PIAGET E VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Maria Carmen Euler Torres

INTRODUÇÃO:

A literatura empenhada na divulgação dos trabalhos desses dois importantes psicólogos os apresenta, geralmente, de forma comparativa ou complementar, uma vez que apresentam, de fato, muitos pontos em comum e, claro, várias diferenças. Vigotski e Piaget têm contribuido bastante para a Psicologia como uma ciência e embasado estudos em várias áreas da humanidade e biologia, mostrando serem ainda atuais embora tenham escrito seus trabalhos mais importantes nas primeiras décadas do século passado. No entanto, queremos aqui destacar a limitação de qualquer teoria que, se tomada como verdade, acaba por criar conhecimentos aprisonadores. " (...) é falaciosa a busca de um conheimento mais acabado, verdadeiro ou inquestionável: ao procurá-lo, o que provavelmente encontramos será um conhecimento cristalizado, mofado e aprisionador" (Kramer & Souza, 1991, p.70).

Por isso, destacamos a brevidade e os limites de qualquer teoria ao mesmo tempo em que apontamos para as contribuições valiosas que cada uma delas pode nos oferecer.

Outro ponto a destacar é o cuidado que devemos ter em não compreendermos as crianças apenas por uma fase ou etapa de seu desenvolvimento, como pessoas que ainda não cresceram, em processo, como um vir a ser. Isso porque quando nos apoiamos unicamente na Psicologia do desenvolvimento para compreendermos nossos alunos e suas questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento, esquecemos que para além de alunos, são crianças. Crianças que tem vivências diversas, histórias diferentes e

conhecimentos de mundo que antecedem aquilo que veem na escola. São sujeitos ativos, pensantes e criativos que produzem cultura através de sua relação com o mundo e com os outros. São alguém já hoje na escola, na família, na rua, nas brincadeiras, no lazer, na igreja, nos sofrimentos e até no trabalho.

Este texto se propõe a apresentar as principais ideias desses dois importantes pensadores, trazendo seus pontos de aproximação e suas divergências e como suas teorias podem funcionar como lentes que nos permitem olhar para nossas práticas educacionais, nos dando pistas pra melhor compreendermos nossas crianças e jovens.

PIAGET E VIGOTSKI: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Jean Piaget e Lev Vigotski coicidentemente nasceram no mesmo ano (1896) e se dedicaram a pesquisas que hoje são referência para estudiosos da Educação e áreas afins. A diferença é que Piaget pode aprofundar sua teoria até 1980 enquanto Vigotski morreu cedo, em 1934, não tendo oportunidades de continuar suas pesquisas. Por conta disso, a teoria de Vigostki deixou muitos trabalhos e ideias inacabadas, o que possibilita, até hoje, a continuidade de sua obra por parte de pesquisadores contemporâneos.

IDEALISMO RACIONALISTA ou INATISMO

Atribuiu exclusivamente ao organismo a constituição das características humanas e privilegia o pensamento humano como fonte do conhecimento

Figura 1 - Pelo idealismo o que conta é o que o sujeito pensa sobre o mundo. O biológico é que determina o desenvolvimento.

O primeiro ponto em comum entre Piaget e Vigotski foi o interesse de ambos pela GÊNESE DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS, ou seja, quais seriam as origens do pensamento, linguagem, memória, atenção e como o sujeito se desenvolve ao longo da sua vida.

Outro ponto em comum, e que merece destaque, está no fato de que se opuseram ao associacionismo empirista (base do Behaviorismo) e ao idealismo racionalista (fundamento da Gestalt, por exemplo).

A concepção empirista na teoria do conhecimento influenciou os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem. O professor seria o centro do processo educativo e sua tarefa se limitava, na maioria das vezes, a expor conceitos de forma

objetiva. A função do aluno é assimilar os conceitos de forma eficiente. Nessa perspectiva, todo conflito deve ser eliminado para que a aprendizagem seja "rápida" e "eficiente". O professor deve cuidar do comportamneto de seus alunos e, por intermédio de prêmios e punições, adequá-los às regras e ao ensino.

O comportamentalismo ou associacionismo acaba por provocar um determinismo do meio, uma vez que o ambiente torna-se o único responsável pelo controle do comportamento e registro de aprendizagens na mente da criança.

Num outro extremo, a perspectiva racionalista opõe-se ao empirismo, enfatizando os fatores inatos (que nascem com a pessoa) e maturacionais (vão amadurecendo ao longo do desenvolvimento) como determinantes do processo de aquisição de conhecimentos. Essa visão limita, em grande medida, o papel da educação para o desenvolvimento, pois aposta apenas em uma atualização das características inatas do sujeito. Como se o ambietne pouco pudesse influenciar na evolução e nas aprendizagens do mesmo.

ASSOCIACIONISMO EMPIRISTA

Atribuiu exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas e privilegia a experiência como fonte do conhecimento

Figura 2: Pelo empirismo, o que conta é o que o mundo apresenta. São as experiências que acontecem através dos sentidos (visão, audição, olfato, tato e paladar).

Dessa maneira, a capacidade cognitiva da criança seria definida por sua genética e quase nada poderia ser modificado pela educação. O inatismo pode também gerar preconceitos e determinismos, deixando a criança como se estivesse presa em sua estrutura biológica e genética. Dito de outra forma, reforçando a hereditariedade, deixamos em segundo plano as interações socioculturais na formação cognitiva do sujeito.

Respaldada por essas teorias, a escola legitima a ideia do **DOM** e reforça a meritocracia (é melhor quem tem mérito) apontando exclusivamente para o indivíduo toda a responsabilidade pelo seu sucesso. De outro lado, seu fracasso também toma contornos individualizadores, uma vez que se pode conferir ao sujeito a culpa ou a "má sorte" por ter esse ou aquele traço hereditário que lhe impossibilitou se desenvolver dentro do padrão esperado.

