

Universidade Federal de Santa Maria
Pró-Reitoria de Graduação
Centro de Educação
Curso de Graduação a Distância de Educação Especial

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III

3º Semestre

1ª Edição, 2005



Secretaria de
Educação Especial

Secretaria de
Educação a Distância

Ministério
da Educação



Elaboração do Conteúdo

Profa. Ane Carine Meurer

Profa. Fabiane Adela Tonetto Costas

Profa. Lorena Inês Peterini Marquezan

Professoras Pesquisadoras (Conteudistas)

Laura Menna Barreto

Acadêmica Colaboradora

Desenvolvimento das Normas de Redação

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk

Profa. Luciana Pellin Mielniczuk (Curso

de Comunicação Social | Jornalismo)

Coordenação

Profa. Maria Medianeira Padoin

Professora Pesquisadora Colaboradora

Danúbia Matos

Iuri Lammel Marques

Acadêmicos Colaboradores

Revisão Pedagógica e de Estilo

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk

Profa. Cleidi Lovatto Pires

Profa. Eliana da Costa Pereira de Menezes

Profa. Eunice Maria Mussoi

Comissão

Revisão Textual

(Curso de Letras | Português)

Profa. Ceres Helena Ziegler Bevilaqua

Coordenação

Marta Azzolin

Acadêmica Colaboradora

Direitos Autorais

(Direitos Autorais | Núcleo de Inovação e de

Transferência Tecnológica | UFSM)

Projeto de Ilustração

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. André Krusser Dalmazzo

Coordenação

Paulo César Cípolatt de Oliveira

Técnico

Guilherme Escosteguy

André Schmitt da Silva Mello

Lucas Franco Colusso

Rodrigo Oliveira de Oliveira

Acadêmicos Colaboradores

Fotografia da Capa

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. Paulo Eugenio Kuhlmann

Coordenação

Projeto Gráfico, Diagramação e Produção Gráfica

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. Volnei Antonio Matté

Coordenação

Clarissa Felkl Prevedello

Técnica

Bruna Lora

Filipe Borin da Silva

Acadêmicos Colaboradores

Impressão

Gráfica e Editora Pallotti

* o texto produzido é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

P974 Psicologia da educação III : 3º semestre / [elaboração do conteúdo profa. Ane Carine Meurer... [et al.] ; revisão pedagógica e de estilo profa. Ana Cláudia Pavão Siluk... [et al.]]- 1. ed. - Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005.
80 p. : il. ; 30 cm.

1. Educação 2. Ensino 3. Psicologia da educação
I. Meurer, Ane Carine II. Siluk, Ana Cláudia Pavão III. Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Educação. Curso de Graduação a Distância de Educação Especial. IV. Título.

CDU: 37.015.3

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Fernando Haddad

Ministro da Educação

Prof. Ronaldo Mota

Secretário de Educação a Distância

Profa. Cláudia Pereira Dutra

Secretária de Educação Especial

Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Paulo Jorge Sarkis

Reitor

Prof. Clóvis Silva Lima

Vice-Reitor

Prof. Roberto da Luz Júnior

Pró-Reitor de Planejamento

Prof. Hugo Tubal Schmitz Braibante

Pró-Reitor de Graduação

Profa. Maria Medianeira Padoin

Coordenadora de Planejamento Acadêmico e de Educação a Distância

Prof. Alberi Vargas

Pró-Reitor de Administração

Sr. Sérgio Limberger

Diretor do CPD

Profa. Maria Alcione Munhoz

Diretora do Centro de Educação

Prof. João Manoel Espinã Rossés

Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas

Prof. Edemur Casanova

Diretor do Centro de Artes e Letras

Coordenação da Graduação a Distância em Educação Especial

Prof. José Luiz Padilha Damilano

Coordenador Geral

Profa. Vera Lúcia Marostega

Coordenadora Pedagógica e de Oferta

Profa. Andréa Tonini

Coordenadora dos Pólos e Tutoria

Profa. Vera Lúcia Marostega

Coordenadora da Produção do Material do Curso

Coordenação Acadêmica do Projeto de Produção do Material Didático - Edital MEC/SEED 001/2004

Profa. Maria Medianeira Padoin

Coordenadora

Odone Denardin

Coordenador/Gestor Financeiro do Projeto

Lígia Motta Reis

Assessora Técnica

Genivaldo Gonçalves Pinto

Apoio Técnico

Prof. Luiz Antônio dos Santos Neto

Coordenador da Equipe Multidisciplinar de Apoio

Sumário

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA	05
-----------------------------------	----

UNIDADE A

O ESTRUTURALISMO PSICOGENÉTICO	07
1. Principais conceitos	09
2. A construção Epistemológica	10
3. Os estágios do desenvolvimento para Jean Piaget e a Educação	11

UNIDADE B

A ESCOLA SÓCIO - HISTÓRICA	25
1. O Autor fundador Lev Vygotsky	27
2. Principais Conceitos	30
3. A relação entre linguagem e formação das funções psicológicas superiores	36
4. Os períodos do desenvolvimento e a educação	41

UNIDADE C

O DESENVOLVIMENTO DIALÉTICO	55
1. Henri Wallon e o desenvolvimento dialético	57
2. A formação do pensamento sincrético	60
3. A importância da emoção no desenvolvimento	66
4. Implicações educacionais dos estudos de Wallon	71

REFERÊNCIAS

Referências Bibliográficas	76
----------------------------	----

Apresentação da Disciplina

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III

3º Semestre

O objetivo desta disciplina de Psicologia da Educação III é conhecer e identificar as principais teorias interacionistas e seus aportes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como nas ações pedagógicas.

Para isso, discutiremos conosco mesmos, com os nossos colegas, professores, familiares, autores que iremos estudar ou recordar, algumas das perguntas básicas da Psicologia da Educação tais como: Como é que aprendemos? Como construímos conhecimento? O que dizemos quando expressamos o conhecimento de algo ou de alguém? O que é o conhecimento? Como chegamos a um conhecimento mais elaborado e reconhecido como científico? Como o conhecimento muda e evolui? O que é que conhecemos? Como conseguimos conhecer o que conhecemos? Neste semestre, gostaríamos de convidá-los a estudar as seguintes unidades temáticas: O Estruturalismo Psicogenético; A Escola Sócio - Histórica e o Desenvolvimento Dialético. Desta forma estudaremos 3 importantes autores da Psicologia da Educação, Piaget, Vygotsky e Wallon.

Cada uma de suas unidades está organizada com leituras e atividades. A avaliação será contínua e estaremos seguindo estes critérios: participações e contribuições qualitativas nos bate-papos, leituras, fóruns de discussão, assim como, ao final de cada unidade, serão elaboradas, pelos alunos, as sínteses de cada unidade, as quais deverão ser enviadas aos professores via ambiente virtual de aprendizagem.

Esta disciplina será desenvolvida com uma carga horária de sessenta (60) horas/aula.

Entenda os nossos ícones!



Alerta

Alerta o leitor sobre algum assunto que está sendo tratado no momento.



Saiba Mais - Recomendação

Indica fontes externas e outras leituras, como livros, sítios na internet, artigos, outros itens da própria apostila, etc.



Conteúdos Relacionados

Sugere ao aluno conhecer um ou mais conteúdos específicos para melhor entendimento do conteúdo atual.



