvimento humano. Ao buscar a compreensão sobre a totalidade do psiquismo humano e a sua unidade de análise, os autores identificam o caráter sistêmico na pesquisa de Vigotski, a partir do conteúdo e da estrutura da psique, impossível de ser entendida de forma isolada ou fragmentada. Para tanto, os autores abordam conceitos como sensações, idade psicológica, periodização, interiorização, zona de desenvolvimento próximo, além de problematizarem a presença da semiótica moderna na Psicologia Histórico-Cultural. Identificam na obra de Vigotski a importância das *significações* nos meios culturais como um conceito chave, pois são consideradas a base para a formação da conduta humana. Salientam, no desenvolvimento cultural, a colaboração social global nos processos de comunicação e na atividade prática, como particularidades que garantem a aquisição dos conhecimentos em geral.

Na segunda parte do livro, o primeiro capítulo intitulado *Políticas Educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica*, escrito por Marise Nogueira Ramos, é apresentado o contexto histórico de ambas as pedagogias, quando a autora faz um confronto entre os aspectos teóricos específicos em cada uma delas. A autora argumenta sobre a hegemônica da pedagogia das competências nas políticas educacionais brasileiras, sob influência de organizações internacionais para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, num movimento de mundialização da educação básica. Em contrapartida, a autora aponta que, na atualidade, a política educacional nacional conta com orientações e enunciados bastante progressistas e críticos, inspirados no escopo conceitual e ético-político que sustenta a Pedagogia Histórico-Crítica, ainda que sob influência de acordos e programas de avaliação da educação desenvolvidos no âmbito internacional. Ao longo do texto são apresentados argumentos teóricos que identificam a pedagogia das competências com aderência às vertentes (neo)pragmatista e (neo)tecnicista, assim como evidencia a Pedagogia Histórico-Crítica como uma vertente teórica potente contra o neoservadorismo na educação. Tendo como referência as etapas propostas no método histórico-crítico de educação, elaboradas por Demerval Saviani, a saber, prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática

social, a autora apresenta elementos de organização curricular enquanto elaboração coletiva. Na sequência, ao reportar-se ao currículo em movimento, a autora apresenta os princípios presentes na relação entre tempos e espaços curriculares com os passos da Pedagogia Histórico-Crítica. A proposta apresentada, segundo a autora, visa à formação integrada dos sujeitos, à relevância de conteúdos, à distinção entre elementos essenciais e acessórios na educação. Esta proposta é orientada por princípios como a historicidade dos conhecimentos e das relações sociais de produção, que tem como finalidade socializar os sujeitos no mundo material e social concreto, preparando-se para conhecê-lo, enfrentá-lo e transformá-lo pela atuação prática consciente.

Demerval Saviani, no capítulo *O Conceito Dialético de Mediação na Psicologia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural*, apresenta o conceito de “*mediação*” como uma categoria central da dialética que, em conexão com os conceitos de “totalidade” e “contradição”, compõe o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento. Ao longo do texto são apresentados os princípios da lógica dialética, a partir do pensamento de Hegel, Feuerbach, Marx e Engels, num movimento de superação (por incorporação), quando a dialética de cunho idealista é invertida e “liberta de sua carapaça mística” e do caráter metafísico. Identifica a lógica dialética como uma lógica concreta, de cunho explicativo sobre o real, que permite o processo de construção do concreto do pensamento, ampliando o poder explicativo possível pela lógica formal, abstrata, pelo processo de construção da forma do pensamento. Considera que o acesso ao concreto somente torna-se possível pela *mediação do abstrato*, fato que conduz a uma ressignificação da lógica formal, que passa a ser não mais “a lógica, mas um momento da lógica dialética”. Assim, o concreto deve ser entendido como o ponto de partida e ponto de chegada, sendo o primeiro – o concreto real – de cunho sincrético, enquanto o segundo – o concreto pensado – de cunho sintético, deve ser entendido a partir do processo de apropriação do concreto no pensamento, pela mediação das abstrações. Ao longo do texto são apresentadas ricas reflexões sobre as controvérsias entre os princípios do indutivismo e dedutivismo, chegando à síntese de que, pela lógica dialética, o processo de conhecimento deve ser entendido como, ao mesmo tempo, indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, ló-

gico-histórico. Tal compreensão promove a superação da polêmica de cunho dualista e dicotômica pela compreensão de que o processo de conhecimento deve ser a síntese de uma “rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, conforme propõe Marx. A partir de tais princípios teórico-metodológicos, a categoria “mediação” é apresentada como abstração essencial tanto na Pedagogia Histórico-Crítica, quanto na Psicologia Histórico-Cultural, assim como a educação é entendida como atividade mediadora na prática social global por ambos os referenciais teóricos. A Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto proposta pedagógica, é identificada pelo autor como *mediação* para que a Psicologia Histórico-Cultural se constitua como ciência dialética explicativa sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, assim como a Psicologia Histórico-Cultural é considerada *mediação* para que a Pedagogia Histórico-Crítica se objetive como ciência dialética da formação humana ao ter como objetivo “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

No capítulo *A Internalização de Signos como Intermediação entre a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica*, Ligia Márcia Martins identifica a categoria *mediação* como premissa essencial no método materialista histórico-dialético, entendido como método científico que organiza a análise da realidade e a produção do conhecimento em ambos os referenciais teóricos. Os temas *concepção histórico-cultural do psiquismo* e a *internalização de signos como condição para o seu desenvolvimento* são desenvolvidos ao longo do texto, fundamentados, majoritariamente, na obra de Lev Vigotski e de Demerval Saviani. O conceito de internalização é identificado pela autora como o elemento central de intermediação entre a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. A concepção de desenvolvimento cultural é entendida enquanto resultado da contradição entre o “legado de condições passadas e as forças vivas da situação presente”. No entanto, a autora alerta para a especificidade do conceito de mediação, que não pode ser entendido como “ponte”, “elo” ou “meio” entre as coisas, mas como “interposição que provoca transformação” construída pela intencionalidade social, visando à promoção do desenvolvimento. A atividade mediadora é entendida como a base estrutural que promove a superação das formas primitivas em formas culturalmente desenvolvidas do comportamento humano, uma vez que os signos externos,

ao se transformarem em signos internos, assumem a condição de ferramentas psíquicas indispensáveis para o desenvolvimento da consciência e da conduta humana. No âmbito da formação de conceitos, a internalização dos signos assume um papel fundamental na tarefa de orientar o homem, de forma objetiva e subjetiva, para a atuação na realidade concreta. Por meio dos processos educativos em geral, a unidade entre pensamento e linguagem constitui-se na base para o desenvolvimento das funções complexas culturalmente formadas. Ao referir-se à educação escolar, a autora identifica elementos essenciais entre as teorias citadas para que a natureza humana seja produzida pelo próprio homem, enquanto finalidade do trabalho pedagógico.

Abrindo a terceira parte do livro, Carrie Lobman, autora do capítulo *Três Dialéticas e Ambientes Sociais Terapêuticos de Aprendizagem*, apresenta histórias da prática que evidenciam as descobertas-chave da Terapêutica Social, fundamentada pelo pensamento de Vigotski, a partir da década de 70. Trata-se de uma prática que emerge nos últimos trinta anos, criada pelo grupo Comunidade de Desenvolvimento, nos EUA. As três dialéticas abordadas pela autora referem-se a ambientes de aprendizagem e desenvolvimento, à emoção e cognição, assim como à relação indivíduo e o grupo. As histórias relatadas no texto sobre professores e estudantes em atividade sintetizam aspectos teóricos fundamentais na obra de Vigotski tais como os de que a aprendizagem que conduz ao desenvolvimento não é linear, mas emergente e dialética; que as emoções impactam a aprendizagem, assim como promovem o desenvolvimento da emocionalidade do grupo; que os grupos existem por serem criados pelas pessoas, e que por estas pessoas estarem em atividade e dialeticamente vinculados, transformam-se.

No capítulo *“Que diabos você pensa que está fazendo?” Uma Abordagem Histórico-Cultural e Pedagógica ao Negativismo na Escola*, de responsabilidade de Malcolm Reed, o significado do negativismo em sala de aula é problematizado tendo por base os conceitos de crise, situação social do desenvolvimento e contexto da atividade na obra de Vigotski. Tais conceitos são revisados pela pesquisa pós-vigotskiana em busca de respostas teórico-práticas para o questionamento sobre a necessidade de superação do dualismo entre o bom-mau, negativo-positivo, que poderia ser, segun-

do o autor, de cunho ontogenético, dialógico e conter pistas para entender *o ser e o devir* no processo de escolaridade. O autor, após as argumentações teóricas sobre o problema analisado, visando explicitar o “movimento duplo” presente na prática social transformadora, apresenta reflexões sobre experiências e publicações pessoais enquanto autor e professor, professor-educador e pesquisador no contexto escolar e de formação de professores.

Orlando Fernández Aquino e Neire Márcia da Cunha, no capítulo *Concepção Didática da Tarefa de Estudo: dois modelos de aplicação*, apresentam uma síntese teórico-metodológica sobre o conceito de Tarefa de Estudo ou Aprendizagem a partir de resultados de duas pesquisas experimentais em Didática. As pesquisas fizeram uso de dois procedimentos metodológicos. O primeiro faz a análise teórica da tarefa de estudo e o segundo faz uma revisão de investigações experimentais que aplicaram os modelos lógicos elaborados por Galperin e Davidov. A síntese evidencia interessantes resultados para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, da formação de professores e da pesquisa experimental, pois aponta caminhos para a renovação dos métodos de ensino, dos programas escolares e das Didáticas Especiais

Jogo, Aprendizagem e Desenvolvimento, capítulo escrito por Carrie Lobman, apresenta problematizações sobre o tema com a proposta de romper com a “tendência de deixar o jogo para trás na pequena infância” e defende que o jogo faz parte da aprendizagem em todas as idades. Segundo a autora, busca-se, a partir das práticas sociais instituídas e relatadas nas pesquisas, construir maneiras adequadas para trazer o jogo e a atuação dos sujeitos para diferentes ambientes de aprendizagem. Para tanto, a autora resgata, como princípio presente na obra de Vigotski, a tarefa de ajudar as pessoas a *virem a ser*, superando a explicação de como são os seres humanos. Para tanto, de acordo com o referencial teórico citado, no jogo os sujeitos são capazes de agir “como se fossem maiores do que são” conforme afirma a autora, além de assumirem a condição de criadores ativos de sua atividade. A partir de reflexões sobre o jogo e sua importância para o desenvolvimento da criança, a autora assume que “a verdadeira aprendizagem envolve a criação de ambientes onde as pessoas podem atuar como quem elas são e como quem elas virão a ser”. Enquanto evidências da dimensão empírica da forma como o jogo e a atuação são entendidos e objetivados

na realidade, a autora apresenta o relato do Projeto All Star em seis cidades dos Estados Unidos, implantados nos últimos 30 anos. Participam do projeto jovens interessados em atividades artísticas, independente de “talentos ou habilidades” já desenvolvidos no âmbito pessoal. É neste cenário que os princípios do jogo são praticados, tendo-se a finalidade de criar condições para o desenvolvimento por meio da atuação criadora realizada pelas pessoas que compõem o coletivo. As vivências relatadas pela autora evidenciam a importância e a amplitude do jogo no desenvolvimento psicológico.

Diante da síntese apresentada, tenho a certeza de que o conteúdo do livro é de grande valor para se pensar e fundamentar ações no âmbito das ciências humanas em geral, em especial no âmbito da psicologia e da educação, que visem à transformação da realidade instituída na sociedade atual. Espero que esta obra seja acessada pelo maior número de leitores possível, e que dela possam se beneficiar, fundamentando e organizando suas práticas sociais.

Desejo uma boa leitura a todos...

São Paulo, junho de 2016.

Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Docente da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH)

Universidade de São Paulo

Parte 1
A Psicologia Histórico-Cultural e a Formação
das Funções Psicológicas Superiores

O PARADIGMA DE PESQUISA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY: A LUTA POR UMA NOVA PSICOLOGIA¹

Mohamed Elhammoumi

Uma psicologia que não esta [psicologia marxista] não pode existir [...] tudo o que foi e é genuinamente científico pertence à psicologia marxista. Este conceito [...] coincide com o conceito científico por si só. (1997, v.3, p. 341).

Em um de seus primeiros trabalhos, Marx diz que se a psicologia deseja tornar-se uma ciência realmente significativa, ela terá de aprender a ler o livro da história da indústria material que incorpora “os poderes essenciais do homem”, e que em si é uma forma de realização concreta da psicologia humana. À medida que isso acontece, toda a tragédia interna do capitalismo consiste no fato de que no momento em que este objetivo, ou seja, a psicologia do homem, objetivamente orientada, que continha em si mesma um potencial infinito para dominar a natureza e o desenvolvimento de sua própria natureza, foi crescendo a um ritmo rápido, sua vida espiritual real foi se degradando e passou pelo processo que Engels descreveu tão vividamente como a mutilação do homem. (Vygotsky, 1994, p. 180)

¹ Traduzido por Suely Amaral Mello – Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e membro do Grupo de Pesquisa “Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – *Campus* de Marília.

INTRODUÇÃO

O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky foi concebido dentro do quadro teórico do materialismo dialético e da concepção materialista da história. O paradigma histórico-cultural de pesquisa de Vygotsky assumiu a posição de que a realidade é inerentemente material e dialética. Ou seja, toda a natureza e todos os seres vivos estão em constante movimento, mudança, e estão, portanto, em constante transformação. Deste ponto de vista, cada estágio do desenvolvimento humano é o produto de contradições que são inerentes ou implícitas em fases anteriores.

Este conceito foi formulado pela primeira vez por Hegel, e mais tarde mais plenamente desenvolvido por Marx e Engels. Hegel descreveu este conceito com o termo “*aufheben*”, o que significa, grosso modo, “remover mantendo”. Este termo é, em geral, traduzido pelo termo “superação”. Assim como Marx e Engels, Vygotsky usou o conceito dialético de *aufheben*, ou superação, para entender e explicar o desenvolvimento cognitivo humano, funções mentais superiores e o desenvolvimento do comportamento humano. Vygotsky, então, estendeu essa abordagem à psicologia humana. Ele usou uma abordagem materialista dialética para ajudar a explicar como funções mentais elementares tais como atenção elementar e percepção se transformam em processos psicológicos superiores humanos, tais como atenção voluntária, formação de conceitos, pensamento abstrato, generalização e imaginação.

Marx explicou que o ser humano é “um conjunto de relações sociais”, tal como formulado na *Sexta Tese sobre Feuerbach* e bem elaborado e desenvolvido em *Os cadernos Etnológicos*. Essa visão, compartilhada por Vygotsky, é uma visão profundamente *materialista e dialética* do indivíduo humano e da natureza humana. O indivíduo, para Vygotsky, é uma entidade *social*. Ou seja, Vygotsky via o indivíduo como *internamente social*. Ele explicou: “Eu sou uma relação social de mim para mim mesmo”. A abordagem psicológica de Vygotsky em relação ao indivíduo humano significa muitas coisas importantes para nós hoje. Uma delas é que a atividade humana e as funções psicológicas superiores, como a consciência e a personalidade, são produtos sociais que se desenvolvem como resultado de processos sociais.

Ou seja, os processos psicológicos humanos se desenvolvem como um resultado do modo de produção, relações sociais, ferramentas, signos e assim por diante, de uma sociedade. A este respeito, a teoria histórico-cultural viu o indivíduo humano como a interiorização das relações sociais. Portanto, o objeto da psicologia não é o indivíduo abstrato e particular, mas o indivíduo social e o indivíduo classe. Marx argumentou que,

[...] a diferença entre o indivíduo particular e o indivíduo classe, a natureza accidental das condições de vida do indivíduo, aparece apenas com o surgimento da classe, que é em si um produto da burguesia. Este caráter accidental, como tal, só é gerado e desenvolvido pela competição e a luta dos indivíduos entre si (1998, p. 87).

As funções mentais superiores do indivíduo social são baseadas no contexto cultural, histórico e social. Isso nos leva ao ponto de que a psicologia histórico-cultural está bem equipada teoricamente, metodologicamente e epistemologicamente para fazer face às funções humanas mentais superiores, personalidade, atividade humana e mudança social consciente.

A TEORIA DE VYGOTSKY DAS FUNÇÕES MENTAIS SUPERIORES E A SEXTA TESE SOBRE FEUERBACH

A ideia de reestruturação da psicologia na década de 1920 alinhada às teses marxistas encontrou diferentes dificuldades, teoricamente, epistemologicamente, ontologicamente, metodologicamente e filosoficamente. Vygotsky definiu a tarefa de desenvolver uma psicologia marxista. Ele argumentava que o caminho para sair da crise da psicologia era voltar aos escritos de Marx. Ele extraiu sua inspiração de Marx e da filosofia materialista. Até o final dos anos 1920 e início dos anos 1930, ele desenvolveu a teoria histórico-cultural fundamentada no quadro teórico da concepção materialista da história e do materialismo dialético. O estudo da atividade humana, em vez do comportamento, é o estudo da história da atividade humana, ou, o comportamento do homem só pode ser entendido como a história do comportamento. A história é, acima de tudo, dialética, bem como o materialismo histórico. A atividade humana é governada nas relações sociais. Vygotsky argumentou que, “a relação das funções psicológicas está geneticamente [do ponto de vista do desenvolvimento] ligada a relações reais entre as pessoas”

(1989, p. 57). As relações sociais são as forças motrizes das funções psicológicas superiores, “geneticamente relações sociais, relações reais entre as pessoas, são a base de todas as funções superiores e suas relações” (Vygotsky, 1989, 58). Psicologia é o estudo do indivíduo social. O indivíduo social é o objeto da psicologia. A unidade de análise da psicologia são as relações sociais. Nesse contexto, Vygotsky afirmou que:

(1) o mais geral: todas as coisas culturais são sociais; (2) um signo ou símbolo independente do organismo, tal como uma ferramenta, é um meio social; (3) todas as funções superiores evoluem na filogenia não biologicamente, mas socialmente; (4) o significado mais grosseiro: o mecanismo de tais funções é uma cópia do social. Elas são relações internalizadas de uma ordem social, transferidas para a personalidade individual, a base da estrutura social da personalidade (1989, p. 58).

Estas ideias foram desenvolvidas e fundamentadas em “As seis Teses sobre Feuerbach” (1845). Nesse texto, Marx afirma que, “a essência humana é ... o conjunto das relações sociais”. Parafraçando Marx, Vygotsky coloca a questão desta forma: “a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais deslocada para a esfera interna e tendo se tornado funções da personalidade e formas de sua estrutura” (1989, p. 59). O desenvolvimento cultural, o desenvolvimento histórico e o desenvolvimento social são as forças motrizes de todas as funções mentais humanas. Indivíduo social para Vygotsky “não é nem um sujeito lógico (Hegel), nem uma soma, organismo. É um agregado de relações sociais, consubstanciado em um indivíduo (funções psicológicas construídas de acordo com a estrutura social)” (1989, p. 66). Marx argumentou em *O Capital* que a natureza humana e as operações cognitivas humanas eram sempre subordinadas aos modos de produção. Ele destacou nas *Teses sobre Feuerbach* (MARX, 1845) que não é a dialética da consciência humana que explica a vida material concreta humana e a história humana, mas é a vida material concreta dos indivíduos sociais que explica a consciência humana e a história humana.

A consciência humana e a história humana são apenas o produto da vida material concreta e das propriedades da vida social objetiva. Da mesma forma, os processos mentais humanos superiores de pensamento, consciência e atividade estão enraizados na atividade humana histórica-

mente organizada. Em última análise, os processos mentais humanos superiores de pensamento, consciência e atividade são enquadrados e moldados pela atividade humana culturalmente organizada.

A PSICOLOGIA DEVE ABORDAR A QUESTÃO DA MUDANÇA SOCIAL PROFUNDA E CONSCIENTE.

A Psicologia deve salientar a consciência e a mudança consciente como um aspecto fundamental da atividade humana. Tolman destacou que “a psicologia é um esforço inevitavelmente político” (1994, p. 8). Staeuble afirmou que a “teoria deve aplicar-se a algo. No entanto, uma vez que esse algo [...] não é neutro, mas estruturado pela sociedade, a teoria não pode prescindir de uma concepção adequada da sociedade” (apud TOLMAN, 1994 p. 17). Em sua avaliação crítica da psicologia vigente, Staeuble (1968, apud TOLMAN, 1994) concluiu que:

Olhando para as áreas em que os psicólogos têm sido especialmente ativos, deve-se concluir que,

(A) trabalham a serviço imediato do imperialismo (investigação militar, ‘defesa psicológica’);

(B) trabalham a serviço da economia capitalista (pesquisa de mercado, publicidade);

(C) eles têm um efeito indireto sobre a estabilização da ideologia burguesa (pesquisa sobre comunicação e opinião);

(D) eles fazem avançar o desempenho eficiente de indivíduos dentro do sistema desta sociedade (métodos de seleção de todos os tipos, psicologia industrial, aconselhamento profissional); e

(E) eles estão contribuindo para conformidade social (todos os tipos de aconselhamento) (STAEUBLE, 1968, apud TOLMAN, 1994, p. 8).

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL É PROFUNDAMENTE ENRAIZADA NO MARXISMO

O paradigma de Hegel na filosofia surgiu a partir do impacto da Revolução Francesa e a filosofia materialista histórico-dialética de Marx surgiu a partir do impacto de uma nova era de revoltas proletárias (as revoltas de 1838, a revolução de 1848, a Primeira Internacional de 1864, a Comuna de Paris de 1871). A psicologia marxista de Vygotsky surgiu a

partir do impacto de uma nova forma de organização social das relações de produção (revolução de outubro de 1917), bem como da crise da própria psicologia - diagnosticada por Bühler, 1926, 1927; Driesch, 1925; Koffka, 1926; Kostyleff, 1911; e Politzer, 1928. Vygotsky tem sido considerado até o tempo presente como uma curiosidade histórica, em vez de uma força influente entre os psicólogos marxistas. Ele ainda é um psicólogo enigmático para o leitor de língua inglesa. Eu tenho mostrado em outros lugares (ELHAMMOUMI, 2001, 2002, 2006, 2015) que uma leitura objetiva de Vygotsky via Marx é imperativa. Eu também tenho insistido na centralidade dos conceitos marxistas para qualquer entendimento da dinâmica da vida mental humana superior, da consciência e da atividade prática coletiva. A atividade prática não é o oposto da mediação semiótica; a consciência humana se desenvolve por meio da unidade necessária, a unidade em seu movimento dialético. Nesse movimento dialético, os signos se tornam “uma arena de luta de classes [...] o choque de expressões sociais vivas” (VOLOSINOV, 1973, p. 23). O desenvolvimento da vida humana mental, da consciência e da personalidade deve ser entendido como uma luta contínua e uma resolução de contradições. É surpreendente que as ideias marxistas tenham sido obliteradas no processo de apropriação de Vygotsky no Ocidente (ELHAMMOUMI, 2001, 2002, 2006).

Em conclusão, isso significa que a psicologia marxista deve permanecer dentro da órbita do paradigma de Marx. Vygotsky afirmou que, “a psicologia marxista não é uma escola em meio a escolas, mas a única psicologia genuína como ciência” (1997, v.3, p. 341). A dialética marxista é a base filosófica e epistemológica do paradigma histórico cultural de pesquisa de Vygotsky. A esse respeito, Witte argumentou que

[...] os esforços de Luria e de Vygotsky estiveram focados no desenvolvimento de uma psicologia marxista, incluindo uma acomodação dos processos dialéticos hipotetizados para operar entre os humanos como seres naturais e biológicos e os humanos como seres culturais e sociais. Claramente, o conhecimento e concordância filosófica de Vygotsky e Luria em relação a Marx e Engels os levou à realização de determinados temas e ideias em seu próprio trabalho. Esse trabalho focou em dois projetos grandes e articulados: (a) entender as origens e a natureza da consciência humana e (b) compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como a atenção voluntária e memória lógica. O primeiro desses projetos é geralmente entendido em termos

filogenéticos e, o segundo, em termos ontogenéticos. Para ambos os projetos, o princípio de atividade, de uma forma ou de outra, foi crucial (2005, p.130).

PSICOLOGIA E MUDANÇA NA NATUREZA HUMANA

No núcleo da psicologia marxista está a formulação das leis das funções mentais superiores humanas, da consciência e da atividade humana, uma ciência das funções mentais superiores humanas. Essas leis podem ser resumidas em três proposições principais. Em primeiro lugar, está a lei geral do desenvolvimento cultural, que significa que as funções mentais superiores humanas têm a sua origem nos processos de relações sociais de produção. Em segundo lugar, está a lei da mediação semiótica, que significa que as funções mentais superiores humanas só podem ser compreendidas se entendermos os signos e as ferramentas que as medeiam. Em terceiro lugar, está o método genético que significa que as funções mentais superiores humanas podem ser entendidas apenas nos processos do seu desenvolvimento e crescimento. A Psicologia é a ciência da produção social do indivíduo, com especial ênfase nas funções mentais superiores, na consciência, na atividade, na práxis e na vida interior. Nesse sentido, Politzer destacou que “A Psicologia de maneira nenhuma detém o ‘segredo’ dos assuntos humanos, simplesmente porque este ‘segredo’ não é de ordem psicológica” (1929, p. 170). Não há, de fato, e nunca houve, indivíduos humanos produzidos e formados fora da sociedade. Os indivíduos humanos e seu desenvolvimento são produtos da sociedade. Em outras palavras, a natureza psicológica dos seres humanos representa o agregado de relações sociais internalizadas que se tornaram funções para o indivíduo e, nesse processo, estrutura suas funções mentais superiores (VYGOTSKY, 1981, p. 164). Assim, a psicologia marxista coloca a atividade humana e a práxis humana - atividade de trabalho - no centro de toda a produção do desenvolvimento, social e individual. Vygotsky incorporou o conceito de trabalho de Marx - atividade e práxis - à sua abordagem ontológico-epistemológica ao estudo das funções mentais superiores. Vygotsky argumentou que, “o trabalho é aquele pivô fundamental em torno do qual a vida da sociedade é estruturada e erigida. A vida social do homem e seu estudo da natureza estão ligados à atividade do trabalho” (1993, p. 119), e “é o trabalho que criou o homem.” (1994,

p. 183). “Trabalho, sociedade e natureza são os três canais fundamentais que orientam o trabalho educacional e formativo na escola” (1993, p. 11), e acrescentou que “mesmo o intelecto do ser humano não poderia ter se desenvolvido fora das condições da atividade especificamente humana, em particular, fora do trabalho” (1993, p. 236).

Os psicólogos têm interpretado a natureza humana, o comportamento e as funções mentais superiores de várias maneiras, mas o seu objetivo é mudar a natureza humana. Esta última tese pode ser expandida um passo à frente ao afirmar: se quisermos mudar a natureza humana devemos mudar as relações sociais de produção. Em minha opinião, *relações sociais de produção* é a unidade de análise da psicologia, como a *célula* é a unidade de análise para a biologia, o *átomo* é a unidade de análise para a física, e *valor* é a unidade de análise para a economia. Relações sociais de produção como uma unidade de análise irão liberar a psicologia de ser limitada principalmente ao público acadêmico para tornar-se uma psicologia que está envolvida no desenvolvimento de potencialidades dos indivíduos humanos, ampliando a consciência, emancipação e libertação, assim como superando a alienação e reificação da produção mental humana.

Isto leva a supor que o indivíduo humano tem mudado a natureza psicológica e que, à medida que a sociedade desenvolve novas relações sociais, novas formas de funções mentais superiores e consciência emergem. Para Marx, qualquer psicologia que tenha ignorado o desenvolvimento histórico da atividade de trabalho humano e da consciência humana não poderia se tornar uma ciência psicológica genuína e real.

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: INTERPRETAÇÕES PÓS-MODERNAS E FUNDAMENTALISTAS

Embora as ideias psicológicas de Vygotsky tenham estado disponíveis desde 1929, 1939 (em inglês), esses escritos não foram notados por psicólogos capazes de apreciar o valor e a importância de seu conteúdo. Esses manuscritos atraíram alguns psicólogos contemporâneos e necessitam ser redescobertos. A fim de compreender as ideias psicológicas de Vygotsky, é necessário abandonar quadros teóricos psicológicos prévios e abordar com um novo olhar perguntas como: Qual é a tarefa da psicologia?

Como funções mentais superiores se formam? O que molda a nossa cognição, consciência e personalidade?

Isso leva a pensar que, se você quiser entender o que acontece na história social das funções mentais superiores do ser humano, na personalidade e na consciência, o melhor ponto de partida é olhar para as relações econômicas de produção na referida sociedade e tentar encaixar tudo o mais dentro disso. As relações sociais de produção são a pedra angular que regula a vida social concreta, o comportamento governado por regras, a consciência, a atividade, as funções mentais superiores e a vida interior. As relações sociais de produção regulam o nosso modo psicológico de produção, as forças psicológicas de produção e os meios psicológicos de produção. A produção de todas as ferramentas cognitivas humanas como a produção do pensamento, da consciência, da personalidade molda a maneira de nos comportar e agir na atividade prática socialmente organizada.

Em relação a isso, Vygotsky argumentou que,

[...] a personalidade humana é formada, basicamente, sob a influência das relações sociais, ou seja, o sistema do qual somos parte, a partir da mais tenra infância em diante. ‘Minha relação com meu ambiente’, diz Marx, ‘é minha consciência.’ Uma mudança fundamental de todo o sistema dessas relações das quais o ser humano é parte, conduzirá inevitavelmente a uma mudança na consciência, a uma mudança em todo o comportamento do ser humano (1994, p. 181).

A história da psicologia histórico-cultural tem sofrido muito com o uso, por psicólogos, de material de segunda mão e a consequente destruição das circunstâncias (dominância de versões positivistas do marxismo) e do clima intelectual (no sentido de um sistema intelectual que oferece uma interpretação total de ser humano em um plano metafísico e filosófico) em que foram feitas as grandes descobertas da psicologia histórico-cultural. Isto leva-nos à ideia de que a natureza humana é revelada na mudança. Um estudo em primeira mão é sempre instrutivo, promotor de novas descobertas e muitas vezes, como neste caso, cheio de surpresas. Em geral, eu acho que a maioria dos trabalhos em “psicologia histórico-cultural” tem ficado muito perto tanto na forma como no conteúdo da epistemologia pós-modernista e da epistemologia fundamentalista de Descartes, Locke e

Kant (projeto cartesiano-lockeano-kantiano de fundamentalismo), o que significa a tentativa de justificar o nosso efetivamente verdadeiro conhecimento da natureza, da sociedade e do mundo real. O uso dessas epistemologias não tem levado ao desenvolvimento de uma verdadeira compreensão das funções mentais superiores e da natureza humana. Psicólogos histórico-culturais (LEONTIEV, 1959; LURIA, 1966; HOLZKAMP, 1992; SÈVE, 1978; ZAZZO, 1971, 1995; COLE, 1996; ENGESTRÖM, 1987; WERTSCH, 1991; VALSINER, 1998; VAN DER VEER, 2007; PARKER, 2007; ROTH, 2007, entre outros) realizaram um trabalho muito importante e fizeram algumas contribuições reais, particularmente no campo do desenvolvimento mental humano. Mas, em geral, eu acho que eles tentaram produzir uma versão histórico-cultural da psicologia que tem a mesma forma que as epistemologias pós-modernistas e fundamentalistas, encaixando-se perfeitamente nas mesmas categorias acadêmicas: cognição, motivação, percepção, inteligência, atenção, desenvolvimento, etc.

Isso é compreensível no contexto das políticas acadêmicas (Staeuble 1968 apud Tolman 1994) daquela época. A melhor ferramenta teórica para a psicologia histórico-cultural se re-conceituar é o próprio marxismo. Minha intenção neste artigo, portanto, é a de contribuir para o esforço de fazer avançar as concepções teóricas de Vygotsky como um paradigma alternativo totalmente genuíno. Ele tem muito a contribuir para a nossa compreensão das funções mentais superiores e da natureza da natureza humana.

REFERÊNCIAS

- BÜHLER, K. *Die krise der psychologie*. Frankfurt: Ungekürzte Ausg, 1927.
- BÜHLER, K. Die krise der psychologie. *Kant Studien*, v.31, n.51, p.455-526, 1926.
- COLE, M. *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1996.
- DRIESCH, H. *The crisis in psychology*. Princeton, NJ: Princeton University press, 1925.

ELHAMMOUMI, M. *Is there a Marxist psychology?* In: SAWCHUK, P.; DUARTE, N.; ELHAMMOUMI, M. (Ed.). *Critical perspectives on activity theory: explorations across education, work and the everyday life*. New York: Cambridge University Press, 2006. p. 23-34.

ELHAMMOUMI, M. Marxist psychology and dialectical method. In: PARKER, Ian (Ed.). *Handbook of Critical Psychology*. London: Routledge, 2015. p. 271-279.

ELHAMMOUMI, M. Recepción de Vigotsky en América Latina: terreno fértil para una psicología materialista. In: GOLDER, M. (Ed.), *Vigotsky: psicólogo radical*. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2001. p.51-66.

ELHAMMOUMI, M. *To create psychology's own capital*. *Journal for The Theory of Social Behavior*, v.32, n.1, p.89-104, 2002.

ENGSTRÖM, Yrjö. *Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsulti, 1987.

HOLZKAMP, K. On doing psychology critically. *Theory & Psychology*, v.2, p.193-204, 1992.

KOFFKA, K. Zur Krisis in der psychologie: bemerkungen zu dem buch gleichen namens von Hans Driesch. *Die Naturwissenschaften*, v.14, n.25, p.581-586, 1926.

KOSTYLEFF, N. *La crise de la psychologie expérimentale: le présent et l'avenir*. Paris: Alcan, 1911.

LEONTIEV, A.N. *Problems in the development of the mind*. Moscow: Progress, [1959], 1981.

LURIA, A. R. Vygotski et l'étude des fonctions psychiques supérieures [Vygotsky and the study of higher mental functions]. *Recherches Internationales à la Lumière du Marxisme*, v. 51, p. 93-103, 1966.

MARX, K. ; ENGELS, F. *The German Ideology*. New York: Prometheus Books, 1998.

MARX, K. Theses on Feuerbach. In: MARX, K. ; ENGELS, F. *The German ideology*. New York: Prometheus Books, [1845], 1998. p. 572-574.

PARKER, I. *Revolution in psychology: alienation to emancipation*. London: Pluto Press, 2007.

POLITZER G. *Critique des fondements de la psychologie* [Critique of the foundations of psychology]. Paris: Editions Sociales, 1928.

- POLITZER, G. Où va la psychologie concrète? In: POLITZER, G. *Ecrits II: les fondements de la psychologie*. Paris: Editions Sociales, 1929. p.136-188.
- ROTH, W. M.; LEE, Y. J. “Vygotsky’s neglected legacy”: cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, v.77, n.2, p.186-232, 2007.
- SÈVE, L. *Man in Marxist theory and the psychology of personality*. Hassocks: Harvester Press, [1968], 1978.
- TOLMAN, C. *An introduction to german critical psychology: an introduction to german critical psychology*. London: Routledge, 1994.
- VALSINER, J. *The guided mind*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press, 1998.
- VAN DER VEER, R. *Lev Vygotsky*. New York: Continuum International Publishing Group, 2007.
- VOLOSINOV, V. N. *Marxism and the philosophy of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973.
- VYGOTSKY L.S. The collected works of L.S. Vygotsky: problems of the theory and history of psychology. v. 3. New York: Plenum Press, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. Concrete human psychology. *Soviet Psychology*, 1989, v.27, n.2, p.53–77.
- VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M.E. Sharpe, 1981, p. 144–188.
- VYGOTSKY, L. S. The socialist alteration of man. In: VAN DER VEER, R; VALSINER, J. (Ed). *The Vygotsky reader*. Oxford: Basil Blackwell, 1994, p. 175–184.
- VYGOTSKY, L. *Studies on the history of behavior: ape, primitive and child*. New Jersey: Erlbaum, 1993.
- WERTSCH, J. *Voices of the mind: a sociohistorical approach to mediated action*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1991.
- WITTE, S. P. Research in activity: an analysis of speed bumps as mediational means. *Written Communication*, v.22, n.2, p.127-165, 2005.
- ZAZZO, R. Psychologie et marxisme [Psychology and marxism]. *Bulletin de Psychologie*, v.48, n.421, p.592-611. 1995.
- ZAZZO, R.; FRAISSE, P.; PIAGET, J.; GALIFRET, Y. (Ed.). *Psychologie et Marxisme* [Psychology and Marxism]. Paris: Union Générale d’Editions, 1971.

LA FORMACIÓN DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS EN EL DESARROLLO HUMANO

Yulia Solovieva

Luis Quintanar

El tema del desarrollo de las funciones psicológicas superiores fue abierto en psicología mundial por L.S. Vigotsky. Este tema atravesó la etapa de objeto de estudio siendo el principal objetivo de esta aclaración de rasgos particulares del desarrollo humano y su diferenciación del mismo en el mundo biológico. Más adelante, el objeto de estudio se convirtió en un nuevo paradigma, una nueva visión del mundo y una nueva orientación de la psicología aplicada.

¿Cómo sucedió qué objeto de estudio se convirtió en un paradigma? L.S. Vigotsky, como todos pensadores creativos, ha modificado esencialmente su punto de vista desde los primeros estudios en los cuadros de la “psicología instrumental” hasta plantear el problema del desarrollo de la conciencia (VIGOTSKY, 1982, t.1) y de la edad cultural (VIGOTSKY, 1984, t.4). Podemos ver que en los primeros trabajos el desarrollo de las funciones psicológicas se plantea en dos líneas paralelas: línea natural y línea cultural (VIGOTSKY, 1983, t.3). Línea del desarrollo natural se plantea como maduración del sistema nervioso a lo largo de la vida del niño que se somete a las leyes naturales de biología. En este sentido no hay ninguna novedad ni oposición a otros autores psicólogos contemporáneos de Vigotsky ni los autores posteriores. El defecto en la línea natural afecta

negativamente a todo el desarrollo (VIGOTSKY, 1983). A los procesos que componen a esta línea los debemos llamar procesos psicológicos naturales o procesos biológicos. Podemos fácilmente observar que si colocamos juntas palabras “procesos biológicos psicológicos”, de inmediato se siente una gran contradicción, la cual, sin embargo no se percibe cuando decimos “procesos psicológicos naturales”. Decir “biológicos” y “naturales” suena como uso de sinónimos, pero ¿Qué hace necesario agregar la palabra “psicológicos” a estos procesos? ¿Qué les da el estatuto de procesos psicológicos? Vigotsky prefiere evitar este problema y sigue hablando de funciones naturales y procesos superiores.

¿Cuáles son estos procesos superiores y cuáles son sus características esenciales?

Los procesos superiores son caracterizados como aquellos, en cuya estructura participan medios, signos, símbolos o instrumentos psicológicos. Queremos llamar la atención del lector al hecho de que todos estos términos son sinónimos en toda la obra de Vigotsky. Vigotsky escribe que “en la estructura superior lo funcionalmente determinante y la totalidad y el foco de todo el proceso es el signo y forma de su uso” (VIGOTSKY, 1983, t.3, p. 116-117). El rasgo común de todos los procesos psicológicos superiores es que se nota el origen cultural (no biológico) de estos procesos y participación obvia de medios (signos) externos e internos. “Se requiere el dominio del proceso propio de la conducta” (VIGOTSKY, 1983, p. 118). Lo anterior significa que estos procesos no transcurren de forma espontánea (natural), sino requieren participación de otra persona que pueda inducir o enseñar el uso de dichos medios y signos. Ejemplos de estos procesos son: escritura, dibujo, memoria lógica, razonamiento, etc. Desde este momento todos los seguidores de Vigotsky reconocen el origen cultural (no biológico) de estos procesos que posteriormente fueron descritos y estudiados como actividades complejas por parte de los seguidores de Vigotsky.

Con los seguidores de Vigotsky nosotros comprendemos a los psicólogos que se unieron ideológicamente y prácticamente alrededor de sus dos grandes colaboradores: A. R. Luria y A. N. Leontiev y trabajaron predominantemente en la facultad de psicología de la Universidad de Moscú. Decimos esto a pesar de que actualmente se discute el tema de

que si los representantes de la teoría de la actividad realmente fueron seguidores de L.S. Vigotsky o han creado una teoría distinta por razones políticos (GONZÁLES REY, 2002; DIAZ GOMEZ Y GONZALES REY, 2005). Cabe señalar que Luria mismo afirmó la estrecha relación entre su propia investigación y las bases psicológicas del enfoque de Vigotsky (AKHUTINA, 2002, 2007).

Podemos notar, entonces, lo que en la obra de Vigotsky adquiere un sentido muy particular: es la contraposición al término natural o biológico. Origen del proceso, según Vigotsky, puede ser natural o cultural, pero no puede “compartir ambos orígenes”. De este modo, el niño humano tenía memoria biológica y memoria cultural, cada una de las cuales tiene su propia línea del desarrollo. Origen distinto, línea distinta, estructura distinta.

La contradicción importante que siente el lector atento ante esta lectura es la constante interrogación de cómo se unen o se separan estas dos líneas o cuando la línea biológica se convierte en la cultural y cuál es el mecanismo de este cambio. La respuesta precisa no la encontramos nunca, nos queda solo un sentimiento de insatisfacción. Sin duda alguna se percibe un dualismo, una discordancia en este planteamiento. Aun así, todo lo que el autor dedica a la descripción y experimentación con los procesos superiores (memoria, atención, voluntad, imaginación) indudablemente constituye un inicio de construcción de un nuevo paradigma en psicología, no así mientras el autor habla de los procesos naturales.

Dicho planteamiento inicial no permaneció estático en la obra de autor. Es lamentable saber que en la mayoría de las instituciones educativas que de alguna forma incluyen la obra de L.S. Vigotsky en sus planes de estudios normalmente se limiten por lectura del tomo 3 de sus obras escogidas o incluso por las interpretaciones de sus obras por otros autores (WERTSCH, 1988; ROGOFF, 1993). Con frecuencia, en distintas versiones de interpretación de la obra de Vigotsky, sus máximas aportaciones se comprenden como:

- dependencia del desarrollo del entorno social (contexto);
- zona del desarrollo próximo: unión poco específica y global del niño con y sin problemas en grupos de coetáneo;

- mediación: facilitación del conocimiento (actividad, solución de tareas, animación)
- andamiaje: “construcción”.

Queremos subrayar que en dicha versión de interpretación de la obra de Vigotsky existen serias deficiencias que podemos resumir en: ausencia del concepto del desarrollo cultural; interpretación social de la zona del desarrollo próximo carece de orientación específica y de actividades que garanticen desarrollo; “mediación” y “andamiaje” no son términos usados por L.S. Vigotsky y sus seguidores en Rusia (Unión Soviética).

Cabe señalar que en los escritos posteriores de Vigotsky es posible apreciar un cambio esencial de la línea de pensamiento y aparición de un nuevo paradigma del estudio psicológico (VIGOTSKY, 1982). Como resultado de sus propios trabajos experimentales, L.S. Vigotsky comprendió que el desarrollo psicológico no se puede estudiar por elementos aislados (atención, memoria, lenguaje, emociones y otras funciones), sino con las unidades integrales. En otras palabras, el desarrollo psicológico no es desarrollo de memoria, lenguaje, atención por separado, sino que es un proceso sistémico que debe tener su propio contenido y estructura y no puede ser caracterizado a partir del desarrollo de las funciones aisladas en principio y solamente postular su carácter sistémico “a posteriori”. Es curioso encontrar ideas muy semejantes en otros textos de carácter más literario y semiótico que psicológicos, por ejemplo, encontramos que Octavio Paz (1986 p. 39) opina que “la psiquis es una totalidad indivisible” y que “no se puede hablar de las facultades psíquicas – memoria, voluntad, etc. – como si fueran entidades separadas e independientes”; “en cada una de sus manifestaciones, la psiquis se expresa de un modo total”. ¿De qué manera se puede en psicología aplicar este principio de la totalidad de la psique?

Veamos cómo se propone considerar el desarrollo psicológico del niño humano de manera integral en los trabajos de Vigotsky. En lugar de la descripción de las funciones psicológicas (aunque estas fueran superiores), Vigotsky se concentra en búsqueda de otros términos y conceptos que puedan permitir estudiar el desarrollo del niño humano. Es decir, en su

obra el término “funciones psicológicas superiores”, no es el único término importante a conocer.

L.S. Vigotsky (1982) fue el autor quien estableció exigencias particulares para el análisis de los fenómenos psicológicos no por elemento, sino por unidades. Vigotsky escribió que, para lograr un análisis coherente se requiere de una unidad para este análisis, la cual no coincide con el elemento más simple, por ejemplo, una sensación. Es necesario encontrar una unidad mínima que contiene todas las particularidades de un todo, como por ejemplo, del desarrollo del niño (SOLOVIEVA, 2009). Esta unidad debe garantizar la conservación de todas las particularidades del desarrollo y no desintegrarlo en elementos aislados, como atención, memoria, emociones. Si se rechaza el estudio de estas funciones por separado, ¿Qué se propone a cambio?

Es interesante aclarar que entre las unidades integrales para el análisis psicológico, Vigotsky, en distintos tiempos y contextos ha propuesto las siguientes:

1. sentido: afectos y lenguaje;
2. significado: unidad de pensamiento y lenguaje;
3. vivencias emocionales directas: personalidad y entorno social inmediato;
4. *edad psicológica* que implica necesariamente al desarrollo cultural, neoformaciones o formaciones psicológicas nuevas, situación social, crisis, líneas centrales y auxiliares, actividad y personalidad.