Assim, tanto a vertente ASSOCIACIONISTA (empirista, ambientalista) como a IDEALISTA (inatista, racionalista) consolidam a injustiça social em relação às crianças

de classes populares, que ora fracassam por serem pobres – com poucos estímulos do ambiente – ora por terem uma genética desfavorável, uma herança familiar que o condena a não se desenvolver de modo adequado.

Piaget e Vigotski, dessa forma, se aproximam em seu intento de romper com o pensamento filosófico que os antecedeu em suas vertentes idealista e associacionista e buscar a gênese do desenvolvimento, entendendo o sujeito como ativo nesse processo. Cada um a sua maneira acredita que somos constituídos tanto por nosso sistema biológico como pelos estímulos e relações com o meio físico e social. Por outro lado, muitas são as diferenças que podemos elencar entre suas concepções teóricas. Apresentaremos um pouco da biografia de cada um e as influências que tiveram para a construção de seus estudos. Fique atento(a). A sua tarefa é perceber as principais características de cada autor e entender a importância da contribuição de cada um deles para a sua formação.

1) JEAN PIAGET: BREVE TRAJETÓRIA

Piaget nasceu em 9 de agosto de 1896, em Neuchâtel, na Suíça. Desde criança, demonstrava interesse pelas ciências naturais. Com 11 anos já era auxiliar voluntário do diretor do Museu de Ciências naturais de sua cidade. Entre os 15 e 18 anos, publicou cerca de 20 artigos relacionados à biologia.

Em 1915 formou-se em Ciências e três anos depois, terminou o doutorado na área de Biologia, apresentando uma tese sobre os moluscos.

Depois disso, Piaget se interessou por estudos de psicologia em laboratórios e clínicas psiquiátricas. Essa foi uma experiência bastante significativa, pois indicou a possibilidade de realizar estudos a partir de uma psicologia experimental, ou seja, pautada na experimentação. Ele também resolveu estudar filosofia em Paris, complementando seus estudos de psicologia. Lá, conheceu os estudiosos da inteligência – Alfred Binet e Theodor Simon - que coordenavam um laboratório especializado em testes psicológicos e criaram a escola de inteligência Binet-Simon, utilizada pra medir o quoeficiente de inteligência (QI) das pessoas. Os testes, com perguntas e problemas a serem resolvidos, apontavam, a partir de uma escala, qual seria o valor correspondente à inteligência das pessoas.

Piaget observava as respostas das crianças nos testes de QI e percebia que havia uma lógica própria nessas respostas. Desse trabalho, emergiram questões cruciais para o desenvolvimento de sua teoria. Afinal, se uma resposta, a princípio errada da criança, tinha uma lógica, então, as crianças deveriam pensar de forma diferente do adulto. Além disso, percebeu uma padronização das respostas erradas no teste e verificou que provinham de crianças da mesma idade ou de idades aproximadas. Assim, constatou que a inteligência apresenta níveis que diferem de modo qualitativo, ou seja, em cada idade o sujeito pensa de uma forma específica.

Em 1921, já um prestigiado cientista, começou a trabalhar no Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, na Suíça, quando passou a estudar com mais dedicação o desenvolvimento infantil. O que o auxiliou nesses estudos foi a observação do desenvolvimento de suas filhas e os trabalhos experimentais com crianças.

Piaget foi professor de sociologia na universidade de Genebra e de Psicologia da criança em Sorbonne. Entre os anos de 1929 e 1939, redigiu seu primeiro trabalho sobre **EPISTEMOLOGIA GENÉTICA** e estudou matemática, física e biologia.

Morreu aos 84 anos em 16 de setembro de 1980, tendo deixado uma vasta obra e uma teoria que se tornou muito conhecida no Brasil em fins da década de 80.

(Tente fazer uma linha do tempo da biografia de Piaget! Se achar essas informções insuficientes, que tal pesquisar em outras fontes?)

1.1) Epistemologia genética: em busca das origens da inteligência

Como vimos pela sua trajetória de vida acadêmica, Piaget não partiu logo para o estudo das crianças e das formas como elas se desenvolvem, mas, como biólogo, transitou pelo campo da Biologia, primeiramente na investigação sobre os animais e completava seus estudos através da leitura de textos filosóficos, o que o fez se aproximar da psicologia. A inquietação provocada pelas respostas das crianças nos testes de inteligência foi o motor para que Piaget despertasse seu interesse pela gênese da inteligência. Mas o que seria isso?

SUJEITO EPISTÊMICO

O sujeito epistêmico é o sujeito pensante, crítico e capaz de pensar sobre seu próprio pensamento e sua forma de agir no meio ao qual está inserido.

Percebendo que as crianças pensam de forma distinta dos adultos e que havia uma regularidade em suas respostas de acordo com a idade, compreendeu que deveria investigar o processo de desenvolvimento da inteligência da criança partindo de seu nascimento até a idade adulta. Seu interesse, portanto, não foi desenvolver nenhum método pedagógico nem estratégias de ensino, mas estudar a pessoas enquanto sujeitos do conhecimento.

Sujeito do conhecimento também denominado por ele como **SUJEITO EPISTÊMICO**, ou seja, AQUELE QUE CONHECE. Segundo Piaget, sujeito espistêmico seria uma abstração do indivíduo; para além da pessoa concreta existiria uma tendência humana em conhecer.

Assim, EPISTEMOLOGIA GENÉTICA pode ser conceituada como o estudo da passagem dos estágios inferiores ou menos complexos do desenvolvimento, que são característicos da infância, aos estágios mais complexos que surgem na idade adulta.