Atividades

As atividades dizem respeito aos exercícios abordados no tópico anterior, podem ser analógicas ou digitais.

UNIDADE

A

O ESTRUTURALISMO PSICOGENÉTICO

Prof^a. Lorena Inês Peterini Marquezan

Objetivo da Unidade:

Ressignificar a teoria do Estruturalismo Psicogenético de Piaget a partir da releitura do caderno de Psicologia da Educação I e dos conceitos e texto sobre Educação e Epistemologia Genética.

Introdução

Você Sabia?

Nesta unidade convidamos você a retomar o Caderno de Psicologia da Educação I, mais especialmente a teoria de Piaget, a fim de aprofundarmos alguns conceitos e tentarmos a relação teoria-prática.

Nesta unidade ressignificaremos a teoria Piagetiana, pois acreditamos que ela é fundamental para a formação pedagógica de todos os educadores. Inicialmente, retornaremos com alguns conceitos já conhecidos para, após, aprofundarmos com um texto produzido por uma autora

internacionalmente conhecida, a professora Amélia Americano Domingues de Castro. Acreditamos que este processo é sempre instigante, desafiador e, como o próprio Piaget afirmava, necessitamos de homens abertos, críticos, flexíveis capazes de se adaptar num mundo em constante mutação.

1 Principais conceitos



Figura A.1: Jean Piaget

Epistemologia

Piaget voltou seus estudos, desde muito cedo às ações do comportamento humano, mais precisamente ao comportamento e ações das crianças. Questionou-se como seria possível a aquisição do conhecimento do mundo em que vivemos e do meio que nos circunda. Para Piaget, o conhecimento é algo adquirido a partir de vivências do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

O sujeito do conhecimento era considerado por Piaget o sujeito epistêmico, ou seja, aquele ideal e universal. Mas o que é a Epistemologia? Podemos dizer que é o estudo crítico do conhecimento científico.

Portanto, podemos salientar que, partindo disso, Piaget faz uma analogia do modo de como a criança aprende com o como o cientista

constrói a física, pois para o autor, a criança constrói seu conhecimento através das vivências, das hipóteses; e o cientista através do experimento.

Desta forma, se esclarece porque Piaget denomina sua teoria do conhecimento de Epistemologia. Pois, segundo ele,

A epistemologia é a teoria do conhecimento válido e, mesmo que este conhecimento nunca seja um estado, é sempre um processo, é essencialmente a passagem de uma menor validade para uma validade superior. Daí resulta que a epistemologia confundir-se-ia com a lógica, ora, o seu problema não é puramente formal, mas consiste em como o conhecimento atinge o real, logo quais as relações entre o sujeito e o objeto. Se apenas se tratasse de fatos, a epistemologia reduzir-se-ia a uma psicologia das funções cognitivas, e esta não tem competência para resolver as questões de validade. A primeira regra da epistemologia genética é pois, uma regra de colaboração, sendo o seu problema estudar como se aumentam os conhecimentos, trata-se então, em cada questão particular, de fazer cooperar psicólogos que estudem o desenvolvimento como tal, lógicos que formalizem as etapas ou estados de equilíbrio momentâneo desse desenvolvimento (...) juntar-se-ão naturalmente matemáticos que assegurem a ligação entre a lógica e o domínio em questão e cibernéticos que garantam a ligação entre a psicologia e a lógica. É então, e somente em função, desta colaboração que as exigências de fato e de validade poderão ser igualmente respeitadas (PIAGET, 1972, p.18 - 19).

2 A construção Epistemológica

Piaget denominou sua teoria como Epistemologia Genética, pois considerava toda a estrutura orgânica da espécie humana, o que para ele é determinante no ato de conhecer, principalmente, em relação às estruturas mentais que aparecem como fruto da interação entre meio e sujeito.

Essa interação ocorre, segundo o psicólogo Piaget, através dos processos de Assimilação e Acomodação acontecendo em diferentes níveis desde os mais elementares até os mais elaborados como as trocas simbólicas.

Portanto, pode-se considerar Epistemologia Genética, dentro das concepções de Piaget, pois o indivíduo nasce com herança hereditária, a qual dará partida para a construção de seu conhecimento, inserindo seus esquemas motores, adaptação ao meio e interação entre meio e organismo.

Como coloca Piaget (1973, p.89)

"Ora as duas grandes lições que a criança nos dá é que o universo só é organizado se ela tiver inventado, passo a passo, essa organização, estruturando os objetos, o espaço, o tempo e a causalidade, constituindo assim uma lógica".

Sendo assim, a Epistemologia Genética de Piaget pode ser considerada, essencialmente, o estudar da forma como se estrutura o

conhecimento, sua natureza e evolução, no qual o desenvolvimento é uma construção dependente do equilíbrio entre organismo e meio, isto é, a construção de processos cognitivos conforme suas estimulações. "O desenvolvimento é uma construção do real, para além do inatismo e o empirismo, e que é o conjunto de estruturas e não uma acumulação aditiva de aquisições isoladas" (PIAGET, 1973, p.90).

É, portanto, a partir da adaptação orgânica e intelectual ao meio que será possível a construção e organização de processos cognitivos os quais permitirão o compreender, agir, pensar, ou seja, conhecer.

A Epistemologia constituiu-se durante muito tempo na filosofia. Grandes filósofos cientistas como Descartes, Leibniz, Kant, Platão e Aristóteles, podem ser citados como teóricos do conhecimento científico que aprenderam a refletir suas próprias ciências tornando possível uma maior reflexão, reconhecendo, assim, a Epistemologia.



Assimilação e Acomodação estão melhor explicados no Caderno I, como já foram citados.

Você Sabia?

Para saber mais sobre a teoria epistemológica de Piaget acesse o site: <http://www.centrorefeducacional.com.br/estagios.html>

3 Os estágios do desenvolvimento para Jean Piaget e a Educação

Para Piaget, os estágios e períodos do desenvolvimento caracterizam as diferentes maneiras do indivíduo interagir com a realidade, ou seja, de organizar seus conhecimentos visando sua adaptação, constituindo-se na modificação progressiva dos esquemas de assimilação.

No entanto, é de extrema importância para o seguimento da disciplina que façamos uma releitura do que diz respeito aos estágios do desenvolvimento para Jean Piaget.

Texto para complementação

Para aprofundarmos esta Unidade, nos reportamos, na íntegra, ao texto original, permitido pela autora Amélia Americano Domingues de Castro, que foi escrito em 1990, pois acreditamos na sua grande contribuição para a formação profissional, uma vez que essa autora produziu sua obra com originalidade, com fundamentação científica, contribuindo para a efetivação das transformações necessárias na prática pedagógica do cotidiano escolar.

Fonte: CASTRO, Amélia Americano Domingues de. In. Um olhar construtivista sobre educação Orly Zucatto Mantovani de Assis et al. (organizadores). Campinas, SP: R. Vieira, 2001.