Hemos subrayado esta última unidad de la edad psicológica, debido a que es la más pertinente para el tema que estamos considerando. Para el caso particular del desarrollo psicológico del niño humano, Vigotsky propone una nueva unidad que es la de *edad psicológica*. Este término no existe en el tomo 3 de las obras escogidas (VIGOTSKY, 1983), pero aparece con toda la fuerza en la segunda parte del tomo 4 de las obras escogidas de Vigotsky (1984). La edad psicológica aparece en la escena no como concepto biológico, sino como concepto cultural y ¡no hay lugar para ninguna segunda línea!

La edad psicológica se convierte en el sinónimo de la edad cultural. A partir de este momento nos queda claro que decir “psicológico” para Vigotsky empieza a significar “cultural”. Procesos psicológicos son culturales en su esencia, en su origen y no pueden ser divididos ni en dos líneas ni en funciones aisladas. La edad psicológica se analiza de acuerdo a sus parámetros esenciales, tales como situación social, neoformaciones, crisis de la edad, líneas central y accesoria (ELKONIN, 1995, 2009; SOLOVIEVA y QUINTANAR, 2012).

Dichos parámetros fueron detalladamente estudiados por los seguidores y precisados a través del concepto de la actividad rectora de la edad psicológica (ELKONIN, 1989; 1995; 1999; 2009; SOLOVIEVA y QUINTANAR, 2012). Para cada una de las edades fueron establecidas y estudiadas las formaciones psicológicas nuevas, las fases y subfases de cada etapa, las formas deseables de interacción, la intervención pedagógica y clínicas en casos necesarios. Queremos señalar que solo nos limitamos a algunas citas necesarias en este contexto, porque los trabajos y aportaciones en este campo son ilimitantes y continuas hasta ahora.

De esta forma, en cualidad de la unidad integral que permite estudiar el desarrollo, Vigotsky (1984) propuso el concepto psicológico de la edad, a la cual llamó como un ciclo relativamente cerrado del desarrollo del niño, el cual posee su propia estructura, contenido y objetivos. Dicho ciclo se analiza de acuerdo a las características específicas de la personalidad y la actividad, las cuales se modifican en el paso de una edad a otra (OBUKHOVA, 2006). Lo anterior significa que el desarrollo psicológico, siendo fiel a la postura de Vigotsky, necesariamente se debe de considerar dentro de la edad psicológica particular, tomando en cuenta las necesidades objetivas del desarrollo y formas de su realización en cada niño concreto.

Los seguidores de L. S. Vigotsky, principalmente A. N. Leontiev, han logrado mostrar que, desde su nacimiento, en cada edad psicológica, el niño se incluye en ciertos tipos de interacción con los adultos y estas interacciones se comprenden como actividades culturales. Recordaremos que a nivel del ser humano decir actividad psicológica y actividad cultural significa lo mismo. En el mundo de animales se puede hablar de su actividad psicológica, pero esta actividad carece de adjetivo cualitativo “cultural”. Ejemplos de actividades psicológicas son comunicación verbal y

no verbal, juego, lectura, etc. Desarrollo psicológico no puede ser dividido en estudios de funciones naturales independientes, por lo cual decimos que nos enfrentamos con un nuevo paradigma que implica una nueva metodología.

Parece necesario referirse un poco al término esencial de todo el enfoque que es la “cultura”.

Debemos recordar que frecuentemente en literatura psicológica se reconoce que el nombre de Vigotsky se relaciona con la introducción del enfoque mediatizado o semiótico de la psique humana (MEDINA LIBERTY, 2007). Esta relación es completamente cierta y se refiere a una concepción particular del origen de la psique humana expuesta por Vigotsky y desarrollada por sus seguidores: origen histórico-cultural (LURIA, 1980, 1997; VIGOTSKY, 1982, 1983; LEONTIEV, 1983; OBUKHOVA, 2006). Akhutina (2002, 2007) y Yaroshevsky (2007) hacen referencia a las modificaciones que ha sufrido el enfoque de Vigotsky durante su propia vida y a la aparición de su concepción del desarrollo del niño como adquisición de la experiencia histórico-cultural y la caracterización cualitativa del desarrollo psicológico. El punto de vista acerca del desarrollo psicológico puede ser considerado desde tres periodos o tres líneas: 1) psicología instrumental; 2) desarrollo del niño como adquisición de la experiencia histórico-cultural y 3) desarrollo de la conciencia (AKHUTINA, 2007).

¿A qué se refiere el concepto del origen histórico-cultural y qué implica su reconocimiento para un psicólogo?

El desarrollo puede ser considerado solo como maduración del sistema nervioso central o de todo el organismo y tener un origen natural. Afirmar esto significa postular independencia total de la maduración de formas de actividades del organismo durante su vida. Por ejemplo, en los estudios electrofisiológicos se ha mostrado que del tipo de interacción entre bebé y adulto depende estado de madurez del ritmo alfa en electroencefalograma a los 8 meses de edad. Mayor participación en situación de la atención atraída (actividad conjunta en términos de actividad) provoca mayor y temprana consolidación del ritmo básico de la actividad eléctrica (STRIANO y REID, 2006). En otros estudios los

autores reportan que las condiciones de vida en situación de abandono (orfanatos y otros) negativamente influyen sobre el proceso de maduración y desarrollo psicológico al mismo tiempo (BEHEN et al, 2009). Estos datos no fueron accesibles en los tiempos de Vigotsky, pero actualmente sirven como máxima aprobación del paradigma del desarrollo propuesto por este autor.

Podemos decir ahora (no en los tiempos de Vigotsky) que maduración no es independiente de las formas de actividades culturales, que puede adelantarse o retrasarse en dependencia de formas de interacción que pueden ser óptimas o no óptimas para el desarrollo. Sin embargo, ¿el estudio de la manifestación del ritmo cerebral puede ser interpretado como estudio psicológico? Dicho de otra forma, ¿puede un estudio electrofisiológico sustituir un estudio psicológico y viceversa? Respuesta obvia sería: complementar - sí, pero sustituir - no.

El término “desarrollo” puede tener un contenido neurofisiológico y, entonces, es ampliación del espacio interneuronal, ampliación de ramificación dendrítica, confirmación de ensamblajes neuronales e incremento de velocidad de transmisión de señales eléctricas entre las neuronas (PUJOL et al., 2006). ¿Este mismo sería el contenido del desarrollo psicológico?

De acuerdo a Vigotsky y sus seguidores, el desarrollo, desde el punto de vista psicológico y contrapuesto al desarrollo biológico, debe ser comprendido como adquisición de la experiencia histórico-cultural del género humano que no se hereda por medios biológicos (ZINCHENKO, 2002). Este es el contenido verdadero del desarrollo psicológico y es obvio que este no puede ser reducido a otros niveles, por ejemplo, al de la maduración del sistema nervioso. Esta posición de ninguna manera pretende criticar o menospreciar el nivel de maduración, sino subrayar que un nivel no puede sustituir o explicar el funcionamiento del otro. Lo anterior implica reconocer que el desarrollo psicológico solo se puede llevar a cabo a través de la interacción con la cultura humana y no de otra forma. La interacción con la cultura se realiza por medio de la actividad. En este sentido, la actividad es medio entre el organismo humano y la cultura. El niño recién nacido no tiene ningún acceso a la cultura si no

fuera por medio de la actividad compartida con el adulto. La cultura no surge por una “magia” o por formas “naturales”.

A esta aceptación del enfoque de Vigotsky, D. B. Elkonin (1989) la llamó “una revolución en psicología” y Asmolov (2000) “psicología no clásica”, debido a que esta se contrapone a las posiciones tradicionales clásicas en psicología, de acuerdo a las cuales el desarrollo se estudia como maduración.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de la cultura como experiencia general humana que no se transmite con medios biológicos?

Para explicar esto ayudan mucho las teorías contemporáneas de semiótica que surgieron, curiosamente, después de las aportaciones de Vigotsky (1982). Semiótica es la ciencia que estudia la cultura, su desarrollo y sus mecanismos. Eco (2005) establece que cualquier fenómeno cultural en su esencia es un fenómeno semiótico. Para que esto suceda, el autor menciona 3 características indispensables: 1) un objeto debe ser usado con otra función, distinta a su uso pragmático; 2) objeto es denominado con referencia a esta función; 3) objeto es reconocido posteriormente con este nombre y con esta nueva función. Si esto sucede, se puede afirmar que se produce un fenómeno cultural, o sea, semiótico. En términos de Vigotsky, es fenómeno de mediatización.

De acuerdo a los autores de la semiótica, la cultura implica producción constante de sistemas de signos y símbolos y de textos semióticos que expresan contenidos particulares (LOTMAN, 1997; ECO, 2005, 2008a). La cultura humana conforma a una esfera que rodea al ser humano desde su nacimiento (LOTMAN, 2001). Para la vida del ser humano esta esfera juega un papel determinante; el niño se apropia de los sistemas de signos y símbolos, los cuales, además, cambian en el transcurso de la historia (ECO, 2008b).

Para que se note una semejanza asombrosa de la interpretación de la cultura en la semiótica moderna y psicología histórico-cultural de Vigotsky (1982), podemos recordar que el propio Vigotsky, inicialmente llamó a su enfoque “psicología instrumental” (YAROSHEVSKY, 2007). Con un instrumento, Vigotsky comprende a un objeto, signo o símbolo externo o interno, el cual se integra en un proceso psicológico, modificando

tanto su resultado, como su efecto para el sujeto quien lo utiliza. Vigotsky y sus colaboradores iniciaron los estudios psicológicos, en los cuales lograron mostrar cómo la inclusión de un signo (instrumento psicológico) modifica el tipo de la respuesta del niño a las preguntas del experimentador, elevando su eficiencia. Por ejemplo, en los experimentos relacionados con el proceso de la atención, se les pedía a los niños contestar a las preguntas del adulto todo lo que quieren, pero no utilizar palabras “sí”, “no”, “blanco”, “negro”. Para los niños pequeños se trata de una tarea bastante compleja, y sus resultados fueron pobres. La inclusión del medio externo – tarjetas blancas y negras y tarjetas con símbolos “sí” y “no” modificó radicalmente el éxito de los niños, mejorando significativamente sus respuestas (VIGOTSKY, 1983). Podemos afirmar que se trata de una modificación precisamente cultural (inclusión del medio cultural) y no de tipo biológico ni social (las condiciones biológicas y sociales de la vida de los niños no se han cambiado). Este tipo de transformación a través de inclusión de los medios culturales es esencial para el desarrollo cognitivo del niño.

El psicólogo, en este caso, debe estudiar cómo se da este proceso de la transformación psicológica, qué etapas tiene, cómo se da esta interacción cultural y cómo se puede favorecer a este proceso (o qué lo altera y lo perjudica). “El mundo externo en el que vive el niño se somete a semiotización” y se divide entre los objetos que determinan solamente a sí mismos y a los que determinan, señalan, algo más (LOTMAN, 2001 p. 259). El niño interactúa con ambos tipos de objetos desde su nacimiento; sin embargo, los objetos del segundo tipo, los objetos “semiotizados” son esenciales para el desarrollo cognitivo, debido a que este requiere interacción con las abstracciones o modelos de objetos y no con los objetos como tales. Acerca de los instrumentos psicológicos L. S. Vigotsky (1982) escribió que durante el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló los sistemas complejos de relaciones psicológicas, sin las cuales la actividad laboral y toda la vida social no hubieran sido posibles. Estos medios de relaciones psicológicas, de acuerdo a su naturaleza, son signos, es decir, estímulos creados artificialmente, cuyo papel es influir sobre el comportamiento, formar las relaciones convencionales nuevas en el cerebro del hombre. La significación, de esta forma, para este autor es el principio nuevo de regulación de conducta y del comportamiento. La significación, para Vigotsky, es “creación y uso

de los signos” (VIGOTSKY, 1983, p. 80). Es obvio, escribe el autor, que la significación puramente natural no puede satisfacer a las necesidades del desarrollo humano y no puede servir como una base de la conducta humana. “Para la adaptación humana lo esencial es el cambio activo de la misma naturaleza humana” (VIGOTSKY, 1983, p. 80).

Acercándose a la necesidad de solucionar el problema del desarrollo psicológico del niño, Vigotsky (1984) tuvo que modificar el objetivo de su estudio: la consideración de las funciones psicológicas superiores cedió su lugar a la unidad más integral: edad psicológica y la personalidad del niño. A este objeto se dedica su libro “Psicología infantil” del tomo 4 de las obras escogidas. Dicho cambio en el pensamiento científico de Vigotsky fue interpretado por sus seguidores como un cambio revolucionario que lo permitió adquirir su verdadera esencia al enfoque histórico-cultural en psicología del desarrollo del niño. Acerca de esto Elkonin (1989, p. 478) escribe:

[...] L.S. Vigotsky es el fundador de la psicología no clásica – la psicología que representa una ciencia acerca de cómo, desde el mundo del arte, mundo de herramientas y producción, nace y surge el mundo subjetivo de un hombre.

Este desarrollo cultural, por su propia definición no se puede dar bajo el paradigma de estímulo-respuesta, debido a que los objetos de cultura no son simples estímulos ambientales, como lo plantea el conductismo clásico.

Algunos autores, a pesar de que introducen el término de interacción y defienden este principio, no la especifican de acuerdo a las necesidades de las edades, sino hablan de una interacción social amplia entre niño y adulto. De hecho, se considera que todo el desarrollo psicológico es social, ya no se utiliza el término cultural o si se utiliza, entonces, como el sinónimo del término “social”. Con lo social se comprende el entorno inmediato que rodea al niño con características sociológicas concretas, en las cuales el niño crece (ROGOFF, 1993, COLE, 1997; WERTCH, 1988). Queremos subrayar que esta interpretación de las aportaciones de Vigotsky no corresponde a su esencia verdadera, inclusive, se puede decir que la simplifica. Resulta que solo hay que estudiar las características

antropológicas y sociológicas de la vida del niño para comprender su desarrollo, en el cual el adulto juega un rol de un “guía” inespecífico.

En todos estos casos se refiere específicamente al concepto de la “zona del desarrollo próximo” propuesto por Vigotsky. Dicho concepto se refiere a la necesidad de considerar, al valorar el desarrollo cognitivo, en primer lugar, no lo que el niño logra hacer solo, sino lo que él hace en colaboración con otro. Todo el problema es que es posible comprender a la colaboración de dos maneras distintas: 1) cómo una colaboración social global inespecífico de tipo comunicativo y práctico o 2) cómo una actividad particular que garantiza la adquisición de los conocimientos en cuestión. La oposición de estos puntos de vista existe actualmente entre los seguidores de Vigotsky (SOLOVIEVA y QUINTANAR, 2006a; 2006b; SOLOVIEVA, 2014). Los partidarios del primer punto de vista solo señalan el aspecto social de colaboración mediada por adulto sin tratar el tema de cómo este adulto puede realmente garantizar el desarrollo cognitivo del niño. Se hace énfasis en los aspectos sociales particulares de los niños y su contexto social y no en las características generales de la experiencia cultural humana y posibilidades de su adquisición (COLE, 1997). Desde nuestro punto de vista, la comprensión de colaboración solo en sus aspectos sociales y contextuales desvía de las ideas que dejó Vigotsky acerca el desarrollo psicológico y se acerca más a los conceptos del aprendizaje social.

El enfoque verdaderamente novedoso de Vigotsky no se relaciona con el hecho de que el medio social influye sobre el desarrollo psicológico del niño, sino que todos los procesos psicológicos, en el inicio mismo, es compartido entre niño y adulto, es decir, que no se puede considerar un desarrollo psicológico del niño *per se*. Aceptando la anterior, hay que aceptar que el niño no tiene su propia actividad (ni atención, ni memoria), sino la actividad compartida con el adulto: en un proceso psicológico participan dos individuos biológicos y sociales. El desarrollo psicológico se diferencia de maduración biológica y consiste en la adquisición de la experiencia humana, es decir, de los instrumentos psicológicos dentro de las actividades específicas que permiten que dicha adquisición se lleve a cabo. Estas actividades compartidas con el adulto no son un fondo, sino la esencia o la fuente de esta adquisición. Respecto a esto, Elkonin (1989

pág. 469) escribe: “La idea principal de L. S. Vigotsky, y no vale la pena alejarse de ella, es la idea de que todos los procesos psicológicos, toda la actividad psicológica, se le da al niño en una forma particular y que todo el desarrollo psicológico no se puede dar solo en forma de adquisición.”

El mismo Vigotsky (1983, p. 45) escribe:

Cada función psicológica, en el desarrollo cultural del niño aparece en la escena dos veces, en dos planos, inicialmente en el social, después psíquico, interno; inicialmente, entre las personas, como categoría intersíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica.

De esta forma es posible resumir la comprensión del origen histórico-cultural en la obra de L. S. Vigotsky en dos posiciones:

- 1) mediatización (uso de símbolos y signos como instrumentos psicológicos externos e internos) y
- 2) existencia de la esfera de cultura como experiencia general humana que se adquiere activamente durante la vida en la actividad compartida con el adulto.

Nos parece útil esquematizar el término mediatización con las siguientes posiciones. En primer lugar, la mediatización implica el cambio de las funciones psicológicas en las funciones psicológicas superiores. En segundo lugar, surge un elemento intermedio: signo (símbolo) comprendido como instrumento psicológico externo o interno. En tercer lugar, se postula el desarrollo formativo desde afuera (desde cultura). Los signos o símbolos como tales no pueden ser introducidos de forma mecánica, son específicos: corresponden a la estructura y contenido de las tareas a realizar. Los signos y símbolos son usados de manera reflexiva como resultado del desarrollo dentro de interacción dialógica (BAJTIN, 1997). Lo anterior permite modificar de manera creativa el objetivo de investigación psicológica que ahora consiste en crear y aprobar tipos y formas de mediatización.

La cultura misma se comprende como experiencia humana que no se transmite por medios biológicos y como una esfera particular que rodea al ser humano en su vida: nooesfera (LOTMAN, 2001).

En forma de resumen, las aportaciones de L. S. Vigotsky relacionadas con el tema del desarrollo del niño humano son:

1. origen histórico-cultural del desarrollo psicológico del niño: psique compartida;
2. estructura sistémica de la psique humana: unidad de análisis integral;
3. zona del desarrollo próximo;
4. concepto de la edad psicológica.

Estas posiciones fueron retomadas y desarrolladas posteriormente por los representantes de la teoría de la actividad; en primer lugar, esto se refleja en los trabajos de A. N. Leontiev (LEONTIEV, 1983). A partir de las aportaciones de este autor se hizo necesario en psicología partir del hecho de que entre conciencia individual y realidad objetiva se encuentra un eslabón mediatizador que es la cultura conformada en la historia de la sociedad humana.

Si el desarrollo psicológico, a partir de las aportaciones de las obras de Vigotsky, puede ser comprendido como adquisición de la experiencia cultural, es necesario estudiar con detalles y precisión la vía de esta adquisición, las condiciones favorables y desfavorables y sus etapas. Precisamente este tema fue objeto de estudios de los seguidores de Vigotsky, Leontiev y Galperin entre otros. De esta manera estos autores más que contraponer su punto de vista al punto de vista de Vigotsky, han aportado significativamente al desarrollo metodológico del paradigma histórico-cultural. La aportación de la teoría de la actividad, en comparación con los planteamientos básicos de L. S. Vigotsky, se puede resumir en las posiciones siguientes:

1. los procesos psicológicos forman sistemas: actividades;
2. se plantea la estructura invariante de la actividad;
3. la actividad es forma y condición del desarrollo humano;
4. la actividad se forma desde el plano externo hacia el plano interno (interiorización);
5. distintas etapas del desarrollo transcurren dentro de distintas actividades.

A través de diferentes estudios psicológicos, en la teoría de la actividad fue mostrado que los instrumentos o signos psicológicos pueden ser externos: (objetos, imágenes, herramientas, palabras externas, obras musicales, etc.) o internos (los mismos objetos, pero utilizados como una imagen interna o mental). El niño, inicialmente, interactúa con los signos psicológicos externos y regula a través de ellos. Más tarde, durante la etapa escolar, el niño adquiere la posibilidad de dirigirse con su propio lenguaje interno y otros signos psicológicos internos (imágenes, ideas, sentimientos). Con los ejemplos que hemos dado, es claro que no solo lenguaje es un instrumento psicológico, a pesar de que su papel para el desarrollo del niño es enorme. Lo esencial en la postura histórico-cultural acerca del desarrollo cognitivo es que, al principio, la adquisición de los instrumentos psicológicos se da desde el plano externo en las actividades compartidas entre el niño y el adulto. Más adelante, esta interacción se interioriza, lo cual significa que el niño inicia a actuar en forma independiente, individual e interna. En los trabajos de Salmina (1988; 2013) se ha determinado la secuencia del desarrollo simbólico en la edad preescolar que es la siguiente:

1. Sustitución de un objeto con otro (cuchara- avión): 2 años
2. Generalización de significados (diversas posibilidades): 3 años
3. (estructura sistémica de la conciencia)
4. Esquematización empírica (juegos): toda la edad preescolar
5. Esquematización teórica (ciencias): desde la edad escolar

El proceso de interiorización no se limita a la adquisición del lenguaje y sus significados, sino transcurre en la vida del niño de manera gradual a lo largo de su participación en diferentes actividades rectoras que corresponden a los periodos cualitativos de la infancia. Mencionaremos algunas de estas actividades, que juegan el significado principal para la adquisición de la función simbólica. Entre estas actividades se encuentran:

1. manipulación y comunicación afectiva en la infancia temprana;
2. acción objetual específica durante la primera fase de la infancia preescolar;
3. juego simbólico que se despliega a lo largo de todo el periodo preescolar;

4. juego de roles, dibujo, arte, modelación que caracterizan el nivel alto y profundo del desarrollo psicológico en la segunda fase de la edad preescolar;
5. actividad dirigida y compartida de aprendizaje escolar que se basa en las adquisiciones previas del desarrollo y cuyo objetivo interno es la formación de los conceptos generales de las materias básicas.

Acerca de la interiorización de los procesos psicológicos, Vigotsky escribió que estos aparecen en la escena dos veces: primero como procesos externos, sociales, compartido y, después, como procesos independientes, internos, individuales. Consideró al proceso de interiorización como paso de lo externo a lo interno, de lo social a lo individual (VIGOTSKY, 1995). En relación con lo anterior, Leontiev (1975 p. 145) escribe: “Como se sabe, la interiorización es el paso, en cuyo resultado, los procesos externos con los objetos externos se convierten en los procesos internos con los objetos internos que transcurren en el plano interno, en el plano de la consciencia”. Podemos decir que el principio teórico de la interiorización también se puede aceptar como un principio metodológico, debido a que esta se puede considerar como una vía para la formación cognitiva del niño.

Con ayuda del concepto de mediatización a través de los instrumentos psicológicos, Vigotsky formuló la teoría de las funciones psicológicas superiores del hombre, contraponiendo estas a la psique inmediata de los animales. El objetivo principal de la psicología instrumental fue estudiar precisamente las características fundamentales de las funciones psicológicas superiores como procesos históricos por su origen, mediatizados por su estructura y voluntarios por su funcionamiento (YAROSHEVSKY, 2007; LURIA, 1980). El concepto de las funciones psicológicas superiores permite estudiar las diferencias que existen entre ser humano y los animales, pero no permite estudiar el desarrollo del niño de manera integral; hace falta el punto de vista más sistémico, al cual Vigotsky llega en sus últimos trabajos junto con las propuestas más integrales del estudio psicológico, tales como es, de acuerdo a nuestra opinión, el concepto de la edad psicológica. Estudiando la obra de Vigotsky el día de hoy, debemos comprender tanto sus fortalezas, como sus debilidades. Al mismo tiempo, parece que no es posible comprender el

significado psicológico de la obra de Vigotsky sin estudiar aportaciones de sus seguidores – representantes de la teoría de la actividad.

Cabe señalar que precisamente los representantes actuales del enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad¹ han elaborado formas de interacciones (actividades) específicas de acuerdo al contenido de la acción y a la edad psicológica del niño. Para actuar correctamente con los instrumentos culturales, no es suficiente (aunque indispensable) incluirlo al niño en una interacción inespecífica, sino proporcionar una orientación clave para utilizarse correctamente dichos instrumentos (GALPERIN, 1998, 2000).

Acerca de la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo psicológico, Vigotsky (1982) escribió que la enseñanza puede interferir en el transcurso del desarrollo de manera decisiva, debido a que las funciones, en el momento inicial del proceso enseñanza-aprendizaje, aún no se han madurado, mientras que la enseñanza puede organizar el proceso de su desarrollo y, de este modo, determinar su destino. El concepto de la actividad de enseñanza-aprendizaje dirigido fue desarrollado en los trabajos de los seguidores de Vigotsky (DAVIDOV, 1996, 2000; GALPERIN, 2000; TALIZINA, 1984, 2000, 2009). En estos trabajos fue posible establecer las bases para los experimentos psicológicos que han podido mostrar la posibilidad de modificación de las vías espontáneas del desarrollo humano a las vías culturalmente organizadas. Actualmente, este tipo de enseñanza se está desarrollando por los autores de este artículo y su equipo en la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Puebla² y se aplica en la práctica de la enseñanza en el Colegio Kepler en la ciudad de Puebla³.

Queremos concluir nuestra aportación con pequeña modificación de palabras de gran filósofo ruso E. I. Ilienkov quien dice que “escuela debe enseñar a pensar” (ILIENKOV, 2009). Consideramos que escuela no solo debe, sino que ya puede enseñar a pensar y, de esta manera, aportar al desarrollo humano desde el paradigma histórico-cultural establecido por L. S. Vigotsky.

¹ Para precisar la relación entre el enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad ver: Talizina, Solovieva y Quintanar, 2010.

² www.neuropsicologia.buap.mx

³ www.colegiokepler.edu.mx

REFERENCIAS

- AKHUTINA, T. V. L. S. Vigotsky y A. R Luria: la formación de la neuropsicología. *Revista Española de neuropsicología*, 4, 2-3: 108-129, 2002.
- AKHUTINA, T. V. El papel de Vigotsky para el desarrollo de la neuropsicología. *Metodología y historia de psicología*, v.2, n.4, p. 57-68, 2007.
- ASMOLOV, A. G. *Del otro lado de la conciencia: problemas metodológicos de la psicología no clásica*. Moscú: Sentido, 2000.
- BAJTIN, M. M. *Obras escogidas*. Moscú: Diccionarios Rusos, 1997. t.5.
- BEHEN, M. E. et al. Abnormal fronto-striatal connectivity in children with histories of early deprivation: a diffusion tensor imaging study. *Brain Imaging Behaviour*, v.3, n.3, p. 292-297, 2009.
- COLE, M. *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, University Press, 1997.
- DAVIDOV, V. V. *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. Moscú: INTER, 1996.
- DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Moscú: Sociedad Pedagógica de Rusia, 2000.
- DIAZ GOMEZ, A.; GONZALES REY, F. Subjetividad: una perspectiva histórico-cultural. Una conversación con el psicólogo cubano Fernando Gonzáles Rey. *Universitas Psicológica*, v.4, n. 3, p. 373-383, 2005.
- ECO, U. *Tratado de semiótica general*. México: De Bolsillo, 2005.
- ECO, U. *Decir casi lo mismo*. México: Lumen, 2008a.
- ECO, U. *Tratado sobre la belleza*. México: Lumen, 2008b.
- ELKONIN, D.B. *Obras psicológicas escogidas*. Moscú: Pedagogía, 1989.
- ELKONIN, D. B. *Desarrollo psicológico en las edades infantiles*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales, 1995.
- ELKONIN, D. B. *Psicología de juego*. Moscú: Vlado, 1999.
- ELKONIN, D. B. Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. In: SOLOVIEVA, Yu.; QUINTANAR, L. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2009. p.191-209.
- ILINKOV, E. V. *La escuela debe enseñar a pensar*. Moscú: Academia de Educación Rusa, 2009.

- GALPERIN, P. Ya. *Actividad psicológica como ciencia objetiva*. Moscú: Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales, 1998.
- GALPERIN, P. Ya. *Cuatro conferencias sobre psicología*. Moscú: Escuela Superior, 2000.
- GONZÁLES REY, F. Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural. México: Thompson, 2002.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia, personalidad*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1975.
- LEONTIEV, A. N. *Obras psicológicas escogidas*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1983.
- LURIA, A. R. *Los procesos cognitivos: un análisis socio-histórico*. Barcelona: Fontanella, 1980.
- LURIA, A. R. *Conciencia y lenguaje*. México: Visor, 1997.
- LOTMAN, Yu. M. *Conversaciones sobre la cultura rusa*. San Petersburgo: Arte, 1997.
- LOTMAN, Yu. M. *Semio-esfera*. San Petersburgo: Arte, 2001.
- MEDINA LIBERTY, A. *Pensamiento y lenguaje: enfoques constructivistas*. México: McGraw Hill, 2007.
- OBUKHOVA, L.F. *Psicología del desarrollo por edades*. Moscú: Educación Superior, 2006.
- PAZ, O. *El arco y la lira: lengua y estudios literarios*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- PUJOL, J. et al. Myelination of language-related areas in the developing brain. *Neurology*, v.66, p. 339-343, 2006.
- ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós, 1993.
- SALMINA, N. G. *Signo y símbolo en la educación*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1988.
- SALMINA, N. G. La función semiótica y el desarrollo intelectual. En: SOLOVIEVA, YU.; QUINTANAR, L. *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar*. México: Trillas, 2013. p.75-86.
- SOLOVIEVA, Yu. *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. México: CEIDE, 2014.

- SOLOVIEVA, Yu. La unidad de análisis en la psicología histórico-cultural. En: FELD, V.; ESLAVA, J. (Ed.). *¿Hacia donde va la neuropsicología?: la perspectiva histórico-cultural de Vigotsky y la neuropsicología*. Buenos Aires: Noveduc Libros, 2009. p.79-101.
- SOLOVIEVA, Yu.; QUINTANAR, L. *Actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas, 2012.
- SOLOVIEVA, Yu.; QUINTANAR, L. La formación invariante de la lectura en el idioma español. *Revista de la Universidad Estatal de Moscú*, Serie Psicología, v.14, n.1, p.62-70, 2006a.
- SOLOVIEVA, Yu.; QUINTANAR, L. La zona del desarrollo próximo en niños de diferentes niveles socio-culturales. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, Colombia, v.6, n.2, p.115-128, 2006b.
- STRIANO, T.; REID, V. M. Social cognition in the first year. *Trends in Cognitive Sciences*, v.10, n.10, p.471-476, 2006.
- TALIZINA, N. F. *Proceso de asimilación de conocimientos*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1984.
- TALIZINA, N. F. *Psicología pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2000.
- TALIZINA, N. F. *Aplicación de la teoría de la actividad a la enseñanza*. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2009.
- VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Moscú: Pedagogía, 1982. t.1.
- VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Moscú: Pedagogía, 1983. t. 3.
- VIGOTSKY, L. S. *Psicología infantil*. Moscú: Pedagogía, 1984. t. 4.
- WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.
- YAROSHEVSKY, M. G. L. S. *Vigotsky en la búsqueda de una nueva psicología*. Moscú: LKI, 2007.
- ZINCHENKO, V. P. Bases psicológicas de la pedagogía. In: DAVIDOV, V. V. *Bases psicológicas del sistema de la enseñanza que conduce al desarrollo de D. B. Elkonin*. Moscú: Psicología Universalis, 2002.

Parte 2
Psicologia Histórico Cultural e Pedagogia
Histórico-Crítica: Mediações

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

Marise Nogueira Ramos

O título deste texto nos induz a pensar num movimento das políticas educacionais, as quais, no plano pedagógico, teriam transitado ou poderiam transitar de uma concepção centrada no desenvolvimento de competências dos estudantes para outra que visasse a sua formação na perspectiva histórico-crítica². Trata-se, porém, de um movimento que talvez esteja mais em nossos pensamentos e em nosso horizonte – tendo como pressuposto que muitos dos leitores se afiliariam à segunda concepção – do que na realidade.

Cronologicamente, veríamos que, no plano real, o movimento foi invertido. Na década de 1980, contexto de disputa por uma nova LDB, não só defendíamos a possibilidade de a pedagogia histórico-crítica ser a referência da prática escolar no Brasil, como alguns de seus fundamentos filosóficos e ético-políticos chegaram a constar do projeto original de LDB da Câmara dos Deputados. Seu vigor conceitual, no entanto, não foi suficiente para movimentar, de fato, a política educacional, tendo que se

¹ As ideias aqui apresentadas encontram-se originalmente em Ramos (2011b, 2011c, 2014). Optamos por reapresentá-las neste texto, incorporando algumas novas reflexões, por entendemos que não se trata de ideias esgotadas que não justificariam novos debates.

² Ao longo deste texto referimo-nos à pedagogia histórico-crítica como a elaboração proposta por Demerval Saviani, cujos fundamentos e históricos podem ser lidos em Saviani (2005).

confrontar, naquele tempo, por exemplo, com uma “onda” construtivista de diversos matizes mas suficiente para fazer reverberar dentre os educadores a crítica à finalidade da escola de transmitir conteúdos. Não por acaso, a pedagogia histórico-crítica chegou a ser acusada de ser uma “pedagogia conteudista”.

A despeito da justeza da crítica a um tipo de pedagogia herdeira da concepção tradicional na educação, do positivismo e mecanicismo científicos, e do tecnicismo industrial – composição esta que redundou em currículos fragmentados em disciplinas e desarticulados da prática social; em práticas pedagógicas centradas na eficiência de métodos e técnicas; e em finalidades educativas orientadas pela transmissão a-históricas de conteúdos – a euforia construtivista advinda da transição da “lógica” para o “psicológico” na educação acenava como uma solução desses problemas. Ao mesmo tempo, a derrota do projeto original de LDB por uma lei minimalista abortou a possibilidade de se confrontar essa perspectiva com o que se mostrava mais vigoroso à época, mas que não chegou ao chão das escolas: a pedagogia histórico-crítica.

A conjugação desses fenômenos no contexto de reformas neoliberais do Estado brasileiro ao final dos anos de 1990 e início dos 2000 deixou o caminho livre para a realização de reformas do mesmo tipo também na educação, inclusive como estratégia de obtenção do consenso em torno de uma nova sociabilidade. Foi por este caminho que a pedagogia das competências, concepção difundida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), adentrou ao nosso país, especialmente por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas da educação básica e, posteriormente, também para a educação superior³.

Do ano de 1998, quando as primeiras Diretrizes foram exaradas, até 2004, a hegemonia da pedagogia das competências nas políticas educacionais foi incontestável. Do ponto de vista formal, somente em 2013 um outro documento oficial propôs-se a orientar sistemas e insti-

³ Análises consistentes sobre a participação desses organismos internacionais na difusão da pedagogia das competências podem ser encontradas em Sacristán (2008).

tuições de ensino numa direção distinta, mediante a exaração das novas DCNEM⁴. Nessas podem ser encontrados alguns princípios da pedagogia histórico-crítica, porém, como demonstramos (RAMOS, 2011a; RAMOS; CIAVATTA, 2012), ainda como um hibridismo expresso pela conjugação de princípios progressistas e conservadores; de perspectivas que valorizam, por um lado o conhecimento sistematizado e, por outro, enfatizam aspectos psicológicos da aprendizagem.

Não obstante, também como argumentamos recentemente (RAMOS; CIAVATTA; FRIGOTTO, 2014), poderíamos dizer que hoje a política educacional nacional conta com orientações e enunciados bastante progressistas e críticos, inspirados no escopo conceitual e ético-político que sustenta a pedagogia histórico-crítica. Ao mesmo tempo, em diversos sistemas de ensino parece que a pedagogia das competências nunca esteve tão presente⁵. O mesmo se constata com a visita a documentos internacionais, a exemplo dos que se originaram do Acordo de Bologna (1999) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), bem como os de alguns países que ora implementam reformas educacionais – como é o caso do México – apoiados pelos mesmos organismos que estiveram fortemente presentes na reforma brasileira realizada durante os governos de Fernando Henrique Cardoso.

Assim, não poderíamos dizer que estamos diante de um deslocamento real da pedagogia das competências em direção à pedagogia histórico-crítica. O que talvez tenhamos seja uma recolocação do tema e um confronto necessário de concepções inclusive no plano da política oficial, já que, passados mais de dez anos de experiências e debates, tem-se, atualmente, uma materialidade de pensamento e de ações que nos permitem fazê-lo.

A fim de subsidiar tal confronto, este texto se propõe a apresentar princípios que ordenam uma e outra concepção. Ao final, tentamos esboçar uma articulação entre os passos da pedagogia histórico-crítica e nossa proposta de elaboração do currículo na perspectiva da formação integrada. Menos do que uma elaboração teórica, esperamos que tal proposta seja

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovadas pelo Parecer CEB/CNE n. 05, de 04/05/2011 e pela Resolução n. 02, de 30/01/2012.

⁵ A dissertação de mestrado de Sampaio (2014) aborda especialmente a política do Estado do Rio de Janeiro.

apreciada criticamente no sentido de se ampliarem possibilidades de se fazer da pedagogia histórico-crítica prática concreta nas escolas e orientação ético-política na formação de sujeitos na prática social para além da escola.

1 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: ENTRE O (NEO)PRAGMATISMO E O (NEO)TECNICISMO

No Brasil, as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico⁶, instituídas pelo Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação n. 16/99 define a competência profissional como a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Já no âmbito da educação básica, encontramos a seguinte definição de competência: “competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer.” (BRASIL, 1999, p. 7).

Enquanto as primeiras definições abordam a competência do ponto de vista da ação, esta última a coloca no plano da cognição. Por essa segunda abordagem, as competências seriam as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados. A estrutura dinâmica das competências incorpora a idéia da construtividade do conhecimento⁷, pela qual se compreende ocorrer um *desequilíbrio* quando o sujeito se defronta com situações desconhecidas ou desafiadoras. Diante de um desequilíbrio estruturalmente perturbador, o sujeito reorganizaria seu pensamento num nível mais elevado do que o previamente atingido, num processo recursivo que conduziria a um crescimento indefinido dos conhecimentos nos planos quantitativo e qualitativo.

Um dos teóricos responsáveis pela ampla defesa e difusão da pedagogia das competências é Phillipe Perrenoud. Este expõe seu pensamento sobre a pedagogia das competências especialmente em uma obra em que discute a construção de competências desde a escola (PERRENOUD,

⁶ Nomenclatura instituída pelo decreto n. 2.208/97, revogado pelo decreto n. 5.154/2004.

⁷ Em Ramos (2001) problematizamos a abordagem construtivista de Piaget apontando seus limites.

1999). Ainda que considere que o desenvolvimento mais metódico de competências desde a escola possa ser uma via para sair da crise do sistema educacional, o autor chama a atenção para o fato de que esse conceito e o problema não são novos. Argumenta que, na escola, tratou-se sempre de desenvolver as “faculdades gerais” ou o “pensamento”, além da assimilação dos conhecimentos. A abordagem dita “por competências”, então, não faria mais do que acentuar essa orientação.

Ele ressalta, ainda, que a abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim revê sua implementação, de modo que estaríamos frente a uma questão de continuidade e, ao mesmo tempo, de ruptura. O problema é que as rotinas didáticas, as compartimentações disciplinares, a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da seleção, as imposições da organização escolar, a necessidade de tornar rotineiros o ofício de professor e o ofício de aluno nem sempre contribuem para construir competências.

A mudança fundamentalmente ocorreria em relação ao referencial a partir do qual se selecionariam os conteúdos, ou seja, não mais a partir das ciências, mas da prática ou das condutas esperadas.⁸ Perrenoud se apoia em Tardif para argumentar que a inovação consistiria não em fazer emergir a ideia de competência na escola, mas sim em aceitar “todo programa orientado pelo desenvolvimento de competências, as quais têm um poder de gerenciamento sobre os conhecimentos disciplinares” (TARDIF, 1996 apud PERRENOUD, 1999, p. 15).

Perrenoud analisa a relação entre competências, objetivos e desempenhos. Para ele, os objetivos são simplesmente as metas explícitas e comunicáveis aos estudantes, cuja realização deve ser avaliada. Sendo assim, diz ele, “falar a respeito de competência, porém, não acrescenta muita coisa à ideia de objetivo. Pode-se, aliás, ensinar e avaliar por objetivos sem se preocupar com a transferência dos conhecimentos e, menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas.” (PERRENOUD, 1999, p. 19).

O desempenho observado, por sua vez, seria um indicador mais ou menos confiável de uma competência, supostamente mais estável, que é

⁸ Discutiremos esses aspectos no item em que faremos um confronto entre as perspectivas pedagógicas aqui apresentadas.

medido indiretamente. Mas, afirma ele, o fato de a competência, invisível, só poder ser abordada através de desempenhos observáveis não acaba com a questão de sua conceitualização, ainda que se reconheça ser possível descrever um conjunto de ações que remetesse para a competência subjacente sem perguntar como funciona.

A abordagem de Perrenoud é fortemente cognitiva, entendendo que a competência orquestraria um conjunto de esquemas mentais, tais como percepção, avaliação, ação etc. A aprendizagem ocorreria por meio do “pensamento reflexivo”, que se instaura quando o sujeito desenvolve respostas originais e eficazes para problemas novos. O pensamento reflexivo seria a tomada de consciência, ao mesmo tempo, do obstáculo, dos limites dos conhecimentos e dos esquemas disponíveis, diante de uma situação que não pode ser enfrentada com a simples acomodação das estruturas constituídas.

O autor considera que a escola se baseia na transferência de conhecimentos, enquanto que essa transferência e a construção de competências são delegadas à prática (profissional e/ou social). Ao contrário disto, pode-se deduzir que a implementação de uma formação deveria, primeiro identificar as situações de referências – práticas sociais, situações problemáticas, de trabalho etc. – para detectar competências e seleção de conhecimentos, ao que ele designa como princípio de transposição didática.

Os conhecimentos adquiririam um sentido intimamente relacionado às competências que se pretende desenvolver, mediante a ideia de que uma abordagem por competências determinaria o lugar dos conhecimentos na ação. Eles seriam recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e tomar decisões. Assim, os conhecimentos só valeriam quando disponíveis no momento certo e quando conseguem “entrar em sintonia” com a situação.

Os métodos de ensino, para Perrenoud, deveriam confrontar o aluno, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos. Ao professor caberia negociar e conduzir projetos com os alunos, propondo situações-problemas e negociando-as para que se tornem significativas e mobilizadoras para os alunos. O professor deveria identificar e ajudar o aluno a

identificar o obstáculo e torná-lo o ponto nodal da ação pedagógica. Os percursos de formação deveriam ser individualizados, levando à ruptura com a segmentação do currículo em programas anuais.

Temos, aqui, uma sistematização da pedagogia das competências como uma corrente pedagógica. Nessas considerações, observamos uma aproximação significativa com o pragmatismo e com o construtivismo piagetiano. Mas é para a armadilha do tecnicismo e do condutivismo que essa pedagogia tende a nos levar.

Ao ser tornar referência para a organização curricular, a competência toma o número plural – *competências* –, buscando designar os conteúdos particulares de atividades. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada para os desempenhos esperados conformam os enunciados de competências e, assim, uma pedagogia definida por seus objetivos e métodos e validada pelas competências que se pretende produzir. Quando se enunciam as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, é a dimensão da ação e não da cognição, que predomina.

Portanto, uma das características da pedagogia das competências é evidenciar a relação entre os aprendizados e as situações em que esses serão úteis. Daí sua raiz eminentemente pragmática. Os métodos, por sua vez, assumem papel muito relevante nessas orientações, exigindo-se atenção prioritária no planejamento do currículo, este representado por um conjunto contextualizado de situações-meio, voltado para a geração de competências supostamente requeridas pelo processo produtivo e pela prática utilitária. Essas características evidenciam um duplo viés da pedagogia das competências: por um lado, despertam um (neo)pragmatismo (DOLL JÚNIOR, 1997); por outro, um (neo)tecnicismo (SAVIANI, 2007). Neste último caso, vê-se que elas: a) reduzem as chamadas competências a desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; e d) não colocam a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

Em contraposição, se compreendida como esquemas cognitivos, as competências não poderiam ser enunciadas da forma objetiva como se faz. Isto é, quando se tenta nomear, classificar, repertoriar competências, acrescentando-se ao verbo *saber* ou à locução *ser capaz de*, uma expressão que caracteriza uma ação ou um conjunto de ações, o que se designa é, na verdade, uma atividade e não a competência. A competência é o que subjaz, o que estrutura ou o que sustenta a atividade. Esse é um problema intrínseco à formulação de uma pedagogia das competências, no sentido estrito do termo *pedagogia*, isto é, como uma atividade social que engloba seleção de saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição numa instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos apropriados.

O contorno desse problema tem-se dado em dois sentidos. Pelo primeiro, instaura-se uma formação condutivista e tecnicista, mediante a transposição de situações típicas de trabalho para o currículo e a realização do ensino centrado em desempenhos. Tais situações, à medida que demandam determinadas competências do trabalhador, são também a referência para a proposição de módulos de ensino - unidades pedagógicas autônomas que visariam ao desenvolvimento de um conjunto de competências correspondentes a ocupações ou funções de trabalho – que podem compor diferentes itinerários formativos, conforme demandas e necessidades da produção.