Diferente da EPISTEMOLOGIA tradicional que tratava somente dos estágios mais complexos (adultos), a epistemologia genética desvenda os processos de construção dos conhecimentos das crianças em forma. Piaget conseguiu compreender e comprovar as origens desse processo de construção do conhecimento. Por isso, sua teoria é comumente conhecida como **CONSTRUTIVISMO.**

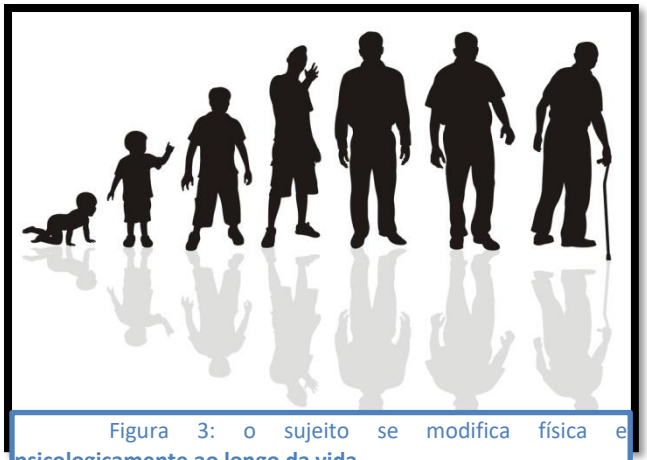


Figura 3: o sujeito se modifica física e psicologicamente ao longo da vida

Mas o que seria CONHECIMENTO? De onde ele vem e como se constrói?

Piaget destacava que o conhecimento não advém nem do sujeito apenas (do seu biológico e de sua hereditariedade) nem apenas do meio. Por isso dissemos que ele rompeu com a tradição empirista e inatista do desenvolvimento humano. O conhecimento resultaria então das AÇÕES do sujeito, da interação dele com os objetos do conhecimento. Esses objetos de conhecimento podem ser desde objetos concretos (no caso

GÊNESE DA INTELIGÊNCIA

Origem da inteligência e consequentemente os caminhos que ela segue da infância até a idade adulta.

das crianças até a adolescência) como “objetos abstratos”, como conceitos por exemplo.

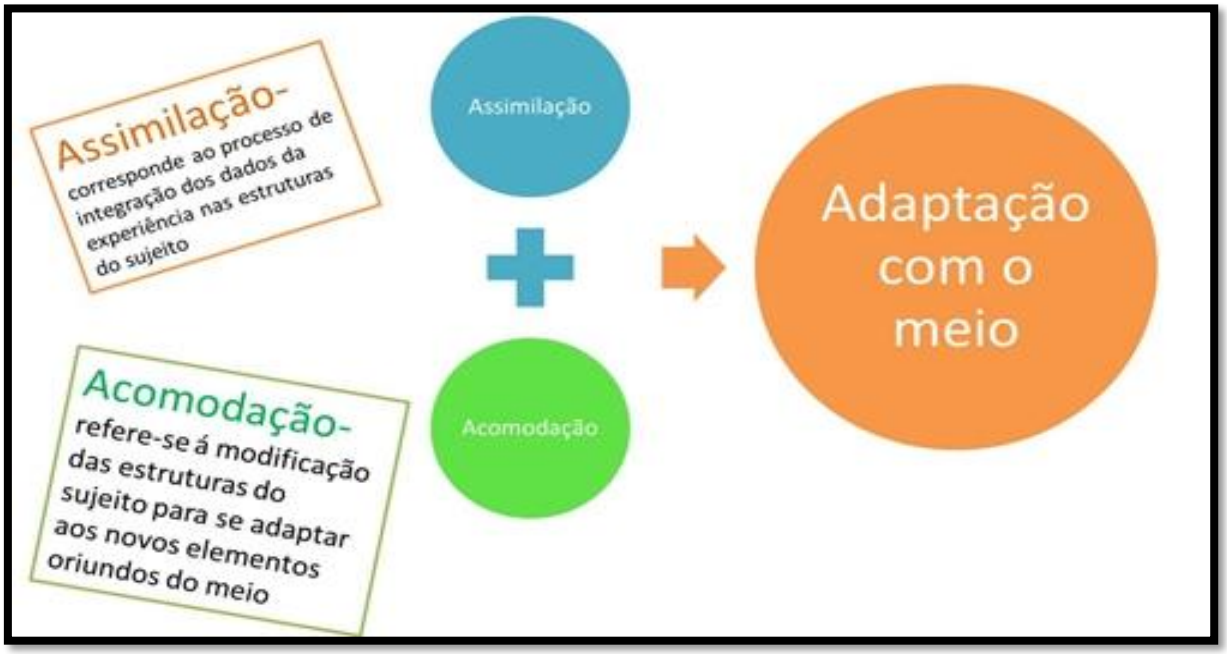
Mas como os sujeitos vão se tornando capazes de construir seus conhecimentos de modo cada vez mais complexo?

> “O que se propõe a Epistemologia Genética é por a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde suas formas mais elementares, e seguir sua evolução até os níveis seguintes, até, inclusive, o pensamento científico.” (Piaget, 1983, p.3)

1.1.1) Assimilação e Acomodação:

A inteligência se constitui por estágios sucessivos que vão adaptando o organismo às exigências do meio, através de processos de assimilação e acomodação.

Como Piaget era biólogo, ele acreditava que todo organismo vivo tende a se adaptar ao meio buscando o constante equilíbrio. Porém, sempre haverá modificações no meio que



provocam desequilíbrio e o organismo, mais uma vez, busca se equilibrar e assim sucessivamente. Essa adaptação se realiza através de dois processos: ASSIMILAÇÃO e ACOMODAÇÃO.

ASSIMILAÇÃO é a incorporação de objetos ou experiências aos esquemas mentais já existentes. E ACOMODAÇÃO acontece quando os esquemas mentais se reorganizam para assimilar as novidades e desafios do meio.

Vejam o exemplo dado por Yves de La Taille (1997, p.34):

Figura 4: Yves de La Taille é professor titular do Instituto de Psicologia da USP

Dê bolas de gude a uma criança de três anos que nunca as tenha visto. Caso ela se interesse, tratará de se utilizar de esquemas de ação que já tem, tais como: pegar as bolas com as mãos, olhar para elas, chacoalhá-las, jogá-las no chão etc. Nesse momento, ela está tentando assimilar esse novo objeto aos esquemas 'velhos'. Porém, esses esquemas se mostrarão insuficientes: por serem pequenas, as bolas exigem movimentos de preensão das mãos, pois quando caem rolam pra longe. Nessa situação, a criança terá que acomodar seus esquemas ao novo objeto e, quando isso ocorrer, poderemos dizer que houve um equilíbrio entre assimilação e acomodação.