Educação e Epistemologia Genética

VII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE - 1990

Foi a partir do livro Didática Psicológica (Aebli, 1951), que um grupo de professores de Didática, da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, do qual fazíamos parte, descobriu Piaget e sua importância para a Didática. Gosto sempre de lembrar que foi o Professor Onofre de Arruda Penteadó Júnior, que teve o mérito de nos trazer a referida obra de Hans Aebli, datada de 1951, com prefácio do Mestre de Genebra. Mais tarde, outros autores, e entre eles, Constance Kamii e Rheta DeVries, começaram a relatar suas tentativas de aplicar, em salas de aula, hipóteses piagetianas; mas esse caminho, o de pensar pedagogicamente Piaget, foi longo. Devo lembrar dois marcos que pontuaram esse movimento em nossa terra. O primeiro foi a tese de doutorado: "A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança" defendida em 1976, pela Professora Orly Zucatto Mantovani de Assis, que relatava uma tentativa pioneira no Brasil: a de tratar, experimentalmente, um processo de intervenção na escola, a partir de hipóteses piagetianas. Esse trabalho teve continuidade por intermédio do PROEPRE - Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental; iniciativa originada daquela primeira experiência e que desabrocha hoje em auspiciosa realidade. O segundo marco é a revelação da vitalidade



Para saber mais sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo recomendamos a releitura do livro: WOOLFOLK, Anita E. Psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.40-52. Ou releia o caderno didático de Psicologia da Educação I.

PROEPRE

Programa de Educação Pré-Escolar, denominação adotada a partir de 1980 para designar o "processo de solicitação do meio" que foi objeto de estudo da referida tese.

da teoria piagetiana, após dez anos do falecimento de Piaget, comprovada por este Encontro. Lamentamos a falta do Mestre, porém comemoramos, após dez anos da sua ausência, a riqueza dessa teoria. Acontece, por vezes, que, em lhe faltando o chefe, uma escola científica se enfraquece e/ou se reduz. O que aconteceu com os piagetianos, no entanto, foi talvez uma dispersão, seguida de ampliação, ou seja, daquela escola inicial que continua concentrada em Genebra, originaram-se muitos e muitos centros que estão participando de sua herança e prosseguem pesquisando. O centro brasileiro reuniu-se em torno de algumas universidades, agregou outras entidades especiais e encontra, hoje, dez anos depois, uma teoria que se expande e que não ficou limitada ao que Piaget nos deu durante sua vida, mas aos rumos que traçou e que seus discípulos, inclusive aqueles, às vezes, chamados de neo-piagetianos, avançaram.

Focalizaremos, nesta oportunidade, alguns aspectos da Epistemologia Genética, que consideramos relevantes para fundamentar suas relações com a Educação. Como é do conhecimento dos leitores de Piaget, a intenção inicial dele não era, exatamente, a pesquisa em psicologia infantil. Interessado em Epistemologia, Piaget queria saber como o homem conhece, como se explica que, nascendo um ser orgânico tão indefeso, pode transformar-se em criador de ciência e desenvolver sua mente, ultrapassando a característica biológica da qual, no entanto, continua participando. No entanto, deixemos de lado esse aspecto e tentemos ver como essa teoria pode ser útil à educação.



Rodrigo Oliveira de Oliveira

Figura A.2: Construção do conhecimento através dos jogos

Ora, quando se trata de transpor uma teoria como a de Piaget, que abrange a Epistemologia e a Psicologia Genéticas, para outro campo, o da Educação, ou seja, uma teoria que vai ter suas hipóteses trabalhadas num diferente setor da realidade, temos um perigo que é o da traição. Podemos trair a teoria ou podemos trair os problemas com os quais a confrontamos, empobrecendo a ambos. Essa é uma questão que nos ocupa sempre e exige muito cuidado. Temos que ser fiéis, sem traições, fiéis àquilo que é original na teoria, e fiéis também aos novos problemas, no caso, os educacionais: não podemos encaixá-los, simplesmente, na teoria; temos que colocar as hipóteses dessa teoria e

verificá-las no novo campo. Temos, hoje, uma quantidade razoável de trabalhos de pesquisa piagetianos, que nos fornecem novos dados para pensar e agir em educação, mas temos algo mais a nos ajudar, que é a própria evolução da teoria. Possuímos os dados que podemos dizer provenientes do "último Piaget" e dos piagetianos que lhe deram continuidade e o enriqueceram. Piaget dizia que ele próprio era o maior revisor da sua teoria, de modo que ela foi sendo construída e reconstruída no decurso de sua vida. Na verdade, Piaget nunca se contradisse, mas foi colocando novas aquisições sobre os primeiros alicerces e integrando-as em quadros cada vez mais amplos.

Algumas idéias nos servirão de fundamento e, entre elas, a principal é a idéia do construtivismo. Deixem-nos primeiro recomendar um estado de alerta. Como outros educadores, que descobriram Piaget nos primeiros tempos de sua divulgação, entendíamos que ele era interessante, sobretudo por causa da teoria das etapas, já que nos relata - a partir de experimentação muito ampla, apoiada por suas idéias fundamentais - como a criança percorre esses estágios no decurso do seu desenvolvimento, passando pelos períodos sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Todavia, a teoria das etapas vem a ser uma arma de dois gumes. Pode ser usada para restringir a educação a dizer "não" ao pequeno, afirmando que "não pode fazer tal coisa porque não chegou ao período operatório", que ele não pode atingir certos patamares de conhecimentos, porque "ainda está no sensório-motor"; no entanto, entendemos que essa é uma atitude totalmente contrária à teoria de

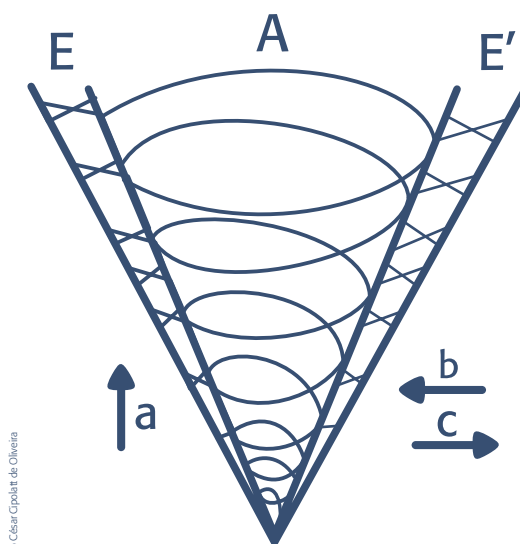
Piaget. Pode, outrossim, ser usada de modo positivo, pois a teoria das etapas é, sobretudo a indicação de que há uma evolução que acompanha a interação entre o indivíduo e o meio e que, portanto, nós podemos ajudar a criança a transpor pedagogicamente seu caminho. Podemos incentivá-la ou desafiá-la a transpor esses estágios e chegar à realização máxima, plena, das suas potencialidades. Vemos, pois, que a teoria das etapas tem seu lugar na Epistemologia Genética, apesar de ter sido uma derivação, uma inferência que provém do construtivismo, sua idéia fundamental: o princípio de que o desenvolvimento do ser humano é construtivo, já que nem é pré-moldado, nem modelado pelo meio. Aponta-se essa força da ação, essa força da atividade de que os seres orgânicos dispõem, para que o sujeito, ao mesmo tempo, construa o mundo para si e construa as suas estruturas para conhecê-lo. A criança, pois, ao explorar o mundo e construir a sua realidade, vai também elaborar seus instrumentos de conhecimento. Vemos, então, que, se o que existe de endógeno são as estruturas biológicas, que permitem ao sujeito essa capacidade de atuação, no entanto, negamos a exclusiva atuação modeladora do meio, impondo-se a idéia da construção, explicada pela interação entre as estruturas do sujeito e o ambiente no qual atua. É feita de modo progressivo e no decurso do tempo, acompanhando o desenvolvimento físico da criança. A teoria das etapas é pois, necessária, por esclarecer como, aos poucos, vai-se construindo a inteligência, construindo um ser moral, construindo um ser afetivo. Mas o que passa a interessar Piaget nos últimos anos, não são mais as etapas, pois ele já as havia