O desenho de tais itinerários seria provocado por mudanças na produção, a exemplo de inovações tecnológicas ou mesmo da extinção de ocupações e criação de outras, que exigiriam do trabalhador o desenvolvimento de novas competências. A propalada formação flexível ocorre então, por meio da fragmentação curricular e de um tipo de “rotatividade” formativa. Enquanto um currículo flexível é entendido como um dispositivo que proporciona ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou requalificar, por diferentes itinerários formativos, frente às instabilidades da produção; o trabalhador flexível, por sua vez, vem a ser aquele capaz de renovar permanentemente suas competências, aproveitando diversas oportunidades, dentre as quais, a oferta desses currículos flexíveis. Esta é a forma como a pedagogia das competências tem se concretizado na educação profissional.

A outra forma de se contornar o problema intrínseco à pedagogia das competências, qual seja, enunciar-se como uma pedagogia construti-

vista baseada no “pensamento flexível” – elementos do pragmatismo clássico – e implantar-se como uma pedagogia condutivista, recorre às chamadas competências gerais e/ou transversais. A escolha de dessas competências, segundo Perrenoud (1999) dependeria da resposta à pergunta sobre que tipo de seres humanos a escola quer formar, com vista a que práticas familiares, sexuais, políticas, sindicais, artísticas, esportivas, associativas, etc.

2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ELABORAÇÃO POTENTE CONTRA O NEOCONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO

Entendemos a pedagogia histórico-crítica como uma contraposição necessária a tendências contemporâneas de “pedagogias da existência” (SUCHODOLSKI, 1978; SAVIANI, 1985), que tem no pragmatismo uma das suas raízes e no escolanovismo uma de suas expressões. A pedagogia das competências, em nossa compreensão, é a forma atual dessas tendências. Nessas concepções, o conhecimento é somente insumo para o desenvolvimento de esquemas mentais adaptativos ao ambiente. Já na perspectiva histórico-crítica, ao contrário, a apreensão do mundo pelos homens inclui os conhecimentos das propriedades do mundo real – físico e social –, dos processos históricos de representação, valorização e conceitualização desse mundo. Por isso, os objetos da educação são os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem, de fato, humanos; conhecimento esses – científicos, tecnológicos, sócio-históricos, éticos e estéticos – produzidos pela intervenção humana.

Por esta razão, a consecução dos objetivos educativos exige partir e tomar como referência o saber objetivo produzido historicamente, dentre esses, distinguindo-se o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Esses emergirão, pela mediação do trabalho pedagógico, como saberes da aprendizagem, sendo esses os que interessam diretamente à escola. Portanto, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.

Enquanto a escola tradicional perdeu de vista os fins educacionais, tornando os conteúdos mecânicos e vazios, a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdos como anticriativa. A primei-

ra reificou os conteúdos pelos conteúdos; a segunda, reificou os métodos em nome da criatividade e do pensamento reflexivo, independentemente dos conteúdos. Para a pedagogia histórico-crítica, ao contrário, conteúdo e método formam uma unidade, sendo que as escolhas são definidas pelos interesses dos dominados, posto que a escola visa garantir aos trabalhadores o acesso ao saber sistematizado e a sua efetiva apropriação.

Esses interesses são interesses de classe e, portanto, de natureza ético-política (o que não elide os interesses subjetivos, mas que se identificam com a classe). Saviani (2005, p. 83) adverte:

É bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica.

Saviani (2005) propõe o método histórico-crítico de educação, baseado na contínua vinculação entre educação e sociedade. São as seguintes suas etapas:

- a. Prática social (comum a professores e alunos). Professores e alunos podem posicionar-se como agentes sociais diferenciados. Eles também se encontram em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social.
- b. Problematização (identificação dos principais problemas da prática social). Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar.
- c. Instrumentalização (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social). Tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente; a sua apropriação pelos alunos está a dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor.
- d. Catarse (efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social).
- e. Prática social.

O movimento que vai da síntese (visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Inspirados nos passos da pedagogia histórico-crítica os quais, por sua vez, trazem para essa esfera princípios do método histórico-dialético de conhecimento, propusemos, em outros textos (RAMOS, 2005, 2014) um caminho para o desenho da proposta curricular que implica: a) problematizar fenômenos – fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar –, como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc.; b) explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade); c) situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e profissional (se for o caso), tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural; d) a partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando a corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

O quadro abaixo demonstra os elementos de organização curricular que esse caminho nos ajuda a produzir.

| ELABORAÇÃO COLETIVA DA PROPOSTA CURRICULAR INTEGRADA | |
|---|---|
| Momento da elaboração | Resultado da elaboração |
| 1. Problematizar o processo de produção em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc. | Conjunto de questões que servem tanto à seleção integrada de conteúdos quanto à posterior abordagem didática. |
| 2. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada | Seleção integrada dos conteúdos de ensino. |
| 3. Localizar as teorias e os conceitos explicitados nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais) | Definição de componentes curriculares |
| 4. Identificar relações dessas teorias e conceitos com outros do mesmo campo (disciplinaridade) | Complementação da seleção dos conteúdos de ensino visando aos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. |
| 5. Situar os conceitos como formação geral e específica a fim de identificar complementações necessárias à formação específica | Complementação da seleção dos conteúdos em termos de exigências da formação geral e da formação profissional. |
| 6. Identificar relações com outros conceitos de campos distintos (interdisciplinaridade) | Indicação de necessidades/atividades interdisciplinares |
| 7. Organização dos componentes, sequências, tempos e espaços disciplinares e interdisciplinares | Proposta curricular contendo: a) componentes curriculares (disciplinas e projetos interdisciplinares); b) sequência curricular, com relação de co e pré-requisitos, se houver; c) distribuição de atividades, tempos e espaços curriculares, considerando: tempos de problematização (a síntese como ponto de partida); tempos de instrumentalização (ensino de conteúdos disciplinares); tempos de experimentação (prática produtiva e social); tempos de orientação (acompanhamento disciplinar ou interdisciplinar); tempos de sistematização (síntese/revisão de problemas, conteúdos e relações); tempos de consolidação (avaliação formativa). |

Fonte: autoria própria

Os seis primeiros momentos produziram os elementos constitutivos do currículo formal, produzidos, porém, não em instâncias ou por pessoas externas à escola, mas sim pelos próprios educadores em diálogo interdisciplinar e orientados por referências ético-políticas e epistemológicas histórico-críticas. O sétimo momento, por sua vez, remetem-nos ao currículo em movimento, especialmente à dinâmica pedagógica construída nos diversos tempos e espaços curriculares. Um novo quadro, en-

tão, nos apresenta a relação entre esses tempos e os passos da pedagogia histórico-crítica:

| Tempos/espacos e práticas/passos pedagógicos | |
|---|---|
| TEMPOS/ESPAÇOS | PASSOS PEDAGÓGICOS |
| Prática social como ponto de partida | |
| Tempos de problematização (a síncrese como ponto de partida); | Quando os educandos enfrentam os problemas da prática social a partir de seus próprios conhecimentos. |
| Tempos de instrumentalização (ensino de conteúdos disciplinares com sua historicidade); | O conhecimento já produzido precisa ser aprendido pelos estudantes de forma sistematizada e didática para que se tornem mediações para a superação da síncrese em direção à síntese; isto é, a compreensão do processo, do fenômeno, do problema ou do fato, agora não mais somente por sua sensibilidade empírica cotidiana, mas de forma pensada e elaborada. |
| Tempos de experimentação (prática produtiva e social); | Momentos disciplinares e/ou interdisciplinares de contato direto e, o quanto possível, prático, com o processo, fenômeno, problema ou fato, promovendo momentos em que se percebe a insuficiência dos conhecimentos que os estudantes possuem até então e se há a necessidade de aprendizagem de novos conhecimentos. |
| Tempos de orientação (acompanhamento disciplinar ou interdisciplinar); | Estudantes estão com o(s) professor(es) em relação dialógica, individualmente ou em grupo, sendo esses os propositores, cabendo aos professores conduzir o processo segundo as necessidades identificadas pelos estudantes. |
| Tempos de sistematização (revisão de problemas, conteúdos e relações); | Estudantes e professores estão juntos para atividades de sistematização dos conteúdos; permanecem como relação dialógica, mas o professor especialista assume o protagonismo, a partir dos conteúdos a serem trabalhados sistematicamente, inclusive por meio da exposição didática. Este é o momento em que se preserva a especificidade epistemológica e metodológica dos diferentes campos do saber. |
| Tempos de consolidação (sínteses) | Momentos de avaliações, sempre com a finalidade formativa, em que o estudante é desafiado e pode perceber singularmente limites e perspectivas de sua nova aprendizagem. |
| Catarse como ponto de chegada | |

Fonte: Autoria própria

A sequência desses tempos não é linear, assim como não o é o processo de ensino-aprendizagem, ainda que este possa ser cuidadosamente planejado. Mas as atividades curriculares e os tempos e espaços em que elas ocorrem se desenvolvem sincrônica e diacronicamente, face à relação dinâmica entre planejamento, necessidades e oportunidades. Prioridades podem ser conferidas aos respectivos tempos e atividades, sem, entretanto, que isto signifique hierarquizar disciplinas e conteúdos sob o julgamento de seu valor para a formação.

Numa proposta que visa à formação integrada dos sujeitos, a relevância de conteúdos, a distinção entre essencial e acessório, se baseiam nos princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que orientaram a pedagogia histórico-crítica como aquela que tem na historicidade do conhecimento e das relações sociais de produção o seu fundamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a adaptação, a flexibilidade e o individualismo, valores hegemônicos da contemporaneidade, vimos que o foco do processo educativo baseado em competências é a adaptação do sujeito, de seu projeto e de sua personalidade ao contexto do trabalho flexível, que inclui o desemprego. O tipo de homem que se quer formar é o homem natural e biológico voltado para si e para sua sobrevivência individual. A esta concepção de homem se coaduna uma concepção de conhecimento, definido como a representação subjetiva que temos da realidade. Na vida individual seria possível elaborar um projeto flexível o suficiente para reverter-se no projeto possível.

Por princípio, então, a educação deveria abandonar a suposição da existência de saberes socialmente construídos e universalmente aceitos a serem transmitidos. Nesse contexto, a função do professor seria criar as condições para que os alunos construam suas próprias representações sobre algo. A educação não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidade para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências.

É essa a lógica que preside a adoção da pedagogia das competências na educação básica, adequadamente resumida pelo lema do “aprender a aprender”. Seu aporte epistemológico é o relativismo, o (neo)construtivismo (SAVIANI, 2007) e o (neo)pragmatismo (RAMOS, 2003, 2011b). É a própria lógica cultural pós-moderna.

O que foi exposto nos mostra a reconfiguração do papel da escola operada pela pedagogia das competências. Se a escola moderna comprometeu-se com a sustentação do núcleo básico da socialização conferido

pela família e com a construção de identidades individuais e sociais, contribuindo, assim, para a identificação dos projetos subjetivos com um projeto de sociedade; na pós-modernidade a escola é uma instituição mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis, contribuindo para a elaboração dos projetos subjetivos no sentido de torná-los maleáveis o suficiente para transformar-se no projeto possível frente à instabilidade da vida contemporânea.

Essa lógica se opõe à formação unitária configurada por proporcionar aos estudantes a apreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos sociais, culturais e, por isto, históricos, da produção da existência. Sujeitos assim formados certamente seriam também flexíveis no sentido de terem a base que possibilita a rápida compreensão e o domínio de transformações e inovações produtivas. Ou seja, uma flexibilidade de natureza unitária que conduziria os sujeitos ao enfrentamento dos desafios, ao contrário de uma formação fragmentada, que exige do trabalhador uma permanente adaptação, sem que tenha os instrumentos para a ação autônoma e transformadora própria de uma práxis social e produtiva crítica.

Uma formação desta natureza visada pela pedagogia histórico-crítica são princípios que compreendem o ser humano como histórico-social e, portanto, que se produz a si mesmo e a própria realidade pelo seu trabalho. Por ser produto do trabalho humano e das relações sociais a realidade, então, pode ser conhecida. O processo de conhecimento é a apreensão das mediações que constituem o fenômeno de forma ordenada, elevando-as ao plano do pensamento na forma de conceitos.

Com esses princípios, é função da pedagogia socializar os sujeitos no mundo material e social concreto, preparando-o para conhecê-lo, enfrentá-lo e transformá-lo. Isto exige a apreensão de conhecimentos anteriores, cuja transmissão às novas gerações permanece como um dos sentidos da escola. A aprendizagem, por sua vez, se dá na unidade entre o desenvolvimento cognitivo e assimilação de conhecimentos objetivos, de maneira que a distinção entre pedagogias centradas no ensino e na aprendizagem parecem-nos um falso problema. O que torna o conhecimento vivo e significativo é a sua historicidade, isto é, saber que todo conhecimento foi produzido porque a humanidade se colocou problemas a resolver. Tais problemas, porém, não são neutros nem, necessariamente, universais. Há

sempre interesses de classe na definição e na priorização dos fenômenos a serem estudados e dos problemas a serem resolvidos. Esta análise é também função da escola e, nos parece, é por este caminho que ela pode ser ativa e criadora, nos termos em que o filósofo Antonio Gramsci (1991) enunciou.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB/ CNE n. 02, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CEB/CNE n. 05, de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Exame Nacional do Ensino Médio*: documento básico 2000. Brasília, DF: INEP, 1999.
- DOLL JÚNIOR, W. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-64, 2001.
- RAMOS, M. N. É possível uma Pedagogia das Competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 93-114, 2003.
- RAMOS, M. N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127
- RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, p. 771-788, 2011a.
- RAMOS, M. N. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo.

In: ANDRADE, J.; PAIVA, L. *Políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: Editora da UFJV, 2011b. p. 56-71.

RAMOS, M. N. Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). *Filosofia da práxis e didática da educação profissional*. Campinas: Autores Associados, 2011c. p. 45-66.

RAMOS, M. N. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207-218, jan./abr. 2014.

RAMOS, M. N.; CIAVATTA, M. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, p. 11-37, 2012.

RAMOS, M. N.; CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 6, p. 65-76, 2014.

SACRISTÁN, J. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAMPAIO, C. T. *A pedagogia das competências como política curricular do ensino médio na rede pública do Estado do Rio de Janeiro: a hegemonia da formação flexível?* 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa, 1978. (Livros Horizonte).

O CONCEITO DIALÉTICO DE MEDIAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM INTERMEDIAÇÃO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dermeval Saviani

“**M**ediação” é uma categoria central da dialética que, em articulação com a “ação recíproca”, compõe com a “totalidade” e a “contradição” o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento. Consequentemente, para abordar o seu lugar na pedagogia histórico-crítica em sua intermediação com a psicologia histórico-cultural convém, preliminarmente, situá-la no âmbito da lógica dialética. Começarei, então, por esse ponto para, na sequência, abordar a categoria de *mediação* na pedagogia histórico-crítica concluindo, no terceiro momento, com a intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

1 LÓGICA DIALÉTICA

De início, se faz necessário distinguir entre a dialética como expressão do próprio movimento da realidade e a dialética como lógica, isto é, como forma de pensar e como método de conhecimento.

Como lógica, embora a ideia de dialética já apareça entre os gregos, é somente a partir de Hegel que ela foi explicitada. É em Hegel que se dá a sistematização da lógica dialética com a incorporação da contradição como categoria do pensamento. Até aí vigorava exclusivamente a lógica

formal baseada no princípio de identidade que excluía a contradição. Esta era sinônimo de inverdade, sinalizando erro ou uma falha no modo de pensar; um raciocínio equivocado.

Diferentemente dessa forma de pensar, Hegel elaborou uma lógica em que a contradição se tornou categoria explicativa de tudo o que existe, permitindo-nos compreender que as coisas não são estáticas, mas se movimentam, se transformam e o princípio do movimento, da transformação é exatamente a contradição.

Na visão de Hegel a dialética assume um caráter idealista. A verdadeira realidade, para ele, é a Ideia (em-si) que entra em contradição consigo mesma e se objetiviza, sai de si, torna-se outro, se aliena gerando como resultado a natureza (ideia-fora-de-si). Esta, ao tomar consciência de si, assume a forma do espírito (ideia-para-si). Assim, a ideia (a tese) gera o seu oposto, a natureza (antítese) que, ao se tornar consciente no espírito humano resolve a contradição (a síntese). O espírito, porém, enquanto uma nova tese se desdobra no espírito subjetivo (consciência e autoconsciência que se sintetizam na razão) e no espírito objetivo (direito e moralidade que se sintetizam na eticidade). A eticidade se desdobra na sociedade civil e na família que se sintetizam no Estado. Finalmente, a contradição entre razão e Estado é superada no espírito absoluto (Deus) que se manifesta como arte e religião que, por sua vez, se sintetizam na filosofia.

Marx percebeu a riqueza da forma de pensar desenvolvida por Hegel, mas notou, ao mesmo tempo, sua limitação idealista e efetuou a crítica da forma mistificada em que aparecia a dialética na filosofia hegeliana, mostrando que em Hegel a dialética estava invertida, estava posta de cabeça para baixo. Considerou que, para dar todos os seus frutos, a dialética hegeliana precisava ser “libertada de sua carapaça mística”, precisava ser posta sobre os pés. Empreendeu, então, n’*A ideologia alemã*, escrita juntamente com Engels, a crítica a essa concepção tomando como alvo os filósofos neo-hegelianos, inclusive Feuerbach, que já se propunha, pela crítica da religião, a elaborar uma interpretação materialista do pensamento hegeliano. Marx observou que o materialismo de Feuerbach ainda tinha caráter metafísico uma vez que correspondia a uma visão abstrata de homem não o compreendendo como um ser histórico.

Estabelecendo n'A *ideologia alemã* o princípio de que não é a consciência dos homens que determina sua existência mas, ao contrário, é a vida real que determina a consciência, Marx desenvolveu a dialética em bases materiais tendo, no ponto de partida, indivíduos reais produzindo os seus meios de vida e desencadeando a história como obra dos próprios homens. Por isso a concepção de Marx é chamada de materialismo dialético ou materialismo histórico que, às vezes aparecem unificados na denominação materialismo histórico-dialético.

A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto do pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí se pode compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a *mediação* do abstrato. Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num *momento* da lógica dialética. A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela *mediação* do abstrato. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Pode-se dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto, ao ser apropriado pelo homem sob a forma de conhecimento, é a expressão, no

pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. Pode, pois, ser denominada a lógica dos conteúdos, por oposição à lógica formal que é, como o nome indica, a lógica das formas¹.

Ora, o fato da dialética ter surgido, como lógica, apenas no século XIX (a obra de Hegel, *Ciência da Lógica*, data de 1812-1816) não significa que foi apenas a partir daí que ela começou a existir. Nesse momento ela foi descoberta e formulada como forma de conhecimento, mas, se ela corresponde ao modo como a realidade se desenvolve, então ela se faz presente na própria estrutura da realidade como uma lei do seu desenvolvimento e de suas transformações, tendo se originado com o próprio surgimento do universo. Assim como a descoberta, por Newton, da lei da gravitação universal (matéria atrai matéria na razão direta das massas e inversa do quadrado das distâncias) não significa que foi a partir do século XVII (1685) que ela começou a existir, o mesmo ocorre com a dialética. Na verdade com o enunciado de Newton tem início o nosso conhecimento dessa lei que, no entanto, estava em vigor e produzindo todos os seus efeitos, desde sempre, ainda que os homens não o soubessem.

O fato de que a dialética corresponda ao processo de desenvolvimento da própria realidade nos permite, agora que dispomos desse instrumento analítico após a sistematização da lógica dialética inaugurada por Hegel, reconstituir o movimento de toda a história, desde o surgimento do homem, compreendendo esse desenvolvimento em suas transformações.

Ilustremos esse entendimento com a controvérsia entre indutivismo e dedutivismo na filosofia da ciência.

A época moderna foi inaugurada com o “Discurso do método” de Descartes e com o “Novum Organon” de Francis Bacon. Pelo “Novum Organon” se fez a crítica da lógica aristotélica centrada no silogismo, portanto, no argumento dedutivo e se advogou a indução como caminho para o desenvolvimento das ciências tendo por base a experiência. Firmou-se, assim, o esquema indutivo de desenvolvimento do conhecimento científico configurado em três momentos básicos: a) observação; b) generalização; c) confirmação. No século XX esse esquema veio a ser contestado,

¹ Esse parágrafo resume o significado da lógica dialética, conforme publicação de 1980 (SAVIANI, 2013, p. 4-5).

buscando-se substituí-lo pela via dedutivista cujo esquema foi formulado por Popper (1982, p. 63-88), também em três momentos paralelamente contrapostos àqueles do esquema baconiano: a) problema; b) conjectura; c) refutação. Assim, em lugar de se partir da observação para, a partir das evidências preliminares aí obtidas, formular a hipótese na forma de uma proposição geral a ser confirmada pelos testes empíricos, propõe-se que o conhecimento parta do problema. (Ninguém se põe a observar sem que a isso seja motivado por algum problema). Diante do problema formula-se, independentemente da experiência, uma conjectura na forma de uma proposição geral da qual se deduzem, segundo as regras lógicas, consequências observáveis, sendo que o teste empírico deverá ser feito visando não a confirmar, mas a refutar a conjectura proposta, pois sempre é possível confirmar desde que se esteja interessado nisso. Daí decorre o entendimento de que um enunciado só pode ser considerado científico se for refutável (note-se bem: se puder ser refutado e não o for). Assim, não são científicos os enunciados irrefutáveis, isto é, que não podem ser refutados; e também não são científicos os enunciados refutados. Em suma, somente permanecem como aceitáveis cientificamente os enunciados que, podendo ser refutados, resistem às tentativas de refutação. No momento em que a tentativa obtiver êxito, o enunciado refutado pelo teste empírico deverá ser abandonado. E uma nova conjectura deverá ser formulada da qual serão deduzidas consequências empiricamente observáveis que permitirão efetuar testes com o objetivo de sua refutação.

Evidentemente, o móvel dos dedutivistas contra a indução decorre da percepção da impossibilidade lógica do argumento indutivo, uma vez que logicamente não se pode chegar a um enunciado universal a partir de casos particulares. Assim, por mais evidências que se acumulem, se não se chega a esgotar todos os casos particulares permanece sempre a possibilidade lógica de que apareça um caso que não se comporte da forma contida no enunciado geral decorrente das evidências particulares anteriores. Em contrapartida, se para confirmar uma hipótese geral é necessário verificar todos os casos particulares, para refutá-la basta apenas um caso.

Para evidenciar essa situação os dedutivistas se empenharam em mostrar a fragilidade do argumento indutivo chegando mesmo a forjar exemplos ridicularizando o procedimento indutivo, o que é ilustrado pela

“indução galinácea” sugerida por Bertrand Russell. Reproduzo, de forma livre, a “indução galinácea” para visualizar a crítica à inconsistência da argumentação indutiva:

Uma senhora vai à feira no domingo, compra uma galinha, volta para casa e a coloca no galinheiro. Na segunda-feira ela abre o portão do galinheiro e joga um punhado de grãos de milho para alimentar a galinha. Na terça-feira repete-se a mesma cena e a galinha observa o comportamento de sua dona constatando o resultado positivo representado pela satisfação de sua fome. Na quarta-feira repete-se pela terceira vez a mesma situação e a galinha já avança uma conclusão: toda vez que essa senhora entra no galinheiro o resultado é sua alimentação. Mas, como boa cientista, ela considera essa generalização como uma suposição provável, ainda dependente de confirmação. Apresenta-se, pois, como uma hipótese. E aguarda o dia seguinte para verificar, mais uma vez, o comportamento de sua dona. Na quinta-feira repete-se pela quarta vez idêntica cena. Mas, cautelosa, a galinha resolve fazer nova observação. Na sexta-feira a repetição da cena soa como a confirmação da hipótese. É lei: toda vez que sua dona entra no galinheiro a galinha tem assegurada sua alimentação diária. No sábado, porém, com a galinha tranquila no galinheiro, certa de que, ao entrar sua dona ela será alimentada, a dita senhora entra, pega a galinha pelo pescoço e a leva para a panela.

A historinha irônica de Bertrand Russell não foi contada exatamente assim. Relatei-a dessa maneira para reproduzir, de forma simplificada, os três momentos do método indutivo (observação, generalização, confirmação). A piada de Russell é contada de diferentes maneiras. Numa delas a alimentação ocorre em 99 dias e, no centésimo dia, a galinha vai para a panela. A moral da história é que não importa a quantidade de ocorrências, se nove, noventa, novecentas... Como a possibilidade se estende ao infinito, jamais se terá a certeza no caso de uma conclusão obtida por indução. Em outra versão a galinha é substituída pelo “peru indutivista” que é alimentado todos os dias às 9:00 horas o que o leva, depois de algum tempo, a generalizar essa experiência que, no entanto, é invalidada na véspera do dia de Natal.

Diante dessas considerações que põem em evidência os limites da indução ao ponto de levá-la ao ridículo, sobreveio-me a indagação: mas se

a indução é tão frágil, tão inconsequente, tão inconsistente logicamente, como foi possível que Bacon, Galileu, Newton e tantos outros, lançando mão do método indutivo, puderam chegar a descobertas tão significativas para o desenvolvimento da ciência? Em resposta a essa indagação faço as seguintes observações:

- a) Por que, no esquema de Bacon, o primeiro passo do método é a observação e não o problema como definido no esquema de Popper? Ora, é óbvio que Bacon, Galileu e todo verdadeiro cientista sabe que toda e qualquer investigação é posta em marcha tendo em vista responder a algum problema. O problema é, pois, a condição prévia, aquilo a partir do qual o método é posto em movimento. Portanto, não é um passo do método, pois o precede sendo aquilo que o justifica e o determina. Isso significa que a investigação começa pela observação daqueles elementos que motivaram o aparecimento do problema que se quer esclarecer. Assim, por exemplo, se me defronto com o problema referente ao comportamento dos metais diante da ação de algo como o calor, vou proceder às observações que me permitam esclarecer o problema que motivou minha investigação. Portanto, fica claro que nunca se começa a observar sem um problema prévio que orienta a investigação.
- b) Mas além da precedência do problema em relação ao processo de investigação, deve-se ter presente que o procedimento indutivo dos fundadores da ciência moderna estava apoiado num pressuposto relativo à concepção de natureza. Trata-se da ideia de que a natureza se comporta de modo regular. Note-se bem. Enquanto concepção de natureza, a ideia de que ela se comporta de forma regular desempenha o papel de um axioma ou postulado. Ou seja, não é algo que esteja em questão, mas, ao contrário, impõe-se como válido sem necessidade de demonstração como, aliás, ocorre com a noção popperiana de conjectura que não se baseia na experiência, podendo ser um mero lance de imaginação. Isso significa que o procedimento indutivo, de fato, se apoia num argumento dedutivo deixando evidente que o conhecimento humano não é nem indutivo nem dedutivo, mas indutivo-dedutivo articulando esses dois momentos numa unidade indissolúvel. Esclareçamos essa questão retomando o exemplo do comportamento dos metais diante da ação do calor.

Considerando-se o pressuposto de que a natureza se comporta de modo regular os metais, sendo um fenômeno da natureza, necessariamente vão se comportar de forma regular conforme o seguinte silogismo: Todos os fenômenos da natureza se comportam de modo regular (premissa maior); Ora, os metais são um fenômeno da natureza (premissa menor); Logo, os metais se comportam de modo regular (conclusão). Isso significa que, diante do problema do comportamento dos metais sob a ação do calor eu, de antemão, já sei que vão se comportar de forma regular, mas não sei que tipo de comportamento ocorrerá. Ou seja, diante da ação do calor o metal pode se contrair, dilatar ou permanecer indiferente. Como vou descobrir qual desses comportamentos será o real, o verdadeiro? Não há outro caminho senão proceder à observação. E, rigorosamente, não será necessário observar o comportamento de todos os metais como postulam os dedutivistas. Bastará observar apenas um, o que é assegurado pela argumentação dedutiva fundada na premissa geral da regularidade do funcionamento da natureza. Mas então poder-se-á perguntar: e por que o método indutivo preconiza que sejam observados vários metais? A resposta é simples. Trata-se de cautela científica. É necessário assegurar-se que se está, de fato, diante de metais e que a causa de seu comportamento seja, efetivamente, o calor. Assim, as primeiras observações podem ocorrer casualmente chamando a atenção para a relação entre a presença do calor e o comportamento de dilatação dos metais. Captada essa tendência formula-se, então, a hipótese, ou seja, a suposição de que o comportamento provável dos metais diante da ação do calor seja a dilatação. Formulada a hipótese ela passa a orientar a observação que se torna, agora, controlada. Assim, isola-se determinado metal que é colocado sob a ação exclusiva do calor, isolando-se todas as outras possíveis variáveis intervenientes. Constatado que, nessa situação controlada, confirma-se o comportamento de dilatação chega-se, enfim, à conclusão segura expressa na lei da dilatação dos metais, assim enunciada: todo metal se dilata sob a ação do calor. Ora, essa conclusão não está sujeita a qualquer tipo de contestação como argumentam os dedutivistas porque ela foi obtida, sim, por via indutiva, mas se encontra apoiada numa argumentação dedutiva.

À luz da análise que acabei de fazer, cumpre observar que essa articulação entre indução e dedução que se dá objetivamente não chegava

a ser percebida explicitamente nem mesmo pelos próprios cientistas. Isso porque eles se guiavam pela lógica formal baseada nos princípios de identidade e de não contradição, o que conduz ao entendimento de que o que é indutivo não é dedutivo e vice-versa. No entanto, após Hegel, com a sistematização da lógica dialética regida pelo princípio de contradição nós sabemos que os polos opostos não se excluem, mas se incluem. E, por expressar o desenvolvimento do processo objetivo, mesmo quando ainda não conhecida pelos homens, a lógica dialética não deixou de se fazer presente no processo de desenvolvimento da ciência. Assim, num olhar retrospectivo, agora que a lógica dialética já é conhecida, nós podemos perceber sua presença agindo de forma implícita nas elaborações metodológicas dos fundadores da ciência moderna que, por isso, não chegaram a conclusões simplistas e equivocadas como sugerem as críticas dos dedutivistas.

Na verdade a limitação da indução, tão salientada pelos dedutivistas, já havia sido notada por Aristóteles ao afirmar que a vantagem da indução é que ela faz avançar o conhecimento e sua desvantagem é que não traz a garantia da verdade. Em contrapartida, a vantagem da dedução é que traz a garantia da verdade, mas sua desvantagem é que não faz avançar o conhecimento. De fato, a dedução é analítica, ou seja, ela apenas explícita, na conclusão, aquilo que já está contido nas premissas, ao passo que a indução é sintética, pois acrescenta, na conclusão, algo que não estava presente nas premissas. É sintomático notar que se os dedutivistas destacaram insistentemente a desvantagem da indução, praticamente silenciaram sobre sua vantagem. E, inversamente, insistiram na vantagem da dedução, mas nada disseram sobre sua desvantagem.

Examinando essa questão em perspectiva histórica constatamos que, via de regra, as épocas progressivas – as sociedades em desenvolvimento – tendem a encarar o problema do conhecimento pela via indutiva enquanto as épocas e sociedades relativamente estabilizadas tendem a se guiar pelo caminho dedutivo. E isso é compreensível porque as sociedades que se encontram em sua fase inicial de desenvolvimento estão empenhadas na busca do novo ao passo que as sociedades estabilizadas empenham-se em justificar e manter a ordem existente. Assim, a sociedade grega da época jônica ou pré-socrática guiava-se pela indução buscando observar os fenômenos naturais para compreendê-los e melhor os controlar em benefício

de seu desenvolvimento. Eis porque Tales de Mileto, que a narrativa filosófica herdada da fase correspondente ao século de Péricles descreve como sem senso prático, pois se distraía observando as estrelas e, não vendo o chão onde pisava, caía numa buraco, surpreendeu seus contemporâneos se enriquecendo com o comércio de azeite. À luz do estudo historiográfico podemos entender por que Tales entendia que o princípio do universo era a água e também por que ele se dedicava a observar os astros. Ora, a Grécia dos pré-socráticos, uma península prensada entre montanhas e o Mar, entrecortada por arquipélagos espalhados pelo Mar Egeu, voltada para sua colônia jônica na Ásia Menor, encontrava-se em intenso processo de desenvolvimento. E o comércio do azeite tinha de ser feito por barcos singrando os mares, sendo a observação dos astros um recurso importante para orientar a navegação rumo aos seus vários destinos. Nessa condição, a água, além de ser a fonte da vida, reveste-se diretamente de grande importância econômica. Já a Grécia de Sócrates, Platão e Aristóteles estava estabilizada com o domínio da aristocracia fundiária que podia viver na cidade do trabalho de seus escravos que cultivavam suas terras que circundavam as cidades. Nessas condições interessava a essa aristocracia dominante manter a situação prevalecendo, assim, a argumentação dedutiva que reitera o já conhecido, justificando a ordem existente. Assim, entendemos por que Aristóteles, embora reconhecendo a vantagem da indução na descoberta de novos conhecimentos, dedicou-se à elaboração e sistematização da teoria do silogismo. Fenômeno semelhante constatamos no final da Idade Média quando a nobreza e o clero, empenhados em manter a ordem feudal, agarram-se à argumentação dedutiva reeditando a teoria do silogismo de Aristóteles enquanto a burguesia em ascensão, empenhada na construção da nova ordem social volta-se para o estudo da natureza. E, sob o lema “conhecer é poder”, Bacon produz o “Novum Organon” (Nova Lógica), a teoria da indução em contraposição ao “Organon” aristotélico. Considerando-se que essa nova sociedade se consolida no século XIX resulta compreensível a retomada do dedutivismo pelo pensamento dominante que se empenha em manter essa forma social contra os anseios e as pressões pela sua superação.

Em suma, com a lógica dialética supera-se a oposição entre indução e dedução incorporando-as numa síntese superior compreensiva do

método do conhecimento científico. Nessa perspectiva o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, pela *mediação* da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela *mediação* da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229). Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico. Supera-se, assim, a polêmica dedutivismo versus indutivismo que deixa de ter sentido.

2 A CATEGORIA DE “MEDIAÇÃO” NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A centralidade da categoria de *mediação* deriva diretamente da centralidade do trabalho, que é o processo pelo qual o homem, destacando-se da natureza entra em contradição com ela necessitando negá-la para afirmar sua humanidade. Dessa forma, um ser natural, o homem, torna-se obrigado, para existir, a produzir sua própria vida agindo sobre a natureza e transformando-a. Nessa relação metabólica a natureza se apresenta ao mesmo tempo como o meio no qual o homem vive e como o meio pelo qual ele vive. Pelo trabalho o homem “Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana.” (MARX, 1968, p. 202).

O ato de destacar-se da natureza pode ser interpretado, do ponto de vista antropológico, como o momento em que o homínideo assume a posição ereta. Apoiando-se sobre os pés, as mãos são liberadas para agir, para manipular a natureza que passa a ser vista como objeto (do latim “ob-

-jectus”, lançado diante), como algo disposto diante de si e que pode ser usado como instrumento, como meio para satisfazer suas necessidades.

Com a liberação das mãos e o ato de manipulação, isto é, o trabalho sobre a natureza, emerge também a consciência, ou seja, a percepção do uso de certos meios para se chegar a determinado resultado. Diante dos objetos (*ob-jecti*), o homem define-se como projeto (*pro-jectus*, lançado adiante).

De fato, como assinalou Marx naquela famosa passagem d’ *O Capital*, “o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador”. Ora, essa antecipação mental configura o *projeto*. Aliás, o próprio Marx afirma, em seguida, que o trabalhador “não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o *projeto* (grifo meu) que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade” (idem, *ibidem*).

É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: “Tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com o modo *como* produzem.” (MARX; ENGELS, 1974, p. 19, *itálico no original*).

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem.

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experi-

ência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. O homem é, pois, um produto da educação². Portanto, é pela *mediação* dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu.

Em suma, para se tornar atual à sua época o indivíduo necessita se apropriar do conjunto das objetivações humanas que configuram o contexto da atualidade. E isso não ocorre simplesmente, digamos assim, por osmose. Podia antes ocorrer por processos espontâneos. Mas na contemporaneidade já se incorporaram ao modo de vida humano elementos formalmente construídos e sistematicamente elaborados que exigem, também, processos formais e sistemáticos de aquisição. É esse fato histórico que converteu a escola na forma principal e dominante de educação. Assim, se a pedagogia histórico-crítica enfatiza a prioridade da forma escolar de educação isto se explica por razões de caráter histórico e também teórico-metodológico. Na condição de forma principal e dominante de educação, a escola veio a assumir no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica. Parafraseando a frase de Marx (1973, p. 236) “o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina”, podemos dizer que a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina. Por isso, embora a renda fundiária tenha precedido historicamente ao capital, “não se pode compreender a renda imobiliária sem o capital. Mas podemos compreender o capital sem a renda imobiliária” (MARX, 1973, p. 236). Continuando a paráfrase, podemos concluir que, embora as formas de educação não-escolar tenham precedido historicamente à forma escolar, a situação que hoje se configura nos coloca diante do fato de que não nos é mais possível compreender a educação sem a escola. Trata-se, em suma, do princípio metodológico também enunciado por Marx (1973, p. 234) e celebrizado na metáfora “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”: é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário. Logo, para-

² A partir deste ponto até o final desse tópico retomo considerações feitas em “A pedagogia histórico-crítica na educação do campo”, conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no campo Educação do Campo: conteúdo e método. São Carlos, 16 de outubro de 2013.

fraseando a metáfora, podemos afirmar que a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação.

A categoria de *mediação* é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

No livro “Escola e democracia” (SAVIANI, 2012, p. 70-73) apresento os cinco momentos do método histórico-crítico simetricamente àqueles correspondentes aos esquemas propostos por Herbart (pedagogia tradicional) e Dewey (pedagogia nova). Creio ser útil rerepresentá-los aqui para facilitar a compreensão dessa nova proposta pedagógica.

2.1. A PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA DA EDUCAÇÃO.

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética.

Ora, trata-se, aí, da prática social tal como se dá na sociedade contemporânea. Dizer, então, que o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos deve ter uma compreensão sintética da prática social significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações

que caracterizam a sociedade atual. Ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida numa visão sincrética têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela *mediação* do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade.

Portanto, assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade; de onde ela surgiu; como se encontra estruturada; quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade.

As possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias. Mas esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação. Esta, porém, só poderá cumprir o seu papel se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir desse requisito estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma

de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social.

Trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte.

2.2 OS MOMENTOS INTERMEDIÁRIOS DA *MEDIAÇÃO* EDUCATIVA NO INTERIOR DA PRÁTICA SOCIAL: PROBLEMATIZAÇÃO, INSTRUMENTAÇÃO E CATARSE.

O segundo passo do método proposto pela pedagogia histórico-crítica não é a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.

Em decorrência, o terceiro passo não se identifica com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), nem com a coleta de *dados* (pedagogia nova), mas se trata, nesse momento, da *instrumentação*, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

Pela *mediação* dos instrumentos teóricos e práticos devidamente apropriados manifesta-se o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Portanto, o quarto passo não coincide com a *generalização* (pedagogia tradicional), nem com a *hipótese* (pedagogia nova). Chamei esse quarto momento de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

Aqui também será preciso manter presente o princípio segundo o qual se deve encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. Assim, há problemas que são postos diretamente pela prática social a partir do nível atingido pela organização da sociedade não requerendo maiores discussões para sua formulação e enfrentamento. Um exemplo mais ou menos óbvio é o caso da alfabetização. Numa sociedade como a atual, que incorporou na sua própria forma de organização a expressão escrita, a necessidade de que todos adquiram o domínio da linguagem escrita se impõe podendo-se, a partir de uma rápida discussão e constatação de sua necessidade, passar ao momento da instrumentação.

Já o problema da adoção ou não de sementes transgênicas ou a questão do uso de agrotóxicos na agricultura são temas que requerem um aprofundamento maior do momento da problematização. E aqui novamente é preciso ter presente o caráter dialético da teoria, pois não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determinaria que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois a instrumentalização e, no momento seguinte, a catarse. Na verdade esses momentos se imbricam. Ou seja: ao se desenvolver a discussão relativamente à problematização da adoção ou não de sementes transgênicas será necessário apreender o conceito e significado desse tipo de sementes para se detectar os problemas implicados em sua adoção. Portanto, já estaria se dando a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento do problema das sementes transgênicas detectado na prática social, o que significa que já se encontrava em andamento o terceiro passo do método. E nesse processo unitário de problematização-instrumentação emerge concomitantemente o momento catártico em que a estrutura do significado teórico e prático das sementes transgênicas é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social não apenas como homens do campo, mas como indivíduos integrantes do gênero humano.

2.3. A PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE CHEGADA DA EDUCAÇÃO

Chega-se, por fim, ao último passo, que não consiste na *aplicação* dos conhecimentos assimilados (pedagogia tradicional), nem na *experi-*

mentação como teste da hipótese (pedagogia nova). O quinto passo, isto é, o ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.

Pode-se concluir, então, que, pela *mediação* do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela *mediação* da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Aqui também é preciso manter sempre presente o caráter dialético do processo educativo em sua relação com a prática social. Sendo *mediação* no interior da prática social, isso significa que a educação se põe objetivamente como uma modalidade da própria prática social. Portanto, é preciso evitar a interpretação formal e mecânica dessa relação. Ou seja: é uma leitura equivocada aquela que consideraria que a atividade educativa parte da prática social no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social e diante dos problemas enfrentados (entenda-se aqui os problemas em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido) eles saem da prática e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-la após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática para desenvolvê-la com uma nova qualidade. Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela *mediação* da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social. Trata-se, enfim, de um

mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade.

3 INTERMEDIÇÃO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Recordemos que o movimento global do conhecimento, tal como descrito no primeiro tópico, compreende dois momentos. Pelo primeiro parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição e, pela *mediação* da análise, chega-se aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela *mediação* da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229).

A psicologia³, tal como obteve seu estatuto de cientificidade a partir do final do século XIX e tal como vem sendo praticada correntemente, realiza apenas o primeiro momento. Com efeito, a concepção de ciência que se firmou a partir da época moderna é de caráter empirista, isto é, entende que fazer ciência é reduzir o complexo ao simples; é reduzir o empírico às suas determinações gerais, o que é obtido por um processo de abstração em que se opera a análise dos dados da experiência. No entanto, segundo Marx, é pelo segundo movimento que se dá “evidentemente o método científico correto”.

Penso que, para que a psicologia possa trilhar o caminho correspondente a esse segundo movimento que lhe permitirá, no estudo do desenvolvimento do psiquismo humano, ascender da análise, isto é, das determinações abstratas à síntese como reprodução do concreto pela via

³ Para o desenvolvimento deste tópico incorporo considerações que fiz em outro trabalho (SAVIANI, 2004, p. 45-49), também retomadas em “Abordagem científica da educação: o lugar da pedagogia e da psicologia”, aula inaugural do período letivo de 2014 dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, proferida em 12 de março de 2014.

do pensamento, será conveniente considerar o modo como se configura a relação educativa. Com efeito, se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode se tornar homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. Isto significa que o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem. Assim, para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado. Conforme salientou Gyorgy Markus (1974, p. 89), para que a criança possa proceder de maneira humana diante dos objetos de seu meio resultantes de trabalho anterior e, portanto, humanizados e “para que ela possa tratá-los como objetivações de ‘forças essenciais’ humanas, deve desenvolver em si a faculdade, que não é dada pela natureza, de seu uso (e em parte de sua fabricação)”. Ora, não será possível à criança realizar esse percurso sem a mediação dos adultos, vale dizer, da sociedade, da coletividade que lhe é contemporânea sendo “justamente devido a isso que pode ocorrer num tempo tão inverossimilmente curto”. Vigotski (2001, p. 224), em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, constata que o amadurecimento dessas funções ocorre “com o auxílio e a participação do adulto”, sendo que “a essa colaboração original entre a criança e o adulto” é que se deve “o amadurecimento precoce dos conceitos científicos”.

À vista das características da subjetividade humana evidenciadas pela perspectiva marxiana, o educador, o professor se defronta com um educando, com um aluno concreto e não, simplesmente, com um aluno empírico. Isto significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação.

Em razão dessa peculiaridade da prática educativa é que, em minhas provocações aos psicólogos, eu costumava dizer que, em lugar da psicologia se colocar na posição de uma ciência já constituída que se propõe a fundamentar a pedagogia enquanto sistematização da prática educativa, caberia partir da educação para se verificar as condições em que a psicologia poderia postular o estatuto de cientificidade. Com efeito, na forma como a

psicologia vem sendo praticada pondo o foco no indivíduo empírico e não no indivíduo concreto, suas contribuições para a educação resultam praticamente neutralizadas. Isto porque o professor, na sala de aula, não se defronta com o indivíduo empírico, descrito nas suas variáveis que permitem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor lida com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais. Assim, esse aluno não se enquadra nos modelos descritos pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que compõem o objeto estudado. O professor não pode fazer esse tipo de corte. O aluno se depara diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar. A situação real do ensino coloca, pois, a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico. Avanços significativos nessa direção foram realizados pela corrente da psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores com relevantes implicações pedagógicas e importantes contribuições de caráter didático.