A busca por equilíbrio é sempre impulsionada por uma situação de desequilíbrio. Esses desequilíbrios foram chamados por Piaget de **CONFLITOS COGNITIVOS -** quando a criança tem dificuldade em assimilar novos objetos, pois seus esquemas mentais não estão preparados para tal. Situações novas provocam desequilíbrios que exigem modificações dos esquemas existentes.

Por isso a teoria piagetiana deu um novo olhar para os **ERROS** das crianças. Lembram o que Piaget percebeu nas respostas dos testes de QI? Então... Os erros das crianças eram considerados fundamentais para a criança alcançar níveis superiores de desenvolvimento. Ele chamou os erros de **ERROS CONSTRUTIVOS.**

A criança erra tal problema porque não tem as estruturas mentais desenvolvidas para solucionar aquele problema e isso causa uma desestabilização. A partir de então, o professor deverá se aproveitar desse desequilíbrio da criança para perceber como e em que direção deve atuar para que a criança avance em seu desenvolvimento.

A ideia de erro construtivo traz para a educação uma grande novidade. A famosa correção de tarefas com caneta vermelha – o que torna o erro um fato negativo e

vergonhoso – deixa espaço para uma pista dada pelo aluno sobre em que momento de sua aprendizagem e desenvolvimento ele se encontra. Canetas vermelhas, nunca mais!

1.1.2) O egocentrismo

Outro conceito fundamental de Piaget é o **EGOCENTRISMO**. Para ele, a criança, no inicio de seu desenvolvimento e até desenvolver seu pensamento formal, tem modos próprios de explicar as situações e responder aos problemas apresentados. Suas conclusões são dadas tendo como base sua lógica. Por se considerar o **CENTRO DO MUNDO,** a criança não consegue ter uma visão ampla dos problemas, fazer deduções e pensar de modo abstrato, recorrendo a conceitos e divagações. Por isso, ela está centrada em si e em seus interesses, e tudo a sua volta é explicado a partir disso.

Egocentrismo, entretanto não seria sinônimo de egoísmo, mas sim de uma confusão entre sua realidade interna e o mundo externo. Um exemplo disso é quando uma criança de 2 anos, ao presenciar um copo quebrando, mesmo sem ter tocado nele diz: “Não fui eu!” Ela acha que, mesmo sem ter encostado no copo, sua queda está relacionada a sua pessoa, mas por ser uma situação embaraçosa, logo se defende. Outro exemplo é a incapacidade de crianças com menos de 6 anos de terem REVERSIBILIDADE de pensamento, ou seja, não percebem que processos podem ser feitos e desfeitos.

As experiências de conservação de massa, por exemplo, mostram isso. Quando a menina recebe duas bolas de massa iguais e depois uma delas é transformada em salsicha ela não percebe que não houve acréscimo nem retirada de massa e diz que apresentam quantidades diferentes. Quando o adulto pergunta: “As quantidades permanecem iguais?” A criança responde: “Não! Tem mais na bola porque é mais gordinha, ou tem mais na salsicha porque é mais comprida!” E se o adulto ainda insiste: “Mas eu não tirei nem coloquei massa! Como pode ter mudado?” A criança responde qualquer coisa, mesmo sem nenhuma lógica racional, tipo: “Sumiu!”, “A fada levou” etc.

Esse exemplo mostra que as crianças pensam diferente dos adultos e sua lógica não condiz com um padrão racional e abstrato próprio do adulto. Suas respostas estão centradas nelas mesmas, em sua forma específica de raciocinar.

Ao longo de algumas etapas, a crianças sairá de um modo concreto de pensar e irá alcançar o pensamento lógico formal, ou seja, o modo próprio de pensar do adulto, deixando para traz o pensamento egocêntrico.

Podemos concluir, portanto, que:

> "(...) a evolução da inteligência é um produto da interação com o meio social e envolve um trabalho intelectual ativo por meio de inúmeros processos de assimilações e equilibrações, os quais reduzem gradativamente o egocentrismo e intensificam a socialização do pensamento." (Meira& Zonta, 2007, p.76)

Em consequência disso, o sujeito se modifica através dos estágios sucessivos do desenvolvimento, cada estagio é caracterizado por uma determinada organização da atividade mental – cognição, afetividade e sociabilidade vão se modificando ao longo do desenvolvimento.

(Que tal você mesmo pesquisar os estágios de desenvolvimento de Piaget e completar esta parte do texto?)

1) Do nascimento aos 2 anos
2) Dos 2 aos 7 anos
3) Dos 7 aos 12 anos
4) A partir dos 12 anos.

A seguir, abordaremos um pouco da biografia e os principais conceitos de Lev Vigotski.

2) LEV VIGOTSKI: UMA CURTA HISTÓRIA DE VIDA

> "(...) ele transcende, como teórico da natureza do homem os dilemas ideológicos que dividem tão profundamente nosso mundo hoje." (Brunner, introdução de Pensamento e Linguagem)

Como vimos, Vigotski, assim como Piaget, foi além das ideias inatistas (biológico) e empiristas (social) que a filosofia e os teóricos da sua época pregavam. Por isso, podemos dizer que ele também superou os dilemas clássicos que procuravam explicar o desenvolvimento dos sujeitos e o modo como aprendem e evoluem.

Mas, diferente de Piaget, Vigotski partiu da cultura e da relação entre os sujeitos para explicar a formação das funções psicológicas superiores. E isso se deve às influências que teve em sua breve vida.

Lev Semionovich Vigotski nasceu em 1896, em Orsha, na Rússia e morreu aos 37 anos de tuberculose em 1934.

Ele era filho de judeus e viveu entre os ensinamentos de sua família e a perseguição que os judeus sofriam na época dos Czares (reis russos). A teoria de Vigotski foi bastante influenciada pelo contexto social em que ele viveu marcado pela revolução comunista de 1917. Sua obra permaneceu por muito tempo proibida na antiga União Soviética por conta de suas ideias inovadoras e revolucionárias.