investigado muito e sob todos os pontos de vista, quando tratara da construção do tempo, do espaço, da causalidade, do número, do acaso e de tantas outras noções; porém, nos últimos tempos, preocupou-se, sobretudo, com os processos de construção. Como é que se dá essa construção, através de que "mecanismos"? Essas idéias de Piaget, que estavam em embrião nos seus trabalhos mais antigos, acentuaram-se nos mais recentes. Vamos recorrer a dois de seus aspectos, pois a grande riqueza e complexidade dos trabalhos da Escola de Genebra não nos permitem traçar um panorama completo. Esses dois aspectos do desenvolvimento, como mecanismos construtivos, podem ajudar muito o professor a organizar o seu trabalho com as crianças: a abstração reflexiva e a lógica das significações.

Primeiro, precisamos rever uma imagem que Piaget elaborou (Piaget, 1974) para simbolizar "a epigênese das funções cognitivas". É a secção de um cone invertido, tendo na parte interna uma espiral, cuja parte central simboliza o desenvolvimento. As "voltas" da espiral seriam as várias etapas, sabendo-se que as anteriores não se perdem, mas são integradas nas superiores. No corte do cone, vê-se um intervalo entre a parte interna e a parte externa, e os traços, que os preenchem, mostram a influência do meio sobre as funções do sujeito e do sujeito sobre o meio (nota-se que os traços se entrecruzam). Vemos que, se essa espiral toma esse aspecto de desenvolvimento, de ampliação, de aumento de potencialidades, é porque houve constante interação com o meio. Seria possível fazermos mil traços cruzados, mostrando as relações entre o endógeno e o exógeno na construção das estruturas do conhecimento.

Ora, Piaget destaca a abstração reflexiva como um processo de construção que estaria presente em toda a imagem da espiral. A imagem fala por si, não precisamos de outra, mas devemos completá-la pelo que disse Piaget, ao comentá-la, indicando que a abstração reflexiva não depende apenas dos fatores internos, mas também desse trabalho com o meio. Conforme Piaget:

"Nesse desenvolvimento há constantemente, salvo no ponto de partida, inato, interação entre os processos endógenos (que se ampliam sob o efeito construtivo das abstrações reflexivas) e os processos exógenos ou utilização da experiência" (Piaget, 1974, pg.86).



Paulo César Cipolletti de Oliveira

Figura A.3: Corte através do cone reverso que simbolizaria a epigênese das funções cognitivas

Quando falamos em abstração, podemos nos referir a qualquer idade da criança. Há quem ache essa afirmação estranha, porque é comum pensarmos em abstração como sendo algo puramente interno, não nos lembrando de que

ela começa com o nosso trato com o meio, o nosso debate com o meio. Então, entendemos que o processo de abstração começa com o bebê, começa com a criança muito pequena, pois é o processo pelo qual a criança resolve problemas novos que a realidade lhe propõe, por meio das coordenações internas disponíveis.

É realmente um processo pelo qual ela abstrai, embora, como diz Piaget, "nesses casos, nada sabemos das tomadas de consciência do sujeito". Todos os processos, pelos quais a criança passa, exigem coordenações: coordenação de ações, como, por exemplo, coordenar as ações da mão com a visão, mas também coordenação e reorganização de estruturas em função de novos dados (Piaget, 1977). Temos aí todo o processo de abstração que se desenvolve, mas precisamos lembrar que, como a teoria de Piaget tem uma idéia de aprendizagem muito diferente das outras, conhecê-la é fundamental para nós entendermos essa questão da abstração.

Quando surgiram os livros de Piaget sobre abstração reflexiva (Piaget, 1977), voltamos a rever outros, antigos, da mesma coleção (Piaget, 1959), que tratam de aprendizagem, experiência e estruturas lógicas; pois, a teoria já estava lá, quando Piaget nos falava de aprendizagem. Sobre o assunto, o autor, que contraria as idéias dos behavioristas ou comportamentalistas, distingue dois tipos de aprendizagem. Um deles se verifica quando aprendemos por uma experiência direta sobre as coisas; afinal, experimentar é fazer alguma coisa e ter o resultado do que fazemos; fazer alguma coisa ao real que nos cerca e ao real que nós somos. Na mesma linha não podemos nos esquecer, que cada um de nós é um objeto

entre outros, e que a criança experimenta consigo mesma; por exemplo, quando ela junta as suas mãos, quando está coordenando partes de seu próprio corpo e faz experiência com a sua realidade e com a realidade que a cerca. Então, temos aí um tipo de experiência, que se dá por abstração dita empírica e outra série de experiências (que Piaget denominou lógico-matemáticas) que se referem às coordenações internas de ações. Nestas últimas, o objeto da descoberta são as propriedades das ações do sujeito. A aprendizagem, lato-sensu, como diz Piaget, inclui a experiência empírica e a atividade coordenadora do sujeito. As pesquisas, que resultaram na obra de 1977, dão continuidade e aperfeiçoam essas explicações.

Outro aspecto da teoria de Piaget, que vai esclarecer questões de aprendizagem é encontrado nos estudos sobre a lógica das significações (Piaget, 1987), uma vez que as coisas significam algo para a criança, e nem sempre o mesmo que para o adulto, como todos nós sabemos. Como os educadores de pré-escola estão cansados de saber, se você pergunta à criança: "o que é um copo?" ela diz: é para beber água. Indica a utilidade que tem, não descreve copo, não dá conceito de copo em termos lógicos, passando-nos a idéia de para que serve, do que eu posso fazer com isso; um tipo de abstração que parece muito simples, muito direto, exigindo, porém, uma consciência ou uma tomada de consciência, não apenas dessa realidade do copo, mas do modo pelo qual se pode interagir com essa realidade; do que se pode fazer com o objeto: pode ser um copo para beber água, ou um copo para quebrar. Conhecemos crianças que denominam de "bolas de estourar" as bexigas ou balões

cheios de ar, pois entendem que é essa a sua "utilidade" ou "finalidade" deles. O processo de abstração, portanto, não provém diretamente das coisas, mas da nossa ação sobre elas, pois vemos, no exemplo dado, que a criança está se referindo à ação dela sobre o objeto. Como na aprendizagem, envolve a ação sobre a realidade e a coordenação das ações sobre a realidade.