A questão acima levantada pode ser ilustrada com o tema relativo aos interesses do aluno, colocado no centro do debate pedagógico pelo movimento da Escola Nova. O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno; logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. Cabe, porém, indagar: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando? Do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, enquanto indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata. Ora, esses desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. Para esclarecer essa distinção tenho recorrido ao seguinte exemplo. Os pais das crianças das camadas trabalhadoras costumam dizer: “Coloquei meu filho na escola para aprender, mas ele não está aprendendo; o professor está lá para ensinar, mas não está ensinando; o que está acontecendo?”. E arremata: “se meu filho não quer aprender o professor tem que fazer com que ele queira”. Assim procedendo os pais das crianças pobres revelam, é certo que de forma intuitiva, uma consciência muito clara da importância da escola, de que a aprendizagem implica a

aquisição de conteúdos significativos e que a aquisição desses conteúdos não se dá de modo espontâneo. Consequentemente, eles têm uma consciência muito clara de que para aprender é preciso disciplina, é preciso esforço e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores que garantam a aquisição dos conhecimentos por parte de seus filhos mesmo que seja contra a vontade imediata da criança que, espontaneamente, não tem condições de enveredar pela realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos do ensino, sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar ativamente da sociedade.

O que se evidencia nesse exemplo é que, enquanto indivíduo empírico, a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa. Por isso Gramsci pôde dizer que a função da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua própria época. Ora, os pais das crianças pobres, tendo eles próprios vivido todo um conjunto de experiências que mostram que os estudos fazem falta, percebem que seus filhos, que não viveram essas experiências, compreensivelmente não têm consciência dessa necessidade. Entendem, porém, que os professores sim, não só por experiência mas por dever de ofício, devem saber o que é importante que seus filhos aprendam para viver na sociedade atual. Daí, a sua cobrança.

Efetivamente, à luz dessa concepção, o currículo escolar deve dispor, de forma a viabilizar a sua assimilação pelos alunos, o mencionado conjunto de objetivações humanas. E o professor, ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski.

É revelador o fato de que foi exatamente esse caminho que Vigotski e seus colaboradores seguiram ao constatar que o desenvolvimento do psiquismo humano é promovido pela educação. Esta, portanto, não segue o desenvolvimento, mas o precede e o empurra para diante. Portanto, as relações entre a pedagogia e a psicologia se expressam na forma de ação recíproca, o que transparece com meridiana clareza já no próprio título de um

recente artigo da professora Lígia Márcia Martins (2013, p. 130-143): “Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural”. Sim. A pedagogia se constrói sobre fundamentos psicológicos e, no caso da pedagogia histórico-crítica, esses fundamentos são aqueles elaborados pela psicologia histórico-cultural. Mas a psicologia também se constrói sobre fundamentos pedagógicos, sendo que, no caso da psicologia histórico-cultural, esses fundamentos são os que vêm sendo delineados pela pedagogia histórico-crítica.

Em suma, há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é *mediação* para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é *mediação* para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Eis porque Lígia estruturou seu texto sobre a exposição, demonstração e defesa das cinco teses seguintes:

1. Ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos.
2. A humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores.
3. A atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar.
4. A formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza.
5. Conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos.

Após explicitar as referidas teses, Lígia encerra seu artigo da seguinte forma:

Esperamos com isso contribuir para o esclarecimento das articulações entre essas duas teorias, apontando a psicologia histórico-cultural como

fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica, dado que demanda a seguinte consideração: a psicologia histórico-cultural contém elementos que podem subsidiar a educação escolar, todavia, ela não se configura como teoria pedagógica. Assim sendo, não compactuamos com proposições que fazem transposições imediatas desse aporte teórico-psicológico para o campo da educação escolar.

A nosso juízo, sua transposição para o campo educacional requer, necessariamente, a mediação de uma teoria pedagógica alinhada com seu núcleo teórico, qual seja: o desenvolvimento do psiquismo humano resulta da internalização dos signos da cultura, de sorte que o universo de significações disponibilizado aos indivíduos se impõe como esteira para sua efetivação. Encontramos esse alinhamento na pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2013, p. 142).

4 CONCLUSÃO

Enfim, no enunciado do tema desta Mesa “Teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica: mediações” não ficou explícita a razão da introdução do conceito “mediações”. Em minha leitura entendi que tanto se poderia considerar a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como mediações para a compreensão respectivamente do psiquismo humano e da educação, como se poderia considerar as mediações entre a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Com esse entendimento decidi, a partir do esclarecimento do sentido dialético da categoria de mediação, abordar essa categoria na pedagogia histórico-crítica em si mesma e em sua intermediação com a teoria histórico-cultural. Deixando, obviamente, para a Professora Lígia com quem tenho a honrar de dividir essa Mesa, a tarefa de abordar o sentido da mediação na teoria histórico-cultural. Espero, assim, ter atendido à proposta dos organizadores deste evento ao me convidar para participar desta Mesa.

REFERÊNCIAS

- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HEGEL, G. W. F. *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio*: (1830). 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005-. 3 v. (O Pensamento Ocidental).

- MARKUS, G. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa, Estampa, 1973.
- MARX, K. *O capital: livro 1: volume 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, K.; ENGELS, F. *La ideologia alemana*. Montevideo; Barcelona; Pueblos Unidos: Grijalbo, 1974.
- MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.
- POPPER, K. *Conjecturas e refutações*. Brasília, DF: Editora da UnB, 1982.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A INTERNALIZAÇÃO DE SIGNOS COMO INTERMEDIÇÃO ENTRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Lígia Márcia Martins

Em exposição precedente, [...] a categoria mediação foi destacada como premissa essencial do método materialista histórico-dialético; e esse método, por sua vez, é fundamento tanto da pedagogia histórico-crítica quanto da psicologia histórico cultural. Dando sequência à abordagem da temática, [...] organizei minha apresentação em torno de dois temas, a saber: a concepção histórico cultural de psiquismo e a internalização de signos como condição para seu desenvolvimento; tendo em vista considerarmos que a referida internalização é o elemento central de intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica.

1 A CONCEPÇÃO HISTÓRICO CULTURAL DE PSIQUISMO

A psicologia histórico cultural, desde as suas origens nos primórdios do século XX, desenvolve-se na base de uma dada concepção de homem, de sociedade e de relação entre esses polos. Afirmando a natureza social dos indivíduos, explicita que os mesmos conquistam humanidade à medida que, pelo trabalho, produzem cultura e, concomitantemente, se tornam dependentes dos resultados de sua própria produção. E, con-

cebendo a sociedade como objetivação material e simbólica do trabalho social, como fenômeno historicamente determinado pelas relações sociais de produção, afirma a intervencionalidade e interdependência entre indivíduo e sociedade, entre sujeito e objeto, tomando-as como dados fundantes do desenvolvimento de ambos.

Para Vygotski (1997), a atividade vital humana, denominada por Marx como *trabalho*, é, pois, o nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites. Nela radica a criação e o desenvolvimento dos mecanismos psicobiológicos que, definitivamente, diferenciam o homem dos demais seres vivos. Ao transformar a natureza para atender suas necessidades, sujeito e objeto resultam-se transformados.

O trabalho, tendo como característica essencial a pré-ideação do produto a ser alcançado por ele, por encerrar uma finalidade precedente ao seu resultado, exigiu domínios cognitivos necessários à criação de uma imagem mental da realidade. Determinou, portanto, profundas alterações no substrato psíquico natural, próprio ao homem como animal superior, descortinando as possibilidades para a estruturação de um psiquismo especificamente humano, apto a edificar a referida imagem. Nessa direção, Vygotski (1997) afirmou que o trabalho social marcou em definitivo a transição da história natural dos animais à história social dos homens.

Portanto, ao reconhecer a centralidade do trabalho na formação humana e, conseqüentemente, na estruturação do psiquismo, Vygotski historicizou o desenvolvimento de suas propriedades, aliando esse desenvolvimento à reorganização dos mecanismos naturais por decorrência da apropriação da cultura. Postulou que as particularidades psíquicas especificamente humanas se instituem na transformação dos processos naturais – que ligam de modo imediato o ser ao meio – em processos mediados, que dirigem o comportamento humano por intermédio do *signo*.

Isso significa dizer que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas *funções* produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da internalização dos signos, às quais Vygotski (1995) chamou de *funções psíquicas superiores*. Destarte, considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções

não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas, de sua própria natureza social.

Em toda sua obra, Vigotski se contrapôs às concepções de desenvolvimento que o tomavam como endógeno, isto é, controlado por fatores essencialmente interiores e, portanto, individual. Da mesma forma, se opôs aos modelos que prescreviam o desenvolvimento de forma unilateral e linear, como sucessão de fases naturalmente predeterminadas, expressas mediante o acúmulo lento e gradual de mudanças isoladas. Nas análises que realizou acerca da gênese das funções psíquicas superiores, evidenciou os limites e artificialidade dos modelos explicativos biologizantes que, até aquele momento, imperavam na psicologia.

Portanto, opondo-se aos modelos explicativos que apreendem o desenvolvimento psíquico como decorrência da evolução natural, pela qual cada etapa já está potencialmente incluída na etapa antecedente, advoça um enfoque histórico social. Segundo esse enfoque, cada etapa do desenvolvimento não resulta de prescrições pregressas, mas do confronto, das *contradições* entre o legado de condições passadas e as forças vivas da situação presente. Para ele, apenas a descoberta das bases reais do desenvolvimento cultural tornaria possível à psicologia ter esse processo como objeto de estudo deveras científico, e Vigotski encontrou no *emprego dos signos* as bases que procurava.

Ao introduzir o conceito de *signo* Vigotski apontou, pioneiramente, a necessidade de se distinguir os modos de funcionamento naturais e as formas artificiais ou instrumentais pelas quais o psiquismo se manifesta. Os primeiros, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores denominou *funções psíquicas elementares*; os segundos, *caracterizados como funções psíquicas superiores*, são produtos da evolução histórica e especificamente humanos, ou seja, conquistas do desenvolvimento do ser social.

Para Vygotski (1997), o *ato instrumental*, isto é, o ato mediado por signos, introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então, opera como um *estímulo de segunda ordem* que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma

suas expressões espontâneas, naturais, em expressões volitivas, culturais. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio delas o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação.

Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica *estrutural* que promovem. Com isso, Vigotski afirmou que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na *função instrumental* que assume. Para explicar essa premissa, ele recorreu a três proposições: a primeira diz respeito às semelhanças e pontos de contato entre o emprego de ferramentas e o emprego de signos; a segunda visa suas divergências; e a terceira busca indicar as reais correspondências psicológicas entre eles. É no âmbito dessa explicação que a categoria *mediação* assume centralidade.

Em relação às semelhanças e pontos de contato, afirmou que tanto os instrumentos quanto os signos se incluem no conceito mais geral de *atividade mediadora*, isto é, um tipo de atividade que permite aos que participem dela exercerem entre si, a partir de suas propriedades essenciais, uma influência recíproca – da qual depende a consecução do seu objetivo. Portanto, a mediação ultrapassa a *relação aparente entre coisas*, penetrando na esfera das *intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas*.

Ao introduzir o conceito de *mediação*, Vigotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.

Todavia, não obstante a analogia que estabeleceu entre instrumento técnico e signo, Vigotski deixou claro que há entre eles uma distinção que não pode ser perdida de vista. Ainda que ambos operem como intermediários em relações, a diferença se define em face dos polos que as

constituem. Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se interpõe entre o psiquismo - que capta a realidade objetiva, e o comportamento que a ela responde. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito.

Nesse sentido, sinalizou que entre os conceitos de *ferramenta* e de *signo* existe uma relação lógica, mas não uma relação de identidade genética ou funcional. O que significa dizer: da mesma maneira que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural determinando as formas de operações de trabalho - o domínio da natureza, o uso dos instrumentos psicológicos modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o *autodomínio do comportamento*. Eis, pois, para Vigotski, o nexó psicológico real entre o emprego de ferramentas e de signos no curso filo e ontogenético do desenvolvimento humano.

Se pelo trabalho o homem colocou a natureza sob seu domínio, pelo ato instrumental (pelo emprego de signos), ele dominou a si mesmo, condição requerida à própria atividade laboral. Portanto, esses processos são reciprocamente condicionados e demonstram, ainda que por linhas genéticas diferentes, as vias concretas pelas quais o ser humano ultrapassou os limites de um tipo de atividade circunscrito pelo sistema orgânico que funde estímulo - resposta e adapta o organismo ao meio, inaugurando as possibilidades sociais de seu desenvolvimento.

A adoção dessa concepção de *mediação* e de *instrumento*, como não há que se estranhar, ancora-se no pensamento filosófico de Marx e Engels para quem o trabalho, atividade intencional, prescrevendo a relação entre o homem e a natureza por meio do uso e fabrico de instrumentos, provoca as mais decisivas transformações tanto no homem quanto na natureza. Não sem razão, Vigotski instituiu o termo *instrumento psicológico* para designar os signos, reiterando a centralidade do trabalho social sobre o desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões, no que se inclui a psicológica!

Portanto, o *ato instrumental* aponta a gênese do psiquismo humano, que não se instituiu por desdobramentos naturais do ser orgânico, mas como resultado da complexificação da vida em sociedade. Evidente,

portanto, que o psiquismo humano só possa ser explicado na qualidade de construção social e seu desenvolvimento só possa ser apreendido como produto da *internalização de signos*.

A premissa da natureza social do psiquismo, além de introduzir mudanças decisivas nas concepções acerca de seu desenvolvimento, revela-se também uma questão de ordem metodológica. Ao se contrapor às explicações naturalizantes, Vigotski não procedeu uma mera inversão de vetores. Não substituiu linearmente a primazia dos constituintes internos pelos constituintes externos, mas, afirmou a essencialidade da *relação dialética* estabelecida entre eles. O desenvolvimento psicológico, assim concebido, só pode ser compreendido em seu *movimento*, na dinâmica que o institui como *processo de evolução e revolução*. Isto é, como um processo não linear, no qual ocorrem rupturas, transformações profundas e saltos bruscos em direção a rumos qualitativamente mais evoluídos.

Assim, no pensamento vigotskiano, revolução e evolução se integram e marcam não apenas a história do desenvolvimento social da humanidade como também a história cultural dos indivíduos. A peculiaridade fundamental desse processo reside no entrelaçamento e contradições instaladas entre dois processos: o cultural e o biológico. As possibilidades do desenvolvimento não se realizam automaticamente por conta de um enraizamento biológico, mas, por decorrência da superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, cuja base estrutural não é outra senão a *atividade mediadora*, a utilização de signos externos a transmutarem-se como signos internos, configurando-se como meios, como *ferramentas psíquicas*, imprescindíveis ao desenvolvimento da *consciência* e da conduta complexa mediada por ela.

O desenvolvimento da consciência desponta como um processo ativo e mediado, que vincula o ser ao objeto e possibilita sua representação. A representação dos objetos da natureza sob a forma de *imagens mentais conscientes*, por sua vez, exige que a *imagem* ultrapasse a singularidade sensível do objeto representado tendo em vista seus traços gerais e identitários, isto é, que a imagem se institua sob a forma de *conceitos*.

Todavia, para que esse processo ocorra, há que se reconhecer a expressão de outra conquista advinda da natureza gregária do trabalho. A

comunicação, também presente entre os animais, adquiriu novas propriedades convertendo-se em *linguagem*, na ausência da qual seria impossível a representação abstrata do objeto sob a forma de ideia, de conceito. A *palavra* desponta então, como *mediação* fundante da elaboração da *imagem* mental, pela qual a realidade objetiva conquista também outra forma de existência: a forma de existência subjetiva. Por isso, a *palavra* desponta, para Vygotski (1997) como o signo por excelência, como ‘*o signo dos signos*’.

Note-se que no cerne da análise histórico cultural acerca do desenvolvimento do psiquismo humano reside o postulado marxiano segundo o qual a realidade existe fora e independentemente da consciência dos homens, a quem compete representá-la. E, igualmente, que essa análise assenta-se no preceito materialista dialético que afirma a existência real dos indivíduos como esteira da estruturação da consciência. Parafraçando o disposto na obra *A ideologia alemã* (MARX; ENGELS, 2007), podemos afirmar que, para Vygotski, não é o psiquismo dos homens que determina sua existência, mas ao contrário, é a sua existência que circunscreve os alcances de seu psiquismo. Nessa direção, reiteramos o que já foi exposto nesta Mesa pelo Prof. Dermeval ao considerar que a condição humana não é natural, mas produzida pelos próprios homens, por meio do trabalho, como atividade transformadora da natureza e do próprio homem, em um processo que é formativo, isto é, educativo, no qual aprende a ser homem, ao produzir a própria existência.

2 A INTERNALIZAÇÃO DE SIGNOS E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Pelo exposto procuramos demonstrar que o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva*, a quem cumpre a tarefa de orientar o homem, objetiva e subjetivamente, na realidade concreta – daí que o verdadeiro significado do papel dos signos na conduta humana só possa ser encontrado na função instrumental que assume Essa tarefa, própria ao psiquismo humano, demanda e ao mesmo tempo assenta-se em profundas transformações estruturais e funcionais do aparato psíquico. Visamos apontar que essas transformações representam a superação do funcionamento psíquico pausado no legado pela natureza – nas *funções psíquicas elementares*, em direção

ao desenvolvimento de *funções psíquicas superiores*. Portanto, na base desse processo verifica-se o princípio dialético da *contradição* entre natureza e cultura e da *superação* como esteiras do desenvolvimento. Conforme defendemos em outro trabalho (MARTINS, 2013a), transformar significa conferir outra forma por superação dos limites da forma anterior, e entendemos que essa ideia está no cerne do tratamento dispensado por Vigotski às funções psíquicas.

Destacamos, também, que o fator propulsor dessa transformação é a internalização de signos, graças à qual o sistema psíquico requalifica sua dinâmica interna. A internalização de signos, mediando a relação sujeito/objeto, representa o ‘divisor de águas’ entre o funcionamento psíquico elementar, primitivo, e o funcionamento superior, complexo – propriamente humano. Esse salto qualitativo, por sua vez, subjugava-se ao desenvolvimento da linguagem, ou, mais precisamente, ao uso da palavra como condição primária para que a captação sensível do real se converta em representação abstrata. O que determina lembrar: o acesso ao concreto não se efetiva sem a mediação do abstrato, isto é, de signos.

O que a psicologia histórico cultural coloca em questão é a tarefa do psiquismo em relação à construção do conhecimento - em relação à formação da consciência, dado que implica o desafio de apreender mediadamente o que é dado imediatamente pela captação sensorial. Por conseguinte, essa tarefa visa à apreensão/elaboração das relações internas essenciais do objeto, não reveladas em sua manifestação empírica, tendo em vista seu reflexo como concreto pensado, e isso requer o desenvolvimento do pensamento.

O pensamento desponta, assim, como função psíquica a quem compete a conversão das relações sincréticas aparentes captáveis do real concreto (instância empírica) em relações sintéticas, próprias ao real pensado. Todavia, essa premissa não advém do campo psicológico, nem da psicologia histórico cultural, mas da filosofia, do método marxiano. A contribuição da psicologia nos é dada por Vigotski ao buscar respostas às seguintes questões: como a realidade objetiva se institui na qualidade de realidade subjetiva, ou, como conteúdo da consciência? Qual o veículo de transmutação do objeto em ideia?

No cerne de suas respostas encontramos o destaque que conferiu à palavra com ‘o signo dos signos’, e como unidade de pensamento e linguagem. Contudo, a análise do papel da palavra na formação da imagem psíquica, conduziu Vygotski (1996) em direção à investigação da conversão da palavra em ato de pensamento, isto é, da palavra em sua *significação*. O significado da palavra ganha destaque, uma vez que ele representa seu traço nuclear – o conteúdo da palavra, e, igualmente, se impõe como generalização – como conceito.

Por conseguinte, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem mantêm estreitas alianças com o processo de *complexificação da palavra*. Todavia, esse autor deixa claro que a linguagem não é simplesmente o veículo do pensamento nem o pensamento mero conteúdo interno da linguagem. Ambos só existem em suas máximas expressões ou, como funções complexas culturalmente formadas, à medida que se superam na direção da construção de uma unidade entre si - no processo unitário que instituem, representado pela *consciência* humana.

A princípio do desenvolvimento da fala a palavra se apresenta como mera extensão do objeto, ou, como representação do ‘objeto em si’ - quando a face fonética¹ prepondera sobre a face semântica. Sendo assim, a complexificação da palavra pressupõe a transição de correlações mais diretas e imediatas entre *objeto e palavra* em direção a correlações mais gerais e abstratas, condição requerida ao desenvolvimento do pensamento abstrato e função precípua da educação escolar que vise esse desenvolvimento. Em nosso entendimento, essa proposição corrobora uma das teses centrais da pedagogia histórico-crítica: à educação escolar cabe o ensino dos conhecimentos científicos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade, cabe promover a formação de conceitos, naquilo que eles se apresentem como “rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229) e que Vigotski adjetivou como os *verdadeiros conceitos*.

¹ Vygotski (1996) e Luria (1979) propõem uma distinção entre as faces fonética e semântica da palavra. Para ambos, a primeira corresponde à representação do objeto sensível, à possibilidade de conversão do objeto em expressão sonora representada em sua denominação. A segunda inclui essa face e a supera, visando à representação simbólica do objeto, a representação da essencialidade que sua manifestação fenomênica oculta. Afirmam que essas faces não se identificam e nem se desenvolvem linear e paralelamente.

O desenvolvimento, a complexificação do pensamento, requer, pois, o estabelecimento de *mediações* cada vez mais abstratas entre as impressões concretas. Requer o estabelecimento de relações e generalizações entre distintos objetos à vista do ordenamento e sistematização da experiência individual e da imagem subjetiva dela resultante. Portanto, a gênese desse desenvolvimento reside no material disponibilizado pela captação sensorial, mas, ao mesmo tempo, na ampliação deste. O que significa dizer: ‘o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento’ (SAVIANI, 2015, p. 4), e entre eles existe uma *unidade contraditória*, na qual ambos despontam como fenômenos opostos interiores um ao outro. E é exatamente a *tensão* entre eles que impulsiona as *operações lógicas do raciocínio*.

Mas a tensão entre o empírico e o abstrato não resulta espontaneamente, ela precisa ser provocada, instigada, dado que nos permite afirmar a educação escolar como uma importante condição na geração dessa tensão, e o ensino dos conceitos científicos como criação de ‘desconfiança’ em relação ao imediatamente evidente na realidade concreta. Entendemos que o raciocínio ‘nasce do ventre’ dessa ‘desconfiança’. O raciocínio, por meio de suas operações lógicas² se impõe, então, como *necessidade* ao conhecimento do objeto, quando esse conhecimento, radicado na captação sensível, mostra-se parcial e insuficiente, ou seja, o raciocínio começa quando o conhecimento sensorial se revela insuficiente no atendimento aos motivos da atividade.

Por conseguinte, para Vygotski (1996) o desenvolvimento do pensamento é um processo de desenvolvimento cultural, histórico e socialmente condicionado que supera, por incorporação, as bases elementares e estruturais do psiquismo – inclusive as orgânicas. O núcleo dessa evolução reside, por sua vez, na *formação de conceitos*, que sintetiza em suas diferentes formas o movimento evolutivo do pensamento. Destarte, Vygotski descartou quaisquer possibilidades de desenvolvimento do pensamento lógico-verbal, discursivo, “superior”, na ausência da internalização de signos, apontando inclusive que a natureza, a qualidade, dos signos/conceitos disponibilizados é variável interveniente no mesmo.

Ao se dedicar à sociogênese do desenvolvimento do pensamento em suas relações com a formação de conceitos, Vygotski (2001) afirmou

² Segundo Kopnin (1978), as operações lógicas do raciocínio compreendem análise/síntese, comparação, abstração e generalização.

que da mesma forma que os significados das palavras mudam, mudam também as *estruturas de generalização*. Ou seja, o uso funcional da palavra se transforma em unidade com mudanças nas formas de generalização. Assumindo diferentes formas qualitativas ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as estruturas de generalização conferem características específicas à formação de conceitos, conformando três fases principais no desenvolvimento do pensamento, quais sejam: *pensamento sincrético*, *pensamento por complexos* e *pensamento conceitual*. Detenhamo-nos, brevemente, sobre essas fases³.

A primeira fase, própria aos anos iniciais de vida, caracteriza-se pela indefinição do significado da palavra e, conseqüentemente, por seu limite como signo relacionado à percepção sensível. Uma vez que as palavras representam a realidade, vinculando-se à imagem mental dos objetos que a compõem, a *ausência do significado da palavra equivale à ausência de significado simbólico do mundo*. Daí que, nessa fase, na qual pensamento e ação se identificam, o tratamento dispensado pela criança à realidade subjugase, fundamentalmente, às suas percepções e impressões sensíveis.

A imagem psíquica da realidade resulta, pois, como uma imagem indiferenciada, na qual inexistem conexões objetivas entre os fenômenos que a constituem. Na ausência de conhecimentos reais acerca dos vínculos que balizam as relações entre os objetos, a criança estabelece conexões subjetivas, fortuitas e carentes de qualquer ordenação lógica. Sob tais condições é que o pensamento infantil, nessa fase, resulta “sincrético” – combinando elementos que não mantêm entre si nenhuma correspondência objetiva. A imagem subjetiva do mundo é, meramente, um *agrupamento mental*.

Contudo, nessa fase, a criança conquista o domínio do aspecto denominativo da palavra, dado que lhe permite o desenvolvimento da fala compreensível. Porém, urge lembrar que não existe correspondência direta entre os aspectos fonético e semântico da palavra. Ou seja, o domínio do aspecto externo, denominativo, da palavra em relação ao objeto não equivale ao domínio de seu aspecto interno, intelectual. Com isso, não é a fala da criança pequena que resulta sincrética, mas o próprio pensamento. Não

³Para tanto, incorporaremos às elaborações que integram nossa tese de livre-docência, atualmente publicada pela editora Autores Associados (MARTINS, 2013a).

obstante, o significado da palavra nesse período avança significativamente, abrindo as possibilidades para a forma seguinte de pensamento.

A fase dos *complexos* possui um longo percurso, caracterizando a formação de conceitos desde o término da primeira infância até o início da adolescência, compreendendo, portanto, muitas variações funcionais e estruturais. O pensamento nessa fase, da mesma forma que nas demais, visa o estabelecimento de conexões entre diferentes impressões concretas, o estabelecimento de relações e generalizações de objetos distintos, implicando o ordenamento e sistematização da imagem psíquica.

O pensamento por complexos adquire um grau superior de coerência e objetividade. O sincretismo e a prevalência das conexões subjetivas próprias ao modo de pensamento antecedente começam a ceder lugar a vínculos reais estabelecidos entre as coisas por meio da experiência imediata. Os complexos abarcam, então, a união, ou generalização, de objetos diferentes, baseando-se em uma multiplicidade de vínculos entre eles, embora esses vínculos reflitam, simplesmente, conexões práticas e casuais. Por isso, afirmou Vigotski, tais vínculos podem não ter nada entre si além de manifestações concretas exteriores.

Assim, cada elemento do complexo relaciona-se com o conjunto baseando-se em diferentes estratégias de generalização, com base nas quais o autor propôs cinco tipos principais de complexos, a saber: *complexo associativo*, por *coleção*, por *cadeia*, *complexos difusos* e *pseudoconceitos*. Esses tipos correspondem às etapas do desenvolvimento do pensamento por complexos.

O primeiro tipo de complexo baseia-se em *conexões associativas* entre traços que a criança reconhece comuns entre os objetos. Em torno desse traço, a exemplo de cor, forma, dimensão etc., que se converte no núcleo do complexo associativo, constrói todo o complexo. Na segunda etapa, os complexos se formam por decorrência de atributos mutuamente complementares, formando um todo heterogêneo que se completa na composição de seus elementos instituintes – do que resulta a denominação *complexo 'coleção'*. A diferença mais decisiva entre complexo por coleção e complexo associativo reside em que os objetos incluídos nos primeiros não possuem os mesmos atributos. O pensamento por coleção fundamenta-

-se em relações cujo princípio atende à *complementariedade funcional*, por exemplo: copo, prato, colher, garfo etc., que a criança apreende em sua experiência prática e visual.

A etapa do complexo coleção é seguida pelo *complexo-cadeia*, no qual ocorre uma união dinâmica e sequencial em que cada objeto é incluído na cadeia em virtude de qualquer atributo associativo de *caráter perceptivo-figurativo* concreto. Destarte, nesse tipo de complexo pode faltar completamente um núcleo estrutural – quer associativo quer funcional, de tal forma que o primeiro elemento da cadeia pode não ter nenhuma relação com o último – por exemplo: árvore, pássaro, céu, nuvem, avião etc. O complexo por cadeia pode adquirir um caráter indeterminado, difuso, instituindo-se por conexões altamente variáveis.

A quarta etapa compreende exatamente os *complexos-difusos* iniciados na etapa anterior. O grande avanço dessa etapa em relação às anteriores reside no fato que as generalizações criadas pelo pensamento da criança começam a ultrapassar a exclusividade das esferas do pensamento visual e prático, resultando de conexões inferidas por ela a partir de relações que se desdobram de outras relações, ou seja, de relações de “segunda ordem”. Todavia, da mesma forma que os demais, os complexos-difusos ainda se formam nos limites das experiências particulares, mas avança à medida que associa aspectos alheios ao conhecimento prático, resultantes de relações estabelecidas livremente pela criança e, muitas vezes, pautada em atributos errôneos no que tange à realidade. Cabe observar que as manifestações do pensamento por complexos-difusos preterem as leis que regem a realidade objetiva e são, equivocada e frequentemente, associadas a uma ‘rica imaginação’ infantil.

A última etapa do pensamento por complexos corresponde aos pseudoconceitos, formados por generalizações que, em sua aparência externa, assemelham-se aos conceitos propriamente ditos, mas, na essência, sua estrutura resulta diferente. Nessa etapa, “[...] no aspecto externo, nos deparamos com um conceito; no interno, ante um complexo. Por isso o denominamos pseudoconceito.” (VYGOTSKI, 2001, p. 146). Para o autor, os pseudoconceitos representam a forma mais ampla do pensamento em complexos, na qual o próprio complexo equivale funcionalmente ao conceito. Com isso, na comunicação verbal da criança com o adulto, em-

bora prevaleça a face fonética da palavra em relação à face semântica, a diferença entre o complexo e o conceito se mostra tênue ou, até mesmo, aparentemente inexistente.

Diferentemente das demais formas de complexos, na base da formação dos pseudoconceitos não estão postas relações que a criança estabelece de modo relativamente livre, mas relações que ela constrói levando em conta a palavra ('conceito') dada pela linguagem do adulto. Por isso, em sua aparência externa, identifica-se com os conceitos usuais da língua que aprende a dominar. Entretanto, a lógica interna dos pseudoconceitos ainda se ancora nas experiências particulares e nos traços visíveis e concretos do objeto. Com isso, as generalizações presentes não ultrapassam, de fato, o pensamento por complexos. Embora a criança possa demonstrar amplo domínio de termos gerais com aparência de 'conceitos', isso ainda não significa o pleno exercício do pensamento abstrato.

A definição denominativa e a adoção verbal do 'conceito', na qualidade de pseudoconceito, não apresenta correspondência simultânea com a formação do conceito propriamente dito e, por conseguinte, seu primeiro aspecto – isto é, o domínio verbal – surge frequentemente antes, atuando na *mediação* com a realidade com relativa independência do seu conteúdo interno. A superação dessa condição, o avanço dos conceitos potenciais em direção aos verdadeiros conceitos, resulta do ato real do pensamento por via das operações racionais, à medida que ele assume a forma de análises e sínteses cada vez mais elaboradas.

Nesse processo, urge que a criança construa abstrações elaborando generalizações dos atributos essenciais dos conceitos potenciais, tomando-os, cada vez mais, por superação de sua experiência concreta. A síntese resultante dessas operações mentais, tornando-se conteúdos do pensamento, possibilita generalizações em graus sucessivos de complexidade, com correspondente aprimoramento da função simbólica da linguagem.

A intersecção entre esses aspectos, por sua vez, demanda um longo percurso que se estende, segundo Vigotski, até a adolescência, ou, idade de transição, quando então o pensamento alcança as possibilidades para operar por meio dos conceitos propriamente ditos, isto é, atinge seu mais alto grau de abstração. Alcançando esse patamar de desenvolvimento, jun-

to ao qual operam todas as funções psíquicas, o pensamento por conceitos torna-se o guia das transformações mais decisivas do psiquismo e, por conseguinte, da personalidade do indivíduo.

Todavia, o autor deixa claro o altíssimo grau de dependência desse processo em relação às condições objetivas de vida e educação, isto é, de apropriação dos produtos culturais simbólicos, diferenciando, inclusive, o papel da formação de *conceitos espontâneos*, constituídos na experiência prática e assistemática cotidiana, e dos *conceitos científicos*, elaborados sistematicamente pelo trabalho humano e veiculados pela educação escolar. No tratamento que dispensou à formação de conceitos, Vygotski (1996, 2001) foi claro ao afirmar a superioridade dos segundos sobre os primeiros, privilegiando a educação escolar dos conteúdos científicos, uma vez que são os domínios do pensamento por conceitos que sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento no sistema interfuncional psíquico – o que quer dizer, na vida das pessoas.

Os conceitos científicos – não espontâneos – correspondem, segundo esse autor, a um tipo superior de conceitos, tanto em relação ao plano teórico quanto em relação ao plano prático, formulando-se no pensamento por meio de tensões, de tarefas e ações que exigem a atividade ‘teórica’ do pensamento. O ensino escolar, a aprendizagem dirigida à formação de conceitos científicos assume, para o autor, da mesma forma que para a pedagogia histórico-crítica, uma importância sem par. Ademais, ao postular a superioridade dos conceitos científicos, o autor levantou uma importante questão: tais conceitos se manifestam em uma esfera subjugada à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade, esfera que se mostra extremamente frágil na adoção dos conceitos cotidianos, orientados fundamentalmente por sua aplicação imediata e pragmática.

O caráter consciente e volitivo da formação dos conceitos científicos, propriedades insuficientemente mobilizadas pelos conceitos espontâneos, institui-se, segundo Vigotski, na completa dependência da colaboração participativa do pensamento do adulto, portanto, do ensino planejado e organizado para esse fim.

O desenvolvimento dos conceitos científicos se processa, portanto, levando em conta os conceitos espontâneos, a partir de um determina-

do nível de seu desenvolvimento, a ser consciente e volitivamente ampliado e aprofundado, elevando-se a um grau superior de manifestação. Nesse processo de ampliação, os conceitos espontâneos, situados entre os conceitos científicos e seus objetos, estabelecem relações com outros conceitos, tornando-se assim, integrantes de um novo *sistema de significados* e, com isso, resultam completamente transformados. Destarte, a socialização de um *sistema conceitual* que ultrapasse as relações imediatas entre o conceito e seu objeto torna-se central, pois nessa socialização – tarefa da educação escolar, radicam as origens da formação dos conceitos científicos e de um tipo de pensamento *mediado* por eles. Em suma, para Vygotski (2001) os verdadeiros conceitos outra coisa não são, senão, um sistema de conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos a internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica visamos, de um lado, destacar a categoria mediação na psicologia histórico-cultural, uma vez que a referida internalização é processo necessariamente mediado, e dele resulta o próprio desenvolvimento do psiquismo humano. Mediação é, portanto, categoria central, também, na psicologia histórico cultural. Mas, de outro lado, procuramos apontar que *mediar a relação sujeito-objeto*, disponibilizando o acervo de significações histórico-socialmente construído, oportunizando a formação dos ‘verdadeiros conceitos,’ é tarefa essencial de uma educação escolar deveras comprometida com a formação omnilateral dos indivíduos.

Conforme defendemos em outro trabalho (MARTINS, 2013b), a tese vigotskiana segundo a qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores, pressupõe, por interioridade, um tipo especial de educação escolar, apto a promover a referida formação. A psicologia histórico cultural, não sendo uma teoria pedagógica, carece de *mediação pedagógica* para que seus postulados se efetivem no âmbito da educação escolar. Há que se identificar, portanto, ‘qual’ educação escolar se coloca a serviço da implementação dos princípios vigotskianos.

Ademais, se considerarmos apenas alguns desdobramentos da tese acerca da natureza cultural do desenvolvimento, tais como:

- o critério de análise do fenômeno é dado por sua forma mais desenvolvida – “método inverso” (VYGOTSKI, 1995);
- o bom ensino se adianta ao desenvolvimento para promovê-lo e opera nas pendências cognitivas (funcionais) expressas na área de desenvolvimento iminente;
- na análise dos processos e fenômenos psicológicos há de se privilegiar a análise genotípica e não a fenotípica - como fizera a psicologia tradicional;
- no desenvolvimento cultural da criança toda função entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social (interpsíquico) e depois no psicológico (intrapsíquico),
- a formação dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos não incide com a mesma qualidade sobre o desenvolvimento do pensamento; dentre outras proposições,

Somos obrigados a concluir que essa teoria psicológica não pode ser afim com ideários pedagógicos reiterativos de uma educação escolar calcada no espontaneísmo, no pragmatismo, na heterogeneidade das demandas da vida cotidiana, nos conceitos espontâneos e de senso comum e, sobretudo, voltada para o atendimento das necessidades do *aluno empírico*. Entendemos que a psicologia histórico cultural demanda alianças com uma teoria pedagógica que subsidie a educação escolar na direção da socialização do produto do trabalho histórico de decodificação abstrata da realidade concreta, ou seja, de uma educação escolar que se organiza tendo em vista o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados e, ao fazê-lo, corrobore o enriquecimento do universo de significações instituinte da consciência dos indivíduos.

Se almejamos que todas as pessoas alcancem um nível de desenvolvimento que suplante a inteligência prática operacional e que supere a formação de pseudoconceitos, há que se defender a escola e o ato de ensinar, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade para captar o real para além de suas aparências fenomênicas. A assunção desse desafio exige o com-

promisso com a formação do pensamento abstrato mediado pelos conceitos científicos, na ausência do qual julgamos pouco provável que os indivíduos consigam, dentre outras coisas, questionar a ordem social instituída pelo capital e resistir a ela, tornando-se partícipes de projetos que visem à concretização de algo que ainda não existe, mas queremos fazer existir.

Por isso, entendemos que os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico cultural apontam na direção da pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2013b), para quem, dentre outros princípios, destacamos:

1. O processo de construção do conhecimento pressupõe a superação da síntese pela mediação da análise, tendo em vista a formulação da síntese, condição para a formação dos ‘verdadeiros conceitos’.
2. À educação escolar compete, articulando forma e conteúdo, socializar os conhecimentos historicamente sistematizados ampliando o universo de significações, todavia, de significações calcadas naquilo que rege, objetivamente, a realidade concreta.
3. O trabalho pedagógico, pautado no ensino de conceitos científicos é mediação requerida à reprodução do concreto pela via do pensamento, é exigência para o alcance do pensamento abstrato e enriquecimento da consciência dos indivíduos.
4. “Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, a ai se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2003, p. 13).

E, consideramos, igualmente, que os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico- crítica nos são fornecidos pela psicologia histórico cultural.

REFERÊNCIAS

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral: linguagem e pensamento*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. v. IV.

MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013a.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013b.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015. Texto não publicado (cedido pelo autor), 2014.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*: tomo I. 2.ed. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*: tomo II. 2.ed. Madrid: Visor, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*: tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*: tomo III. Madrid: Visor, 1995.

Parte 3
Educação Escolar na Perspectiva
Histórico-Cultural

TRÊS DIALÉTICAS E AMBIENTES SOCIAIS TERAPÊUTICOS DE APRENDIZAGEM¹

Carrie Lobman

Eu tenho sido professora toda a minha vida e hoje eu gostaria de compartilhar com vocês três histórias da prática que ilustram algumas das descobertas-chave da terapêutica social, uma prática do desenvolvimento humano, aprendizagem e mudança social influenciada por Vygotsky. Mas primeiro eu quero proporcionar-lhes um contexto - como acadêmicos e estudantes sócio-culturais, estamos cientes da importância do contexto, cultura e história de como nós vemos as coisas. Então, eu quero dar-lhes um sentido do contexto em que a terapêutica social emergiu ao longo dos últimos trinta anos.

O Instituto East Side é um centro de investigação e formação que cresceu a partir dos movimentos sociais da década de 1960 nos Estados Unidos. Como vocês provavelmente sabem, a década de 1960 foi uma época de rápida mudança social e cultural em grande parte do mundo, incluindo os EUA. Milhares, se não milhões de pessoas, foram se unindo para tomar iniciativas e mudar o mundo – por meio de protestos públicos certamente, mas também desafiando as formas pelas quais nós, seres humanos, organizávamos nossos relacionamentos, nossas comunidades, nossas escolas.

¹ Traduzido por Stela Miller – Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e membro do Grupo de Pesquisa “Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – *Campus* de Marília.

As pessoas que acabaram por criar a terapia social e aquilo que viemos a chamar de Comunidade de Desenvolvimento faziam parte desses movimentos. O que foi um pouco incomum sobre esse agrupamento é que, quando os anos 60 terminaram e uma reação conservadora tomou o controle dos EUA, eles escolheram continuar. Eles tentaram muitas coisas diferentes - uma união de beneficiários do bem estar social e uma prática de terapia radical e, com relação à conversa de hoje, abordagens inovadoras e fora do padrão à aprendizagem e ao desenvolvimento que têm sido praticadas tanto em escolas como fora delas, em ambientes de aprendizagem informal. O que essas práticas compartilham é um foco sobre a relação entre o desenvolvimento pessoal e desenvolvimento da comunidade - que, se vamos mudar o mundo, os seres humanos que estão fazendo a mudança têm de desenvolver.

Cerca de dez anos dentro desse projeto, no final dos anos 1970, descobrimos o trabalho de Lev Vygotsky, e, desde então, seus escritos sobre a aprendizagem e desenvolvimento, jogo, emoções e arte têm nos ajudado a entender melhor o que já estávamos fazendo e nos ajudou a desenvolver ainda mais e fazer crescer o trabalho. Embora haja muitos aspectos da obra de Vygotsky que foram explorados por estudiosos desde que o seu trabalho tornou-se disponível em Inglês pela primeira vez, temos feito uso particular de Vygotsky como metodólogo e dialético. Então, no restante da minha palestra, eu quero compartilhar com vocês três dialéticas de Vygotsky por meio de histórias sobre professores e estudantes que trabalham para criar ambientes de aprendizagem e desenvolvimento.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Um grupo de sete adolescentes pobres e da classe trabalhadora afro-americanos e latinos pisam o palco. Dois deles haviam se evadido da escola; os outros frequentam algumas das escolas de menor sucesso em Nova York. Eles se levantam e começam uma leitura encenada da peça “O que é estar morto?” do dramaturgo pós-moderno Fred Newman. A peça, que foi escrita para atores e públicos adultos, envolve questões de morte, tempo, pós-modernismo, revolução, existencialismo, e relações entre negros e judeus nos Estados Unidos. Os jovens dramatizam o texto e,

em seguida, sentam-se para uma conversa com o público. O público, na sua maioria adultos brancos, faz muitas perguntas. “Como foi para você, um menino afro-americano, atuar como um judeu russo no século 19 na Rússia?” “Como você aprendeu seu texto?” Em algum momento alguém pergunta a um dos jovens se ele sabia sobre o que o texto falava. Ramik respondeu lenta e, deliberadamente, parando muitas vezes. Ele diz: “Eu não tenho certeza se a peça é sobre algo, mas parece-me que Fred estava brincando com um monte de questões existenciais, como, o que é a morte? É um final? E somos apenas uma pessoa, um verdadeiro eu?” Outro membro da plateia pergunta se ele estudou filosofia na escola. Os jovens olham-se e riem. Quando perguntados sobre o que acham engraçado, eles descrevem as escolas onde eles quase não leem livros e muito menos têm conversas sobre filosofia, e onde as aulas se concentram em tentar compensar o que não tinha sido ensinado ao longo de todo o ensino fundamental. Ramik diz: “Eu aprendi mais durante as três semanas de preparação para esta leitura do que eu aprendi durante todo o ano na escola, ou do que talvez jamais tenha aprendido. Quando começamos a ler a peça, eu mal conseguia pronunciar as palavras, mas depois eu comecei a me tornar realmente Issac, e o texto começou a fazer mais sentido. Dan [o diretor e dramaturgo do teatro] contou-nos muito sobre a história dos judeus na Rússia e o comunismo e sobre a história dos judeus e negros trabalhando juntos. E então eu comecei a ler coisas na internet. E é realmente interessante”.

Há muitas maneiras interessantes de ver esta história. Pode-se olhar e medir a aprendizagem que ocorreu através desta atividade. Claramente, Ramik tinha aprendido algumas coisas - agora sabia algumas novas palavras do vocabulário e ele poderia falar sobre a história da Revolução Russa etc. Mas eu quero que demos uma olhada ao *como* dessa aprendizagem. Como um menino que não concluiu o ensino médio e cujo nível oficial de leitura não foi nem de perto o do nível da peça consegue se envolver em um diálogo sobre o comunismo e a morte?

Bem, eu acho que para entender isso, temos de olhar para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A Psicologia tem explorado essa relação por bem mais de um século, e há várias maneiras diferentes de ver isso, e todas elas têm implicações para a prática educacional.

Uma maneira de entender as relações [entre aprendizagem e desenvolvimento] é que eles são a mesma coisa, ou que o desenvolvimento é apenas a acumulação de aprendizagem. Se aprendermos o suficiente, então vamos nos desenvolver. Isso é geralmente associado ao behaviorismo e à educação especial. A partir desta perspectiva, é difícil entender o crescimento de Ramik e de seus colegas artistas. Há pouco espaço nessa teoria para a magia de saltos de desenvolvimento.