Figura 5: Vigotski

Figura 6: Nicolau II, último Czar russo.

Diante da situação de extrema pobreza pela qual a Rússia passava, Vigotski foi testemunha das diferenças sociais e econômicas de seu país. Enquanto os Czares viviam em uma situação de extrema riqueza e fartura, a maior parte da população era de trabalhadores rurais, analfabetos que viviam em situação de miséria. No âmago das ideias revolucionárias marxistas que buscavam libertar o povo daquela situação de degradação humana, também havia o projeto para um 'novo homem' russo. Um homem instruído e pensante, coisa que era, até então, privilégio de poucos.

Figura 7: família camponesa russa

A educação era a prioridade para os revolucionários e deveria ser um direito de todos e não mais privilégio de alguns. "A Rússia socialista apresentou a tarefa de criar os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, que tinham por objetivo a formação do homem novo, o que criava demanda de modos de pensar a ciência." (Prestes, Z. 2012, p 11).

Vigotski, nesse sentido, contribui muito com as bases teóricas desse novo momento respondendo às exigências do novo tempo. Teorias que se pautaram nos princípios socialistas de formação do sujeito. A pedagogia e psicologia soviéticas refletiram os interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da sociedade pós-revolução em contraponto com a pedagogia burguesa. Então, ideias como humanismo, coletivismo, desenvolvimento integral da criança, entre outras, ganharam espaço. Uma das medidas educativas do novo governo foi a criação de creches em fábricas onde trabalhavam mulheres, jardins de infância, lavanderias e refeitórios públicos. (idem, p.12)

Nesse contexto de grandes mudanças sociais, imbuído dessas ideias humanistas e em diálogo com o marxismo, entre 1925 e 1930, Vigotski liderou estudos sobre uma nova psicologia, a **PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**. A formação de

professores era prioridade, e a 'velha escola' dava lugar a uma educação voltada para um sujeito ativo e em constante transformação.

Com a entrada de Stalin no poder, em 1936, já depois da morte de Vigotski, suas obras foram proibidas de circular na União Soviética, já que, naquele momento, suas ideias eram contrárias ao regime do ditador. Ele nunca aceitaria os dogmas impostos à ciência por Stalin, pois acreditava que para o desenvolvimento dos homens e mulheres era preciso construir relações sociais igualitárias. Essa proibição de acesso às obras de Vigotski durou 20 anos, quando foi reeditado o livro Pensamento e Linguagem.

Já pelo mundo capitalista, ele também sofreu rejeição por ter ideias vinculadas ao comunismo e ao Marxismo.

Mesmo com toda essa restrição e dificuldade ao acesso de seus textos, suas obras chegaram ao Brasil na década de 60 e trazem até hoje uma enorme contribuição para a educação e áreas afins.

MARXISMO

Conjunto de postulados teóricos desenvolvidos por Marx – 1818-1883). Ele era contra o capitalismo e buscava a formação de uma sociedade comunista.

Figura 8: Karl Marx

2.1) A PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL

> "(...) as **funções naturais**, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas **funções culturais**, que são o resultado da assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos." (ibidem, p 15)

Vigotski partiu da ideia de que o desenvolvimento da criança não se limita a um processo de maturação orgânica, nem é reduzido à assimilação mecânica de hábitos externos. Para ele, o desenvolvimento do psiquismo humano é histórico cultural, ou seja, constitui-se a partir da atividade social do sujeito.

Esse pensador estabeleceu o conceito de unidades, o que seria mais do que uma relação entre duas instâncias. Ele propunha que o sujeito existe a partir das unidades biológico-cultural, afetivo-cognitivo, interno-externo e não exatamente a relação entre biológico e cultural, cognitivo e afetivo, e assim por diante.

O conceito de unidade nos faz entender que não há um lá e um cá, ou seja, dois elementos que se relacionam para formar o sujeito, mas um sujeito que se constrói na unidade, o que significa dizer que biológico-cultural estão desde sempre unidos não

havendo possibilidade de definirmos porcentagens ou o quê de cada um é parte de seu biológico e o quê é de seu social.

Em outras palavras, estamos mais próximos de nosso organismo, de nossos reflexos e reações meramente biológicas quanto mais próximos estamos do nosso nascimento. Isso porque é necessário que bebê tenha reflexos e reações orgânicas que o impulsionem ao outro, chamem a atenção de seus pais e cuidadores num comportamento de sobrevivência (choro, movimentos corporais, sucção,...). Porém, muito precocemente as ações e reações do bebê serão interpretadas, mediadas pelos adultos a sua volta e esse já estará, portanto, impregnado de cultura.

> "Qualquer função psíquica superior surge no desenvolvimento da criança duas vezes – primeiramente, como uma atividade coletiva, social e depois como uma atividade individual, como um procedimento interno do pensamento." (Vigotski apud Davidov, 2008 (in) Prestes, 2012, p 19)

O bebê apresenta, então, funções psicológicas primárias (reflexos e impulsos de origem orgânica), mas logo vai construindo suas funções psicológicas superiores nas atividades coletivas, no social e depois essas funções se tornam internalizadas.

2.1.1) Funções psicológicas superiores, internalização e mediação

Mas o que são **FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES**?

As funções psicológicas superiores são a expressão do modo de funcionamento psicológico humano. Ao contrário dos animais, que são determinados por instintos e fatores biológicos, o homem, a mulher e a criança são capazes de pensar, ter ideias, lembrar-se, planejar, se comunicar, imaginar. Então PENSAMENTO, LINGUAGEM, MEMÓRIA, ATENÇÃO, IMAGINAÇÃO são exemplo de funções psicológicas superiores, as quais só existem nos seres humanos.