Vamos deixar um pouco de lado esse tema para completarmos a questão da abstração. Ficou dito acima, que abstraímos, diretamente dos objetos, certas propriedades; mas, por outro lado, temos certas abstrações que dependem do que nós "fazemos", física ou mentalmente, e não do que as coisas são. As coisas continuam sendo o que são quando nós mudamos o seu arranjo no espaço, quando observamos como elas atuam umas sobre as outras sob o nosso impacto (o que acontece quando a criança empurra o carrinho, ou o que acontece quando ela vira a direção da sua bicicleta, por exemplo) e a criança vai, então, fazendo as suas abstrações dentro das significações que tem. Queremos chegar um pouco adiante. Já se pensou, também, que a abstração (e isso é uma das armadilhas da idéia de abstração) seja alguma coisa eminentemente pessoal, isto é, se alguém está refletindo, ou abstraindo; então, seria essa uma atividade muito íntima, muito pessoal. Não há dúvida de que há verdade nisso; porém, parcial. Há duas faces na abstração: o fator social e o fator pessoal. Se duas pessoas, por exemplo, procuram resolver um "puzzle", elas podem discutir, cada uma constatar a solução da outra e o resultado ter contribuições diferentes, mas reunidas numa solução conjunta. O fator social na abstração é importante; pois, na

investigação, obriga-nos a uma abstração mais coordenada, mais aprofundada, já que precisamos satisfazer também a inteligência do outro e dar as nossas explicações. Então, não vamos cair nessa armadilha de que abstrair é alguma coisa que nós fazemos só intimamente, o que seria, ou uma fase posterior, ou o começo de uma abstração, que depois poderá ser exteriorizada. O fator social, pois, indica a importância da "conversa" na escola, do diálogo entre as crianças que permite a troca de experiências e amplia a reflexão.



André Schmitt da Silva Mello

Figura A.4: Educadora observa a resolução dos problemas

Rapidamente, vamos passar à parte que gostaríamos de acentuar mais, a questão da significação e da inferência, já que a abstração nos permite ir além dos objetos e de suas representações. A criança, a partir da função simbólica, seu instrumento relacional mais poderoso, vai ter conceitos, além de imagens mentais, para trabalhar e usar logicamente. Piaget investigou essa lógica, essas inferências, de modo especial, no livro "Da Lógica da criança à Lógica do Adolescente" (Piaget, 1955). Nessa obra, Piaget quer mostrar como a criança passa das operações concretas às operações formais, focalizando, então, a lógica da criança maior e do adolescente, que procura descrever em termos simbólicos. Todavia, o que aconteceu de interessante, foi que Piaget, nos últimos tempos, voltou novamente a atenção à lógica da criança pequena, objeto de seus livros mais antigos, o que nos faz entender melhor o pré-escolar do zero a seis anos. Qual é a diferença? Pois bem: quando falamos em termos de lógica, numa situação mais avançada, temos aquela idéia de que, quando pensamos logicamente, fazemo-lo em termos de relações entre os elementos que focalizamos pelo pensamento, ou seja, há lógica, se as relações forem bem colocadas. Nesse sentido, se a lógica só se refere às relações, não há interesse pelos elementos, podemos ter absurdos, e até formulações consideradas completamente doidas; pois, usando certas normas lógicas, eu posso chegar a afirmar: "se a lua é um queijo, então eu sou um gato", o que pode ser logicamente válido, usando-se um cálculo lógico bem feito, um cálculo de relações, partindo de certas premissas e valores. Contudo, Piaget mostra o seguinte: o adulto pode ser capaz de

aceitar essa lógica sem conteúdo na qual as relações sendo certas, os cálculos lógicos sendo certos, eu posso chegar a conclusões absurdas, mas a criança, não, porque ela parte das significações que têm os elementos. Citaremos um caso, relatado pela Prof.a. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan. Perguntou para Manoela se ela sabia onde Piaget nasceu e como a menina já tinha essa informação, disse que era na Suíça. Thereza perguntou-lhe então: "- É perto?". "- Não, é longe", respondeu Manoela. Nova pergunta: "- Pode-se ir de bicicleta?" A menina pensou um pouco e disse: "- Não, só de moto". Ora, o raciocínio é perfeito dentro das significações dela, pois sabia que era longe e que a bicicleta significa um meio de transporte usado para pequenas distâncias. A moto, entretanto, "voa", pode ir mais longe e mais rapidamente. Raciocínio perfeito dentro das significações e das informações da criança, incluindo o que envolve a comparação de velocidades. É isso que Piaget nos esclarece na sua lógica das significações. Relataremos outro caso, muito curioso, que aconteceu com uma criança de seis ou sete anos e que interessa à questão da Educação Religiosa. A irmã mais velha de um menino de onze anos, que era impressionado com a questão da morte, estava lhe explicando que, nesse caso, o corpo fica, e a alma vai para o céu. Como ele não estivesse entendendo, ela deu-lhe o exemplo, que tinham dado a ela, dizendo: "- Olha, o corpo é como uma roupa, ele fica e a alma vai". O irmão ficou um pouco preocupado e perguntou: "- Mas a alma vai pelada para o céu?". Vê-se que a idéia de alma é um conceito com significação muito fraca para a criança; uma significação muito fluída, pensada talvez como um corpo dentro

de um outro corpo. Essas histórias não são anedotas, pois nos ensinam que nunca sabemos exatamente qual é a significação que a criança dá aos eventos relatados ou às realidades.

É das semelhanças de significação entre o conhecido e o desconhecido que as crianças tiram suas inferências e fazem seus raciocínios. Num dos últimos livros de Piaget (Piaget, 1987), demonstra-se que a criança pode tirar inferências quando há, pelo menos, alguma semelhança, algum atributo semelhante entre dois elementos ou mais; quando se pode fazer uma comparação entre coisas diferentes e encontrar alguma semelhança. Há experiências curiosas na obra citada (Piaget, 1987. Em uma delas pergunta-se à criança, diante de algum objeto ou dispositivo: "- O que você pode fazer com isso?". No caso de uma caneta, podem-se obter respostas como: "-eu posso escrever, eu posso cutucar, eu posso bater, etc". Quanto mais velha a criança, maior número de significações terá uma caneta. Em outros experimentos, apresenta-se aos sujeitos uma série de bastões, cada um com uma forma, e a tarefa da criança é tirar, de dentro de uns recipientes de vidro, os bichinhos de pelúcia que lá estão. Os objetos têm formas diferentes. Um deles, por exemplo, é um animal com a cauda enrolada que pode ser enganchada no bastão conveniente; mas, enquanto a criança não inferir a conexão entre o rabo do animal e a forma do bastão vai fazer tentativas infrutíferas, batendo, sacudindo, ou exercendo outras ações na tentativa de retirar o objeto, sem usar o caminho mais rápido, que seria o de enganchá-lo ao bastão. O adulto também atribui significações. Como já nos referimos, diante da experiência de resolver um puzzle, ficamos procurando a significação das

suas diferentes partes, para conseguir encaixá-las. A questão da lógica das significações tem muito a dizer aos professores. É fácil, por exemplo, pedirmos para a criança dizer alguma coisa sobre o que se pode fazer com certo objeto, seja uma garrafa, uma caixinha, um brinquedo, uma caneta, etc, pois vemos que ela o faz em suas brincadeiras. Atribuem significações a brinquedos, por exemplo. Há pouco tempo, tivemos, em mãos, uma pesquisa muito interessante que incluía a observação de crianças trabalhando com o LEGO, material que consiste em bloquinhos coloridos de plástico que podem ser compostos entre si de diferentes modos. Verifica-se a variedade de objetos que as crianças constroem com eles e que, antes e durante a construção, elas realizam abstrações e vão elaborando significações, envolvidas pelo aspecto lúdico da atividade. O jogo de construção relaciona-se, na maioria dos casos, com o jogo simbólico; pois, é comum que toda uma história seja construída em torno da "casa" que está sendo edificada. A criança mostra evidências de processos de abstração e de atribuição de significações na continuidade do trabalho.