A segunda maneira de compreender essa relação é que o desenvolvimento é a plataforma na qual ocorre a aprendizagem. Não podemos aprender até que tenhamos atingido um determinado nível de desenvolvimento. Esta compreensão é mais associada a Piaget. Escolas nos Estados Unidos são, na maior parte, baseadas nessa crença. As crianças são obrigadas a passar por uma sequência de aprendizagem de passos bastante fechados com base em sua idade e nível de desenvolvimento presumido. E se você ficar para trás, a expectativa é que você precisa de recuperação, a fim de “alcançar” o ponto onde você deveria estar. Infelizmente, para muitas crianças, isso significa que elas estão presas fazendo o trabalho que já não é de nenhum interesse para elas. Nesta perspectiva, a peça era imprópria para o nível em que esses jovens estavam.

Mas Vygotsky, como sabemos, ofereceu um entendimento diferente da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Ele disse que a aprendizagem *conduz* o desenvolvimento. Mas o que ele quer dizer com *conduz o desenvolvimento*? Muitos educadores vygotkianos nos Estados Unidos consideraram que isso quer dizer que é a instrução ou a aprendizagem que vem antes do desenvolvimento de uma forma temporal. Essa instrução deveria ser concebida para ser orientada à “zona de desenvolvimento proximal” do estudante que é ela própria definida como a atividade cognitiva que uma criança pode realizar com a ajuda de um adulto ou colega mais qualificado. A ênfase é sobre a aprendizagem que ocorre quando você ensina à frente de onde a criança está em seu desenvolvimento. Eu encontrei pela primeira vez esse entendimento, e, na verdade, Vygotsky, quando visitei pré-escolas cubanas em 1987. Os centros estavam cheios de crianças envolvidas em rico jogo dramático com versões em miniatura da casa e artefatos cubanos e de pequenos empreendimentos. Como uma professora pré-escolar treinada em uma abordagem piagetiana americana

centrada na criança, eu adorei. Em seguida, no final de cada hora, as crianças, desde as pequenas até as de cinco anos de idade, eram retiradas do jogo para participar de exercícios didáticos de 10 minutos usando cartões e planilhas. Agora, como uma piagetiana, eu estava confusa. Parecia desenvolvimentalmente inadequado. Quando perguntei sobre o que era aquilo, o diretor explicou que era [um trabalho] baseado no conceito vigotskiano de aprendizagem conduzindo o desenvolvimento. Que a instrução estava voltada para a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) das crianças, e os professores estavam fornecendo estas experiências visando dar-lhes apoio para irem para o próximo nível de aprendizagem.

Então, a partir dessa perspectiva, os adultos estavam instruindo os jovens que atuavam na peça *O que é estar morto?* sobre as coisas que estavam em sua ZDP, e esta aprendizagem / instrução causou o desenvolvimento que vimos no palco. Este entendimento vai mais longe para explicar o que poderia ter produzido o que os jovens fizeram no palco, mas atribui causalidade e linearidade, o que ainda não parece exato. Não houve aprendizagem / instrução que aconteceu antes (aos jovens não foi ensinado algo antes da criação da peça), e o aprendizado que os jovens aparentemente conseguiram parece inseparável de seu desenvolvimento total.

Sob a liderança pós-moderna de Newman e Holzman², a terapêutica social libertou o *desenvolvimento conduzido pela aprendizagem* da necessidade modernista de explicar tudo causalmente.

Para nos ajudar a ver o que isso poderia significar, vamos na realidade voltar no tempo quando Ramik e seus companheiros artistas estavam aprendendo a falar. Vygotsky descreve como a mãe, ou os pais, ou irmãos conversam com a criança muito antes de o bebê saber falar. Eles se relacionam com a criança como um falante antes que ela seja também um falante. O bebê diz, “ba guu da bi” e a mãe diz: “É um dia bonito, não é?” O bebê não tem que aprender a falar (ou ser ensinado a falar) antes que possa ser incluído na comunidade de falantes. E nesse meio, onde o bebê está co-criando com a mãe (ou pai, ou irmãos), ele / ela se torna um falante. Outra maneira de dizer isso é que o bebê é referido não só como quem ele é (um não falante), mas como quem ele virá a ser (um falante).

² Fred Newman, criador da terapia social, e Lois Holzman, psicóloga do desenvolvimento, fundaram, em 1985, o Instituto East Side – New York, que agora é dirigido por Holzman. [Nota da tradutora.]

Neste caso, a aprendizagem que conduz o desenvolvimento não é linear. A aprendizagem / instrução não está nem antes nem depois do desenvolvimento; estão em uma relação dialética entre si e são inseparáveis da criação do ambiente onde as pessoas podem fazer coisas antes que elas saibam como fazê-las.

Então vamos voltar para os jovens atores e filósofos do espetáculo *O que é estar morto?* O que podemos ver se olharmos através da lente da dialética da aprendizagem e desenvolvimento? Parece claro que esses jovens estavam sendo tratados como se estivessem à frente de onde eles estavam. Eles estavam sendo incluídos em uma atividade que exigia que eles fizessem coisas (e dissessem coisas) a respeito das quais sabiam pouco. Realmente saber não era um fator em absoluto. Não houve teste sobre a história da Rússia, ou filosofia, ou mesmo habilidades de atuação. Todo mundo que queria participar podia. Também não houve tentativa de diluir o conteúdo da peça para torná-la mais adequada ou mais fácil de entender. Pelo contrário, os adultos no programa trabalharam ao lado dos jovens para ajudá-los a serem bem sucedidos com a peça tal como era. Eles foram apoiados do mesmo modo que os bebês são apoiados para falar sem saber como; esses jovens participaram na criação da produção sem ter que saber como. E, no processo, eles se reconectaram à experiência que todos nós tivemos quando crianças - a experiência de que a aprendizagem é algo que as pessoas fazem e que somos um aprendiz. A aprendizagem que conduz o desenvolvimento vista desta forma não é linear, é emergente e dialética.

Uma maneira de entender como é que Ramik e seus companheiros artistas poderiam, ao que parece, rapidamente compreender tal material complicado é que o que emergiu da experiência de fazer teatro foi a necessidade e o desejo de aprender – foi no processo de criação em conjunto que eles puderam descobrir o desejo de aprender mais. Outra forma de dizer isso é que a aprendizagem é emocional, bem como cognitiva, e a relação entre as duas é fundamental para criar ambientes onde os alunos podem se desenvolver como aprendizes.

EMOÇÕES E COGNIÇÃO

Quando Vygotsky discutiu os processos psicológicos mentais superiores, ele não estava se referindo à cognição separada da emoção. Pelo contrário, ele acreditava que a separação do intelecto e afeto foi “um dos defeitos mais básicos de abordagens tradicionais para o estudo da psicologia”, e que aqueles que o fazem ficam com o pensamento “divorciado da plena vitalidade da vida, dos motivos, interesses e inclinações do indivíduo pensante.” Em vez de isolar um do outro, propôs Vygotsky, “existe um sistema significativo dinâmico que constitui uma unidade de processos afetivos e intelectuais” (VYGOTSKY, 1987, p. 50).

Instruído pelo nosso trabalho no consultório de terapia (onde as emoções são muito mais aceitas) a terapêutica social tem, ao longo dos anos, tentado ajudar educadores a encontrar maneiras de se relacionar com o ambiente emocional de sua sala de aula como inseparável da aprendizagem / instrução.

Isto não é fácil, uma vez que na maioria dos ambientes escolares consideram-se as emoções e a cognição (ou sentir e pensar) como coisas distintas entre si, e cognição é o que é importante. Isto não é surpreendente, dado que a psicologia tradicional tem historicamente separado as emoções e a cognição em diferentes campos de estudo ou, mais recentemente, tem-se centrado sobre as formas pelas quais as emoções podem ser controladas pela cognição.

Isso não quer dizer que a maioria dos professores ignoram as emoções, mas, nas escolas, elas são muitas vezes referidas como problemáticas ou mesmo patológicas, algo que pode atrapalhar o aprendizado. Isto é certamente verdade em relação às emoções que são geralmente caracterizadas como negativas - raiva, tristeza, frustração -, mas a questão não se limita a isso. Alegria, brincadeira, riso, tudo isso também pode ser visto como uma ruptura de aprendizagem, ou, ainda mais provável, como uma distração ou uma perda de controle. Para a maior parte das últimas décadas nos EUA, as emoções e o desenvolvimento emocional foram ignorados quase completamente nas escolas, mas, na última década, como o *bullying* e os tiroteios nas escolas se tornaram uma epidemia nos EUA, tem havido um reconhecimento da necessidade de cuidar da saúde social e

emocional das crianças - e eu apoio isso -, mas, mesmo assim, as emoções ainda são tratadas como uma atividade separada, fora do currículo regular, como algo que você faz durante 20 minutos de manhã, ou é considerada como um atividade cognitiva - o que significa que você pode controlar suas emoções pensando sobre elas de novas maneiras. Assim, enquanto há um reconhecimento de que as emoções impactam a aprendizagem, a relação entre elas permanece dualista e causal.

James é um professor do terceiro ano (crianças de 8 anos) que foi treinado na terapêutica social. Na época desta história, ele estava na metade de uma unidade de alfabetização que envolvia as crianças no trabalho de leitura e escrita de roteiros para peças de teatro. Ironicamente, essa unidade era de escrever roteiros e fazia parte do que é chamado nos Estados Unidos um currículo roteirizado. James deveria seguir exatamente o roteiro de ensino que lhe foi dado pelas pessoas que escreveram o currículo. Como ele mesmo descreve, um dia ele estava trabalhando com um *powerpoint* que explicitava a lição e dava exemplos de roteiros, e os estudantes deveriam acompanhar lendo. Isso foi no meio do primeiro semestre, e James estava cansado e entediado, e as crianças também. As crianças começaram a ficar inquietas, e um menino, Michael, que era conhecido como um causador de problemas, começou a arrumar confusão na parte de trás da sala. Ele estava zangado com o menino ao lado dele e estava de pé à sua frente em uma postura intimidadora. O outro garoto estava quase chorando. James estava com raiva e frustrado; não era a primeira vez que Michael havia tido problemas naquele dia. James sentiu que começaria a gritar, mas então ele fez uma escolha diferente. Ele substituiu o *powerpoint* preparado por um documento em branco projetado na parede, e escreveu:

Professor: Sente-se, Michael!

Michael:

Ele perguntou à classe: “O que Michael diz?” De repente, mãos começaram a se levantar por toda a sala, inclusive a mão de Michael. James escolheu uma aluna e ela disse: “Michael diz: Não!” Então ele escreveu a resposta e perguntou o que seria a próxima linha para o professor. Mãos se levantaram por toda a sala, e eles disseram a James qual a próxima linha para o professor. E assim continuou por mais algumas linhas, e era evi-

dente que todos sabiam esse roteiro. Eles sabiam o que o professor diria e eles sabiam o que Michael diria. Tornaram-se muito entusiasmados e começaram a interlocução escrevendo os diálogos. Depois de escrever a peça juntos por alguns minutos, James tentou ver se ele poderia conseguir que algumas crianças improvisassem algumas novas linhas para Michael. “Eu pedi voluntários. Eu escolhi um ‘bom garoto’ e eu experimentei algumas novas falas do professor com ele, mas ele queria fazer o ‘garoto mau.’ Eu escolhi um par de outras crianças e consegui resultados semelhantes. Eles estavam todos se divertindo reprimendo o professor e sendo ‘maus’”.

Na maioria dos ambientes escolares esta cena seria caracterizada como uma questão de gestão. A partir desta perspectiva, emoções são referidas como quase sinônimo de comportamento que precisa ser gerenciado. A raiva de Michael, que levou ao seu “mau” comportamento, seria algo para ficar sob controle para que a lição pudesse continuar.

Como alguém treinado na terapêutica social, James trabalha para criar um ambiente em que ele e os alunos possam aceitar, brincar, e até mesmo desenvolver suas respostas emocionais e relacionamentos, e fazer isso como parte inseparável da aprendizagem. Neste exemplo, embora ele esteja irritado com o acesso de raiva, James escolhe ir além de apenas “gerenciar” a classe. As crianças tiveram a experiência de que, em vez de ser um problema, as emoções poderiam ser relevantes para a criação contínua do ambiente de aprendizagem. Outra maneira de dizer isso é que James escolheu criar com as emoções que surgiram em sua classe, e fazer isso com o objetivo de ensinar sobre o teatro, e ele também escolheu colocar a lição sobre teatro a serviço do desenvolvimento da emocionalidade da classe.

O INDIVÍDUO E O GRUPO

Como a maioria de nós sabemos, uma das maiores contribuições de Vygotsky para a teoria e a prática educacionais tem sido o reconhecimento de que a aprendizagem e o desenvolvimento são inerentemente sociais - que o desenvolvimento não é um desdobramento de estágios dentro da criança, mas que todos os aspectos do desenvolvimento são sociais e aparecem em primeiro lugar entre as pessoas. Para nós, essa aceitação da sociabilidade da vida humana - incluindo a aprendizagem e o desenvolvi-

mento -, requer o envolvimento de uma terceira dialética – aquela entre o indivíduo e o grupo. Como parte de um desafio para a psicologia ocidental tradicional e para a educação, a terapêutica social coloca um desafio, filosoficamente e na prática, à primazia do indivíduo e ainda mais profundamente para a dicotomia que põe o indivíduo e o grupo em desacordo um com o outro. Dessa forma, a terapêutica social é parte de uma mudança maior que ocorreu nas últimas décadas à medida que o reconhecimento de que os seres humanos são relacionais tornou-se muito mais comum. A terapêutica social é reconhecida como sendo parte desta mudança no sentido de um entendimento relacional da vida humana.

Enquanto a terapêutica social está interessada na relacionalidade de toda a vida humana, damos uma especial atenção à relação entre o indivíduo e o grupo (e um grupo pode ser formado de duas pessoas ou de toda a humanidade e tudo o que estiver entre esses dois grupos) e à relação entre as pessoas e seus ambientes. Deste ponto de vista, a nossa compreensão distorcida dessas relações tem um grande impacto em nossa capacidade de avançar, pessoalmente e como espécie. Desenvolvimento não é um desenrolar individual de processos internos. É criado socialmente por agrupamentos de pessoas. E a forma como as pessoas criam desenvolvimento é por meio da criação de ambientes de desenvolvimento. A criação do ambiente não está separada do desenvolvimento que ocorre.

A terapêutica social tem sido uma experiência de 30 anos para ver se é possível criar ambientes onde o grupo e o indivíduo estão em uma relação dialética e não em uma relação competitiva entre si, e para descobrir se essa atividade é de valor na criação de ambientes de aprendizagem e desenvolvimento. Desse ponto de vista, o ponto de partida é que o grupo é uma entidade em si mesma - não é apenas uma coleção de indivíduos. E é uma entidade que é criada pelo ativo trabalho criativo dos membros do grupo. Os indivíduos do grupo, longe de estarem em desacordo com o grupo, são os criadores do grupo. Não existe nenhum grupo sem o seu trabalho criativo.

Se você começar a ver os grupos e indivíduos dessa forma, muitas novas possibilidades emergem. Vou compartilhar mais uma história, desta vez do meu próprio ensino. Depois de eu ter lecionado na pré-escola por vários anos, eu tive um aluno na minha turma que era talentoso de muitas

maneiras. Aos três anos e meio ele tinha uma compreensão bem desenvolvida de número (ele podia somar, subtrair e fazer a multiplicação simples em sua cabeça) e ele sabia jogar xadrez. Embora ele não fosse o que você chamaria de um prodígio, ele sabia jogar com algum nível de sofisticação. Ele sabia como todas as peças se moviam, podia jogar um jogo completo, e tinha alguma compreensão da estratégia e de como ver todo o tablado. Ele era, não surpreendentemente, a única criança da classe que sabia jogar xadrez, e, embora nós soubéssemos como as diferentes peças se moviam, ele estava bem à frente do meu professor assistente e de mim.

Isso levantou uma questão interessante para mim. No passado, quando eu tinha uma criança que era excepcionalmente boa em algo, eu tendia a considerar o talento como localizado dentro da criança e pertencente a ela. A habilidade de Robert em matemática e xadrez foi o que o fez único, e meu trabalho era encontrar a maneira adequada de ensinar-lhe considerando quem ele era. Eu daria a Robert atividades especiais que o desafiassem a ir mais longe na área em que ele se sobressaía ou eu admiraria seu jogo de xadrez como uma habilidade isolada e trabalharia ensinando a ele as coisas em que ele era menos bom (neste caso, habilidades sociais). Eu fui treinada, como professora, a olhar para esses pontos fortes individualmente - como algo que era especial nessa criança particular, mas isso não tinha muito a ver com o resto da classe ou com o ambiente de aprendizagem como um todo.

Uma das mudanças mais importantes que a minha formação no Instituto East Side trouxe ao meu ofício de ensinar foi que eu comecei a ver a classe como um conjunto, e não como uma coleção de indivíduos. Enquanto a maioria dos professores de pré-escola estão preocupados em ajudar as crianças a aprender a trabalhar e brincar juntas, na minha formação eu comecei a entender essa tarefa de uma maneira particular. Era o trabalho dos membros do grupo que criava o grupo, e aquilo que tínhamos para criar, era o que os indivíduos tinham para dar. À medida que eu via a classe como um conjunto, comecei a procurar pelas ofertas que as crianças estavam fazendo e que poderiam ser úteis para o desenvolvimento da classe. Nesse contexto, o jogo de xadrez de Robert apareceu como uma oportunidade. Eu decidi ver se poderia usar suas habilidades para apoiar o desenvolvimento da classe como um todo e para criar um ambiente para que todos pudessem se desenvolver, não apenas como jogadores de xadrez,

mas também como alunos e professores. Nesse contexto, eu estava menos interessada em saber se as crianças aprendiam xadrez, e mais interessada em fazer as crianças participarem na criação de um ambiente em que Robert pudesse nos ensinar a jogar xadrez. O foco não estava no produto final, mas na relação entre jogar xadrez e brincar de ser alunos de xadrez.

Ao longo de várias conversas, perguntei a Robert se ele iria ajudar a classe a aprender a jogar xadrez, e ele concordou. Sua mãe mandou um jogo de “Xadrez para principiantes”, onde todas as peças foram marcadas com um diagrama que mostrava como as peças se moviam. Robert criou um centro de xadrez na “mesa de brinquedo”, mesa que estava no centro da sala, e as crianças e os professores que queriam aprender poderiam pedir que Robert reservasse um tempo para ensiná-los.

Como em qualquer conjunto, os membros da classe trouxeram diferentes habilidades ou experiências para o aprendizado de xadrez. Algumas crianças, obviamente, não estavam prontas para aprender qualquer coisa parecida com o xadrez tradicional. Robert e essas crianças tiveram que lidar com isso. Dentro de algumas semanas, um pequeno grupo de meninos criou o que foi denominado de Super-herói de Xadrez onde as peças poderiam “se transformar” em Power Rangers a qualquer momento. Embora Robert achasse isso desconcertante, ele conseguiu acompanhar a brincadeira e, com o tempo, ele realmente se tornou um fã deste tipo de jogo. Sua mãe ainda relatou que ele havia ensinado a seu avô (que foi seu primeiro professor de xadrez) esta nova versão e agora ambos gostavam dele como uma alternativa para o jogo “mais sério”. Havia outras pessoas, inclusive eu, que estavam ansiosas para aprender o jogo mais padrão. Robert, descobriu-se, era um professor muito paciente e até o final do ano eu consegui, mesmo ocasionalmente, vencê-lo em um jogo.

Do ponto de vista da dialética entre o indivíduo e o grupo, Robert contribuiu com suas habilidades no jogo de xadrez para o desenvolvimento do grupo. Ele não teve de sacrificar a sua individualidade para fazer isso; em vez disso, ele foi capaz de dar sua contribuição em benefício do grupo. Robert, as outras crianças e eu criamos um ambiente coletivo para o jogo de xadrez e, nesse processo, Robert e as demais crianças aprendiam e se desenvolviam.

Os grupos existem porque as pessoas os criam, e a atividade de criar o grupo transforma os indivíduos. Indivíduos e grupos estão dialeticamente vinculados. Eles não são a mesma coisa, mas nenhum deles tem qualquer significado sem o outro. A terapêutica social põe para funcionar essa afirmação ontológica para o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Em ambientes de aprendizagem socioterapeuticamente influenciados, o trabalho do grupo é construir o grupo.

REFERÊNCIA

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech. (N. Minick, org. & trad.). New York: Plenum, 1987.

“QUE DIABOS VOCÊ PENSA QUE ESTÁ FAZENDO?” UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGÓGICA AO NEGATIVISMO NA ESCOLA¹

Malcolm Reed

Este artigo considera o significado do negativismo na atividade de sala de aula. Defendo o seu potencial como um ruído que nos provoca a prestar atenção à situação que ele expressa. Negativismo é explorado como uma função do comportamento na teorização histórico-cultural do desenvolvimento das crianças, com base na obra de Vygotsky em psicologia infantil. Na pesquisa pós-vygotskiana, a relação entre o negativismo, crise, situação social do desenvolvimento e contexto da atividade é revista, terminando com a prática de Hedegaard do “movimento duplo”. A segunda metade do artigo reflete sobre experiências e publicações do autor como professor, professor-educador e pesquisador para apontar possibilidades pedagógicas metodológicas e práticas inerentes ao processo de fazer movimentos duplos em resposta ao negativismo.

¹ Traduzido por Suely Amaral Mello – Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e membro do Grupo de Pesquisa “Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – *Campus* de Marília.

INTRODUÇÃO: A ABORDAGEM E O PROBLEMA

Ao longo dos anos, fragmentos confusos, cantos perdidos de histórias, têm um significado mais claro quando visto sob uma nova luz, um lugar diferente. (ONDAATJE, 2011, p. 274).

A discussão a seguir refere-se ao comportamento dos adolescentes em salas de aula do ensino secundário. Este é o grupo etário (11-18 no sistema de ensino britânico) com quem tenho trabalhado há mais de trinta anos. Ao longo da década de 1980 eu ensinei Língua e Literatura Inglesa em duas escolas secundárias em uma área etnicamente diversa de Londres com altos níveis de privação social – um contexto de atividade para o qual eu tinha sido especificamente treinado no Instituto de Educação da Universidade de Londres. De 1990 a 2012, eu trabalhei principalmente como professor-educador na Universidade de Bristol, orientando novos estagiários para a sua qualificação profissional e apoiando os seus mentores presentes na escola, na região. Em ambas as fases da vida profissional, tenho pesquisado e escrito sobre cultura de interação na sala de aula usando uma variedade de métodos histórico-culturais e narrativos de pesquisa, o que eu atualmente ensino no nível de doutoramento.

Eu trabalhei como professor do ensino secundário durante uma época em que não havia nenhum currículo nacional prescrito e muito menos regulação dos professores e interferência do Estado. Muito do que eu aprendi a fazer como professor nesse cenário específico de um bairro pobre contribuiu para a maneira como eu entendo a pedagogia na prática até agora: é uma situação social de desenvolvimento de base para mim. Sou historicamente preparado para observar e desenvolver pedagogia em contextos de sala de aula e eu gostaria de aproveitar esta história de experiência. No entanto, há muito para representar se fizer um relato cronológico. Além disso, as linhas de investigação e os vários argumentos que eu estive explorando em momentos diferentes atravessam a narrativa como “fragmentos, cantos perdidos de histórias” (ONDAATJE, 2011).

Este artigo é tanto trabalho em andamento como uma re-apresentação: aqui eu sintetizo um conjunto maior de trabalho que explora práticas interativas e intersubjetivas em salas de aula com um foco particular, que é o de compreender mais daquilo que Vygotsky (1998, p. 18) cha-

ma “negativismo”². A perspectiva comum adotada é que o negativismo dos adolescentes é simplesmente mau comportamento e oposição à atividade adequada de estudo. Ao contrário, vou argumentar, na mesma perspectiva de Vygotsky (1998), Yaroshevsky (1989), Bozhovich (2009), Radzikhovsky (1987), Varenne e McDermott (1998) e Hedegaard (2004, 2012), que o negativismo é um constituinte da atividade de desenvolvimento e estudo e oferece “uma coincidência real, vital”(VYGOTSKY, 1998, 16).

Precisamos entender melhor o que está acontecendo, o que significam os atos e manifestações de negativismo, e sua importância para as relações sociais da sala de aula e da instituição. Quero mostrar como atos e manifestações de negativismo têm potencial para o desenvolvimento de atuação e de compreensão e não são simplesmente distrações insignificantes e incômodas à aprendizagem. Como professores e educadores gostamos de enquadrar encontros pedagógicos em geral e comportamento em particular em termos de positivo e negativo, como se carregados de força física como a eletricidade, em vez de carregados de motivação, sentimento, significado e personalidade, como são a língua e a cultura. Nós também tendemos a nos remeter a imperativos metafísicos e morais ao igualar negativismo com “maldade” e ao julgá-lo. O que acontece se nós dissipamos quaisquer outras interpretações mundanas e supomos, em vez disso, que tais atos de “mau comportamento” podem denotar de alguma forma um comentário construtivo sobre a atividade de ensino e aprendizagem? O que acontece se superamos o dualismo do bom / mau, positivo / negativo e detectamos o que poderia ser ontogenético, dialógico e pistas recíprocas neste quebra-cabeças de ser e de devir que é a escolaridade?

Por que esse título a este artigo? Há uma expressão em inglês, utilizada de forma reativa e retórica por professores, pais e adultos responsáveis quando nos deparamos com alguma ação individual ou coletiva de jovens que interrompe o nosso processo: “Que diabos você pensa que está fazendo?” Parece nos fazer a pergunta, embora, em parte conheçamos a resposta, porque acabamos de testemunhar a ação que levanta a questão. Meu palpite é que existem expressões equivalentes encontradas em escolas no Brasil. Variantes desta expressão são provavelmente tão antigas e generalizadas como a escolaridade formal.

² Esta é uma tradução do russo. Vygotsky também se refere a isso como fase negativa (1998, p. 16).

O que está acontecendo é imediatamente reconhecível, não necessariamente como uma pergunta em um sentido semântico ou sintático, mas como um enunciado com funções específicas em relação a um comportamento individual ou de grupo que é contrário à expectativa de ensino e aprendizagem. A força do enunciado é, em parte, para repreender e em parte para chamar a atenção para o comportamento que interrompeu o fluxo pedagógico. Portanto o que quer que tenha acontecido ou tenha sido dito revela-se como um ruído para o processo normal. Para a maioria, o fazer a pergunta é puramente simbólico, para chamar a atenção para o ruído e, portanto, para dominá-la com a esperança de seguir em frente em harmonia. No entanto, apesar disso poder encerrar e negar a ação negativa inicial que causa a interrupção, isso não explica a ação - o potencial do negativismo original não foi abordado, por isso continua a ser um ruído. Pense nisso como uma picada de inseto que você interrompe o que está fazendo para coçar, o que proporciona alívio temporário, mas não cura a mordida, por isso, em poucos minutos você interrompe mais uma vez o que está fazendo para se coçar novamente. Em termos de atividade de sala de aula, o mesmo paralelo se aplica: o processo pedagógico é interrompido pelo professor chamando a atenção para a interrupção, que deve conter o ruído, mas não cura a fonte do problema, portanto, poucos minutos depois a interrupção se repete.

A significação de um ruído foi importante no início da carreira de Vygotsky em termos de consciência que ele constituiu a partir da crítica literária e reaplicou no estudo das funções psicológicas: “Qualquer obra de arte é naturalmente considerada pelo psicólogo como um sistema de ruídos consciente e deliberadamente organizados de modo a produzir uma reação estética. Ao analisar a estrutura dos ruídos, reproduzimos a estrutura da reação.” (VYGOTSKY, 1987, p. 40, em YAROSHEVSKY, 1989, p. 144-145).

Em alguns aspectos, quero que pensemos sobre incidentes de comportamento adolescente como obras de arte, uma vez que são muitas vezes lindamente projetados para produzir uma reação. Suspeito que tenho estado considerando os enunciados dos adolescentes e as atividades de sala de aula de uma perspectiva estética e histórico-cultural por muitos anos, dado que minha publicação mais antiga (REED, 1986) analisa as implicações multiculturais de um trecho de poesia de um aluno que recu-

perei do cesto de lixo da minha sala de aula, no final de uma aula, e minha mais recente publicação (REED, 2012) é um relato fictício de uma lição difícil escrita quase inteiramente sob a forma de diálogo. Há outros relatos tradicionalmente empíricos de interação em sala de aula (WEBSTER; BEVERIDGE; REED, 1996; REED, 1999, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2008) que eu vou revisitar brevemente no final deste artigo. O que une a minha pesquisa é o movimento que Vygotsky descreve acima - o de desmontar o que constitui o “ruído”, a fim de compreender os processos culturais que podem informar a atividade manifesta por esse ruído.

Um ruído sempre foi algo produzido em sala de aula que fica comigo muito tempo depois da tentativa de correção (que na minha experiência geralmente falha), deixando-me com perguntas e, em termos de pesquisa, uma indagação. Então, deixe-me voltar à minha pergunta título como uma questão sobre que conhecimento social poderia estar em jogo aqui - Que diabos neste mundo da escola está sendo feito?

UMA VISÃO GERAL DAS PERSPECTIVAS HISTÓRICO-CULTURAIS SOBRE O NEGATIVISMO

Vemos o descontentamento interno, ansiedade, busca de isolamento, auto isolamento, por vezes acompanhados de uma atitude hostil para com aqueles ao redor. A diminuição da atividade produtiva, o desaparecimento de interesse, e uma ansiedade geral constituem as principais características distintas da fase da adolescência como um todo. O adolescente como que repele seu³ ambiente, aquele que foi recentemente objeto de seu interesse; às vezes o negativismo acontece de forma mais suave e às vezes se manifesta na forma de atividade desagregadora. Juntamente com as experiências subjetivas (estado depressivo, repressão e melancolia registradas em diários e outros documentos que revelam a vida interna, íntima do adolescente), esta fase é caracterizada pela hostilidade e uma tendência por argumentos e infrações da disciplina. (VYGOTSKY, 1998, p. 18).

O conceito e termo negativismo aparece em ambas as seções do Volume 5: Psicologia da Criança das Obras Escolhidas de L. S. Vygotsky

³ Vygotsky está comentando Charlotte Bühler, sua contemporânea austríaca que observou meninos e meninas, portanto, devemos entender que o uso desse “seu” (como em outros lugares) refere-se a ambos os sexos.

(1998): “A primeira [seção] contém cerca de metade dos capítulos do livro de Vygotsky, *Pedologia do Adolescente*” e a segunda “consiste em artigos separados que foram publicados depois que Vygotsky morreu” (RATNER, 1998, p. v). *Pedologia do Adolescente (1930-1931)* foi um de “uma série de manuais para cursos por correspondência” (VYGOTSKY, 1998, p. 319) e os artigos são rascunhos de capítulos que Vygotsky estava preparando para um “livro sobre psicologia infantil (desenvolvente)” (1998, p. 329, 330), ou transcrições estenográficas de palestras ministradas no ano letivo de 1933-1934 (1998, 331 ff). Portanto, sugiro que estes escritos mostram os argumentos sobre o desenvolvimento da criança a que Vygotsky estava chegando no final de sua vida, e que constituem uma constelação de posições e ideias. Os escritos são feitos para diferentes públicos e instituições em diferentes cidades⁴. As várias menções ao negativismo, portanto, abrem perspectivas diferentes sobre transição, crise e desenvolvimento. Em alguns casos, Vygotsky revê a literatura existente na época (predominantemente a de W. Peters e C. Bühler); em outros, ele relata investigações e experiências realizadas no Instituto Experimental de Defectologia (ELKONIN apud VYGOTSKY, 1998, p. 298)⁵.

Dois fatores unem os escritos: o objetivo de que estes são para fins pedagógicos, e sua elaboração em termos da relação co-constitutiva e social entre comportamento, personalidade, ambiente, maturação e desenvolvimento mental, todos os quais são unificados na experiência:

No desenvolvimento, a unidade de fatores ambientais e de personalidade é alcançada em uma série de experiências da criança. Experiência deve ser entendida como a relação externa da criança como uma pessoa a um fator ou outro da realidade. Toda experiência é sempre experiência de algo. Não há experiência que não seja experiência de algo, assim como não existe um ato de consciência que não seja um ato de ser consciente de algo. Mas cada experiência é minha experiência. (VYGOTSKY, 1998, p. 294).

⁴ Os capítulos nos manuais são endereçados a estudantes correspondendo à Faculdade de Pedagogia da Segunda Universidade Estatal de Moscou (Vygotsky, 1998, 319), enquanto as conferências foram feitas no Instituto Pedagógico A. I. Herzen de Leningrado (1998, 331).

⁵ ELKONIN, D. B. Epilogue. In: RIEBER, R. W. (Ed). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*: Volume 5: Child Psychology. M. J. Hall (Trans). New York: Plenum, 1998, p.297-317.

Aqui Vygotsky está pensando em termos de desenvolvimento sobre a significação estrutural da crise na criança de sete anos de idade. Aqui está a tese frequentemente atestada do interp-síquico precedendo e modelando o intrap-síquico, e aqui está o objetivismo concorrente que relaciona a experiência com realidade. Aqui, também, está a sugestão de que atos de consciência são experiências na e da realidade. E aqui, o que é menos habitual na discussão do pensamento de Vygotsky, está a personalização distintiva da experiência, a sua qualidade auto etnográfica, que dá caráter individual para pessoas e vidas: ‘cada experiência é minha experiência’.

Yaroshevsky (1989), em um pouco conhecido livro, “Lev Vygotsky”⁶, publicado justo no final do período soviético, faz uma abordagem biográfica que liga o desenvolvimento do pensamento de Vygotsky aos seus escritos e aos ambientes em que foram produzidos e os quais eles refletem. Vygotsky não começa sua vida profissional como psicólogo, ele se torna um. Depois de se formar em Direito pela Universidade Imperial em Moscou, em 1917, no a eclosão da revolução e guerra civil, Vygotsky retorna à sua cidade natal de Gomel, na Ucrânia, e trabalha como professor do ensino secundário. Em 1924, ele se muda de volta a Moscou e começa a trabalhar “no Comissariado do Povo para a Educação Pública” (YAROSHEVSKY, 1989, p. 98) com a responsabilidade pela proteção jurídica dos menores num momento em que muitas crianças e jovens estavam comprometidos do ponto de vista físico, emocional e do desenvolvimento e em crise. Entrando em um ambiente no qual comprometimento e crise eram entendidos cientificamente em abstrato, princípios gerais, como professor de jovens e já com experiência considerável, incluindo a concepção de um currículo radical que envolvia tanto a pedagogia quanto o cuidado pastoral, nunca devemos subestimar o modo como as experiências dinâmicas de Vygotsky com base na escola transformaram-se no trabalho experimental e científico em psicologia que se seguiu:

A pergunta que poderia ser feita é: qual era a ligação entre estes problemas gerais abstratos e as coisas com as quais um professor tinha que lidar diariamente, à medida que ensinava uma criança cega ou surda-muda? [...] Vygotsky salientou [...] que sua cegueira ou surdez não era primária, uma vez que elas não são percebidas como distúrbios pelos próprios sujeitos, mas apenas secundária, como resultado da experiência social.

⁶ Meus agradecimentos a Harry Daniels por emprestar-me sua preciosa cópia.

Um defeito é, em primeiro lugar, uma anormalidade de comportamento social e não orgânica. (YAROSHEVSKY, 1989, p. 107).

Aqui está uma prioridade para o professor-pesquisador-participante e aqui está o potencial para a pedagogia tanto para informar como para transformar a psicologia.

Vygotsky (1998) introduz a fase negativa de desenvolvimento em “Pedologia do Adolescente” em sua discussão e crítica à “psicologia estrutural” do seu tempo, que “não considera a natureza social, histórica dos interesses humanos [...] nem considera o caráter histórico das novas formações que podem ser chamadas de interesses” (1998, p. 11). Vygotsky também está criticando a tendência dos psicólogos para ignorar “alterações e mudanças nas áreas de interesses” (1998, p. 14) e, conseqüentemente, para abordar o desenvolvimento mental do adolescente como um todo estático, imutável, sem nenhuma diferença marcante na essência desde as idades menores até a idade adulta: “Na opinião deles, há simplesmente uma melhoria adicional do mesmo aparelho, um movimento adicional ao longo de uma e mesma linha.” (VYGOTSKY, 1998, p. 14).

Portanto, precisamos entender o negativismo e o estágio negativo de desenvolvimento dentro de um argumento de mudança dinâmica no desenvolvimento que toma a expressão dos interesses de adolescentes e crianças e seus comportamentos observados e relatados como evidência de transição. Vygotsky refere-se ao “plano ontogenético” e faz: “uma distinção entre a linha sócio-cultural no desenvolvimento e formação de necessidades da criança e do adolescente e a linha biológica de desenvolvimento de suas tendências orgânicas.” (1998, p. 12).

A maturação não é concebida como um todo estático, mas diferenciada em termos de maturação sexual e social, de tal modo que as fases “durante o período de maturação sexual são marcadas não só por uma série de mudanças orgânicas internas, mas também por uma reconstrução de todo o sistema de relações com o ambiente” (1998, 15). Em “Pedologia do Adolescente”, a primeira fase do negativismo ocorre em torno de três anos de idade e a segunda é a fase da adolescência, aproximadamente entre as idades de 14 e 18. Nas transcrições das palestras, Vygotsky aborda idades específicas

em palestras separadas como crises no desenvolvimento. Em “O problema da idade”⁷, ele lista a “divisão de idades em períodos” como se segue:

- Crise do recém-nascido.
- Infância (dois meses a um ano).
- Crise do primeiro ano.
- Primeira infância (um a três anos).
- Crise dos três anos.
- Idade pré-escolar (três a sete anos).
- Crise dos sete anos.
- Idade escolar (oito a doze anos).
- Crise dos treze anos.
- Idade da puberdade (quatorze a 18 anos).
- Crise dos dezessete anos. (VYGOTSKY, 1998, p. 196)

Ao longo dos escritos de Vygotsky sobre psicologia infantil, nos deparamos com uma proliferação de períodos e crises. Então, precisamos ter cuidado e fazer perguntas: em primeiro lugar, sobre a intenção de Vygotsky e a principal linha de argumentação relativa à transição e desenvolvimento (BLUNDEN, 2008); e, em segundo lugar, estabelecendo o que o negativismo pode significar neste argumento. Pode-se também questionar se a lista, terminando na idade de dezessete anos, presume que a conquista da idade adulta marca um fim definitivo para o desenvolvimento. Quantos de nós como adultos temos experimentado tempos de crise e negativismo lutando para encontrar e manter um relacionamento duradouro, ou para sustentar uma família, ou para assegurar ou mudar de posição ou de carreira, ou para aceitar uma mudança ou declínio na saúde, imagem corporal ou apetite sexual, ou para viver feliz em uma identidade?

O argumento de Vygotsky aparece nas seções de abertura de “O problema da idade” (1998, p. 198-199), que resumo aqui. Cada período de idade constitui uma relação única, específica para a idade dada, entre a criança e a realidade, principalmente a realidade social que a rodeia: a situação social do desenvolvimento na idade dada. Esta situação oferece à criança as experiências dinâmicas (neoformações) que modificam a personalidade da criança ao longo do período, à medida que o social se torna individual. Ao final do período, a estrutura da consciência da criança

⁷ Não publicado em vida, mas um dos capítulos supracitados em rascunho para um livro sobre psicologia do desenvolvimento infantil.

mudou o modo como a criança percebe a realidade, o que ela pode fazer como atividade e como percebe a própria vida interna e a atividade mental. A criança é uma criança diferente daquela que ela era em uma idade mais precoce. Efetivamente, uma nova situação social de desenvolvimento emergiu, que forma a base da próxima fase de desenvolvimento:

A situação social de desenvolvimento que foi criada em traços básicos no início de qualquer idade também deve mudar já que a situação social do desenvolvimento nada mais é que um sistema de relações entre a criança e uma dada idade social e realidade social. E se a criança mudou de forma radical, é inevitável que essas relações sejam reconstruídas. A situação do desenvolvimento anterior se desintegra à medida que a criança se desenvolve e, na mesma medida, com seu desenvolvimento, uma nova situação de desenvolvimento se desdobra em traços básicos, e isso deve se tornar o ponto inicial para a idade posterior. (VYGOTSKY, 1998, p. 199).

O que temos de focar é na desintegração da velha situação social de desenvolvimento e no surgimento da nova, que é uma nova consciência, nova personalidade, nova orientação e poder no mundo, nova percepção do mundo a partir de uma nova perspectiva interna sobre o mundo e sobre si mesmo. Portanto, uma mudança revolucionária, precedida por uma crise, é expressa por esforço.

No que diz respeito ao desenvolvimento de crianças em jovens e adultos por meio da educação, podemos rever a lista de Vygotsky e interpretá-la mais amplamente em termos de ganho e de luta. Há o ganho do mundo externo para além do útero e o esforço para se adaptar a ele, depois o ganho de mobilidade, o aparecimento da linguagem, da consciência e de si. Em seguida, vem o ganho do aumento da independência de um cuidador e da expectativa de auto regulação. Depois disso, o ganho de escolaridade, a apropriação e luta pelo domínio de novos sistemas de símbolos e ferramentas psicológicas como a linguagem escrita e a operação com números, e a luta para se manter em coletivos sociais e instituições para além da família. Com o início da puberdade, vem o esforço para acertar-se com um corpo mudando e imagem de gênero de si e do outro. Há também uma luta constante com regulação em relação ao outro na escola e na universidade expressa por meio de avaliações competitivas, sistematizadas,

acadêmicas e sociais de resultados em conceito, conhecimento e prática. Os mundos da educação muitas vezes percebem-se abstraídos da maneira que a compreensão funciona no mundo do trabalho, que parece visível ainda que inalcançável. Hoje em dia, nas economias modernas, percentagens crescentes de jovens lutam por um emprego seguro.

Na visão de Vygotsky, “por trás de cada sintoma negativo está escondido um conteúdo positivo que consiste geralmente na transição para uma nova e mais elevada forma” (1998, p. 194). Eu acho que nós temos que prestar atenção para a inserção de “geralmente” nessa declaração e na sua significação sócio-política e socioeconômica, quase um século depois da revolução soviética. Este é o lugar onde, possivelmente, precisaríamos ter alguma cautela. Uma crise, afinal, pode às vezes ser crítica e completa; em qualquer luta social, alguns não sobrevivem. Adolescentes e jovens de hoje parecem muito conscientes dessa realidade social.

Vygotsky oferece esperança e como um professor, pai e avô, eu quero agarrar essa esperança:

O desenvolvimento nunca termina seu trabalho criativo, e durante também períodos críticos, observamos processos construtivos de desenvolvimento. Além disso, os processos de involução tão claramente expressos durante esses períodos, estão, eles próprios, subordinados a processos de estruturação positiva da personalidade, dependem deles diretamente, e formam com eles um todo indivisível. (VYGOTSKY, 1998, p. 194).

No entanto, antes de continuar, quero rever a forma como alguns outros pesquisadores realizam o debate sobre a significação do negativismo.

L. I. Bozhovich (1908-1981) foi uma brilhante psicóloga infantil e seguidora do método de Vygotsky (ROBBINS, 2004); ela dá um passo importante a partir das ideias de ambiente e realidade social que já encontramos acerca da posição de uma criança:

A fim de entender como novos traços particulares se formam nas crianças, uma distinção deve ser feita entre a posição objetiva que as crianças ocupam na vida e sua própria “posição interna”, isto é, como elas próprias - devido à história de seu desenvolvimento, o que lhes proporcionou uma experiência particular e traços específicos - se sentem sobre tudo ao seu redor e, em primeiro lugar, sobre sua posição e as exigên-

cias que vêm dessa posição. Análises da posição objetiva das crianças nos dão uma oportunidade de compreender o sistema de exigências que o ambiente faz delas, enquanto o estudo da “posição interna” nos permite compreender o sistema de suas próprias necessidades e impulsos. (BOZHOVICH, 2009, p. 82)

A distinção entre «posição objetiva» e «posição interna» não deve ser entendida como duas posições mutuamente exclusivas em mundos externos e internos separados, mas de maneira oposta como posições distintas ainda que relacionadas e recíprocas como que expressam a compreensão da situação social de desenvolvimento em que a criança se encontra e as posições que ela toma em sua sensação sobre tal posição objetiva. Isso conduz a pessoa a uma posição subjetiva em relação a sua posição objetiva. Também pode significar (“análises da situação objetiva das crianças nos dão a oportunidade de entender”), se expandimos o potencial do “nós”, uma série de percepções sobre a posição objetiva da criança, incluindo as da família, amigos e colegas, bem como dos profissionais. Também não podemos deixar de fora todas as percepções das outras pessoas sobre a posição interna da criança.

Como Bozhovich escreve: “Mas o conceito de atividade não pode ser dissociado do conceito de posição, uma vez que a própria atividade determina a posição das crianças dentro do ambiente e é apenas um meio para satisfazer as necessidades associadas com esta posição” (BOZHOVICH, 2009, p. 84).

O que constitui a posição é a atividade. Isto tem um poderoso potencial para professores e para nossa compreensão de negativismo e de crise, porque sugere tanto que podemos nos ajudar a compreender essas questões, como ajudar o jovem a compreender, enquanto se obtém as percepções de uma gama de outras pessoas para contribuir e proclamar esse entendimento. Gostaria de acrescentar, concordando com a posição de Bozhovich apresentada acima, que o sentido de posição interna do sujeito deve ter o mesmo peso na balança de percepções.