Isso nos sugere que tais funções NÃO ESTÃO PRONTAS AO NASCER, mas

> Elas formam-se durante a vida como resultado da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, ao dominarem-se recursos de comunicação e de produção intelectual (antes de tudo, por meio da fala[1]), que são elaborados e cultivados pela sociedade. Esses recursos, inicialmente, são

[1] Fala neste caso pode ser compreendida como expressão oral – aparelho fonador dos ouvintes, mas também como expressão de outras naturezas, como a língua visuoespacial, no caso de Libras, por exemplo.

> utilizados pelas pessoas no processo de uma ação externa coletiva e na relação com o outro. Somente depois, em determinadas condições, são interiorizados, transformados em recursos interiores efetivos (em 'patrimônio', como o próprio Vigotski denomina) da ação psíquica interna do indivíduo, graças aos quais cresce ilimitadamente a força do intelecto e da vontade humana (Leontiev, 1981 apud Prestes, 2012, p.21)

Para Vigotski, portanto, essas funções psicológicas tipicamente humanas, formam-se primeiramente no INTERPSÍQUICO (entre as pessoas, nas relações sociais) e depois no espaço INTRAPSÍQUICO (dentro da pessoa, quando ela internaliza, aprende, constrói algo novo). Isso foi o que ele denominou PROCESSO DE **INTERNALIZAÇÃO.**

PRIMEIRO ACONTECEM AS INTERAÇÕES SOCIAIS

DEPOIS O SUJEITO INTERNALIZA O QUE VIVEU

Vigotski afirmava que a relação do sujeito com o mundo não é direta, mas **MEDIADA**. A mediação seria um processo pelo qual acontece a intermediação de um elemento na relação entre dois outros elementos. Quando uma pessoa aproxima, pela primeira vez, o dedo da chama da vela e a retira imediatamente porque sente dor estabeleceu com a chama uma relação direta. Mas a partir de então, quando se lembrar da dor que sentiu e retirar a mão em outro momento, a relação não será mais direta, será MEDIADA PELA LEMBRANÇA da dor. Se a pessoa tirar a mão se alguém lhe avisar, a relação estará mediada pela intervenção daquela pessoa.

A criança que não sabe que o fogo queima vai colocar a mão na chama, mas logo perceberá que queima. A partir de então, sua relação com a vela não será mais direta. Será mediada pela lembrança da dor.

A teoria histórico cultural ainda fala sobre os **ELEMENTOS MEDIADORES,** que podem ser **INSTRUMENTOS** ou **SIGNOS.**

Como vimos, a teoria histórico cultural foi baseada em pressupostos marxistas que veem o trabalho como ação do sujeito sobre a natureza e sua capacidade de transformação e criação de cultura. O trabalho produz, é uma atividade coletiva e também cria e utiliza instrumentos. Esses **INSTRUMENTOS** são intermediários entre o humano e a natureza. São extensões do corpo e ampliação das capacidades humanas.

É possível cortarmos o pão com a mão (o que não acontece com a carne, por exemplo). Mas a faca amplia nossas capacidades e facilita o trabalho. A faca é um instrumento mediador.

Os **SIGNOS** também são instrumentos, porém internos aos sujeitos. Signos são instrumentos psicológicos, pois possibilitam a solução de problemas de ordem psicológica, tais como lembrar, comparar, construir conceitos. Na sua forma mais simplificada, o signo é uma marca externa, que auxilia as pessoas em tarefas que exigem memória ou atenção. O uso de nós para registro de quantidades, usar um mapa para encontrar um local, ou amarrar um barbante no dedo para lembrar de um compromisso são exemplos de signos que ampliam nossa capacidade psicológica.

Mas os signos também podem ser internos. Vejamos a explicação.

Desde que nascemos somos apresentados ao mundo por intermédio das pessoas mais velhas de forma contínua e intermitente. Diretamente ou não, os adultos vão nos ensinando tudo sobre o mundo: o nome das coisas, os hábitos próprios de nossa cultura, a língua, as demais formas de comunicação, os valores e também dando suas versões sobre tudo o que há. Tudo isso vai sendo aprendido e internalizado por nós e, assim, vamos construindo todo um **SISTEMA SIMBÓLICO** que nos é dado pela cultura e pelas relações sociais. Quando a criança aprende que aquele animal que faz **au-au** e **pula** nela quando chega à casa se chama CACHORRO, aprende aquele signo (cachorro) e não vai mais precisar ver o animal para saber o que é, apenas ouvindo ou vendo o sinal de cachorro, saberá do que se trata. A palavra cachorro se torna um signo para a criança – ferramenta psicológica para saber que animal é aquele.

No entanto, a criança não é considerada por Vigotski como um ser passivo. Ao contrário, ao mesmo tempo em que recebe, pelas relações sociais, ensinamentos dos

mais experientes de seu meio cultural, também interfere, cria novos sentidos para as situações e produz cultura.

2.1.2) Pensamento e fala (linguagem)

Vigotski considerava a fala como um signo mediador fundamental na formação das funções psicológicas superiores. Para ele, inicialmente a fala (ou o sinal em Libras) serve para a comunicação, mas depois para organização ou generalização do pensamento. No caso dos surdos, a língua de sinais substitui a fala e também segue a mesma lógica. Os sinais serviriam primeiramente para comunicação, mas depois, para organizar, planejar, lembrar e prever situações.

Permita-nos aqui um parêntese: como a sociedade não está adequada aos sujeitos com outras necessidades e nesse caso com outras especificidades linguísticas – caso dos surdos profundos – a comunicação se torna prejudicada e a segunda função da fala – organização do pensamento – também. Por isso, "atrasos" na linguagem dos surdos, na perspectiva vigotskiana seria uma questão cultural e não individual. Adequar a sociedade para se comunicar com os surdos seria a ação mais apropriada do que tentar fazer com que o surdo se adapte à língua oral.