Por outro lado, as experiências dos piagetianos nos mostram que é muito difícil para a criança responder a questões sobre o que ela não pode fazer com isto, o que isto não é. O não é muito difícil para a criança, pois toda a sua experiência é positiva, por referir-se aos elementos com os quais interage. O não ser ou não estar é para a criança uma realidade meio nebulosa, difícil. Esse tipo de experiência pode fornecer pistas muito interessantes para atividades de pré-escola, para atividades nas quais as crianças possam desenvolver a sua

capacidade de atribuir significações. Na pesquisa acima referida, observava-se o trabalho das crianças com o Lego, conversando com elas e os desenhos que faziam, e que exigiam delas abstrações e atribuição de significações. Certa ocasião, após apreciar o desenho de um garoto, a investigadora lhe disse: "- Olha, pegue aqui sua folha", e o menino a olhou sem compreender. Tratava-se de uma comunidade rural e folha, para o garoto, era folha de árvore. Outra conversa ocorreu quando os meninos referiam-se a um pé de milho e alguém lhes indagou: "- E esse pé que está aí debaixo da mesa, dentro do sapato, o que é?" E as crianças começaram com toda uma fabulação, ficaram pensando, até descobrirem que há pé de gente e pé de árvore, refinando assim uma significação.

A Prof.a. Orly Zucatto Mantovani de Assis relatou-nos o seguinte comentário de uma criança: "- Que engraçado, pente tem dente, mas o dente do pente não tem dor de dente". Mencionou, ainda, que as professoras do PROEPRE recebem orientação no sentido de que, quando trabalharem com as crianças: perguntando-lhes, que é isto?"; o que as faz pensar nas propriedades dos objetos, perguntarem também "o que isto não é?". E descreve o caso de uma criança que, com seis anos, numa atividade desse tipo, chegou à negação lógica. Complementando, a Professora nos disse: "- É coisa impressionante; se a gente se preocupar em perguntar o que as coisas são e o que as coisas não são, de repente, a criança vai, num certo momento, compreender, por exemplo, que essa garrafa não é tudo a não ser ela mesma e quando ela chega a compreender isso, a abstração reflexiva e a idéia de

classificação caminham bastante".

Nesse exemplo muito elucidativo, vê-se o que é possível fazer na prática. A propósito, queremos nos referir a um ponto muito importante. É o seguinte: devemos estar sempre alerta a respeito das possibilidades positivas da criança e esquecer aquelas leituras superficiais de Piaget, dando a idéia de que a teoria das etapas era uma restrição feita à criança, ou de que a criança não teria lógica. O próprio Piaget, nos primeiros trabalhos, referia-se à criança pequena como pré-lógica; mas, passou depois, a falar na lógica da ação, numa forma de lógica própria à criança. É também uma interpretação errônea supor que uma criança, que está no período pré-operatório, que não opera e não conquistou ainda todas as formas de conservação, não tenha inteligência. A inteligência manifesta-se de vários modos e está sendo construída durante toda a vida. As crianças são mais inteligentes do que supomos muitas vezes. A diferença, que vai ser examinada nas últimas obras de Piaget, é a seguinte: a criança é capaz de realizar todas as operações lógicas descritas nos livros de lógica mais avançados, mas tem grande dificuldade em coordená-las. Realiza operações de modo fragmentado e, é interessante verificar que, num dado momento da meninice, no limiar da adolescência, as operações tendem a reunir-se e podem ser descritas por Piaget por meio do grupo quaternário das transformações que reúne as operações antes dissociadas. Tomemos como exemplo a questão da inversão. Há uma brincadeira que consiste em pedir a outra pessoa (no caso, uma criança) que pense num número, some três a ele, multiplique o resultado por dois, some mais cinco (e pode

prosseguir) e diga o resultado em voz alta. Quando o adulto declara à criança que "adivinhou" o número inicialmente pensado, ela fica admirada. No entanto, ele pode incentivar a criança a descobrir como decifrou a charada. As crianças tentam fazê-lo, pensando que alguma coisa tem que ser feita com aqueles números que foram somados, subtraídos ou multiplicados, mas a dificuldade delas é que serão duas as inversões: inverter a ordem das operações da última para a primeira e inverter as operações (adição/subtração, multiplicação/divisão). Existem outros exemplos: pedir ao pequeno que construa uma espécie de cogumelo com joguinhos do tipo Lego e depois dizer como é que vai fazer para desmontar a construção sem que ela desmorone. As crianças chegam rapidamente à solução: começar tirando os de cima com todo cuidado até chegar aos primeiros que foram colocados. A dificuldade surge quando o adulto pergunta o que há de semelhante entre essa atividade e a "adivinhação" do número acima descrita. A inversão parece ser dificilmente abstraída.

Vemos, no entanto, que certas atividades e certas formas de interação com crianças acentuam comparações, favorecendo assim a abstração. Na comparação, são necessárias tanto abstrações diferentes para cada elemento comparado, quanto significações igualmente diferenciadas, o que exige raciocínios em dois graus sucessivos. A comparação é uma atividade de segundo grau; pois, de duas abstrações resulta uma terceira. Perguntar à criança o que há de semelhante ou de diferente entre tipos de folhas ou plantas, exige que ela focalize tanto diferenças (usualmente mais fáceis) quanto semelhanças; desafiando seu raciocínio.

Devemos colocar, agora, uma questão extremamente importante do ponto de vista pedagógico: a relação entre as ações da criança, a verbalização e o pensamento. Lamentamos sempre que não se dê ao escolar maior oportunidade de verbalizar seu pensamento; pois, só quando o faz, é que podemos perceber qual o nível de seu desenvolvimento em abstração e significação. Rousseau já pedia aos professores, no século XVIII: "por favor, conheçam seus alunos, ouçam seus alunos". A tomada de consciência da ação revela-se quando a criança consegue simbolizar por palavras (ou por ações e construções) a realidade e suas abstrações. O verbalismo na escola era usualmente limitado à transmissão verbal dos conhecimentos, devolvidos pelas crianças também verbalmente; porém, a escola antiga separava verbalização e ação. Hoje, observa-se, no entanto, que é bem mais eficiente que a criança tenha oportunidade de acompanhar sua ação com a verbalização, permitindo-se, assim, que ela se revele ao educador e a si mesma. E o pensamento dela onde está? Ele está presente, desde o começo, desde a ação a partir da qual realiza abstrações, que dizem respeito tanto às propriedades das coisas, dos objetos, quanto às propriedades da sua ação. Posteriormente, quando as ações podem ser realizadas apenas em pensamento, os adolescentes podem voltar a pensar seus próprios pensamentos. Há um fato muito conhecido: as crianças sabem ir à escola e voltar dela, a algumas quadras distante de sua casa, como são capazes perfeitamente de se movimentar dentro da escola; mas, quando pedimos que descrevam ao outro como o fazem ou desenhem o trajeto, têm maior

dificuldade. A ação deve ser acompanhada por abstrações e simbolizações, e a dificuldade se acentua nas atividades de simbolização: falar ou representar visualmente (desenho, modelagem, montagem, dramatização, etc). É de extraordinária fecundidade a integração entre agir, falar e pensar, que funciona como um caldo de cultura valioso para o desenvolvimento.