Atividade é a chave, uma vez que a atividade desenvolve atuação: “O poder das pessoas para agir de modo intencional e reflexivo, em relações mais ou menos complexas uns com os outros, de reiterar e refazer o mundo em que vivem, em circunstâncias em que elas podem considerar

diferentes caminhos de ação possíveis e desejáveis” (INDEN, 1990, p. 23, apud HOLAND, LACHICOTTE, SKINNER & CAIN, 2001, p. 42)⁸.

No entanto, como Radzikhovskii (1987) explora, a maneira pela qual os indivíduos internalizam e externalizam a ação social é fácil de afirmar e complexo para explicar, especialmente quando nos movemos de uma descrição estrutural do mecanismo para uma descrição histórico-cultural de processo de desenvolvimento ao longo do tempo. O que é internalizado (e, posteriormente externalizado) como uma estrutura de base é a “atividade conjunta” entre os sujeitos orientados uns aos outros e aos objetos do mundo social através do jogo de signos. Os vários níveis e graus de diferença de relação, experiência e significado que se fundem (para criar entendimento) e depois se desdobram (para expressar reações) em cada ação social e semiótica da comunicação manifestam restrição no desenvolvimento ontogenético, bem como permissão. Radzikhovskii (1987) toma emprestado de Bakhtin (1979) a noção dos limites (fronteiras, finitude) de qualquer enunciado, então ‘limite’ é um conceito poderoso para expressar as restrições ao desenvolvimento e atuação por meio da atividade:

Mas o limite de um ato social, sua ligação com o ato de outra pessoa, altera radicalmente todo o sistema do ato e introduz um elemento social em sua própria definição. Assim, um signo também deve ocupar um lugar importante na estrutura de um ato, isto é, um signo dirigido a um “outro” e evocando um ato em resposta que serve como a conclusão desse ato específico. (RADZIKHOVSKY, 1987, p. 95).

Precisamos, portanto, considerar atentamente o negativismo na atividade de sala de aula em termos dos determinantes da realidade social que são apresentados. Bozhovich está relacionando diretamente a atividade com a posição em sentido determinante, de tal forma que a atividade da criança é determinada pela posição e manifesta a posição. Radzikhovsky desconstrói a atividade na ontogênese como um processo histórico-cultural para revelar os seus limites, bem como suas possibilidades. Portanto, a questão aqui não é remeter-se ao bom senso e determinantes simplistas, tais como a história anterior da criança, ou status social, mas interrogar como a criança se torna posicionada e limitada como aprendiz e como pessoa - não é, portanto, qual

⁸INDEN, R. *Imagining India*. Oxford: Blackwell, 1990.

é a atividade que a criança experiêcia e se envolve, mas qual é a atividade de posicionamento e limitação que está ocorrendo?

O texto clássico da etnografia de sala de aula que procura compreender a atividade de posicionamento é de Varenne e McDermott “O insucesso bem sucedido: a escola que a América constrói”: Não é tanto que a cultura determina o comportamento individual, mas quanto ela proporciona a interpretação situada do comportamento.” (VARENNE; MCDERMOTT, 1998, p. 122).

Seguidamente Varenne e McDermott e seus pesquisadores colaboradores observam, testemunham e demonstram como várias crianças se posicionam em relação aos pares e adultos e adquirem uma deficiência ou competência ou capacidade em conformidade com eles. As crianças desenvolvem deficiências por causa de forças culturais imediatas e mais amplas. Estas são os olhares profissionais dos professores e psicólogos, as ambições sociais e influência dos pais, os autores e instigadores de currículo e avaliação, e as narrativas nacionais que definem (e, portanto, limitam) as oportunidades oferecidas pela educação.

Poddiakov (2005) argumenta que a educação não é necessariamente favorável e aprimoradora e que a atividade cultural é tanto promotora de progresso quanto restritiva: “A ideia de relações complexas entre estimulação do desenvolvimento e sua inibição, e as vantagens e prejuízo causado por certos tipos de interações sociais no ensino / aprendizagem” (PODDIAKOV, 2005, p. 228).

Hedegaard (2012) chama a atenção para a multiplicidade de situações sociais de desenvolvimento que podem surgir em um único contexto de atividade como uma sala de aula ou sessão de estudo:

Contextos de atividade não são contextos da pessoa sozinha, mas um contexto de atividade é conceituada como tradições sociais realizadas dentro de uma prática institucional como eventos históricos concretos. Vista da perspectiva de uma pessoa específica, um contexto de atividade é a situação social da pessoa. Pessoas diferentes no mesmo contexto de atividade pode experimentar diferentes situações sociais. (HEDEGAARD, 2012, p. 132).

Estas complicações necessárias da nossa conceitualização de atividade, em termos de relação, posição e contexto, ajudam tanto a problematizar aspectos da herança de Vygotsky - por exemplo, a abstração simplista da zona de desenvolvimento próximo (CHAIKLIN, 2003) que torna a prática pedagógica quase sem sentido – como a ampliá-la.

Para os nossos propósitos de entender o negativismo no desenvolvimento dos adolescentes, Hedegaard faz uma ligação importante entre a crise na vida e contradições em motivos em um contexto de atividade:

Crises na vida das crianças podem, então, ser vistas como algo necessário, refletindo as contradições entre os diferentes motivos de uma criança ou entre os motivos de uma criança e as demandas das instituições ou de outra pessoa (Hedegaard, 2005, 2011). As crises podem tornar-se prejudiciais se os cuidadores não apoiam as capacidades da criança para avançar para novos motivos e competências. O desenvolvimento é mais do que aprender novas competências ou adquirir novas motivações. O desenvolvimento pode ser visto quando as relações sociais das crianças com outras pessoas são reorganizadas em todas as diferentes práticas que a criança está envolvida. (HEDEGAARD, 2012, p. 136-137).

Uma crise é um fenômeno extremo, e devemos ser cautelosos em admitir que todas as expressões de negativismo são atos de crise, uma vez que realmente não são. Os jovens, como os adultos, no entanto, são tão capazes de esconder tristeza como nós somos capazes de empregá-la para conseguir algo. Por isso, há muitos problemas com qualquer equação exata e fácil de negativismo com crise. Se crise é elemento concomitante e inevitável do desenvolvimento do ser social, então o que ela sinaliza, e quais sinais de negativismo são sentimentos de limitação em termos de capacidade de agir: a própria expressão da contradição na situação social imediata e nas relações em que uma pessoa está inserida. Nas palavras de Hedegaard acima, ‘crises podem se tornar prejudiciais’, o que não é a mesma coisa que dizer “todas as crises são prejudiciais”. O que faz a diferença é a “apoiar as capacidades da criança para avançar para novos motivos e competências”. Quero salientar o quanto Hedegaard afirma “as capacidades da criança” aqui, o que significa dizer que todo esse ciclo de negativismo expresso e a possibilidade de reação é fecunda apenas em termos de re-engajamento da pessoa com a atividade do momento em seu contexto com um senti-

do crescente de iniciativa para agir. Isso permeia a prática pedagógica de Hedegaard do “movimento duplo” (2004, p. 30).

O que Hedegaard pratica como o “movimento duplo” não é exatamente o que eu pratico. Meu propósito não é me apropriar daquela prática e reapplicá-la, mas compreender a sua significação em termos do que surge a partir dela em termos de desenvolvimento e como ela motiva uma resposta pedagógica a uma expressão de negativismo. Quero chamar a atenção para o sentido em que tal movimento se volta para revitalizar a contradição que promove desenvolvimento que está se manifestando. O “movimento duplo” se fundamenta em reinvestir atividade com capacidade de ação, não em recompensar ou punir comportamento.

Há muito tempo, AR Luria, ao relatar pesquisa em colaboração com Vygotsky, negou a eficácia das duas respostas mais comuns para o comportamento negativo em crianças: a ideia de que um indivíduo pode corrigir a sua atitude pela força de vontade apenas (em inglês, a exortação a um aluno da escola seria “Faça um esforço!” ou “Resolva-se!”), e a ideia de que o comportamento pode ser alterado pela punição ou recompensa. Em relação ao primeiro caso, Luria (1932/1960, p. 401) escreve: “Muitas observações sustentam nossa visão de que considerar o ato voluntário como realizado por ‘força de vontade’ é um mito, e que o ser humano não pode, pela força direta, controlar seu comportamento mais do que “uma sombra pode transportar pedras.”

Em relação ao segundo caso:

Para introduzir-se nos motivos máximos da criança é necessário apenas oferecer recompensas ou ameaçar punição. Estes são os métodos da velha escola de pedagogia. Ambos têm sido utilizados em nossos experimentos sem resultados perceptíveis.

[...] Tais estímulos aumentaram os motivos da criança, mas não houve melhora em suas ações. A pequena melhora percebida em alguns poucos sujeitos poderia ser alcançada sem recompensas ou punição, mas usando outros motivos, tais como a competição, ou mantendo a criança atenta ao experimento. (Luria, 1932/1960, p. 405).

Notemos, no primeiro caso, a importância de alguma influência mediadora na forma de palavra ou signo como uma ferramenta por meio

da qual podemos controlar nosso comportamento, e no segundo caso, a mediação similar de motivos traduzida em ação. Isto indica a importante conclusão para o desenvolvimento pedagógico de que qualquer atividade tem o potencial para responder a seus próprios problemas - que o negativismo é uma expressão afetiva da negligenciada, embora crescente, capacidade de agir. Uma criança não se comporta adequadamente durante uma das experiências de Vygotsky e Luria, então o que eles fazem? Conseguem que a criança “preste atenção ao experimento” - isto é, o envolvem na motivação para experimentar. Esta é a essência do ensino recíproco (PALINCSAR; BROWN, 1984) e a realização, em termos de Hedegaard, de um “movimento duplo”:

A mudança de percepção da criança como um destinatário em situações de aprendizagem para a criança como um participante na aprendizagem, e a mudança de percepção da aprendizagem de um processo cognitivo para uma atividade leva a novas formas na prática de ensinar. Cada criança torna-se envolvida em um processo recíproco em que seus / suas motivações e personalidade desempenham um papel na interação com as outras pessoas na sala de aula - o professor e seus colegas. Isto tem de ser considerado no ensino. O problema é, então, criar o ensino em sala de aula para todo o grupo de crianças, um problema que é possível resolver por meio da cooperação das crianças na investigação de problemas que sejam, ao mesmo tempo, interessantes para as crianças e relevantes para a área do assunto ensinado. (HEDEGAARD, 2004, p. 30).

A PRÁTICA DO MOVIMENTO DUPLO

O fator decisivo, o fim de tudo e a causa de tudo, é prática. É parte essencial da cognição psicológica, e não apenas uma ferramenta de verificação. (YAROSHEVSKY, 1989, p. 179).

Interações entre professores e alunos podem ser descritas como “um drama que acontece entre as pessoas” (VYGOTSKY, 1983, p. 145, em RADZIKHOVSKY, 1987, p. 92), ou em termos de dança como um *paso doble*. Ocasionalmente, durante a minha atividade em sala de aula, alguém, talvez um aluno ou estudante, colega ou pesquisador colaborador, pergunta: “Por que você fez isso?” Isso me envolve, durante horas de trabalho, em diálogo com ações que tenho realizado, muitas vezes frente a algum negativismo apresentado no contexto da atividade. Em um

sentido reflexivo, sugiro que tal interrogação abre a possibilidade de um movimento duplo na prática de pesquisa, porque nos convida a pensar a respeito e a desconstruir a prática pedagógica e o negativismo ao qual se está reagindo, mantendo a questão em aberto e ainda não finalizada, em termos de Bakhtin (1986). Este é o trabalho de desconstrução: “por meio de um gesto duplo, uma ciência dupla, uma escrita dupla [...] ao superar e desbancar uma ordem conceitual, bem como uma ordem não-conceitual com a qual a ordem conceitual está articulada” (DERRIDA, 1991, p. 108).

Portanto, o primeiro movimento duplo que eu gostaria de salientar precede a nossa chegada a práticas pedagógicas, porque nasce de um reflexo que criamos com nossas experiências na prática pedagógica: temos que perguntar como conseguimos superar com sucesso algum incidente de negativismo.

Um exemplo de alguém fazendo exatamente isto vem não de minha própria prática, mas daquela do famoso escritor francês e ex-professor, Daniel Pennac. O exemplo captura lindamente uma questão profunda e me proporciona alimento para o pensamento desde que li a tradução em inglês quando foi publicada no Reino Unido em 2010.

Há duas expressões francesas comuns de descontentamento adolescente: “Je n’y arriverai jamais,” (“Eu nunca vou chegar lá!”) E “Je m’en fous” (“Eu não estou nem aí.”). O que Pennac chama a atenção é para o que ele chama (2010, p. 93) “esses agentes misteriosos de despersonalização”, expressos pelas partículas ‘y’ (lá) e ‘en’ (disso). No esboço de uma aula em que ele era o professor, Pennac pede ao aluno que responde as suas perguntas exclamando “Je n’y arriverai jamais!” para escrever a expressão na lousa. A “lição” aqui é, em parte, linguística, para discutir a questão gramatical do presente do indicativo, e em parte existencial, para discutir o significado ontológico desses “agentes de despersonalização”:

“Bem. Então o que é este *lá*, em sua opinião?”

“Não sei.”

“O que isso significa?”

“Não sei.”

“Bem, nós realmente temos que descobrir o que esse *lá* significa, porque é esse *lá* que está assustando você.”

“Eu não estou com medo.”

“Você não está!”

“Não.”

“Você não está com medo de não chegar lá?”

“Eu não dou a mínima.”

“Como?”

“Tanto faz. Eu não estou preocupado com isso.”

“Você pode escrever isso no quadro?”

“O que, ‘Eu não estou preocupado com isso’?”

“Sim.”

Eu num to preocupado com iso.

“Eu *não estou*. E você poderia acrescentar um s ao iso. Que é compreensível para quem lê “

Eu não estou preocupado com isso.

“Boa. E sobre esse *isso*, o que é esse *isso*?”

“...”

“Esse *isso*, o que é?”

“Não sei. Eu ...? É - *tudo isso*!”

“*Tudo isso*? O que quer dizer?”

“Tudo o que me incomoda!” (PENNAC, 2010, p. 91-93)

“Tudo o que me incomoda!” Pennac nos aponta um estado interior dentro do nosso mundo social no qual, “Engolido por *lá* e *isso*, não sabemos mais quem somos” (PENNAC, 2010, p. 97). Talvez este seja um estado de anomia? Anomia deriva de uma palavra de raiz grega, ‘sem lei’, e um de seus primeiros usos escritos em inglês tem a conotação de ‘desordem, dúvida e incerteza sobre tudo’⁹. Se anomia é um objeto da mente, formada por um estado subjetivo vivido e tornado significativo pela situação social do contexto da atividade, então, tais declarações de “não chegar lá” e “não estar nem aí com isso” são reflexos palpáveis de existência, da ontologia.

É assim e onde esse jovem está, nesse momento nessa situação - transtorno de vida, dúvida e incerteza. O que Pennac faz é extrair os “agentes de despersonalização” de suas bases semióticas diferentes, mas unidas – como signos sintáticos e ontológicos. Ele dá corpo, presença e significação a esses sentimentos e posições, e ele os reinveste com o poder de uma disciplina escolar (no caso, a língua francesa) e motiva a investigação. Acho a prática toda de uma dinâmica de tirar o fôlego.

⁹ Anomia como termo sociológico foi introduzido por Durkheim no final do século XX, mas a palavra é bem mais velha. Ver “anomy, n.” - Oxford University Press, June 2014. 1591 W. LAMBARD *Archion* (1635) 120 “Aquilo era para estabelecer uma Anomia e trazer desordem, dúvida e incerteza sobre tudo.”

Assim, o movimento duplo que Pennac nos ensina é desconstruir a expressão de negativismo quando testemunhamos isso. Ao fazê-lo, Pennac nos lembra que a ontogênese diz respeito ao desenvolvimento do ser social e da consciência social de ser, e o enunciado reflete essas lutas e crises de ser, se abrimos o enunciado em vez de fechá-lo. O reflexo com que Pennac trabalha tem o duplo potencial de um enunciado para expressar como a pessoa aparece no discurso. Este é muito semelhante ao argumento de Radzikhovskii (1987) observado anteriormente. Devemos também observar o estado de negativismo que aparece no exemplo de Pennac. Há uma enorme diferença entre alguém dizendo “Eu não entendo isso” e “Eu nunca vou entender isso.” O primeiro negativismo é limitado pelo tempo presente e o segundo é flexionado para o futuro; no primeiro o enunciado do problema é relativamente finalizado simplesmente como um problema que não está sendo compreendido, enquanto na segunda expressão o enunciado é sem finalização e o estado de ser e compreender nunca é atingível. O movimento duplo de Pennac reconhece a desesperança do estado infinito e restaura alguma finitude: colocar limites ao “isso” é como modelar uma porta para permitir que alguém passe.

O problema com movimentos pedagógicos é que alguns parecem funcionar como movimentos duplos e alguns muito claramente não. Isto tornou-se evidente para mim como jovem pesquisador há muitos anos. Em 1991, quando começamos nossas observações piloto de interações de alfabetização em escolas primárias e secundárias, que depois foram registradas em “Gerindo o Currículo de Alfabetização (WEBSTER; BEVERIDGE; REED, 1996), um incidente em particular deflagrou nossa invenção de um quadro teórico de interação de alfabetização que distingue quatro quadrantes de mediação entre professor e aluno:

Um dos nossos alunos-alvo decide que o trecho de escrita que está realizando exige uma consulta com o professor. É uma lição de inglês e o professor está ocupado atendendo em outro lugar. Dois pesquisadores estão na sala. A classe do 7º ano (de idade 11-12 anos) foram observados por dois dias e já começaram a se familiarizar com os observadores. Vendo-se o foco de atenção da câmera de vídeo, o aluno parece entender que um diálogo silencioso já está acontecendo entre o operador de câmara / pesquisador e ele, então ele se levanta e começa uma conversa com este adulto (Reed). O observador supostamente independente foi recolocado como um potencial professor ou assistente: uma zona de

desenvolvimento próximo está sendo aberta. Talvez o adulto devesse ter se retirado da zona, dizendo que o menino fosse embora, mas o adulto é um professor de inglês com anos de experiência em sala de aula e a objetividade da pesquisa cai por terra. (REED, 2006b, p. 42).

Olhei para a escrita do menino sobre um item de notícia de televisão e vi imediatamente que não tinha qualquer pontuação ou parágrafos, então eu sugeri que ele desenhasse uma linha a lápis em torno da notícia real e a separasse do preâmbulo. Então, eu o convidei para começar a identificar os limites das sentenças em sua escrita e ensaiei com ele os marcadores tradicionais de início / fim de limite de frase em inglês - a letra maiúscula e o ponto final. Então, mandei ele de volta para sua mesa para marcar alguns limites em seu texto. Logo que o menino se sentou, seu professor tornou-se disponível e por isso o menino pediu que o professor visse seu texto. O professor corrigiu sistematicamente com caneta vermelha todos os erros de ortografia e pontuação no início da escrita.

Claramente, dois movimentos completamente diferentes tiveram lugar aqui, sendo que a diferença é que um professor usa uma estratégia em que o aluno pode agir e dá ao aluno a oportunidade de aplicar a estratégia, enquanto o outro professor fecha o potencial do aluno para expandir sua aprendizagem.

Este incidente em particular, e todo o trabalho analítico que se seguiu, a fim de propor e descrever os diferentes modos de mediação entre professores e alunos (ver WEBSTER; BEVERIDGE; REED, 1996), continuou a me incomodar - agindo assim como um ruído e provocando a necessidade de algum movimento duplo como reflexo - muito tempo depois que o livro foi publicado. O problema era que, embora tivéssemos identificado um modo particular de mediação em que professores e alunos compartilhavam a compreensão de como as convenções e práticas de letramento funcionam, que denominamos alfabetização dialógica, sua incidência nas interações pedagógicas era ocasional. Além disso, como um estilo de pedagogia, esse estilo de mediação era relativamente pouco praticado e desconsiderado - nem os professores nem os alunos o reconheciam como um estilo. Isso me fez considerar a forma como as práticas se consagram em regras nas salas de aula. Meu duplo movimento como um professor-

-educador-pesquisador foi sugerir que as regras de que os professores e os alunos devem atender explicitamente ao comportamento de ensino e aprendizagem - as regras da atividade conjunta.

Na maioria das salas de aula há regras de uma forma ou outra, mas elas raramente explicam como a aprendizagem acontece. Em vez disso, elas explicam o que a instituição exige como um comportamento aceitável, a fim de que a aprendizagem tenha início: não falar quando o professor está falando; trazer o equipamento certo para a aula; não brigar ou falar palavrão; não comer durante as aulas - e assim por diante. Essas regras oferecem aos professores e alunos pouca orientação quando se trata de se orientar para a natureza da aprendizagem por meio da interação com os outros, por isso não é de estranhar que as mudanças na qualidade da interação sejam altamente contestada por alguns alunos - eles não estão conscientes da natureza do ensino e da aprendizagem por meio da interação, de modo que eles tratam as medidas disciplinares tomadas pelos professores como avaliação injusta com base no exercício de força bruta, em vez de explicação dialógica.

Sem um quadro explícito que oriente a todos em relação às convenções de ensino e de aprendizagem, alunos que contestam medidas disciplinares estão certos ao fazê-lo assim uma vez que eles sabem que estão operando contra as convenções normativas, mas eles não sabem o que essas convenções são. Não saber o que significam as regras que se está quebrando, torna muito difícil escolher ou ser persuadido a reorientar seu próprio comportamento. (REED, 1999, p. 10)¹⁰.

Eu desenvolvi novas estruturas que tentaram expandir os modos de operar os quadrantes (referidos anteriormente) (WEBSTER; BEVERIDGE; REED, 1996) em convenções de mediação que poderiam ser discutidas e praticadas (Reed, 1999). No entanto, eu não quero repeti-las agora, mas re-apresentar algumas das ideias sintetizadas em relação à minha reflexão sobre o movimento duplo como um movimento pedagógico.

¹⁰ Esse artigo foi publicado em danês, por isso as páginas citadas aqui correspondem ao original em inglês, não publicado. Para obter uma cópia em inglês, contate-me no endereço Malcolm.Reed@bris.ac.uk.

O que empodera um movimento pedagógico tem a ver com a qualidade da resposta em qualquer engajamento entre as pessoas. O negativismo expressa que um estado de ser e de compreender em uma dessas pessoas ainda não está presente, não ainda fixado nos determinantes do problema, não ainda certo do sentido de si que fará o problema avançar, e não ainda capaz de perceber o que fazer e o que experimentar. Um movimento duplo vai tentar reproduzir-se retroativamente em um reflexo sobre o problema expresso no negativismo e revelar os objetos inerentes do ser e compreender como tendo potencial para a ação. Em seguida, vai ajudar a motivar a ação por meio da atividade conjunta que dá suporte para a atividade individual dentro do contexto. Se o movimento não tenta isso, então provavelmente não será um movimento duplo porque não se obtém nenhum reflexo sobre o problema ou o negativismo expresso.

Repare que eu concordo com a atenção de Radzikhovskii (1987) ao engajamento entre as pessoas, por isso estou deliberadamente evitando as palavras-status “professor” e “aluno” por razões que se tornarão claras. A pessoa a quem o problema envolve pode atuar de várias maneiras:

1. apoiar um movimento que traz o problema ainda não finalizado para o presente e abre nele algumas portas,
2. colonizar um movimento ao resolver o problema e esperar que o método de solução seja imitado,
3. moralizar em um movimento que julga o problema em termos de certo ou errado,
4. abdicar passando o problema para outra pessoa,
5. negar o problema e, assim, ignorá-lo.

Todas as ações que descrevi podem ser observadas em qualquer contexto de atividade, não apenas nas escolas. Somente o primeiro é um movimento duplo, uma vez que apenas o movimento de apoio reconfigura o que é problemático e age reciprocamente para iniciar, com a pessoa que está experimentando o problema, uma atividade que é projetada para permitir que ela redesenhe a sua experiência por meio da experiência potencialmente bem-sucedida.

As diferentes qualidades de ação fundamentam minha convicção de que ser um “professor” e ser um “aprendiz” não tem nada a ver com quem é o adulto ou quem é o profissional qualificado e tem tudo a ver com quem alinha a sua relação com um outro de uma maneira que seja adaptativa de experiência e construtiva de capacidade de agir (REED, 1999). Aprender e ensinar é uma troca de ação dentro do trabalho da atividade conjunta.

A citação a seguir captura como eu estava pensando sobre esse trabalho de capacidade de agir em termos de sala de aula:

No emaranhado de demandas concorrentes em uma aula de escrita, interações um a um consomem muito tempo. Em um cenário em que um professor serve vinte e cinco ou mais alunos, necessidades individuais não são respondidas. Responder formativa e dialogicamente aos escritos dos alunos é um objetivo difícil. O problema nodal é a personificação singular da agência do especialista centrada em uma pessoa, geralmente o adulto na sala. Precisamos considerar estratégias que distribuam a ação. Interações dos alunos uns com os outros têm tanto potencial dinâmico como aquelas entre o professor e o grupo ou a classe toda. As questões importantes são aquelas que os aprendizes aprendem a fazer uns aos outros e a si mesmos, pois é aí e nesse momento que a capacidade de agir é empoderada (Brown & Palincsar, 1989). Isso desenvolve a apropriação do que é adequado precisar. (REED, 2004, p. 32).

Neste trabalho de 2004 e naquele que se seguiu, em 2005, os meus objetos de pesquisa (aqueles objetos do mundo social que eu estava explorando) não eram mais observações de interações em sala de aula, mas exemplos tirados de uma coleção de textos escritos dos meus alunos que eu fotocopiei em toda a década de 1980. Eu estava interessado nas qualidades de resposta exigidas por vários escritos, particularmente quando meus alunos tinham ido a fundo em suas diferentes heranças culturais, escrevendo em dialeto.

A conexão com o negativismo nesses escritos precisa de articulação mais clara aqui do que eu conseguia fazer naquele momento. A questão é de negativismo cultural, já que eu estava ciente de que meus alunos possuíam recursos linguísticos e culturais que o ensino regular tende a ignorar ou ativamente negar, uma vez que a exigência era (e ainda é) que a escrita do idioma inglês reflita a norma escrita padrão do inglês e que a literatura

estudada para exame seja a literatura inglesa clássica. Eu estava trabalhando em um ambiente predominantemente multicultural em que os alunos não podiam se apropriar do que eles precisavam para desenvolver a partir desses recursos normativos em suas próprias “línguas”, em suas próprias identidades¹¹. Portanto, o negativismo que os alunos experimentavam às vezes tinha a ver com os limites monoculturais e restrições que eram colocadas em seu potencial para expressar capacidade de agir a partir de posições e perspectivas diversas.

Eu via que meus alunos produziam textos com muito mais propósito e animação quando eu encontrava maneiras de desconstruir o negativismo cultural, envolvendo a literatura e tarefas de escrita que deliberadamente empoderavam e posicionavam o inglês fora do padrão ao lado inglês padrão, quando, por exemplo, um personagem usa seu próprio idioma por meio da fala direta em uma história ou peça de teatro, que podíamos explorar em textos literários e também produzir como nossos próprios escritos em sala de aula e em trabalhos de casa. Eu digo “nosso” porque eu escrevia muitas vezes ao lado de meus alunos fazendo as mesmas tarefas.

Nessa época, década de 1980, eu estava bem ciente de que este duplo movimento em relação ao negativismo cultural produzia bons resultados pedagógicos em termos de produtos escritos. Vinte anos mais tarde, quando eu estava escrevendo sobre estes produtos (Reed, 2004, 2005), um influente educador britânico sugeria que os estagiários precisam se apropriar de sua versão da pedagogia dialógica, que parecia afirmar a relevância de Vygotsky e Bakhtin sem realmente explicá-la: um caso clássico de colonização da teoria. Eu também estava irritado com o fato de que essa pedagogia estivesse sendo proposta como nova, quando eu sabia que havia uma longa tradição de seu uso na educação britânica e em outras partes do mundo que antecederiam minha carreira e tinha sido bastante comentada em minha própria educação como professor (FREIRE, 1974; BRITTON, BURGESS, MARTIN, MCLEOD & ROSEN, 1975). Você pode dizer que fui despertado por um negativismo e precisava fazer um movimento para compreendê-lo. Eu estava começando a ler Bakhtin (1986) ao lado de

¹¹ Veja excerto de Reed, 2012, abaixo neste artigo, do significado em termos de corpo, linguagem e herança cultural na ideia de “língua”.

Vygotsky (1978, 1986) e a destrinchar a diferença de movimentos pedagógicos entre o que é “dialético”, “dialogado” e “dialógico”:

Quero argumentar que uma pedagogia dialógica de alfabetização constitui um pouco mais do que uma abertura professoral para o engajamento no diálogo com os alunos, o que eu chamaria meramente dialogada. A pedagogia dialogada enfatiza a forma linguística de diálogo; a pedagogia dialógica enfatiza a relação comunicativa que capacita atos de diálogo.

Talvez eu deva explicar essa diferença em termos da relação professor-aluno. Em uma relação dialética, o professor e o aluno são percebidos em uma tensão de oposição que busca resolução ou síntese por meio da discussão. Em uma relação dialogada abordam sua diferença dialética por meio de formas de diálogo que tentam resolver diferenças. Em uma relação dialógica, professor e aluno reconhecem que a diferença é produtiva e distinguem um ponto de vista de outro - o diálogo existe por causa da diferença. Falar e ouvir o outro sintetiza a relação respeitando diferença. Como professor, eu não sou o mesmo que meus alunos, e eu nunca serei o mesmo que eles; nosso relacionamento está fundado sobre a diferença. A pedagogia dialógica age com respeito em relação a aprender com a diferença. (REED, 2005, p. 88)

A questão que quero afirmar aqui é que essa diferença é produtiva na prática pedagógica se nós pudermos trabalhar seu potencial como enunciado - não por meio de um diálogo necessariamente, mas como um ato dialógico em que a experiência de diferença do aluno e os meios de expressão dessa experiência são respeitados, tendo, assim, uma prerrogativa de ação. O professor está sendo ensinado pela experiência do aluno e se torna um aprendiz; o aluno ensina o professor que ele ou ela (aluno) precisa. Eis aqui um *paso doble* no agir pedagógico: uma dança e um drama de movimentos duplos.

Numa outra situação, entre 2003 e 2006, fui convidado para trabalhar com o pessoal de uma escola secundária de Londres durante uma semana a cada ano com o propósito expresso de ajudar os professores em uma variedade de disciplinas escolares para explorar as práticas interativas de seu ensino. Eu trabalhei dentro de suas aulas, olhando especificamente para interações em sala de aula e tentando entender os diferentes movimentos que os alunos estavam fazendo. Eu me interessei por situações de negativismo em que os alunos não fazem o que o professor solicita.

Em 2006, eu levei um gravador de vídeo e o coloquei no canto da sala de aula. Durante uma aula (a segunda de uma série de três), eu observei os alunos representando uma gama de estratégias de negação enquanto o professor aguardava que todos prestassem atenção e ouvissem as instruções da tarefa. Os alunos jogaram o jogo de espera de forma brilhante, encontrando todos os tipos de desvios, de tal forma que a tarefa acabou sendo iniciada e interrompida periodicamente até o ponto em que alguns alunos estavam apenas começando enquanto outros estavam terminando. Eu pedi para ensinar a próxima fase da tarefa. O movimento pedagógico que fiz foi não aguardar que os alunos aderissem a um estado impossível de atenção tranquila para colocar no quadro as instruções da tarefa, porque isso não iria acontecer independentemente do tempo que eu aguardasse. Eu comecei distribuindo a atividade, rapidamente me movendo pela sala de aula discutindo o que fazer e verificando que pequenos grupos estivessem escutando e seguindo, retomando várias vezes para verificar se eles estavam se envolvendo e, em seguida, empenhados na tarefa. Então eu comecei a avançar com eles, compartilhando o próximo movimento, muitas vezes, chamando a atenção de alunos específicos para o que os outros estavam fazendo. Este é um método de distribuição de ação por meio da distribuição de atividade:

Em oposição a tentar colocar os alunos na rota atividade, o professor pretende envolver a atividade em torno dos alunos por meio da distribuição de ação - por ativação de atividade. Esta é uma estratégia baseada na partilha e no empoderamento da agência, em que ensinar-aprender é uma atividade mediada e cooperativa de incursões práticas e apoiadas em direção ao saber e pode-fazer dos processos científicos e semióticos. Distribuir ação significa fazer incursões reais para alinhar as instruções de tarefas com as ações de cada aluno. [...] Este estilo distributivo de gerenciamento de tarefas permite que o professor (agora o pesquisador) e os alunos se envolvam em situações rápidas, pontuais e personalizadas de conversa, apoio, acompanhamento, controle de expectativas e distribuição de elogios. Alunos não são tratados como separados do coletivo, mas como subordinados ainda que ativos dentro da atividade coletiva. (REED, 2008, p. 202-203).

Meu movimento duplo em termos de pesquisa é propor que toda atividade social em sala de aula reflita aprendizagem. Comportamentos são

atividade intrinsecamente social. O que é tradicionalmente considerado fora da tarefa ou comportamento de negação é, portanto, aprendizagem e aponta e abre novos caminhos para a aprendizagem. Meu argumento passou a ser pensar que quando os alunos agem contra a lição do professor, eles estão se apropriando de algum poder de ação do professor e empregando-o para sinalizar a sua versão preferida de atividade. Essa apropriação é um ato de promoção da ação por meio de um plano. Então, aqui estou começando a pensar o negativismo como atividade promotora de ação com um plano intencional.

Se a expressão de negativismo é intencional e promotora de ação, então um movimento pedagógico que se desdobra para atrás retroativamente para abrir espaço para explorar a significação do negativismo deve invocá-lo – convocá-lo e trazê-lo para o presente imediato e perguntar o que, nesse mundo social, que ele está fazendo. Eu costumava fazer isso como professor do ensino secundário, quando uma lição estava indo mal e o comportamento ia além da minha compreensão. Eu dava uma lição de casa ou iniciava a próxima lição pedindo a todos que, sem se identificar, refletissem por escrito sobre o que havia dado errado, por que havia dado errado e o que devíamos fazer a respeito. Então, eu sintetizava as reflexões e apresentava para eles o que nós tínhamos pensado e como pensávamos que devíamos avançar de forma construtiva. Esta foi sempre uma poderosa invocação de ação coletiva.

Eu escrevi sobre este movimento em um conto, publicado em uma revista acadêmica (REED, 2012). A forma de história curta me permite aproveitar a experiência anterior e interpretá-la, no que eu tenho chamado (REED, 2011) de prática de etnografia ficcional. O professor no excerto seguinte é uma versão fictícia de mim mesmo. Para mostrar o quão pouco o professor fala, as suas palavras são marcadas em *itálico*. No momento em que uma crise se constituiu na aula, o professor convida à reflexão e, conseqüentemente, a atitude enfurecida decai:

“Então, o que está acontecendo agora?” O professor pergunta, em voz baixa.

“Você perdeu o controle da aula – isso é o que está acontecendo, para dizer a verdade, senhor!”

“Achei que nós devia estar estudando literatura inglesa! Pensei que nós ia estar começando um texto desta aula, não conversando todo esse lixo sobre fábulas e outras coisas ... “

“POR QUE VOCÊ TODOS SIMPLEMENTE NÃO TIRAM O TIME?”

“*Obrigado, Wai-Hung*”, diz o professor.

“Bem, isso me deixa puto, senhor - a mesma velha porcaria, todos os dias. Metade da classe, na verdade, tenta ter uma conversa adulta e a outra metade fica aí sentada ... procurando problemas!”

“É, mas o senhor nunca faz nada quando se vai longe demais - isso é tudo o que estamos dizendo. Como com Terry ... “

“VÊ SE CRESCE!”

“Não comece também, Tasha! Em todo caso - você não é um deles, você deve ser um de nós. “

“Eu não pertença a ninguém. Eu poderia ficar com você, mas eu não tenho que fazer o que vocês todos dizem. De qualquer forma, estou cansada de agir sempre no negativo o tempo todo. Poderíamos deixar a escola no prazo de dois anos, de modo que devíamos estar agindo mais como com idade suficiente para cuidar de nós mesmos. “

“Podemos continuar com a lição agora, senhor? Quero dizer, podemos?”

“Mas ele está nos fazendo uma pergunta - o que está acontecendo bem agora? Tipo analisar o que está acontecendo. Entre nós.”

“É, mas Wai-Hung, isso não é inglês, isto não é o que é nós deveríamos estar fazendo!”

“Mas isso é o que nós deveríamos estar fazendo! Falando sobre coisas que tem a ver com inglês. Ter uma opinião. “

“Por que não podemos assistir a um filme ou algo assim – O que é tão especial sobre conversar, de qualquer modo? Isso é tão velho e chato. O senhor deveria usar mais a lousa interativa como outros professores fazem “.

“A Tasha tem razão, vocês ainda são crianças. Tipo sua vida é alguma espécie de programa de TV e “tudo o que você tem a fazer é criticar ou mudar de canal quando você está entediado. Você espera que o professor o mantenha entretido e que o alimente com o que você tem que pensar! E assim que alguém te desafia a movimentar sua mente e produzir, você fica de mau humor como se sua mãe lhe pedisse para fazer seu próprio chá ou algo assim “.

“É - nós somos os produtores nessa classe – você todos são consumidores. Vocês deviam pagar por nossas opiniões - o fruto do nosso trabalho - nós somos os trabalhadores por aqui e todos vocês são simplesmente redundantes! “

“Discurso, cara - discurso de verdade.”

“Eu não estou dizendo nada diferente de Charmaine ou Tasha ou Wai-Hung. As palavras funcionam exatamente como as mãos. “

“Você devia aprender a ficar quieto, Devon – tudo o que você esperto está tentando é passar a lábua no senhor. Mostrando o quanto você ama inglês ...”

“Isso não é apenas sobre inglês - trata-se de ideias. Você não diz nada porque você não pode ser incomodado para pensar. Tudo o que você deseja é copiar as respostas do quadro, ou ouvir-nos e usar as nossas ideias como se fossem suas...” (REED, 2012, p. 146-147¹²)

Tais situações não são limitadas a adolescentes. Uma semana atrás, eu estava dando uma aula de doutorado sobre métodos de pesquisa ao longo de três dias e certo negativismo direto sobre o desenho como um método de coleta de dados em pesquisa visual foi expresso depois que tínhamos experimentado gravar não verbalmente uma visita a uma instalação de arte no museu da cidade do outro lado da rua do meu local de trabalho. Eu me vi fazendo exatamente o mesmo que o professor faz no ex-certo acima. Houve uma grande discussão sobre a significação dos dados, e eu me mantive fora da conversa na maior parte do tempo, exceto para apontar o problema. No retorno pós-ensino, a maioria dos participantes referiu-se a esse incidente como fundamental na expansão de sua compreensão dos dados. A pessoa que tinha expressado o maior negativismo ainda estava irritada com o duplo movimento que eu tinha feito. Eu ainda estou pensando sobre a significação desta raiva.

E recentemente, voltei a uma escola secundária durante uma semana, para estabelecer uma nova relação em pesquisa baseada na sala de aula, que eu espero ampliar ao longo do próximo ano letivo. Meu propósito expresso é observar o negativismo. Durante a semana, uma sala que eu devia observar começou comigo no papel do professor, porque o professor tinha ficado retido por um problema de trânsito no caminho para o trabalho. A dificuldade que eu tive em criar qualquer interesse para iniciar a lição foi tremenda - a minha agência contou muito pouco. O professor chegou depois de cinco minutos e nós concordamos em continuar a aula juntos. Após cerca de vinte minutos durante os quais lentamente eu fui incluído um pouco mais pelos jovens como alguém que poderia ter algo a oferecer, eu estava dramatizando uma passagem chave projetada na lousa interativa sobre a peça que eles estavam estudando, convocando diferentes

¹² Fiz uma pequena alteração ao original publicado para deixar claro quando o professor fala.

peças a tomar diferentes posições críticas. A classe parecia estar comigo - parecíamos estar envolvidos em um discurso compartilhado. Então, bem no meio da atividade, uma jovem iniciou uma conversa em voz alta sobre algo que não tinha nada a ver com a lição com sua amiga distante dela uns três metros, completamente alheia a mim. Parei completamente, olhei para ela e disse: “Que diabos você acha que está fazendo?” Ela me ignorou. Todo mundo estava assistindo. Fiquei olhando para ela. Ela disse: “Eu não estou fazendo nada”, e olhou para a amiga, que riu alto. Eu disse: “Você está sendo inoportuna - é isso o que você está fazendo, vocês duas. Isso é simplesmente inoportuno”. Muitos da classe demonstraram sua concordância. As duas meninas pararam de conversar e pareciam envergonhadas. A aula continuou. Do meu ponto de vista, a aprendizagem continua sempre.

CONCLUSÃO

Se negativismo tem um plano e é intencional por parte da pessoa que o expressa, então, ele oferece uma abertura potencial para um movimento duplo, porque podemos voltar e refletir sobre essa intenção e esse plano. Negativismo de si mesmo se reflete na atividade imediata em seu contexto e expressa uma posição e uma perspectiva: um enunciado está se abrindo. A pessoa que expressa negativismo tem uma história de ser posicionado no contexto dessa atividade, instituição e cultura; com essa história de ser vem uma história de sentir. O negativismo expressa o sentimento do ser social.

Em uma situação pedagógica, o enunciado que está se manifestando como um ato de negativismo pode refletir sobre o professor, porque o professor é historicamente e, de fato, constituído na maioria dos contextos escolares como a pessoa que empodera a capacidade de agir. Um poder de agir está sendo reivindicado da pessoa que acredita-se ter o maior poder de conceder a ação. No entanto, o negativismo não necessariamente significa que o professor é o problema; em vez disso, coloca o professor como o potencial solucionador do problema. O que está sendo enunciado como negativismo é uma abertura, mesmo que possa ser expresso em termos de causa e censura. O que está sendo enunciado é também, ao mesmo tempo, concebido e expresso como uma abertura potencial para os outros no

ambiente imediato e pode ser que algumas dessas pessoas sejam a causa do problema, ou pode não ser. A abertura é uma porta potencial na enunciação e no ser.

Existem muitos movimentos pedagógicos feitos em qualquer sala de aula e precisamos estudá-los. Eu só descrevi alguns sobre os quais tenho pensado, com base na minha própria experiência, observação e reflexão. É possível que alguns dos movimentos que descrevi possam ser movimentos duplos nos quais eles mantenham o enunciado específico aberto para exploração coletiva e pessoal por meio da reflexão sobre o que está acontecendo no mundo social. Alguns problemas parecem mudar e se tornar mais superáveis quando o potencial é liberado por meio de movimentos pedagógicos destinados a cultivar posições ativas e vozes que nos permitem trabalhar juntos em nossa compreensão. Permanece o caso de que o que nós aprendemos a fazer por nós mesmos deve primeiro estar disponível para nós a partir do nosso mundo social imediato. Permanece o caso de que tal disponibilidade não é suficiente simplesmente como uma oportunidade e precisa de ajuda para ser apropriada e praticada e experienciada e enunciada e narrada de forma tão bem sucedida que possamos recuperar aquele entendimento. Nós mais precisamos de ajuda para sentir o caminho a seguir quando tempos escuros caem sobre nossas vidas.

O poeta checo, Miroslav Holub (1923-1998), fez um poema que eu tenho gostado de ensinar durante toda a minha vida de ensino. Ele é chamado, “The Door” (HOLUB, 1987, p. 46). Começa:

“Vá e abra a porta.”

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *The Aesthetics of Verbal Creativity*. Moscow: Iskusstvo, 1979.

BAKHTIN, M. M. *Speech Genres & Other Late Essays* C. Emerson & M. Holquist (Ed.), V. W. McGee (Trans). Austin: University of Texas Press, 1986.

BLUNDEN, A. *Vygotsky's unfinished theory of child development*. Marxists Internet Archives. 2008. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/comment/vygotsky-on-development.pdf>>. Access: June 25, 2014.

- BOZHOVICH, L. I. The social situation of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, v.47, n.4, p.59–86, 2009.
- BRITTON, J., BURGESS, T., MARTIN, N., MCLEOD, A. & ROSEN, H. *The Development of Writing Abilities (11-18)*. London: Macmillan, 1975.
- CHAIKLIN, S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: KOZULIN, A., GINDIS, B., AGEYEV, V.; MILLER, S. (Ed.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 39-64.
- DERRIDA, J. Signature event context. In: KAMUF, J. (Ed.). *A Derrida Reader: Between the blinds*. New York: Columbia University Press, 1991. p.82-109.
- FREIRE, P. *Education for Critical Consciousness*. London: Sheed & Ward, 1974.
- HEDEGAARD, M. A cultural-historical approach to learning in classrooms. *Outlines*, v.1, n.1, p.21-34, 2004.
- HEDEGAARD, M. Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. *Mind, Culture, and Activity*, v.19, n.2, p.127-138, 2012.
- HEDEGAARD, M. & CHAIKLIN, S. *Radical-Local Teaching and Learning: a cultural-historical approach*. Aarhus: Aarhus University Press, 2005.
- HOLLAND, D., LACHICOTTE, W., SKINNER, D.; CAIN, C. *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
- HOLUB, M. *The Fly*. E. Osers, G. Theiner, I. & J. Milner (Trans). Newcastle upon Tyne: Bloodaxe Books, 1987.
- LURIA, A. R. *The Nature of Human Conflicts, Or Emotion, Conflict and Will: an objective study of disorganization and control of human behavior*. Trans and Ed. W. Horsley Gantt. New York: Grove Press, [1932] 1960.
- ONDAATJE, M. *The Cat's Table*. London: Jonathan Cape, 2011.
- PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, v.1, p.117-175, 1984.
- PENNAC, D. *School Blues*. Trans. S. Ardizzone. London: MacLehose Press, 2010.
- PODDIAKOV, A. N. Coping with problems created by others: directions of development. *Culture & Psychology*, v.11, n.2, p. 227–40, 2005.
- RADZIKHOVSKY, L. A. Activity: Structure, genesis, and unit of analysis. *Soviet Psychology*, v.25, n.4, p.82-98, 1987.