> Vigotski dá o exemplo da criança desenhando para ilustrar a função planejadora da fala. Quando bem pequena, a criança desenha e depois decide o que desenhou. Quando é um pouco mais velha, começa a desenhar e antes de acabar nomeia o que produziu. Já a criança mais velha, é capaz de planejar antecipadamente aquilo que deseja desenhar. (Rego, 1999)

Nesse aspecto da língua, fala e pensamento, a teoria histórico cultural nos diz que ao longo do desenvolvimento a fala vai organizando, classificando o real e, embora existam os significados compartilhados pelo social, cada um dá seu sentido próprio às ocorrências e objetos. O sentido também muda ao longo do desenvolvimento da criança.

Para Vigotski, o pensamento e a fala são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que se unem em um determinado momento do desenvolvimento do sujeito. A escolha pela palavra FALA e não LINGUAGEM como temos na maior parte dos textos sobre Vigotski, deve-se ao fato de que nas novas traduções[2] defende-se que a palavra original em russo refere-se mais à fala do que linguagem. Fala seria algo expresso oralmente ou de forma escrita. E aqui acrescentamos algo também expresso em língua de sinais.

Segundo Vigotski (1987, apud Prestes, 2012, p214):

[2] Ver , Prestes, Z., 2012

> (...) as funções da fala poderiam ser realizadas por outros órgãos (tais como as mãos, na língua americana de sinais), ou outros dispositivos para a comunicação. Posteriormente, no capítulo, a referência à linguagem de sinais dos surdos segue o mesmo viés e é igualmente contemporânea, em linhas gerais.

Prestes (2012) ainda acrescenta que a fala está ligada "à principal neoformação da primeira infância e graças a ela a criança muda sua relação com o ambiente social do qual é parte integrante." (p.216) A fala seria então um meio de comunicação, incialmente, surgindo como uma função social e, aos poucos a criança aprenderia a utilizá-la como instrumento interno, organizando seu pensamento.

Cabe aqui uma reflexão sobre a importância de a criança surda aprender libras desde bem cedo, conviver com usuários dessa língua e assim seguir seu processo de desenvolvimento da mesma forma que uma criança ouvinte o faz, pois tem a imersão em um meio social que utiliza a língua oral.

2.1.3) Instrução (aprendizagem) e desenvolvimento: a zona de desenvolvimento iminente

Assim como entre a fala e o pensamento existe uma relação no desenvolvimento da criança, também esses dois processos – INSTRUÇÃO (APRENDIZAGEM) e DESENVOLVIMENTO são destacados por Vigotski em seus estudos.

Instrução difere de aprendizagem porque não diz respeito apenas ao sujeito que aprende, mas à relação ensino-aprendizagem. Instrução seria aquilo que gera o desenvolvimento e por isso está à frente dele.

Mas, antes disso, gostaria de fazer as seguintes perguntas:

Como os sujeitos aprendem? Será que todos tem o mesmo ritmo, aprendem em um mesmo momento?

Sabemos que muitos são os desafios enfrentados pelos educadores principalmente no que se refere à aprendizagem de seus alunos. É comum ouvirmos de educadores que 'a turma é imatura', ou que um ou outro aluno precisa alcançar certos objetivos antes de aprender determinado conteúdo. Essa visão de que é preciso amadurecer antes para aprender depois foi muito contestada por Vigotski.

Desenvolvimento para ele é o conjunto de capacidades e possibilidades construídas pelo indivíduo em diferentes esferas da vida e não somente na escola. Por isso, não há separação entre os aspectos cognitivos, físicos, psicológicos e sociais. Lembram o que vimos sobre o conceito de UNIDADES? Então, para Vigotski, o sujeito é composto por

uma unidade que engloba todos esses aspectos, e tudo isso se dá em um processo biopsicossocial.

Embora ele não negasse que a aprendizagem segue uma forma coerente com o nível de desenvolvimento do aluno, esse nível de desenvolvimento não seria apenas o real, ou seja, aquele já concluído, finalizado, conquistado pelo sujeito.

Vigotski propôs dois níveis de desenvolvimento**: O NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO REAL** – tudo o que o sujeito é capaz de fazer sozinho, desenvolvimento já concluído. E O **NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO POTENCIAL –** aquilo que o sujeito ainda vai desenvolver. Entre esses dois momentos haveria o que ele chamou de **ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE.**

ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE (ZDI)

Intervalo entre aquilo que o sujeito faz sozinho e o que ele não faz, mas que consegue fazer com a ajuda de um companheiro mais capaz.

A ZDI evidencia algo que está para surgir. Por isso a ideia de que a aprendizagem se antecipa ao desenvolvimento.

Com base nessa ideia Vigotski afirma que é necessário analisar o desenvolvimento da criança não só pelo que ela já sabe, pelo que já produziu, mas captar também o que está em processo de formação.

> Trazendo esta discussão para o universo da sala de aula, estas reflexões demonstram que os alunos que não conseguem realizar sozinhos determinadas atividades não podem ser considerados como incapazes. O que ocorre é que, naquele momento, as capacidades cognitivas necessárias à realização das tarefas propostas encontram-se em processo de formação, razão pela qual estes alunos necessitam do auxílio do professor, que pode vir em forma de novas explicações, apoio afetivo, atividades diferenciadas, organização de trabalhos em grupo, jogos e brincadeiras. (Meira, 2007, p.104)

Nesse sentido, podemos concluir que o grande avanço que Vigotski nos deixou em relação às questões educacionais é que a boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento. Pois, um ensino que se orienta até uma etapa já consolidada é ineficaz, uma vez que não dirige o desenvolvimento, mas vai atrás dele. Já do ponto de vista da ZDI, acontece o contrário: as relações de aprendizagem, ou seja, aquelas que se dão entre os sujeitos nas situações sociais, podem puxar o desenvolvimento, fazendo a criança se apresentar para além de seu desenvolvimento real.

Por isso, o professor deve estar sempre atento aos momentos de desenvolvimento de seus alunos e intervir justamente na ZDI, nem antes nem muito depois.

A escola é o local apropriado para a emergência da ZDI, uma vez que estão ali ao mesmo tempo crianças de diversas idades em momentos distintos do desenvolvimento, podendo trocar entre si conhecimentos e um auxiliar o outro em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para Vigotski, portanto, as classes multietárias são muito bem-vindas e devem ser estimuladas.