Vamos ao final, pois falta-nos a referência ao contexto sócio-escolar. Trabalhando sempre com professores, com formação de professores, colocamos o seguinte problema: qual o papel do professor em todo esse processo?

Todo esse desenvolvimento, todo esse incentivo para que a criança possa abstrair, possa adquirir significações mais amplas e realizar inferências, que é de grande importância para o desenvolvimento das operações de classes, séries, números, ou seja, dos instrumentos lógicos do pensamento, que Piaget codifica já na fase operatória, todo esse processo não poderia ter sucesso, a não ser em casos muito excepcionais, sem ajuda. Não nos esquecemos de que tudo isso está sendo preparado desde que a criança nasce e que, mesmo quando ela só é capaz de fazer classificações parciais e enumerações incompletas, está trabalhando para compor a lógica mais abstrata. Seria capaz de chegar sozinha aos níveis mais elevados?

Verificamos que a idéia de ajudar a criança a se desenvolver parece ter surgido, com a humanidade, na figura do educador, mãe, pai, irmão mais velho ou membro da comunidade. É muito antiga a idéia de que o adulto tem o dever de ajudar a criança no seu desenvolvimento, embora utilizando fórmulas das mais diferentes. É certo que, nas sociedades

pouco complexas, não se definiu a figura do educador, mas as que conhecemos (da civilização ocidental) dele necessitaram.

Precisamos de professores. Quais são os limites de sua intervenção? É melhor perdermos o medo das palavras e dizermos que a ação educativa é um processo de intervenção. Piaget o reconhece quando diz que as crianças se desenvolvem espontaneamente, mas também se desenvolvem por meio das experiências que preparamos para elas. Podemos acrescentar que o desafio cognitivo (ou moral) é uma das estratégias de ajuda mais eficiente, mas não podemos esquecer que as crianças desenvolvem-se também pela própria interação entre elas. O PROEPRE oferece disso muitos exemplos, incluindo o desenvolvimento moral que acontece quando há liberdade para que as crianças construam a sua autonomia moral no decurso de seu convívio social sob a orientação dos educadores. Sabemos, hoje, que o problema do desenvolvimento intelectual é paralelo ao problema do desenvolvimento moral, com influências mútuas; resultando disso que a criança trabalha, intelectualmente, com a consciência moral e, moralmente, com as construções intelectuais. Podemos exemplificar essa problemática através do trabalho de pesquisadora que trabalhou com adolescentes, favorecendo a discussão de dilemas morais. Os próprios alunos traziam-lhe os problemas, por vezes extremamente sérios, envolvendo sexo e drogas, além de conflitos de comportamento, referentes às leis da escola e ao convívio entre alunos e professores. Nesse trabalho, a autora (Oliveira, 1989) teve bons resultados quanto ao desenvolvimento moral, quando conseguiu de adolescentes, alunos de curso noturno, uma

discussão inteligente sobre esses temas, ou seja, quando o intelecto passou a ajudar os jovens a elucidarem as razões que tinham para serem contra determinados comportamentos ou a favor deles, para fazerem a crítica e a autocrítica da parte moral da nossa sociedade e dos seus próprios comportamentos. Isso não quer dizer que possamos garantir que tais atividades levem obrigatoriamente a uma mudança de conduta; porém, podemos supor que os participantes obtiveram visão mais clara dos dilemas enfrentados, de modelos diferentes de comportamento e que conseguiram perceber quais os valores que estavam em jogo. Somos, pois, compelidos a reconhecer a interferência da inteligência na parte moral, mas vemos, também, que a inteligência tem a sua moral. Chegar a uma conclusão a partir de falsas premissas ou com uma lógica falsa é uma imoralidade intelectual, o que revela as exigências morais da inteligência. Pode-se concluir que, nas escolas, não estamos trabalhando só com inteligência, só com moral, ou só com o social: estamos sempre trabalhando com a pessoa integral.

Chegamos agora a uma reflexão final. Revisamos alguns aspectos da teoria piagetiana que lançam hipóteses pedagógicas muito importantes, muito fortes, muito poderosas. Verificamos que temos tido pesquisa sobre esses assuntos. São, no entanto, pesquisas que dão conta de aspectos parciais do problema. Falta-nos não só um acervo mais numeroso, mas a própria coordenação dessas pesquisas. Devemos também considerar que, no Brasil, temos problemas peculiares, e apenas começamos a verificar como as hipóteses da teoria que acolhemos funcionam diante de

nossas condições. Na verdade, já temos aqui muito trabalho sério que precisa ser reunido e comparado, para que algumas conclusões provisórias apareçam mais claramente. Não obstante essa dificuldade, entendemos que já estamos no momento de formular alguns elementos de uma teoria pedagógica com base piagetiana. Sobre esse tema, algumas questões prévias devem ser colocadas. Por exemplo: que perguntas temáticas teríamos que fazer a uma teoria piagetiana para fundar uma teoria da educação? Quais os conceitos principais dessa teoria? Deveríamos, também, definir do que trata essa teoria. Se optarmos por uma teoria do ensino, uma teoria didática, esta deverá ser coerente com uma teoria da aprendizagem. Ora, a completa mudança no que se entende por aprendizagem, efetuada por Piaget, obrigar-nos-ia a alterar, também, o que se entende por ensino. Devemos, pois, redefinir conceitos e pensar em termos novos, ou melhor, em significações diferentes para os termos tradicionais da didática - o aluno, o professor, o que se ensina, como se ensina, por que e para que ensinar - formulando novos conceitos sobre tais elementos didáticos. Tal redefinição poderá exigir um novo conceito de "conteúdo", que não será apenas matemática, história ou geografia, ou dos objetivos atribuídos à escola. Dar-se-ia mais importância a atividades que ensinem a pensar ou a incentivar o uso do pensamento pelo aluno. O ensino não se confundiria com a aquisição de informações, mas com a construção de conhecimento e com o desafio ao pensamento. A teoria, que espero seja um dia formulada, poderá ajudar o professor, se conseguir deixar claros os princípios nos quais se baseia: os mesmos do



Para maiores informações sobre Epistemologia Genética acesse o site: <http://www.escolado futuro.com.br-page4.html>

construtivismo piagetiano. Deixamos a sugestão para quem se interessar por ela.



Atividade Final

Com as leituras já realizadas sobre Epistemologia Genética de Piaget faça uma síntese da Unidade com os principais conceitos abrangendo no máximo 20 (vinte) linhas. Esta atividade será disponibilizada no ambiente virtual, conforme as orientações da professora da disciplina.

UNIDADE

B

A ESCOLA SÓCIO - HISTÓRICA

Prof^a. Fabiane Adela Tonetto Costas

Objetivo da Unidade:

Compreender as implicações da teoria Sócio-Histórica na Educação e suas influências nos processos de aprendizagem de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

Introdução

Essa unidade tratará da teoria Sócio-Histórica, cujo fundador foi Lev Vygotsky. Os pressupostos que corporificam essa concepção encerram um caráter interacionista da relação aprendizagem-

desenvolvimento, pois consideram tanto o substrato biológico quanto o entorno social na constituição do ser.