- RATNER, C. Prologue. In: RIEBER, W. (Ed). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Volume 5: Child Psychology* R. M. J. Hall (Trans). New York: Plenum, 1998. p.v-xv.
- REED, M. Sound and system. In: TCHUDI, S. N. (Ed). *English Teachers at Work: ideas and strategies from five countries*. New Jersey: Boynton/Cook, 1986. p.195-200.
- REED, M. Læring gennem interaktion (Learning through interaction). In: CECCHIN, D.; SANDER, E. (Ed.). *Liv & Læring*. Copenhagen: BUPL, 1999. p.138-157.
- REED, M. Write or wrong? A sociocultural approach to schooled writing. *English in Education*, v.38, n.1, p.19-36, 2004.
- REED, M. Strong language: the purpose of dialogue in the development of writing. *Changing English*, v.12, n.1, p.85-102, 2005.
- REED, M. A perplexed story. *Changing English*, v.13, n.2, p.197-209, 2006a.
- REED, M. *Voices in Everything: a collection of published research into literacy and learning through interaction*. Thesis (PhD) - University of Bristol, 2006b.
- REED, M. Distributing agency by developing classroom activity. *Educational Review*, v.60, n.2, p.187-207, 2008.
- REED, M. Somewhere between what is and what if: fictionalisation and ethnographic inquiry. *Changing English*, v.18, n.1, p.31-43, 2011.
- REED, M. Thorns on my tongue. *Changing English*, v.19, n.2, p.133-153, 2012.
- ROBBINS, D. Guest editor's introduction. *Journal of Russian and East European Psychology*, v.42, n.4, p.3-6, 2004.
- VARENNE, H.; MCDERMOTT, R. *Successful Failure: the school America builds*. Boulder, CO: Westview Press, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (Ed.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. *Collected Works*. v. 3. Moscow: Pedagogika, 1983.
- VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. A. Kozulin (Ed.). Cambridge, Mass: MIT Press, 1986.
- VYGOTSKY, L. S. *Psikhologiya Iskusstva* [Psychology of Art] M. G. Yaroshevsky (Ed.). Moscow: Pedagogika, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Volume 5: Child Psychology*
R. W. RIEBER (Ed.), M. J. Hall (Trans). New York: Plenum, 1998.

WEBSTER, A.; BEVERIDGE, M.; REED, M. *Managing the Literacy Curriculum: how schools can become communities of readers and writers*. London: Routledge, 1996.

YAROSHEVSKY, M. G. *Lev Vygotsky*, (Outstanding Soviet Psychologists). Moscow: Progress Publishers, 1989.

CONCEPÇÃO DIDÁTICA DA TAREFA DE ESTUDO: DOIS MODELOS DE APLICAÇÃO¹

Orlando Fernández Aquino
Neire Márcia da Cunha

INTRODUÇÃO

A teoria da atividade de estudo começou a tomar corpo entre os psicólogos soviéticos especializados em educação no começo da década de 1960. Dois importantes embasamentos foram necessários para a aparição dessa teoria: de um lado, as contribuições científicas de L. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979), e P. Ya. Galperin (1902-1988). O primeiro deles estabeleceu a origem social da psique humana e postulou que o período escolar como um todo é o mais fértil para a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; o segundo, A. N. Leontiev, tomando como ponto de partida muitos dos subsídios de Vigotski, e estudando a atividade humana por excelência, o trabalho, já analisado anteriormente por Marx, criou a teoria geral da atividade e teorizou sobre os componentes estruturais dessa categoria: necessidades, motivos, objetivos, finalidade, ações, procedimentos. Por sua vez, P. Ya. Galperin examinou experimentalmente a formação das ações mentais. Nessa análise, converteu a compreensão em orientação e a habilidade em execução. A partir disso, criou a teoria da formação das ações mentais por

¹ Trabalho realizado com apoio do CNPq (Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES nº 43/2013).

etapas, descobrindo em síntese, que toda ação se forma basicamente em duas etapas: orientação e execução, sendo que o controle é a etapa mais móvel, pois aparece desde a orientação e está presente em todo o processo de formação da ação mental. Galperin descobriu também que, para que a ação mental se forme adequadamente, a orientação precisa ser completa e correta. Sem esse tripé teórico, a teoria da atividade de estudo não poderia ter sido formulada e desenvolvida na prática educativa experimental.

De outro lado, com base nas contribuições teóricas dos autores citados e de muitos outros seguidores, na década de 1950, desenvolveram-se na antiga União Soviética, investigações psicológicas e pedagógicas experimentais que levantaram um acúmulo de dados. Tais dados, quando bem analisados, permitiram elaborar não poucas hipóteses sobre o futuro da psicologia pedagógica e da metodologia de ensino.² O dito anterior, obviamente deve ser entendido num contexto sociopolítico que favoreceu esse desenvolvimento mas, lamentavelmente, este não é o espaço para tal explicitação.

Esses antecedentes permitiram a D. B. Elkonin escrever, em 1961, um ensaio fundante, no qual elabora as principais hipóteses sobre a atividade de estudo. Nesse momento, o pesquisador queixa-se de que a atividade de estudo não tinha sido ainda um problema colocado pela psicologia infantil e pedagógica e de que as investigações realizadas até a data eram ainda parciais. Tudo indica que as ideias de Elkonin nesse artigo converteram-se na plataforma a partir da qual ele mesmo, V. Davidov, A. Márkova e outros desenvolveram seus estudos teóricos e experimentais sobre esse tipo especial de atividade, por mais de vinte anos. A primeira hipótese de Elkonin diz o seguinte:

A atividade de estudo é fundamental na idade escolar, porque, em primeiro lugar, através desta se realizam as relações básicas da criança com a sociedade; em segundo lugar, na escola se leva a cabo a formação tanto das qualidades fundamentais da personalidade da criança de idade escolar, como dos distintos processos psíquicos. Sem a análise do processo de formação da atividade de estudo e de seu nível, é impossível explicar as neoformações fundamentais na idade escolar. (ELKONIN, 1986, p. 99).

² Para uma visão do acúmulo de dados experimentais a que fazemos referência, pode-se consultar o informe que Galperin, Zaporozhets e Elkonin (1987) apresentaram, em 24 de junho de 1963, à Reunião Plenária do II Congresso da Sociedade de Psicólogos da URSS. Ver referências.

Vê-se que, desde o início, a atividade de estudo foi pensada como meio fundamental de socialização, meio de desenvolvimento integral da personalidade (cognitivo, afetivo, moral) e como meio de ampliação das neoformações psicológicas que conduzem ao desenvolvimento mental da criança. Nesse prisma, fora da atividade de estudo era difícil avaliar e conduzir o desenvolvimento mental e cognitivo-afetivo dos alunos. Em última instância, Elkonin (1986) concebe esse tipo especial de atividade como *conditio sine qua non* para o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos.

Outras ideias basilares sobre a atividade de estudo, situadas por Elkonin nesse mesmo lugar, dizem respeito a que a *assimilação* (apropriação) não é privativa da atividade de estudo; ela de fato acontece em outras atividades como no jogo e na solução de tarefas práticas, por isso não se deve identificar a *atividade de estudo* com a *assimilação* da cultura por parte dos sujeitos. Mesmo assim, a *assimilação é o conteúdo* principal da atividade de estudo. “A assimilação é o conteúdo fundamental da atividade de estudo e está determinada pela estrutura e o nível de desenvolvimento da atividade de estudo na qual está incluída” (ELKONIN, 1986, p. 99). Mais de vinte anos após, Davidov e Márkova (1987, p. 324), chegaram à conclusão de que “[...] o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos gerais da ação na esfera dos conceitos científicos e as transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que acontecem sobre esta base”. Estas colocações deixam claro que a qualidade do processo de assimilação ou apropriação da matéria de estudo vai depender da forma de organização da atividade de estudo pelo professor e do nível de formação da mesma em que se encontrem os alunos.

Elkonin (1986) também postula que com o ingresso da criança na escola, por volta dos sete anos começa a formação da atividade de estudo. Deixa claro que a formação exitosa da atividade de estudo, nessa idade, depende de três fatores: do conteúdo da matéria que se ensina, da metodologia concreta que se usa para ensinar e da forma de organização do trabalho dos alunos. Este último aspecto pressupõe a reorganização profunda dos programas escolares e do processo de ensino. (ELKONIN, 1986). Davidov e Márkova (1987), fazendo um balanço dos estudos realizados sobre o tema, confirmam esta hipótese e ainda ampliam as ideias do precursor:

[...] os fatos testemunham a possibilidade de formar o pensamento teórico na idade escolar inicial; de formar nos alunos da escola primária à atividade de estudo plena, quer dizer, a ‘capacidade de estudar’; de reconstruir o plano interno da ação dos escolares de menor idade, dos interesses cognoscitivos e da motivação de estudo neles e nos adolescentes, etc. (p. 328).

Destaca-se o fato de que não apenas é possível formar a capacidade de estudar por si próprios na idade escolar inicial (7 a 12 anos), senão também que a atividade de estudo é um recurso pedagógico inestimável: por meio dela se criam as neoformações psicológicas próprias da idade, ela determina nessa etapa o caráter dos demais tipos de atividade (lúdica, prática, laboral). A atividade de estudo permite examinar o plano interno da atividade dos alunos e formar seus interesses cognitivos, motivacionais, morais; ou seja, a formação integral da personalidade.

Davidov e Márkova (1987) conceituam a atividade de estudo como um “enfoque teórico comum ao conjunto de investigações realizadas durante mais de 20 anos em um amplo experimento psicopedagógico de reestruturação dos programas escolares” (p. 317). Para estes autores, uma das peculiaridades da atividade de estudo consiste em que, por meio de seu exame, compreende-se a passagem da atividade *material-objetal* para o *resultado subjetivo* dessa atividade; em outras palavras, a pesquisa da atividade de estudo permite entender as neoformações e as transformações qualitativas que se produzem na mente das crianças, assim como o desenvolvimento emocional e mental das mesmas. Nas suas conclusões, os autores argumentam que a atividade de estudo “[...] é um modelo de investigação; nela os escolares, de forma sintetizada, ordenada, reproduzem somente as ações reais investigativas e de busca” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 329). Dito de outra forma, a atividade de estudo é um modo de pesquisar, no qual os alunos vão à busca dos aspectos essenciais do objeto, descobrindo seus nexos e relações fundamentais. Por último, a atividade de estudo não é uma finalidade em si mesma; é apenas uma condição necessária para alcançar o desenvolvimento mental e cognitivo-afetivo dos alunos.

Neste contexto científico, situamos os nossos resultados de pesquisa sobre as tarefas de estudo.³ O objetivo do artigo tem sido realizar uma análise teórica e metodológica sobre a tarefa de aprendizagem, enquanto unidade de análise da atividade de estudo e categoria da Didática, com base em pesquisa realizada durante 2013 e 2014. Metodologicamente, primeiro se realizou uma análise teórica da tarefa de estudo, de sua origem conceitual e de sua relevância para a Didática e depois, uma análise dos modelos lógicos que podem guiar a elaboração e a condução das tarefas de aprendizagem, tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na pesquisa pedagógica. O resultado consiste em uma nova síntese teórico-metodológica sobre a tarefa de estudo ou de aprendizagem, que pode ajudar na melhora qualitativa do processo de ensino-aprendizagem, na formação dos professores e na investigação da didática experimental.

DESENVOLVIMENTO

1 A TAREFA DE ESTUDO: UM CONSTRUTO TEÓRICO

Corresponde também a Elkonin (1986) o mérito de haver identificado a *tarefa de estudo* como a *unidade ou célula básica* desse tipo particular de atividade, assim como haver assinalado as peculiaridades dessa tarefa com respeito às demais que possam existir:

A tarefa de estudo é a *unidade básica (célula) da atividade de estudo*. É necessário distinguir estritamente a tarefa de estudo dos diferentes tipos de tarefas práticas que surgem perante a criança no transcurso de sua vida [...]. A diferença fundamental entre a tarefa de estudo e todas as demais tarefas reside em que *seu objetivo e resultado consistem em modificar ao próprio sujeito atuante [...]* (p. 99-100). [Destaque nossos].

Dois aspectos são aqui relevantes; primeiro, a introdução dessa nova unidade de análise significa, em primeiro lugar, que a tarefa de estudo, quando bem elaborada, contém todas as relações e os nexos essenciais da atividade que se pretende formar; a tarefa de estudo ou de aprendizagem é um

³ Este tipo de tarefa tem sido traduzido do russo com diferentes denominações: *tarefa docente*, *tarefa de aprendizagem*, *tarefa de estudo* e *tarefa cognitiva*. Do nosso ponto de vista, as três primeiras denominações são sinônimas e, portanto, corretas. Já a nomeação de *tarefa cognitiva* não nos parece adequada, porque a tarefa de estudo ou de aprendizagem vai muito além do meramente cognitivo, como se verá neste artigo. Aqui usamos, indistintamente, os termos *tarefa de estudo* e *tarefa de aprendizagem* com o mesmo significado e sentido.

microcosmo da atividade de estudo e suas adequadas concepção e execução garantem a formação da atividade. Em segundo lugar, essa nova unidade permite precisar ainda mais, neste enfoque, o conceito de estudo. O estudo não é apenas o domínio dos conhecimentos, nem das ações e operações que o aluno realiza para sua apropriação. O *estudo* é a transformação qualitativa da personalidade do aluno, a reestruturação e o desenvolvimento cognitivo-afetivo, intelectual e volitivo de sua personalidade. Dessa forma, na realização da tarefa de estudo, o aluno é sujeito e objeto de sua própria transformação. Durante a execução da tarefa de estudo, o *processo* tem importância singular, pois o processo é produto direto de sua realização. Neste aspecto, a tarefa de estudo se diferencia de outros tipos de tarefas, nas quais o processo é desconsiderado, já que o foco está no resultado.

Foi também Elkonin o primeiro em visualizar que a tarefa de estudo tem seus próprios elementos estruturais: os objetivos e as ações, os quais se relacionam de maneira interfuncional. Entre as ações mais importantes da tarefa de estudo, encontram-se a orientação, a modelação, o controle e a avaliação. Por sua vez, a realização das ações pressupõe um conjunto de operações que as concretizam. Quando a atividade de estudo está consolidada no aluno, objetivos, ações e operações atuam como um sistema. (ELKONIN, 1986). Estas ações se formam no desenvolvimento do sistema de tarefas que são realizadas nas disciplinas escolares, como se verá mais adiante. As pesquisas têm identificado que a atividade de estudo e, de modo especial a tarefa, estrutura-se em três etapas:

A) *ETAPA DE COMPREENSÃO E ORIENTAÇÃO NA TAREFA*

Nesta etapa, são basilares as ações de compreensão, orientação e elaboração do plano mental da tarefa de aprendizagem. P. Ya. Galperin (1986) estudou a importância da formação de uma Base Orientadora da Ação (BOA), tendo como requisito prévio a realização da tarefa. A *orientação* é aqui uma instância fundamental para a execução exitosa da mesma. A Base Orientadora da Ação (BOA) define-se como o conjunto de circunstâncias nas quais a criança se apoia durante a execução da tarefa. (GALPERIN; ZAPORÓZHETS; ELKONIN, 1987). Galperin (1986)

insiste em que é necessário formar no aluno a habilidade para elaborar uma BOA completa das novas tarefas. O autor explica da seguinte maneira:

[...] é necessário dotar o educando de um método de análise para que ele possa elaborar, de forma independente, uma base orientadora completa da ação para qualquer fenômeno dessa esfera. [...] essa análise deve estar orientada: 1) às unidades fundamentais do material de dita esfera e 2) às regras gerais de sua combinação em fenômenos concretos. Em correspondência com isto, nos primeiros objetos da nova esfera, o aluno domina dois métodos: o método de distinção das unidades fundamentais dos objetos concretos e o método de caracterização de sua combinação nestes objetos. Como resultado, elabora a base de orientação completa desse objeto [...]. Fundamentando-se nesta base de orientação completa e racional, tem lugar a assimilação das ações e dos conceitos relacionados com o objeto que se estuda. (GALPERIN, 1986, p.118).

Nesta citação, devem-se ressaltar vários aspectos: primeiro, a BOA deve ser elaborada pelo próprio aluno de forma independente, sob a condução do professor;⁴ segundo, para que a BOA seja completa, deve abarcar o conjunto de conhecimentos, recursos, ações e operações que deverá utilizar no transcurso da tarefa, do mesmo modo, a representação ou plano mental do conjunto das ações deve coincidir com o objeto a ser transformado pelo sujeito no processo de conhecimento. Nessas operações, o aluno deve apreender as unidades básicas do conteúdo; entendam-se, os princípios de estruturação geral do material, assim como as relações e nexos essenciais que determinam a peculiaridade do objeto, o seu caráter específico e universal.

Nesse sentido é que Davidov e Márkova (1987) manifestam que, nessa etapa, os alunos devem apreender “[...] a generalização substancial (teórica), que leva o aluno a dominar as relações gerais na área de conhecimento estudada e a dominar novos procedimentos de ação” (p.324). Os alunos precisam enfrentar a tarefa de maneira autônoma, como um desafio à motivação para se transformarem em sujeitos de seu próprio desenvolvimento afetivo-cognitivo e intelectual.

⁴ Em nossa experiência, tem ficado claro que os alunos de menor idade (7 a 10 anos) precisam de maior apoio por parte do professor para formar a BOA e em geral para desenvolver as tarefas. Já em níveis posteriores, eles alcançam maior independência, tanto na orientação quanto na realização e controle da tarefa.

B) *ÉTAPA DE EXECUÇÃO OU REALIZAÇÃO DA TAREFA*

Parafraseando Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1987), na etapa de orientação da tarefa, a assimilação do material de estudo apenas se inicia. A seguir, faz-se imprescindível dirigir o processo de apropriação do material em condições didaticamente organizadas para esse fim. O professor precisa compreender que, para ser executada, a tarefa deve ser desdobrada em ações e que as ações se concretizam mediante um conjunto de operações (procedimentos), sejam objetivos (práticas), verbais ou mentais. Em resumo, no momento da execução, torna-se necessária:

[...] a conversão da forma *material-objetal* em *mental-objetal* e posteriormente sua abreviação e automatização. No curso deste processo, transcorre a assimilação: a transformação da base orientadora em conhecimentos, conceitos, e da ação mesma, em capacidade e hábito. (GALPERIN; ZAPORÓZHETS; ELKONIN, 1987, p. 308). [Destaque nossos].

Isso significa que nesta fase, as ações com os objetos constituem o elo diretivo da assimilação e o desenvolvimento dos alunos. Por isso, na ação objetal, Galperin diferencia duas partes: a *orientadora* e a *executora*. A orientação cria as bases para uma boa execução, mas ao mesmo tempo, a execução constitui a fonte de dados e o critério de verdade da fase de orientação. A contradição dialética entre a orientação e a execução se resolve com a intervenção do controle realizado pelo próprio aluno e pelo professor durante todo o processo. O controle permite verificar até que ponto a execução das tarefas é adequada ou não.

Faz-se necessário insistir numa boa organização didática das ações dos alunos, para que eles possam identificar os princípios organizadores, as relações gerais e ideias essenciais da área de conhecimento de que se trate. Nesta etapa é fundamental que os alunos modelem de forma gráfica, icônica ou linguística⁵ as relações essenciais encontradas no objeto de estudo.

⁵ O *modelo gráfico* é elaborado por meio de desenhos, diagramas, linhas e cores (os gráficos de Excel). Em Matemática, a figura que expressa as relações entre diferentes magnitudes também se considera um modelo gráfico. Modelos gráficos provados experimentalmente podem ser consultados em Campistrous e Rizo (1996). O *modelo icônico* se elabora com ícones ou signos que substituem o objeto, como as placas do trânsito que representam as curvas, as proibições de adiantamento etc. Outros exemplos são os ícones que identificam os programas de informática, os ícones dos animais (cabeça do leão). O *modelo linguístico* se elabora por meio da palavra, seja de forma oral ou escrita. Modelos icônicos e linguísticos que têm passado pelo crivo da prática podem ser consultados em: Silvestre (2000), Silvestre (2001), Silvestre; Zilberstein (2002) e Rico (2003). Os três

Márkova e Abramova (1986) têm destacado a importantíssima função da modelação:

Uma ação importantíssima é a modelação. A função desta [...] consiste em permitir fixar e, devido a isso, transformar em objeto especial de assimilação [...], as relações gerais iniciais desde o ponto de vista genético de uma esfera determinada do conhecimento e, desta maneira, dar a possibilidade de passar de um conteúdo a outro. [...] A ação de trânsito que se forma aqui de uma representação esquemática a outra e delas ao objeto, contribui para assimilação por parte do escolar: a) do caráter convencional da forma externa da representação do modelo [...]; b) da importância de confrontar [...] todas as transformações dos esquemas com o objeto real. (p. 105-16).

Enfim, na etapa de execução, os alunos devem dominar os procedimentos que permitem passar das relações gerais dos fenômenos e conceitos estudados para as suas aplicações nos casos particulares e também devem ser capazes de fazer o movimento contrário, do particular para o geral, descobrindo assim os métodos de elaboração do conhecimento na área dada. Para isso, é determinante a forma de organização das tarefas de estudo, considerando que, na medida em que se vão formando as ações, estas se convertem em capacidades e que, na medida em que as capacidades se automatizam, convertem-se em hábitos intelectuais.

c) ETAPA DE CONTROLE E AVALIAÇÃO DA TAREFA

As ações de controle e avaliação são dois componentes importantes da atividade de estudo que devem ser formadas durante a realização das tarefas. Os alunos precisam chegar a realizar individualmente estas ações. É importante destacar que os critérios do aluno para realizar as ações de controle e a avaliação se formam desde a etapa de orientação. Por intermédio do controle, os alunos estabelecem as relações entre as exigências da tarefa e de seus resultados e, ao mesmo tempo, realizam as correções necessárias ao processo, esclarecem dúvidas, descobrem a origem dos erros e os retificam.

tipos de modelos têm em comum o fato de serem uma transposição do objeto para formas de representação que permitem estudá-lo em profundidade, abstraindo suas características essenciais e as relações entre elas.

A função principal da avaliação consiste em distinguir quais são as tarefas e as ações que eles mesmos são capazes de realizar por si só e aquelas que ainda precisam de ajuda para resolvê-las (MÁRKOVA; ABRAMOVA, 1986). Estas ações permitem o autocontrole e a autoavaliação dos resultados, desenvolvendo o senso crítico e a responsabilidade perante a tarefa, assim como o compromisso social com o estudo. Sabe-se que as pessoas melhor desenvolvidas intelectualmente têm o hábito de se autocontrolar e de se autoavaliar. Por conseguinte, estas são manifestações de desenvolvimento integral da personalidade.

Nós, professores, precisamos compreender que o sistema de tarefas de estudo que desenvolvemos, durante um semestre ou ano escolar, faz parte da metodologia geral de ensino que praticamos. A metodologia de ensino responde de maneira substancial à lógica interna da disciplina científica na qual se insere a disciplina escolar. Se isso é verdade, o planejamento e a organização das tarefas de estudo precisam levar em conta outras facetas metodológicas da Didática Especial da disciplina que trabalhamos.⁶ A instrumentação científico-didática das tarefas resulta-se complexa, ademais, porque ela deve constituir um sistema. O dito sistema deve apresentar características tais como: *variabilidade*, *suficiência* e *diferenciação* das tarefas de aprendizagem. Essas características do sistema de tarefas colocam novos desafios à imaginação e aos conhecimentos dos professores.

As tarefas são *variadas* quando partem do diagnóstico do nível real de desenvolvimento dos alunos e potencializam o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e valorativo. Para isso, devem abarcar desde os exercícios mais simples até a aplicação do conhecimento às novas situações dadas, a formulação de hipóteses, a solução de problemas, a elaboração e desenvolvimento de projetos. (SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2002). Na sua *variabilidade*, as tarefas precisam não apenas considerar a apropriação dos conhecimentos científicos, a formação do pensamento teórico, senão também as emoções, os afãs, os desejos e o desenvolvimento afetivo-valorativo dos alunos. Zankov (1984) mostrou experimentalmente que as necessidades emocionais são a raiz profunda das ações das crianças - e do ser humano em geral, consideramos nós - assim como as necessida-

⁶ Preferimos usar o termo Didática Especial para designar o que, no Brasil, se conhece como Metodologia de Ensino das disciplinas escolares. A denominação de Metodologia tem uma conotação instrumental que priva as Didáticas Especiais de seu caráter de ciência teórica e aplicada.

des do conhecimento ocupam um lugar de destaque no desenvolvimento das crianças. Destarte, quando criamos tarefas que apenas consideram a formação cognitiva, deixando de fora os aspectos afetivos, valorativos e volitivos dos alunos, não cumprimos com a exigência da variabilidade das tarefas de estudo.

As tarefas *variam* também num outro sentido: elas dependem da Didática Especial e do conteúdo das disciplinas escolares. Dentro de uma mesma disciplina, as tarefas diferem de uma unidade didática para outra, em função das condições e do conteúdo que se ensina. São *variáveis* também em função dos estilos individuais, da formação e da experiência dos professores; dos contextos culturais e das tradições pedagógicas; das características dos alunos, das faixas etárias e do nível de apropriação da atividade de estudo. A forma principal de variabilidade das tarefas de estudo depende de uma mudança na atitude dos professores quanto aos procedimentos de trabalho e da maneira de conceber o processo de ensino-aprendizagem, numa lógica dedutiva, racional, na qual se avança do geral para o particular e do coletivo para o individual; para logo fazer o movimento inverso, apropriando-se da essência dos conteúdos como também dos métodos de elaboração do conhecimento da ciência.

As tarefas são *suficientes* quando asseguram que a exercitação seja satisfatória, tanto para a apropriação dos conhecimentos como para o desenvolvimento dos hábitos e das habilidades. Os alunos apreendem e se desenvolvem por meio de atividades que os guiam na busca e apropriação de conhecimentos, habilidades e da formação de atitudes valorativas. Nesse processo, necessitam de diferentes níveis de ajuda por parte do professor ou dos colegas mais adiantados, assim como desenvolver ações de controle que lhes permitam achar os seus próprios erros, superando-os e avaliando-os seus resultados e os alheios (SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2002). A apropriação dos conhecimentos, a formação de habilidades e hábitos, tanto como o desenvolvimento afetivo-valorativo dos alunos avança de uma tarefa para outra ao longo do curso escolar, integrando-se em sistemas complexos e elevando-se a intensidade do estudo e do desenvolvimento integral da personalidade dos alunos. Nesse movimento é que a tarefa precisa ser concebida e desenvolvida.

As tarefas devem ser *diferenciadas* para que os estudantes estejam em condições de resolvê-las, ao se considerar as necessidades de todos e de cada um em particular. Elas devem atender às necessidades coletivas e individuais dos alunos, tanto dos mais desenvolvidos e rápidos, quanto dos mais lentos e menos prestes a apreender. Isso significa que as tarefas precisam ser dosadas, segundo diferentes níveis de ajuda, de maneira tal que se ofereça a assistência requerida a todos e a cada um individualmente. As tarefas e as ações de aprendizagem em que elas descansam precisam estar orientadas ao desenvolvimento integral da personalidade dos alunos. Para isso, a diferenciação das tarefas de aprendizagem precisa ter em conta os interesses e motivos dos alunos. Pesquisas experimentais no campo da Didática mostram que o sucesso das tarefas de estudo quase sempre está em relação direta com os interesses e os motivos que os alunos manifestam perante o conteúdo objeto de estudo, assim como da atitude deles diante da escola (ZANKOV, 1984; SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2002; RICO, 2003).

A *diferenciação* das tarefas também se expressa em que os alunos possam atribuir-lhes sentido pessoal e considerá-las como meio de autorrealização, convertendo-as em fonte do autodesenvolvimento. Para isso, os alunos precisam fazer seus os objetivos didáticos e os desafios colocados pelo professor. A *diferenciação* das tarefas pressupõe ter em conta, ademais, que elas colocam o aluno perante uma contradição entre os conceitos empíricos ou cotidianos que trazem do contexto familiar e os conceitos científicos que precisam ser apreendidos na escola. Aprender a operar com conceitos científicos, a distinguir o essencial do externo, a descobrir os princípios organizadores da matéria de estudo, gera não poucos embates e dificuldades ao aluno que lida com a matéria de aprendizagem, devendo ter a maioria das vezes que reconstruir os seus modos de fazer e pensar. Essa colisão é não apenas necessária ao processo de ensino-aprendizagem, senão que ela é a *força motriz* desse processo (DANILOV, 1984). Por meio da superação dos desafios imposta pela tarefa é que o aluno se eleva aos níveis superiores da formação da atividade de estudo e de seu desenvolvimento, os quais não poderiam ser alcançados sem tarefas diferenciadas e com os níveis de ajuda previstos. Assim, tarefas ingênuas, que não consideram o caráter contraditório e diferenciado da aprendizagem, não conduzem ao desenvolvimento.

2 A APRENDIZAGEM HUMANA E OS MODELOS LÓGICOS DE GALPERIN E DAVIDOV.

Toda atividade humana está integrada por um conjunto de ações, sejam elas físicas, práticas, intelectuais ou linguísticas. A aprendizagem é a forma principal da atividade humana na idade escolar, e ainda conserva seu valor fundamental na adolescência e na juventude, da mesma forma que o jogo, o esporte e o trabalho o são em outras etapas da vida. Para aprender, é indispensável que o sujeito execute conscientemente ações como o movimento, a manipulação, a fala, a escrita, a abstração e a generalização teórica. Em nosso enfoque, fora disso o sujeito não apreende de forma plena, eficiente e duradoura.

A aprendizagem é uma atividade tipicamente humana. Os animais não aprendem, ao sumo podemos treiná-los, mas eles não aprendem no sentido em que entendemos esse processo na escola. A atividade da aprendizagem só acontece quando o homem realiza conscientemente ações determinadas e encaminhadas a se apropriar de conhecimentos, hábitos, habilidades, procedimentos, formas de conduta, tipos de atividade (ITELSON, 1986). Castellanos *et al* definem a aprendizagem escolar como:

O processo dialético de apropriação dos conteúdos e das formas de conhecer, fazer, conviver e ser construídas na experiência sócio-histórica, na qual se produzem, como resultado da atividade do indivíduo e da interação com as demais pessoas, mudanças relativamente duradouras e generalizáveis, que lhe permitem adaptar-se à realidade, transformá-la e crescer como personalidade (2002, p. 24).

A partir desse conceito devemos considerar que a aprendizagem possui tanto um caráter intelectual quanto emocional, já que ela envolve a personalidade como um todo. Por intermédio desse processo, apropriamos-nos dos conceitos, das leis, das teorias, dos métodos do conhecimento, como também das destrezas, das habilidades e dos hábitos. Juntamente, no processo de aprendizagem, desenvolvemos a inteligência e o talento, enriquecemos-nos afetiva e emocionalmente, formamos atitudes valorativas e avaliativas da realidade, dos outros e de nós mesmos. Do mesmo modo, com a formação de conceitos cultivamos os valores, os sentimentos, as convicções, os ideais e construímos a personalidade como um todo, com suas orientações perante a vida. O entendimento de que as tarefas de aprendiza-

gem constituem a via principal para alcançar os objetivos escolares, obrigando-nos a dedicar-lhes toda a atenção e o estudo que merecem.

Outro aspecto relevante para compreender a complexidade da aprendizagem humana está relacionado com outros dois tipos de atividade: a atividade externa e a interna. As investigações realizadas pelos psicólogos histórico-culturais têm mostrado que o homem (como outros animais superiores) não só realiza atividade prática, material (externa), senão também atividade gnóstica, em outros termos, de conhecimento da realidade. O objetivo da atividade gnóstica é a apropriação do conhecimento, ou seja, a coleta e o processamento de informação sobre as peculiaridades do mundo que nos circunda. A atividade gnóstica ou de conhecimento, como a atividade prática, pode ser externa (manipulação, reconhecimento de características, identificação). Mas a atividade gnóstica se diferencia da atividade prática, na característica de que ela pode ser tanto externa como interna. Itelson (1986) afirma que:

As investigações de S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, J. Piaget, P. Ya. Galperin, N. A. Menchinskaja e outros têm posto de manifesto que o pensamento consiste em realizar uma série de ações intelectuais ou de operações intelectuais: análise e síntese, identificação e distinção, abstração e generalização, orientação e seleção, classificação e seriação, codificação e recodificação e outras (p. 95).

Isso significa que o pensamento é o resultado de uma atividade gnóstica que primeiro foi externa e depois se interiorizou, convertendo-se em atividade interna. Essa atividade interna é sempre inacabada, está sempre em elaboração. Foi Vigotski quem esclareceu o caráter inconcluso do pensamento e como ele se elabora de forma imediata perante a necessidade de expressá-lo: “O pensamento precipita-se, realiza certa função, certo trabalho. Esse trabalho do pensamento é a transição das sensações da tarefa – por meio da construção do significado - ao desenvolvimento do próprio pensamento” (VIGOTSKI, 1999, p.182).

A ideia anterior nos ensina que tanto a aprendizagem como o pensamento se concretizam por intermédio da atividade gnóstica e que precisam se apoiar nela. Também nos aclara o papel que desempenham tanto a atividade externa (objetal) como a interna (psíquica) no processo de aprendiza-

gem. A atividade gnóstica externa é indispensável à aprendizagem quando ainda não se formaram as imagens, as operações e os conceitos. Se o aluno ainda não tem essas estruturas psíquicas (imagens, conceitos, operações), é necessário começar pela atividade gnóstica objetiva. Isso significa que o aluno deve enfrentar os objetos e fenômenos - manipulando-os e explorando-os -, realizando com suas mãos as correspondentes operações de aprendizagem. Distinguindo-as, fixando-as e separando-as com a ajuda da palavra, ele vai trasladando-as pouco a pouco ao plano ideal ou psíquico. Uma vez que as imagens e os conceitos foram formados no aluno, a atividade gnóstica interna é suficiente para a assimilação dos novos conhecimentos. Mas uma pergunta aparece aqui de forma imperiosa: como é que se forma a atividade interna no aluno? Itelson (1986) responde da seguinte maneira:

As investigações de J. Piaget e A. N. Leontiev têm dado base para afirmar que esta atividade interna surge de uma atividade externa interiorizada. As ações objetivas refletem-se nos processos psíquicos. Depois, estes processos se liberam da relação direta com os objetos e transformam-se, desta maneira, em operações psíquicas (p. 96).

A citação nos leva à compreensão de que a atividade psíquica está constituída pelo conjunto de operações que, tendo como ponto de partida a atividade material externa, desenvolvem-se no plano ideal do sujeito que as realiza. Galperin (2001, p.45-46) explica assim esse trânsito: “As ações que depois se convertem em mentais, primeiro foram externas, materiais. As ações mentais são os reflexos, derivados das ações materiais, externas”. O processo de conversão da atividade externa em interna é possível graças ao papel mediador da palavra. A palavra é o instrumento principal do processo de interiorização, já que ela permite separar a ação, a imagem e a operação e substituí-las pelos movimentos linguísticos do indivíduo. Mas, para que se forme a atividade humana específica a que chamamos de aprendizagem, é necessário um conjunto de operações. Quais são essas operações?

A aprendizagem depende da posição que o aluno ocupa no campo das forças e das influências pedagógicas a que está submetido. Em outras palavras, a qualidade da aprendizagem depende da função que o aluno realiza na situação pedagógica. Itelson (1986) realizou uma abstração das três fun-

ções possíveis a serem desempenhadas pelo aluno na conjuntura da educação e do ensino. O quadro a seguir mostra essas três situações possíveis.

Quadro 1 - Posição do aluno na situação pedagógica e suas ações para aprender.

| Posição do aluno na situação pedagógica | Concepção e métodos de ensino | Ações de ensino | Papel do aluno | Ações do aluno |
|--|---|--|---|--|
| A) Recepção passiva e assimilação da informação que se oferece desde fora. | Concepção do ensino como transmissão de conhecimentos. Métodos típicos: informação, explicação, transmissão, exemplificação, demonstração. | Transmissão e imposição da informação elaborada e das ações docentes. | Aluno receptor e decodificador de informação. Ele é o objeto das influências do professor. | A aprendizagem forma-se de ações como a imitação, a percepção literal e semântica, a repetição, o treinamento e a exercitação, segundo modelos e regras elaborados. |
| B) Busca independente ativa, descobrimento e utilização da informação. | Concepção de ensino como estimulação. Métodos: despertar o assombro, a curiosidade, interrogações e interesse por meio do enfrentamento com fatos e situações pouco comuns, atração com o exemplo e a conduta emotiva. | Automovimento, eleição de informações e de ações que correspondem a necessidades e valores do aluno. | O aluno seleciona, autorregula-se e gera informação. É um sujeito que se forma sob a influência de suas capacidades em formação. | A aprendizagem se alcança por meio de ações como a eleição de perguntas e problemas, a busca de informação e de princípios gerais, o juízo e o entendimento da atividade criadora. |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| <p>C) Busca organizada dirigida de fora.</p> | <p>Concepção do ensino como direção do processo. Métodos: solução de problemas e tarefas, debate, discussão, investigação, planejamento conjunto e consultas.</p> | <p>Orientação das fontes da atividade do aluno para que possa eger, processar e utilizar a informação, assim como realizar as ações, sem imposição do docente.</p> | <p>O aluno seleciona e gera informação de maneira controlada. É objeto das influências pedagógicas e sujeito da atividade de estudo. O professor organiza as fontes externas da conduta (exigências, esperanças, possibilidades) para formar as inclinações e os valores. Os valores determinam a eleição ativa e o uso que o aluno faz da informação.</p> | <p>A aprendizagem integra-se de ações como a solução de tarefas e problemas, a avaliação dos resultados, as provas e os erros, a experimentação, a eleição e aplicação de princípios gerais e conceitos.</p> |
|--|--|--|---|--|

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Itelson (1986).

Resulta-se óbvio que, em nosso enfoque, a concepção de aprendizagem a prevalecer na escola é terceira variante: C) Busca organizada e dirigida desde fora, ou externamente. Essa concepção de educação e ensino nos proporciona uma visão clara de qual deve ser o papel do aluno na formação da atividade de estudo ou de aprendizagem, assim como a maneira como devem ser organizadas as tarefas para essa finalidade. A meta final desta opção metodológica é dirigir os esforços docentes para que os alunos aprendam, desenvolvam-se e eduquem-se de maneira integral. Nesse propósito, a organização das tarefas de estudo tem papel determinante. Por conseguinte, como proceder para a elaboração e direção das tarefas de estudo ou de aprendizagem?

Galperin (2001), a partir de suas investigações experimentais e tendo em conta as contribuições de outros pesquisadores como V. Davidov e N. Talizina, tem formalizado um modelo lógico em quatro etapas necessárias para a formação da ação interna nos alunos. Essas etapas devem ser entendidas como um sistema interfuncional, já que muitas das operações que se formam nas primeiras servem de base para as posteriores e as já formadas são cada vez mais abreviadas no curso da formação das habilidades, dos conhecimentos e das ações mentais, como se verá a seguir. As ditas etapas constituem um modelo lógico de grande ajuda para a elaboração e a direção das tarefas de estudo, tanto no ensino experimental como na investigação didática. Essas etapas são: 1) A formação da base orientadora da ação. 2) A formação do aspecto material da ação. 3) A formação de seu aspecto linguístico. 4) A formação da ação como um ato mental. (GALPERIN, 2001).

A formação da base orientadora da ação, como explicado na primeira parte deste artigo, deve ser o ponto de partida de toda tarefa de aprendizagem que se inicia. Dada a importância deste momento, o retomá-lo-emos brevemente a fim de explicitar melhor a sequência metodológica de Galperin. Desde o início da aprendizagem, a tarefa ou o problema a ser resolvido precisa, antes, de indicação e explicação. Nesta fase, o aluno necessita ter claro não apenas o conteúdo da tarefa e o resultado ao qual se aspira, senão também quais são os elementos que lhe servirão de apoio (conceitos, recursos, instrumentos, procedimentos de trabalho). Com isso, forma-se o plano mental da tarefa a ser realizada, sua representação antecipada, o planejamento das ações futuras. Não se deve confundir o plano das ações a serem realizadas com as ações propriamente ditas. Assim, tendo clara a representação das ações, o aluno pode realizá-las corretamente, mesmo que não tenha formadas as habilidades nem os conhecimentos necessários. As novas habilidades precisam ser adquiridas e nos esforços por adquiri-las inicia-se a primeira forma da nova ação (GALPERIN, 2001).

As primeiras ações propriamente ditas precisam acontecer no plano material (prático) da ação. Trata-se da etapa de *formação do aspecto material da ação*. Só na forma material, externa, as novas ações e habilidades podem ser assimiladas desde o início. Isso significa que “a primeira forma da ação inicial é necessariamente material” (GALPERIN, 2001, p.

47). Nos casos em que não é possível trabalhar com os objetos ou fenômenos estudados (por seu tamanho, inacessibilidade etc.), usa-se uma representação desses objetos (maquetes, modelos, mapas). No primeiro caso, falamos da forma material da ação; no segundo, da forma materializada da ação. As pesquisas experimentais têm mostrado que a aprendizagem é tão eficiente com uma forma de ação quanto com a outra. O decisivo é que as representações dos objetos ou fenômenos estudados reproduzam exatamente as relações essenciais das coisas. Nesta etapa, é absolutamente necessário que o aluno manipule os objetos, observe-os, descreva-os e descubra as suas características gerais e específicas. Dentro das características gerais, as essenciais são as mais importantes, ou seja, o aluno precisa descobrir qual é a característica que define o que a coisa é: por que a baleia é um mamífero e não um peixe? Por que a folha da árvore é folha e não raiz? Que é o que define uma linha seja perpendicular? Juntamente com a assimilação da tarefa, os alunos se apropriam também dos procedimentos mentais que devem realizar para resolvê-la. Quando os alunos logram distinguir as características essenciais dos objetos que formam uma série ou grupo (os seres vivos, os animais, as plantas, os verbos) chega-se ao que Galperin chama de ação despregada, produzindo-se a *generalização* do essencial da série ou grupo de objetos estudados.

Nos casos em que o novo material não requer novos métodos e habilidades, pois já se alcançou a generalização dos resultados, a etapa material ou materializada da ação pode ser *abreviada* e passar-se diretamente à fase de verbalização da tarefa de estudo. Assim acontece, por exemplo, quando os alunos examinam casos particulares de uma série ou grupo de objetos que apresentam as mesmas essências, quando fixam o material por meio da exercitação, etc. A *generalização* e a *abreviação* das ações conformam os dois movimentos principais da ação despregada nesta fase de realização da tarefa. É preciso chamar a atenção para o fato de que, na *concepção do ensino como transmissão de conhecimentos* (ver quadro acima), a fase material ou materializada da ação quase sempre se omite, com grave prejuízo para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. As pesquisas de Galperin e outros vêm mostrando que esta etapa é decisiva para a formação das ações e de sua representação mental.

Quando se realizam de forma consciente as duas etapas anteriores, está-se em condições de passar à etapa de *formação do aspecto linguístico ou de verbalização da ação*. Nesta etapa, a generalização e a abreviação das ações brindam possibilidades de que a ação se libere dos objetos, passando-se a realizar a ação no plano da linguagem verbalizada. “Aqui a ação é um relato sobre a ação, sem nenhum tipo de execução material e sem que participem diretamente nela, os objetos” (GALPERIN, 2001, p. 49). A fala do aluno vai-se configurando no início como um reflexo bastante exato do objeto ou o processo que se descreve ou explica, mas aos poucos a representação direta dos objetos vai passando para o segundo plano e cada vez se compreende melhor o significado das palavras que o representam, diretamente. Esta modelação linguística dos objetos e fenômenos precisa ser entendida como uma fase transitória, uma etapa de representação mental por meio da palavra verbalizada, mas que ainda não chega a ser pensamento teórico, pois ainda não se tem produzido a *generalização substancial*, na linguagem de Davidov.