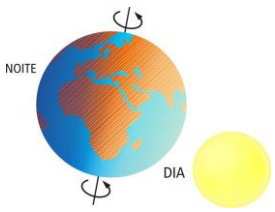
🤔 Não seria interessante pensar nessas contribuições de Vigotski para a educação de surdos em uma escola inclusiva, por exemplo? Não seria pertinente e positivo aproveitarmos os conhecimentos de surdos e ouvintes e, a partir da troca de saberes, investir nas ZDIs de cada um?

Na escola também se constroem os conceitos científicos que irão ampliar os conceitos espontâneos. Mas o que seria isso?

Para Vigotski, a formação de conceitos é um processo que ocorre durante todo o desenvolvimento do sujeito, a partir de suas relações sociais. Nas relações entre seus pares e adultos, as crianças vão aprendendo tudo sobre o mundo a seu redor: vivências diretas e observações vão formando aquilo que Vigotski chamou de conceitos espontâneos, pois não necessitam de nenhum procedimento especial. Já os conceitos científicos, formam-se de outro modo. São ‘generalizações do pensamento’ (Vygotsky, 2000), pois não se relacionam a aspectos particulares, mas a toda uma classe de fenômenos e sua assimilação requer um trabalho de ensino-aprendizagem.

Se no conceito espontâneo vamos do concreto para o abstrato, no conceito científico acontece o contrário: saímos do abstrato para o concreto.

Antes de entrar na escola a criança já sabe o que é dia e noite, pois observa todos os dias o escurecer e o amanhecer, a hora de dormir e a hora de acordar. Mas, quando entra na escola, vai aprender, de forma sistemática, como isso acontece: pelo movimento da Terra em relação ao sol.



Para aprender um conceito, é preciso que ocorra a transmissão de informações, mas também um trabalho ativo dos alunos. Não é possível aprender de forma mecânica, nem somente a partir da explanação do professor. Dessa forma, é preciso que guardemos a ideia de que só é possível aprendermos aquilo que faz sentido para nós, aquilo que construímos na interação com os outros sujeitos de nosso grupo social.

3) PARA CONCLUIR...

As dúvidas que surgem entre as duas teorias expostas neste texto se relacionam àquilo que de fato fundamenta os argumentos de um e de outro autor.

"Mas professora, então o Piaget seria mais inatista (biológico determinando) e o Vigotski mais ambientalista (social determinando)?"

Diante desta dúvida da aluna não posso dizer que ela está certa, tampouco posso dizer que está errada. Digo isso porque se ambos romperam com as dimensões puramente biológica e social do desenvolvimento – cada uma delas determinando a evolução do sujeito – também deram ênfases a aspectos específicos.

A palavra DETERMINAR pode nos ajudar muito a fazermos essa análise.

DETERMINAR

Verbo transitivo direto/marcar os limites de; demarcar, delimitar.

Na concepção inatista, vimos que o que DETERMINA o desenvolvimento são os aspectos biológicos, internos. Já na concepção ambientalista, o que DETERMINA o desenvolvimento são os aspectos sociais, ambientais e externos ao sujeito.

Porém, nem para Piaget nem para Vigotski haverá DETERMINAÇÃO de um ou de outro fator, mas existe, sim, a influência de ambos na constituição psíquica do sujeito. Tanto o biológico quanto o cultural/social estarão agindo na formação da pessoa.

Mas, há diferenças entre a teoria histórico cultural de Vigotski e a Epistemologia genética de Piaget...

A Epistemologia genética buscou as origens do desenvolvimento da inteligência do sujeito e descobriu que ele se constrói a partir da interação com os objetos ao seu redor. Seu biológico se transforma pela interação do sujeito com o objeto. Piaget não se preocupou em falar sobre diferenças culturais ou sociais, mas pensou em um sujeito que, se tiver a interação necessária irá atingir o período de desenvolvimento mais adiantado: o das operações formais.

Já a teoria histórico cultural de Vigotski, não nega a origem biológica do sujeito – quanto mais perto do nascimento, mais presos ao biológico somos – no entanto, prega a

qualidade e diversidade das relações sociais como primordiais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, aposta no social como grande responsável pela qualidade do desenvolvimento do sujeito.

Para Piaget, a criança é **sujeito epistêmico**, sujeito da cognição, e para Vigotski, a criança é vista como **sujeito social**.

Será que vocês conseguem compreender por que a pergunta da aluna não está nem certa, nem errada?

Seus enfoques são distintos, mas ambos excluem de seu vocabulário a palavra DETERMINISMO, ou seja, aquilo que unicamente determina o futuro das pessoas, no que tange a evolução do seu desenvolvimento e de suas aprendizagens.

Por isso, Piaget e Vigotski são figuras ilustres e precisam ser estudadas nos cursos de Pedagogia e áreas afins, pois trazem reflexões primordiais para aqueles que desejam trabalhar e estudar a infância. Não queremos destacar um ou outro como melhor ou pior, mas fazendo nossas as palavras de Kramer e Jobim (1991, p.80):

> É no caráter dialógico deste confronto que se revela a possibilidade de uma teoria do conhecimento sempre renovada e atual. Há que se mergulhar neste debate para que dele possa emergir maior clareza, tanto no que se refere à pesquisa, ao avanço do conhecimento na área e às rupturas que poderão advir com tal avanço, quanto no que diz às políticas públicas e à intervenção educacional.

4) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

KRAMER, S. & SOUZA, S.J. O debate Piaget e Vygotsky e as políticas educacionais. Cadernos de Pesquisa, maio de 1991.

MEIRA, M.E.M. & ZONTA, C. Fundamentos psicossociais da educação, CCAA Editora, Rio de Janeiro: 2007.

OLIVEIRA, M.K. de, Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico. Editora Scipione, São Paulo: 2003

PRESTES, Z. Quando não é a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Editora Autores Associados, Campinas: 2012

REGO, T.C Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação, Editora Vozes, Rio de Janeiro: 1999