Continuando na esteira de Galperin (2001), na etapa de *formação do aspecto linguístico da ação*, produzem-se três modificações principais. A primeira refere-se ao entendimento de que a ação verbal não é apenas um reflexo da ação material. Ela também é uma comunicação da mesma, que está subordinada “às exigências da compreensão e do sentido específico que deve ter para as outras pessoas e, conseqüentemente, como um fenômeno da consciência social” (GALPERIN, 2001, p. 49). Melhor dizendo, o conteúdo da ação apenas se tem em conta, mas a ação se realiza no plano linguístico e seu significado deve ter um conteúdo objetivo e único para todas as pessoas. A segunda modificação que se produz no plano da ação verbalizada é que, neste momento, o conceito se constitui na base de ação, superando-se a limitação que impõe o trabalho com os objetos. “É muito mais difícil contar 100 objetos que 3, mas o conceito *cem* não é mais difícil que o conceito *três*”, exemplifica Galperin (2001, p.50). [Destaque no original]. Isso significa que a ação refletida na linguagem tem novas possibilidades, porque ganha uma nova natureza. A terceira transformação da ação na etapa verbalizada consiste em que logo que se assimila bem a forma verbalizada, de novo “[...] se submete a uma redução consecutiva e se transforma em uma *ação por fórmula* e, por último, se esta ação

se tem ensinado corretamente, o conteúdo da ação com o objeto se faz consciente, mas já não se executa” (GALPERIN, 2001, p. 50). [Destaque no original]. Aqui não se repete o movimento especial de uma ação para outra, como acontecia na etapa materializada da tarefa. Isso é substituído pelo passo da atenção de uma parte à outra da fórmula, ademais de que o conteúdo da ação é uma transformação real e sequencial dos dados iniciais (GALPERIN, 2001).

A quarta etapa do modelo formalizado por Galperin, chamada de *formação da ação como um ato mental*, inicia-se quando a forma verbal abreviada da ação começa a ser executada para si. Neste momento, as condições da ação mudam essencialmente. Como diz Galperin (2001, p. 50): “A tarefa de comunicação é substituída pela tarefa da reflexão e a *fala para si* se converte num meio de transformação do mesmo num objeto para uma melhor análise” [Destaque no original]. Quando se reflexiona sobre um pensamento, o conteúdo da reflexão é mental. Neste caso, a atenção se coloca no conceito, ao mesmo tempo em que a formulação verbal se reduz ao máximo. O ciclo completo foi sintetizado assim por Galperin:

Já na etapa da ação material seu conteúdo se reduziu consideravelmente. Na etapa da ação verbal, o processo de redução conduz a uma ação de acordo com uma fórmula. Na etapa da ação no pensamento também começa a se reduzir o aspecto verbal da fórmula. Naturalmente que ao final, para a auto-observação, a ação intelectual representa um ato de *pensamento puro* que aparece automaticamente, dirigido pela tarefa e acompanhado pela consciência indefinida acerca de seu sentido (2001, p. 50-51). [Destaque no original].

Nessas palavras, lemos resumidamente como é que se origina o ato independente do pensamento, na sua aparente contradição com a ação material, prática, que realizamos com os objetos. Mas acontece que, no trânsito da ação externa à interna (interiorização), as ações e habilidades que desenvolvemos vão-se reduzindo até chegar à síntese mental da ação. À síntese se chega por abstração do essencial e por abreviação das ações, mas a síntese intelectual constitui um ato de generalização em si mesmo, é um conceito. Ao mesmo tempo, a ação mental abreviada conserva a essência das ações anteriores. Como explica Galperin:

As diferentes formas por meio das quais passa a ação, desde suas primeiras realizações externas até a forma mental final, reduzida, não se eliminam, senão que se mantêm e formam os escalões de uma escada que une sua base com seu topo. Uma ação material refletida se une com o ato de pensamento sobre a ação, o material pensado com o pensamento do material (2001, p. 51).

Essa construção progressiva de escalões abre, assim mesmo, o caminho inverso: ou seja, a possibilidade de transitar também do plano abstrato e interno para uma ação material externa. O movimento por intermédio de uma série de ações intermediárias da ação que se forma é o conteúdo da ação, o qual tem caráter objetivo. Esse conteúdo objetivo das ações torna-se consciente para o sujeito que as realiza, sempre que for adequadamente orientado.

Como é razoável, a compreensão desse processo tem o maior valor pedagógico porque nos traça um caminho possível para a organização das tarefas de estudo, cuja finalidade é precisamente a formação do pensamento teórico e o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos. Em pesquisas realizadas sob nossa orientação (CUNHA, 2014; SILVA, 2014; LOPES, 2014; WEITZEL, 2014), temos seguido o modelo lógico proposto por Galperin para a elaboração e direção das tarefas de aprendizagem. Mesmo que os resultados sejam ainda preliminares, o certo é que o caminho resulta promissor para o ensino e a investigação didática experimental.

Por sua vez Davidov (1986), também partindo de suas investigações experimentais, estabelece um modelo lógico consistente num sistema de ações para a solução das tarefas de aprendizagem. Estas ações, segundo o autor, permitem a orientação do aluno no trabalho com os objetos e o levam a uma generalização substancial do conteúdo. As ações são:

- Transformação da situação para pôr em manifesto a relação geral do sistema que se analisa.
- Modelação da relação sinalada em forma gráfica ou simbólica.
- Transformação do modelo da relação para o estudo de suas propriedades em forma pura.
- Distinção e organização de uma série de tarefas práticas concretas particulares, que se resolvem pelo método geral.

Controle do cumprimento das ações anteriores.
Avaliação da assimilação do método geral como resultado da tarefa de aprendizagem em questão (DAVIDOV, 1986, p. 103).

Esse sistema de ações deve ser entendido também no seu caráter sistêmico e dinâmico. Cada uma dessas ações foi explicada implicitamente ao longo deste artigo, pelo qual consideramos desnecessário voltar a elas, uma vez que se fazem compreensíveis por si mesmas. Um bom exemplo de aplicação experimental desse modelo de Davidov pôde ser revisado na pesquisa desenvolvida por Marzari (2010). A autora desenvolveu um eficiente sistema de tarefas de estudo, segundo esse modelo, provando também sua utilidade metodológica para a melhoria da qualidade da aprendizagem e da pesquisa didática experimental.

O que há de comum entre os modelos lógicos de Galperin e de Davidov? Qual a contribuição deles para a organização e a direção das tarefas de aprendizagem? A essas perguntas respondemos sinteticamente assim: 1) são recursos didáticos que nos orientam na elaboração e direção das tarefas, numa concepção dialética da aprendizagem e da formação do pensamento; 2) por meio deles, podem-se conceber as tarefas de aprendizagem numa lógica dedutiva, que vai dos conceitos gerais para os casos particulares de uma série ou grupo de objetos, e do social para o individual; 3) tais recursos nos orientam numa sequência lógica - mas não rígida - que se inicia com a ação material, seguida da modelação dos objetos com auxílio da linguagem, da abstração e generalização teórica e que, ao mesmo tempo, abre-nos o caminho inverso: da generalização substancial à prática objetiva; 4) esses recursos ensinam ao aluno a autocontrolar os resultados, a autorregular sua conduta, a valorizar o que se apreende, a se autoavaliar e avaliar aos demais; 5) os mencionados recursos têm como finalidades a aprendizagem eficiente, a formação do pensamento conceitual e o desenvolvimento integral da personalidade. Resumindo, o valor pedagógico-didático desses modelos consiste em que se fundamentam na lógica dialética e que têm como premissas três grandes unidades do enfoque histórico-cultural: a unidade afetiva-cognitiva, a unidade ensino-desenvolvimento e a unidade instrução-desenvolvimento-educação.

CONCLUSÕES

Neste trabalho, reforça-se a tese vigotskiana de que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento e o guia. Para que essa tese se concretize e ganhe valor pedagógico, é necessário que o sistema de tarefas de estudo seja organizado e executado de maneira eficiente por parte dos professores, encargo para o qual devem estar devidamente preparados. A capacidade profissional de idealizar e desenvolver adequadas tarefas de estudo nos coloca no caminho de um processo de ensino-aprendizagem científico, que tem como finalidade o desenvolvimento multilateral dos alunos.

A organização geral das tarefas de estudo nas suas etapas de orientação, execução e controle parece fundamental na concepção e execução das tarefas. Resulta claro que, na etapa de orientação, é basilar a formação de uma base orientadora completa da atividade e que as demais ações que compõem a tarefa devem ser desenvolvidas nas duas etapas seguintes (execução e controle-avaliação), numa concepção flexível e inter-relacionada entre essas etapas.

A tarefa de aprendizagem, enquanto célula ou unidade de análise da atividade de estudo, faz parte da metodologia geral de ensino das disciplinas escolares. É por intermédio da formação cuidadosa das ações (compreensão, orientação, modelação, controle, avaliação, etc.) que se consolida a atividade de estudo. Fica claro que a formação da atividade de estudo só é possível mediante sistemas de tarefas cuidadosamente elaborados. Outras características dos sistemas de tarefas como a variedade, a suficiência e a diferenciação tendem a complexar a elaboração das tarefas e sua direção, tanto no ensino quanto na pesquisa experimental. Nesse sentido, o problema não é escassamente metodológico ou instrumental; o problema demanda ciência e criatividade de professores e pesquisadores.

Como mostram as pesquisas experimentais referenciadas no artigo, as diferentes variantes em que podem ser aplicados os modelos lógicos de Galperin e de Davidov, na elaboração e direção das tarefas de aprendizagem, abrem as portas para a criação de novos métodos de ensino, novos tipos de pesquisa didática e novas formas de organização dos programas escolares. A síntese teórico-metodológica aqui oferecida sobre essa proble-

mática pode auxiliar o trabalho de professores e investigadores nesse nobre empenho.

REFERÊNCIAS

CAMPISTROUS, Luis; RIZO, Celia. *Aprende a resolver problemas aritméticos*. La Habana: Pueblo y Educación, 1996.

CASTELLANOS Simons Doris *et al.* *Aprender y enseñar en la escuela*. Una concepción desarrolladora. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

CUNHA, Neire M. *O ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos jogos limítrofes em uma turma de sete anos*. 2014. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade de Uberaba (Uniuibe), MG.

DANILOV, M. A. Proceso de enseñanza. In: *Didáctica de la escuela media*. Segunda reimp. La Habana: Pueblo y Educación, 1984, p. 98-137.

DAVÍDOV, V. V. Los problemas psicológicos del proceso de enseñanza de los escolares de edad menor. In: ILIASOV, I. I. y LIAUDIS V. Ya. *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana, Pueblo y Educación, 1986, p. 101-104.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (Antología). Biblioteca de Psicología Soviética. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.316-337.

ELKONIN, D. B. Las cuestiones psicológicas relativas a la formación de la actividad docente en la edad escolar menor. In: ILIASOV, I. I. y LIAUDIS V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana, Pueblo y Educación, 1986, p. 99-101.

GALPERIN, P. Ya. Sobre el método de formación por etapas de las acciones mentales. In: ILIASOV I. I. y LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana, Pueblo y Educación, 1986, p. 114-118.

GALPERIN, P. Ya. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. In: *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. 2ª reimp. Luis Quintana Rojas (compilador). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001, p. 45-56.

GALPERIN, P. Ya; ZAPORÓZHETS, A; ELKONIN, D. Los problemas de la formación de los conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (Antología). Biblioteca de Psicología Soviética. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.300-315.

ITELSON, L. B. La actividad docente. Sus orígenes, estructura y condiciones. In: ILIASOV, I. I. y LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana, Pueblo y Educación, 1986, p. 94-99.

LOPES, Lívia M. M. *Formação de conceitos de língua portuguesa no ensino técnico de nível médio: um estudo experimental*. 2014. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade de Uberaba (Uniube). MG.

MÁRKOVA, A. K.; ABRAMOVA, G. S. La actividad docente como objeto de la investigación psicológica. In: ILIASOV, I. I. y LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana, Pueblo y Educación, 1986, p. 104-109.

MARZARI, Marilene. *Ensino e aprendizagem de didática no curso de pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V. V. Davidov*. 2010. Tese de doutorado. (Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Goiânia.

RICO, Pilar. *La Zona de Desarrollo Próximo*. Procedimientos y tareas de aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación, 2003.

SILVA, Terezinha S. *A formação de conceitos de língua portuguesa no ensino fundamental: um estudo experimental*. 2014. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade de Uberaba (Uniube). MG.

SILVESTRE, M. Aprendizaje y la tarea docente. In: *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* ORAMAS, Margarita Silvestre y TORUNCHA, José Zilberstein. (Versión digital). La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2000, p.85-117.

SILVESTRE, Margarita. *Aprendizaje, educación y desarrollo*. Primera reimp. La Habana: Pueblo y Educación, 2001.

SILVESTRE, Margarita; ZILBERSTEIN, José. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

VIGOTSKI, L. S. O problema da consciência. In: *Teoria e Método em Psicologia*. Tradução Claudia Berliner. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 171-189.

WEITZEL, Vânia A. B. O planejamento científico do ensino: uma experiência de formação com professores de cursos tecnológicos. 2014. Dissertação de Mestrado. (Educação). Universidade de Uberaba (Uniube). MG.

ZANKOV, L. V. *La enseñanza y el desarrollo*. (Investigación pedagógica experimental). Moscú: Editorial Progreso, 1984.

JOGO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO¹

Carrie Lobman

Vou conversar com vocês esta manhã sobre jogo e desempenho. Eu sei que esta sessão está focada em crianças em idade escolar e eu quero assegurar que vocês não estejam sentados aí perguntando por que eu estou falando sobre o jogo - uma atividade que é valorizada como a atividade principal da pequena infância; para fazer isso, eu vou começar falando sobre um aspecto da história de Vygotsky que eu acredito ser muito pertinente a este tópico.

CIENTISTAS REVOLUCIONÁRIOS

Uma das coisas que me atraíram para Vygotsky é o contexto histórico de seu trabalho. Ele foi um psicólogo que trabalhou durante as primeiras décadas da Revolução Russa - um momento de turbulência, transformação e possibilidade. Ele tinha uma tarefa que era diferente daquela de seus contemporâneos da Europa Ocidental e dos Estados Unidos. Sua tarefa era criar uma nova psicologia que pudesse ajudar a criar um novo tipo de sociedade e o rápido desenvolvimento do povo russo. Quando a

¹ Traduzido por Stela Miller – Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e membro do Grupo de Pesquisa “Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – *Campus* de Marília.

revolução foi feita, o país ainda estava no meio de uma transição do feudalismo ao capitalismo. Não havia uma grande classe operária educada; havia um enorme campesinato completamente analfabeto. Para sustentar a revolução, as pessoas teriam de se desenvolver - e rapidamente. A tarefa de Vygotsky, portanto, foi além de descrever os seres humanos *como eles são*; sua tarefa era ajudar as pessoas a *vir a ser*. A partir dessa posição, Vygotsky reconheceu que ele não poderia simplesmente adaptar as ferramentas psicológicas que existiam, mas que teria de procurar e criar novas ferramentas e novos métodos. Como ele disse, “a busca de método torna-se um dos problemas mais importantes de toda a iniciativa de compreender as formas exclusivamente humanas de atividade psicológica. Neste caso, o método é, simultaneamente, pré-requisito e produto, a ferramenta e o resultado do estudo.” (VYGOTSKY, 1978, p. 65).

Embora também estejamos vivendo um momento de turbulência e transformação, este não é, nos Estados Unidos pelo menos, um momento de esperança. É, no entanto, um momento em que novas ferramentas são necessárias para lidar com a miríade de problemas que enfrentamos nos nossos próprios países e em todo o mundo. Como estamos aqui para, particularmente, falar sobre educação, deixe-me compartilhar algumas estatísticas sobre a pobreza e a educação nos Estados Unidos que podem ser uma novidade para vocês ...

- Uma em cada cinco crianças nos Estados Unidos vive abaixo do nível de pobreza.
- Quase 30% dos afro-americanos e 25% dos latino-americanos vivem na pobreza.
- Na cidade de New York, apenas 38,4% dos graduados de escolas públicas são considerados prontos para a faculdade ou uma carreira.
- 14% dos adultos norte-americanos não sabem ler.
- 19% dos graduados no ensino médio nos EUA não sabem ler.
- 25% dos afro-americanos e 17% dos latinos de menos de 25 anos estão desempregados.
- As crianças passam 80% do seu tempo fora da escola.

Eu compartilho isso com vocês no início da minha palestra hoje, porque eu quero dar-lhes o contexto em que os meus colegas e eu estamos trabalhando, e como isso tem impactado a forma como vemos e utilizamos as descobertas de Vygotsky. Olhamos para Vygotsky não apenas como quem criou uma teoria alternativa para compreender como as crianças aprendem e que possa então ser aplicada aos nossos ambientes educacionais, mas como um metodólogo e um revolucionário. Tomamos a sua teoria como um ponto de partida, enquanto continuamos a procurar um método em nosso esforço de criar práticas educativas inovadoras que possam transformar as experiências de aprendizagem de todas as crianças e, em especial, daqueles que crescem na pobreza - para quem as escolas tradicionais estão falhando.

REALIZANDO AÇÕES COMO SUJEITOS MAIORES DO QUE SÃO

Quero, então, falar com vocês hoje sobre o jogo, porque, como metodólogos, meus colegas e eu descobrimos que este aspecto da obra de Vygotsky tem enorme valor na criação de ambientes de aprendizagem e desenvolvimento para muito além da pequena infância. Em sua curta monografia sobre o jogo, Vygotsky falou sobre a importância do jogo no desenvolvimento das crianças - que, no jogo, as crianças são capazes de *agir como se fossem maiores do que são*. Ele deu este maravilhoso exemplo de duas irmãs brincando de ser irmãs. Ressaltou que, quando as meninas estavam fingindo ser irmãs, ambas eram muito pouco parecidas ao que eram como irmãs e foram capazes de fazer coisas que não eram capazes de fazer quando não estavam brincando. Psicólogos e educadores, há tempos, promovem o faz de conta ou jogo dramático como uma atividade-chave de desenvolvimento para crianças em idade pré-escolar. O jogo de faz de conta, com seu foco evidente na fantasia, no “que tal se...”, na interação social e imitação, oferece às crianças um ambiente onde elas podem, como disse Vygotsky, agir como se fossem maiores do que são (VYGOTSKY, 1978, p. 102). No jogo, as crianças são tanto criadoras como seguidoras das regras e, como tal, elas são capazes de realizar atividades possibilitadas por sua zona de desenvolvimento proximal. No jogo, as crianças são criadoras ativas de sua atividade, e isso lhes permite experimentar novos papéis, relacionamentos e habilidades em um ambiente de baixo risco.

Bebês e crianças pequenininhas estão sempre aprendendo por meio do processo do brincar, realizando ações além de suas capacidades atuais, mas que eles vão desenvolver (ou seja, ser falantes da língua, leitores de livros, produtores de pinturas). Uma maneira de ver isso é que, na sua vida cotidiana, as crianças pequenas *atuam como as pessoas* que elas virão a ser. As crianças agem como se estivessem conversando, apenas balbuciano, e se tornam falantes; agem como leitores fingindo ler, e se tornam leitores. Como Vygotsky (1978) aponta, essa falta do necessário pré-requisito de conhecimento faz da brincadeira uma zona ótima de desenvolvimento proximal onde as crianças podem correr riscos e aprender coisas novas, porque elas podem experimentar atividades que elas ainda não precisam saber fazer. No jogo, as crianças são capazes de ser não apenas quem elas são, mas também quem elas virão a ser.

A maioria das teorias contemporâneas de desenvolvimento, incluindo aquelas que se apoiam no trabalho de Vygotsky (1978), reconhece que o jogo de faz de conta começa a diminuir à medida que as crianças deixam a pequena infância e entram na escola primária. As habilidades que as crianças aprendem por meio da brincadeira - fazendo o que elas ainda não sabem fazer - são, então, colocadas em uso para a aprendizagem acadêmica, para o trabalho, e para os jogos com regras na adolescência e na idade adulta. De acordo com alguns teóricos vygotkianos, a criatividade que é externamente expressa em brincadeira de faz de conta interioriza-se na forma de imaginação (GAJDAMASCHKO, 2005; MARJANOVIC-SHANE; BELJANSKI-RISTIC, 2008). O jogo de faz de conta, a partir dessas perspectivas, é parte de um estágio de desenvolvimento; ele serve a um propósito e, em seguida, desaparece.

AGINDO COMO QUEM VOCÊ É E COMO QUEM VOCÊ VIRÁ A SER

Recentemente, no entanto, alguns estudiosos voltaram sua atenção para a importância da brincadeira de faz de conta durante toda a vida (CAPOSELLA, 2000; GÖNCÜ; PERONE, 2005; ROGNILLI, 2008; TERR, 2000). Em particular, as atividades que permitem às pessoas exercer socialmente sua imaginação foram apontadas como chave para a saúde mental e emocional, e como suporte de criatividade e produtividade ao

longo da vida. Uma maneira pela qual a brincadeira de faz de conta da pequena infância se manifesta mais tarde na vida é no campo da atuação artística, incluindo teatro, dança, improvisação e música. As atuações artísticas compartilham algumas características importantes com a brincadeira infantil do faz de conta. Ambas incluem imaginário social e criatividade e, porque não estão intimamente ligadas à “realidade”, tanto o jogo como a atuação artística proporcionam oportunidades para as pessoas experimentarem e criarem novas formas de ser, ver e se relacionar.

Newman e Holzman² argumentam que a nossa capacidade humana para jogar e atuar está indissociavelmente ligada às possibilidades de desenvolvimento ao longo da vida. Eles ampliaram, tanto na prática como na teoria, a visão de Vygotsky de que crianças muito jovens atuam no jogo como sujeitos maiores do que são. É por continuarmos a jogar, não necessariamente da mesma maneira que as crianças jogam, mas continuando a nos envolver em atividades que estamos realizando como quem somos e como quem viremos a ser que podemos continuar a nos desenvolver. Newman e Holzman argumentam que a capacidade de *atuar* é realmente uma característica fundamental do ser humano. Nós, os seres humanos, somos, tanto quanto sabemos, a única espécie capaz de ser tanto quem somos, como também de atuar como quem viremos a ser. É possível atuar como MacBeth sendo ainda Lawrence Olivier. As pessoas podem fazer isso fora do palco também. Por exemplo, quando as pessoas tornam-se pais pela primeira vez, elas estão atuando tanto como quem elas são, pessoas que não sabem como ser pais, quanto como quem não são, ou quem elas virão a ser, pais.

Enquanto todos os seres humanos têm a capacidade de atuar dentro e fora do palco, nem sempre é fácil exercer essa capacidade. Quando a pequena infância e suas atividades lúdicas socialmente sancionadas acabam, muitas vezes, quando entram na escola “real”, as crianças recebem a mensagem de que é hora de parar de brincar (de atuar como quem você não é) e ligar-se a descobrir/ser quem você é. Enquanto o jogo e a aprendizagem são considerados sinônimos na pequena infância, na escola são dicotômicos, e é a aprendizagem que é valorizada. Enquanto o jogo é con-

² Fred Newman, criador da terapia social, e Lois Holzman, psicóloga do desenvolvimento, fundaram, em 1985, o Instituto East Side – New York, que agora é dirigido por Holzman. [Nota da tradutora.]

siderado o “trabalho da infância” na pré-escola, no ensino primário e além, jogo e trabalho são opostos e o trabalho é o que é importante. Na escola, as crianças são recompensadas por quem elas são e pelo que elas sabem fazer, não por quem elas virão a ser.

Para muitas crianças, isso significa que elas param de fazer o que elas não sabem fazer. Em outras palavras, elas param de atuar e, como consequência, a aprendizagem e o desenvolvimento sofrem. Atuação e jogo, que podem reengajar as pessoas no processo de vir a ser, são muito valiosos em uma atividade para serem deixados apenas para crianças muito jovens e atores profissionais. Todos podem fazer uso da capacidade humana para ser tanto quem são como quem não são. Isso permite às pessoas de todas as idades fazerem coisas novas e irem além de si mesmas.

Eu quero deixar claro que eu não estou dizendo que as crianças mais velhas e adultos devam continuar a atuar da mesma maneira como as crianças pequenas. Também não estou igualando jogo com atividades que são frívolas ou apenas definidas por serem divertidas. Por jogo e atuação entendo: ter a oportunidade de fazer o que você não sabe fazer e fazê-lo em um ambiente onde o correr riscos é recompensado, onde os erros são valorizados, e onde o produto final não é tão valorizado de modo a determinar completamente o processo. A verdadeira aprendizagem, aprendizagem que é “digna desse nome”, como disse Vygotsky, aprendizagem que conduz ao desenvolvimento, envolve a criação de ambientes onde as pessoas podem atuar como quem elas são e como quem elas virão a ser. Onde elas podem fazer o que elas ainda não sabem fazer. Estes são os tipos de atividades que estão muitas vezes ausentes nas escolas.

Mas as crianças não vivem suas vidas inteiras na escola. Na verdade, nos EUA, 80% do tempo das crianças é gasto fora da escola - e meu palpite é que é verdade também no Brasil. E o ambiente de fora da escola é muitas vezes a arena para o jogo e a atuação.

Mas o tempo fora da escola não é o mesmo para todos; na verdade, nos Estados Unidos, onde a educação é obrigatória, a vida escolar das crianças é muito mais semelhante do que a sua vida fora da escola. Enquanto há definitivamente melhores e piores escolas - tanto no setor público como no privado, a maioria delas usa métodos semelhantes. No

entanto, as famílias mais ricas continuam a proporcionar aos seus filhos atividades ricas, criativas, culturais e de desenvolvimento muito tempo depois de terminar a pequena infância. Elas as levam em viagens, a museus, levam-nas para o trabalho com elas, e pagam aulas de dança, música, arte, onde as crianças e os jovens podem continuar a jogar. Como consequência, o mundo das crianças mais ricas fica maior e mais integrado às atividades convencionais à medida que elas crescem. E, sem as limitações e ansiedades da pobreza, os jovens da classe média e alta são providos de tempo e espaço para experimentar diferentes papéis, cometer erros, investigar quem eles virão a ser. Para muitas dessas crianças, essas atividades fora da escola impactam também sua experiência escolar. Elas se desenvolvem como aprendizes e como artistas no mundo e levam isso consigo para a escola.

Pais pobres não podem pagar para expor seus filhos (para não mencionar eles próprios) ao resto do mundo. Uma pesquisa recente descobriu que as crianças de classe média e alta nos EUA têm 5.000 experiências fora de casa antes dos 5 anos a mais do que as crianças que são pobres. Embora todas as crianças continuem a brincar fora da escola, o palco que as crianças mais ricas têm para atuar é muito maior, e cresce à medida que elas crescem; em contraste, muitas crianças em situação de privação social raramente pisam fora do raio de vinte blocos de onde vivem - seu palco é pequeno e ele não costuma se ampliar à medida que elas crescem. Assim, além de ir para as escolas que, frequentemente, são de muito menor qualidade que as das crianças ricas, as crianças pobres, muitas vezes, não se desenvolvem como aquele tipo de aluno que pode ter sucesso na escola.

PROJETO ALL STARS: UM AMBIENTE FORA DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO

Assim, para o resto desta fala, gostaria de compartilhar com vocês um esforço educacional que ajudou a moldar a compreensão da terapêutica social acerca da relação entre jogar e aprender, de um lado, e desenvolvimento, de outro, e que também tem sido moldado por tal relação. Não é uma escola de per si; mas eu acredito que tenha implicações muito importantes para todos os educadores - dentro e fora da escola. Ele lança luz sobre as implicações práticas de tomar a compreensão de Vygotsky sobre o jogo e expandi-la para incluir as crianças mais velhas e adultos.

O Projeto All Stars é um programa nacional de desenvolvimento de jovens exterior à escola que foi iniciado há 30 anos. O programa expandiu-se pelo trabalho comunitário de organização que estava sendo feito em comunidades pobres de Nova York. Foi a pedido dos pais que tinham se desenvolvido como líderes comunitários que a Rede de Shows de Talentos All Stars, o nosso primeiro programa de jovens, começou. Os pais eram muito claros: os jovens de comunidades pobres precisavam de muitas coisas, inclusive e especialmente algo para fazer depois da escola.

Nos últimos 30 anos, o Projeto All Stars cresceu a ponto de estar em 6 cidades nos Estados Unidos e ter postos avançados em Uganda, Londres e Amsterdã. Nos EUA, mais de 10.000 jovens e suas famílias são atingidos pelo Projeto All Stars. Um dos aspectos mais interessantes e influentes do trabalho do Projeto All Stars é que ele é financiado de forma completamente independente. A organização é uma ONG, mas não recebe nenhum financiamento governamental; levanta 80% de seu dinheiro de pessoas físicas, e o resto de corporações. Em 2014, foi levantada a quantia de mais de 9.000.000 de dólares. Essa independência é significativa, pois permite que os programas do Projeto All Stars sejam inovadores, sem ameaça de serem descontinuados.

Então, o que isto tem a ver com jogo, aprendizagem e desenvolvimento? O Projeto All Stars foi concebido para ser um espaço sofisticado de jogo, onde jovens de comunidades pobres podem assumir riscos, atuar em novas formas, ser apresentados a um mundo mais amplo. É radicalmente inclusivo - quem se inscrever para um dos programas é aceito -, é totalmente gratuito e não há requisitos de entrada. No entanto, da mesma forma que o jogo de crianças pequenas, uma vez que uma criança se torna parte dele, ela tem a responsabilidade de sua co-criação. No Projeto All Stars, os jovens são chamados de construtores, criadores, membros do conjunto, não de consumidores ou receptores passivos.

Algumas das atividades do Projeto All Stars são abertamente performáticas - o que significa que têm lugar em um palco e envolvem um público. A Rede de Show de Talentos do Projeto All Stars foi o primeiro dos programas desse projeto e permanece seu carro-chefe. Ela envolve jovens entre as idades de 5 e 25 anos na criação, produção e atuação em shows de talentos em suas comunidades. Estes shows de talentos, que não

são censurados, estão abertos a toda e qualquer pessoa que faz um teste, “entra” e pode atuar no show. Os shows são produzidos pelos jovens; eles recrutam novos atores e fazem a produção (ou seja, controlam as luzes e o som e administram a casa e o palco). Os shows de talento são executados em “ciclos”, e cada ciclo é composto de recrutamento através de visitas a escolas, trabalho de rua (onde as equipes de pessoas conversam com as pessoas na rua e as inscrevem para atuar ou trabalhar nos shows), de um teste, uma oficina, e show. Estima-se que nos últimos 30 anos mais de 40.000 jovens participaram nos shows de talentos.

Por um lado, o Show de Talentos All Stars é uma atividade tradicional de atuação, com cantores e dançarinos e rappers subindo ao palco na frente de uma plateia. E, por outro, o show de talentos é um tipo de jogo de faz de conta, porque não diz respeito de fato a talento. “Show de talentos” é um tipo de jogo em si e de si. No Projeto All Stars, cada jovem que realiza um teste o faz independente do seu nível de talento ou habilidade. Em testes, um “Refrão de Parabéns” diz, em uníssono, juntamente com todas as crianças em teste, “parabéns” para cada artista e cada ator quando eles saem do palco. No último show, o público é informado de que cada ator é um vencedor e é convidado a aplaudir o trabalho de todos os jovens artistas, ruidosamente e de forma expressiva - e é o que eles fazem.

A Rede de Show de Talentos All Stars é também como o jogo para crianças no sentido de que os seus participantes assumem a responsabilidade completa por ele. A maioria das atividades tradicionais de aprendizagem em que os jovens estão envolvidos é organizada e controlada por adultos. Embora isso possa parecer impor um desafio maior para os jovens - eles têm de se controlar -, realmente não garante esta característica chave de que Vygotsky falou nas brincadeiras das crianças pequenas - a saber, que elas são tanto criadoras como participantes do jogo.

Os jovens que participam dos shows de talentos assumem a responsabilidade de criar e sustentar o Projeto All Stars. Além de centenas de jovens que participam como atores em um determinado ano, existem centenas de jovens que participam como produtores de ciclos de bairro do Projeto All Stars, assumindo a responsabilidade pelo processo do início ao fim - recrutando intérpretes por meio de divulgação na comunidade, fazendo o anúncio das apresentações, carregando e montando equipamen-

tos, controlando as luzes, o som e a bilheteria, gerenciando palco e cenário. Todos os funcionários do Projeto All Stars e voluntários dão aos jovens o apoio de que necessitam para executar essas funções. Mas o show só acontece se os jovens o fazem acontecer.

Dezesseis anos após o lançamento da Rede de Show de Talentos do Projeto All Stars, começamos um programa intitulado Escola de Desenvolvimento para a Juventude. A Escola de Desenvolvimento para a Juventude (EDJ) é uma parceria direta entre o Projeto All Stars e as pessoas que doam para o Projeto All Stars. Os jovens entre as idades de 16 e 21 anos participam de uma série de oficinas sobre “desempenho em negócios”, incluindo visitas a algumas das principais empresas em Nova Jersey e passeios culturais em toda a região. Como parte do programa, os jovens recebem um estágio remunerado por um período de 2 a 3 meses em uma das empresas parceiras. O Projeto All Stars de Nova Jersey faz o recrutamento para a EDJ em Newark e cidades vizinhas por meio de visitas escolares e referências de graduados e educadores. Cerca de 200 jovens se inscrevem no programa e eles são todos aceitos. A Escola de Desenvolvimento para a Juventude tem dois grupos (no outono e na primavera), cada um dos quais inclui cerca de 75 jovens. Os jovens frequentam 10 oficinas semanais no Projeto All Stars e em empresas e corporações parceiras. Ao se formar no programa, os jovens são colocados em estágios remunerados, para cursos de verão, em que pessoas de negócios os orientam.

A EDJ cria uma parceria incomum entre os adolescentes em situação de privação social e a comunidade empresarial. Ao longo de 14 semanas, os jovens viajam indo de seus bairros para o coração de Manhattan e passam por uma série de oficinas. A EDJ é um programa de desempenho, e o palco para o desempenho são as corporações e empresas que fazem parceria com o Projeto All Stars para fornecer formação no desempenho dos negócios.

Deixe-me compartilhar uma história da Escola de Desenvolvimento para a Juventude, que ilustra o aspecto do desempenho do programa, e também a aprendizagem e desenvolvimento críticos que podem ocorrer quando o foco está na criação de um ambiente onde todos podem ir além de si mesmos para fazer o que não sabem ainda fazer.

Esta história se passa durante a última das 14 oficinas. Várias pessoas na classe vinham lutando com o falar e fazer perguntas durante as oficinas. Kirsten, a diretora do programa, entrou no grupo e disse para o grupo: “Eu quero todos aqui falando e construindo o diálogo. O que vamos fazer juntos hoje para que todo mundo seja uma parte desta última oficina?” Ela não dirigiu essas palavras a ninguém em particular – ela fez as perguntas ao grupo. Uma menina levantou-se e disse: “Eu sou alguém que precisa falar hoje, e preciso de ajuda do grupo.”

A primeira resposta dos jovens foi a de dar incentivo - “Você pode falar.”, e “Apoiamos você.” E então um jovem se levantou e disse: “Olhem todos, nós estamos criando uma peça aqui e nós temos que compor uma cena em que todos têm uma parte para falar.” Houve um silêncio por alguns momentos, e alguém se ofereceu: “Eu tenho quatro perguntas a serem feitas; então por que não faço a minha pergunta em primeiro lugar e, em seguida, vocês podem solicitar uma das minhas outras perguntas.” Isto fez o grupo começar a atividade, e eles acabaram produzindo um “roteiro” para a oficina. Assim que essa conversa começou, o papel principal desempenhado por Kirsten era ir para a porta para deixar o chefe de marketing da DirectTV e sua equipe entrar na sala e dizer: “OK, nós estamos prontos. Podem encenar.”

No decorrer da oficina todos no grupo fizeram uma pergunta ou comentaram pelo menos duas vezes. Mas é como isso aconteceu que eu acho mais interessante. Eles utilizaram o seu roteiro, mas, acima de tudo, improvisaram. Todos no grupo assumiram a responsabilidade pelo desempenho de todos - se alguém não havia ainda feito uma pergunta, outra pessoa, calma e discretamente, passava-lhe uma pergunta. Uma das pessoas, “não-locutoras” originalmente, disse mais tarde que ela tinha ficado nervosa, que poderia não ter sido um momento adequado para o comentário dela, então ela se inclinou e, discretamente, perguntou a alguém no grupo o que eles pensavam. Uma menina muito tímida, não somente fez uma pergunta, mas passou a fazer perguntas na sequência. Quando falei com Kirsten mais tarde, ela disse que os líderes de negócios tinham dito a ela depois que aquela tinha sido uma das discussões mais difíceis e de alto nível que jamais haviam tido.

Há muitas maneiras de entender o que está acontecendo nesta história, mas uma maneira é olhar através da lente do jogo e da atuação desenvolventes. Os jovens nesta história passaram a ver-se como artistas e como membros de um grupo de atuação. Como artistas, estão dispostos a criar novos personagens e novos roteiros para si próprios que não são baseados no que eles já sabem, mas em quem eles virão a ser. E como membros do grupo, eles reconhecem que essa atividade é social e que são co-criadores do ambiente em que podem aprender e se desenvolver.

CONCLUSÃO

Todos nós começamos a vida em ambientes onde fomos encorajados a jogar - tanto no sentido tradicional de fazer de conta e de brincar de esconder/reaparecer [dizendo: “achou!”], mas também no sentido de fazer continuamente o que nós não sabemos fazer. Fingimos muitos papéis - como caminhantes, locutores, ciclistas, mas também como filhos e netos, e amigos e até mesmo como aprendizes ... muito antes de nós sabermos o que essas coisas são. Então nós ficamos mais velhos e a aprendizagem torna-se ligada a conhecer, e separada do brincar, fazer de conta e atuar. E conhecer, embora não sem importância em algumas situações, é um obstáculo para posterior aprendizagem desenvolvente. Impede-nos de fazer aquilo que nos ajudou, antes de tudo, a nos tornarmos conhecedores - jogar, fazer de conta, atuar! Assim, em nossos esforços para criar ambientes de aprendizagem que dão suporte à dialética entre a aprendizagem e desenvolvimento, eu creio que temos de romper com a tendência de deixar o jogo para trás na pequena infância e, em vez disso, encontrar maneiras de ajudar a trazer o jogo e a atuação, de maneira apropriada, em ambientes de aprendizagem para todas as idades.

REFERÊNCIAS

GAJDAMASCHKO, N. Vygotsky on imagination: why an understanding of the imagination is an important issue for school teachers. *Teaching Education*, Abingdon, v. 16, n. 1, p. 13-22, March 2005.

CAPOSELLA, A. Are children really more creative than adults?: an examination of Lev Vygotsky's theory. In: CLAREMONT GRADUATE UNIVERSITY. *Claremont Reading Conference Yearbook*. Claremont, 2000. p. 48-57.

GÖNCÜ, A.; PERONE, A. Pretend play as a life-span activity. *Topoi*, Dordrecht, v. 24, n. 2, p. 137-147, 2005. Special Issue Play, Games and Philosophy.

MARJANOVIC-SHANE, A.; BELJANSKI-RISTIC, L. From play to art: from experience to insight. *Mind, Culture and Activity*, Philadelphia, v. 15, n. 2, p. 93-114, 2008.

ROGNILI, E. We are the great pretenders: Larp is adult pretend play. In: MONTOLA, M. *Playground worlds: creating and evaluating experiences of role-playing games*. Ropecon: Helsinki, 2008. Disponível em: <http://2008.solmukohta.org/pub/Playground_Worlds_2008.pdf>. Acesso em: 13 fev 2010.

TERR, L. *Beyond love and work: why adults need to play*. New York: Scriber, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press, 1978.

SOBRE OS AUTORES

CARRIE LOBMAN trabalha na “Rutgers Graduate School of Education – New Jersey - USA” com pesquisa educacional e formação de professores. Pesquisa o valor da improvisação e do jogo para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Defende o jogo e a criatividade para a educação das pessoas de todas as idades. É consultora para programas educativos em nível internacional. Atualmente é diretora pro-bono da pedagogia para o Instituto East Side – New York.

DERMEVAL SAVIANI é Professor Titular aposentado de História da Educação da UNICAMP. É Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). É especialista em Filosofia e História da Educação, dedicando-se a temas como: educação brasileira, historiografia e educação, história da escola pública, pedagogia e teorias da educação.

LÍGIA MÁRCIA MARTINS é Livre Docente em Psicologia da Educação e Professora Adjunta da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP Campus de Bauru. Atua nos cursos de Graduação em Psicologia - Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, e Pós-Graduação em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. É vice líder do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação.

LUIS QUINTANAR tem Doutorado em Neuropsicologia pela Universidade Estatal de Moscou, Rússia e Pós-doutorado em Neuropsicologia pela Universidade de Sevilha, Espanha. É coordenador do Programa de Mestrado em Diagnóstico e Reabilitação Neuropsicológica da Faculdade de Psicologia da Benemérita Universidade Autónoma de Puebla, México. Possui título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Nacional do Peru (Huánuco). É membro fundador da Sociedade Mexicana de Neuropsicologia.

MALCOLM REED é docente da Faculdade de Educação da Universidade de Bristol (UK) e atua como orientador de doutoramento e coordenador de estágio doutoral, especialmente nos métodos de pesquisa histórico-cultural e narrativos. Tem experiência de mais de 25 anos formando professores para o ensino secundário de Inglês. Pesquisa negatividade e interação em sala de aula em uma escola secundária local. É o atual presidente da Sociedade Internacional para a Pesquisa Histórico-Cultural e da Atividade (ISCAR).

MARIA ELIZA MATTOSINHO BERNARDES possui doutorado em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação da USP (2006). Atualmente trabalha na Universidade de São Paulo e integra o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe USP) e o Grupo de Estudo sobre a Psicologia Histórico-Cultural no LIEPPE (IP USP). Lidera o Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas - GEPESPP (EACH USP/ CNPq) e o Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico – LEDEP)EACH USP/CNPq).

MARIA VALERIA BARBOSA possui doutorado pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília, onde atualmente é professora assistente doutora, atuando na graduação de Ciências Sociais e Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Tem experiência de ensino e pesquisa na área de Sociologia da Educação, com ênfase nos seguintes temas: negro e educação, análise de política educacional, processos de ensino e aprendizagem e a Teoria Histórico-Cultural, ensino de Sociologia e Cidadania e Direitos Humanos.

MARISE NOGUEIRA RAMOS possui doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001) e Pós-doutorado em Etnossociologia do Conhecimento Profissional na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Portugal (2012). É Especialista em Ciência, Tecnologia, Produção e Inovação em Saúde Pública da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz) e professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ.

MOHAMED ELHAMMOUMI é formado pela Universidade de Sorbonne e desenvolve estudos no campo da Psicologia Cultural, Desenvolvimento Infantil e estruturas simbólicas da memória cultural. Em seus muitos escritos, tem discutido as ideias de L. S. Vygotsky, Karl Marx, A. N. Leontiev, A. Luria, G. Politzer, H. Wallon, L. Sève, e outros, a fim de examinar os problemas da atividade humana (e não comportamento), analisando-os a partir da perspectiva sócio-histórico-cultural.

NEIRE MÁRCIA DA CUNHA é docente no curso de Pedagogia da Universidade de Uberaba (UNIUBE) e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE. É Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) (2014) e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Marília. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Instrução, Desenvolvimento e Educação (GEPIDE) da UNIUBE.

ORLANDO FERNÁNDEZ AQUINO é Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” - Villa Clara, Cuba (homologação: Universidade de São Paulo - Doutor em Educação) e Pós-doutor em Educação pela PUC de Goiás. É Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação (GEPIDE).

STELA MILLER possui doutorado em Ensino na Educação Brasileira pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília (1998). Atualmente é professora assistente doutora aposentada do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília (SP) e professora voluntária do programa de Pós-Graduação em Educação na mesma Instituição. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Fundamental I).

SUELY AMARAL MELLO possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1996). Atualmente é professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp - Campus de Marília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil. É vice-líder do grupo de pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” e coordenadora do “Grupo de Estudos em Educação Infantil” da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp Campus de Marília.

YULIA SOLOVIEVA tem Doutorado em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou, Rússia (2000) e Pós-doutorado em Neuropsicologia pela Universidade de Sevilha, Espanha. É Professora Investigadora no Curso de Mestrado em Diagnóstico e Reabilitação Neuropsicológica na Faculdade de Psicologia da Benemérita Universidade Autônoma de Puebla, México. Possui título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Nacional do Peru (Huánuco).

SOBRE O LIVRO

| | |
|--------------------|--|
| Formato | 16X23cm |
| TipologiaAdobe | Garamond Pro |
| Papel | Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa) |
| Acabamento | Grampeado e colado |
| Tiragem | 300 |
| Catálogoção | Telma Jaqueline Dias Silveira - CRB- 8/7867 |
| Normalização | Maria Elisa V. Pickler Nicolino. CRB-8/8292. Janaína Celoto Guerrero. CRB-8/6456. |
| Assessoria Técnica | Maria Rosangela de Oliveira - CRB-8/4073 |
| Capa | Edevaldo D. Santos |
| Diagramação | Edevaldo D. Santos |

2016

Impressão e acabamento

Gráfica Shinohara
Marília - SP

Teoria histórico-cultural:

questões fundamentais para a educação escolar

Os artigos que compõem a presente coletânea — Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar — resultam de conferências e palestras proferidas por pesquisadores nacionais e internacionais durante evento que reuniu a 13ª Jornada do Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências — Unesp — Campus de Marília e o 2º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural, realizado de 12 a 15 de agosto de 2014, na Faculdade de Filosofia e Ciências — Unesp — Campus de Marília/SP, com o objetivo central de discutir o modo pelo qual essa teoria possibilita compreender o processo de desenvolvimento humano, tendo o espaço escolar e sua organização como lócus privilegiado para a potencialização deste desenvolvimento.

ISBN 978-85-7983-771-5



9 78 85 79 83 77 15