1 O Autor fundador Lev Vygotsky



Guilherme Escobar

Figura B.1: Lev Semmionovich Vygotsky

Lev Semmionovich Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, na Bielo-Rússia, falecendo em 1934, com trinta e oito anos. Durante seu curto período de vida, produziu mais de duzentos trabalhos científicos. Muitos desses até hoje não foram publicados e outros acabaram extraviados ou censurados no período estalinista, devido à determinadas discordâncias ideológicas que se contrapunham à ordem então vigente.

Formou-se em Direito e Filologia, na Universidade de Moscou, no ano de 1917, em plena Revolução Russa. As idéias marxistas diretamente influenciaram suas concepções sociais.

Devido ao fato de sua formação teórica basear-se no marxismo, compreendia em minúcias os meandros do método dialético, conhecendo em profundidade os trabalhos de Marx, Engels e Lênin, dos quais algumas idéias, como o nascimento da consciência social, a função das ferramentas e a atividade produtiva nos processos de humanização e hominização inspiraram-no a construir uma psicologia dialética. Porém, essa psicologia dialética não

se originou apenas das idéias marxistas de Vygotsky. Pode-se afirmar que ela vem a ser a superação do pensamento psicológico presente na Rússia daquela época, o qual estava pleno do mentalismo de Wundt e do mecanicismo de Pavlov.

Denominou a primeira da velha psicologia e, a outra, denominou de psicologia objetiva - behaviorismo norte-americano. Durante muito tempo, elas estudaram as funções psicológicas superiores como processos naturais, como reduzidas a processos elementares ou chamados inferiores, desprezando as particularidades e leis específicas do desenvolvimento cultural humano.

A psicologia vigente na União Soviética do final do século XIX e início do século XX oscilava entre dois grandes pólos. Por um lado, havia uma psicologia cujas pesquisas visavam a denotar seus resultados como produtos da segmentação do espírito humano, obtidos de maneira por demais subjetiva, e reduzidos a sensações, sentimento de prazer/ desprazer e esforço volitivo, atenção e associações. Por outro lado, havia a psicologia objetiva, que desconsiderava os aspectos qualitativos das formas superiores do comportamento, não vendo diferenças entre os processos superiores e os inferiores ou elementares.

Dessa forma, todos os processos do desenvolvimento estariam divididos em reflexos associativos, diferenciando-se pela sua amplitude e número de associações em uma

cadeia de comportamentos. Aqui cabe ressaltar as pesquisas elaboradas por Titchener (1914) e Ach (1921) sobre as reações complexas, as quais foram consideradas como excessivamente descritivas por Vygotsky (1995). Elas não explicavam as causas e a dinâmica do processo de formação das funções psicológicas superiores, porque dimensionavam o fenótipo em detrimento da genética.

Vygotsky conhecia, por sua vez, em profundidade, o pensamento psicológico que estudava a atividade psicológica superior e as unidades estruturais básicas das funções adaptativas: os reflexos condicionados, em que Pavlov analisava materialmente as funções mentais, abordagem que ele não aceitava. Outra idéia que se fazia presente no pensamento psicológico daquela geração era o idealismo inatista, que postulava estarem as funções superiores incorporadas ao espírito do indivíduo e, portanto, serem de origem interna e já estruturadas ao nascer, sofrendo pouca influência do meio onde se insere o indivíduo.

Ambas as correntes psicológicas, no entanto, possuem rasgos comuns quanto a seu procedimento metodológico, pois as duas partem de uma análise que divide o todo em partes, reduzindo formações e funções superiores, desvalorizando os aspectos qualitativos e enaltecendo os aspectos quantitativos. Em suma, para Vygotsky, nenhuma delas encerraria um pensamento científico dialético, falhando na tentativa de explicar o desenvolvimento, isto é, a construção das funções psicológicas superiores.

Vygotsky (1986), por outro lado, entendia que as relações, transformações e apropriações, no que diz respeito ao desenvolvimento/

aprendizagem e, conseqüentemente, às funções psicológicas superiores, ocorre de maneira dialética e qualitativa.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo. Esse processo caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, pela metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma ou de outra, pela inter-relação de fatores externos e internos e pelos processos adaptativos que superam e vencem os obstáculos com os quais cruza a criança.

As "metamorfoses" do desenvolvimento infantil o autor russo entendeu como sendo intrínsecas ao desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores. Essas metamorfoses, os psicólogos da época muitas vezes deixaram de considerar, mas, na concepção vygotskyana, constituíam pontos decisivos para a aprendizagem da criança.

Sob essa ótica, a aprendizagem é premissa básica para o desenvolvimento qualitativo do comportamento mais vinculado às funções superiores. Logo, as funções superiores também estão embricadas no desenvolvimento, porque a construção dessas funções pressupõe uma interação com o meio, objetivando a apropriação e a internalização de instrumentos e signos, e essa interação constrói-se pela aprendizagem.

Porém, Vygotsky (1986) salienta que a aprendizagem é um processo que depende, embora não de maneira absoluta, da maturação. Mas é dependente, principalmente, das relações que as crianças estabelecem com os outros, mais especificamente com o adulto, pois nessas relações interativas reside o seu caráter social.

Sem dúvida, a maturação em si não produziria as funções psicológicas superiores que se utilizam de signos e símbolos, que em princípio são instrumentos interativos cuja apropriação exige inevitavelmente a ajuda e a presença dos outros. Assim, o desenvolvimento das funções

psicológicas superiores necessita da interiorização de conhecimentos, ferramentas e signos que estão presentes no contexto em que atua a criança, nas relações criança-criança e criança-adulto social.

2 Principais Conceitos

Funções psicológicas superiores

Para analisar de forma clara as funções psicológicas superiores do ser humano deve-se, primeiramente, considerar o que Vygotsky entendia ser uma psicologia dialética e verificar qual o papel da atividade instrumental na construção das funções supracitadas.

Vygotsky acreditava que uma psicologia dialética pressupõe a unificação dos processos psíquicos e fisiológicos do ser humano, sem, contudo, que tais processos se fundam totalmente. Para ele, os processos psíquicos são de caráter evolutivo, demonstrando-se através do aprimoramento dos processos cerebrais (fisiológicos). Os primeiros (os psíquicos) não se encontram divorciados destes últimos (os fisiológicos), mas são de cunho qualitativo e componentes das funções superiores cerebrais, construindo-se ambos, como natureza psicofisiológica, denominada por Vygotsky (1995) de psicológica.

Luria (1988) entendia que o estudo dos processos psicológicos superiores, proposto por Vygotsky, leva a investigar de que modo os processos naturais ou elementares se enredam nos culturais.

Para que isso ocorra, é necessária a interação com outros indivíduos, signos ou ferramentas constituintes da humanidade. Esses representam a cultura e a sociedade inseridas em um contexto histórico. Ainda por essa razão, Luria, referindo-se ao estudo psicológico de Vygotsky, fez menção às três características nele encontradas:

Instrumental

Devido ao aspecto mediador intrínseco, as funções psicológicas superiores, ao inserir estímulos auxiliares, em que os mesmos não são apenas respondidos, mas transformados, tornam-se instrumentos na relação interpessoal do indivíduo com quem ou com o que o cerca, e, ainda, com quem ou com o que esteja fora seu alcance;



Figura B.2: Estímulos auxiliares (agenda)

Cultural

Acreditava que, no social, são gerados instrumentos tanto externos, que se tornarão internos em processo de apropriação e interiorização, quanto internos que permanecerão dessa forma para que os seres humanos deles se utilizem para a execução de tarefas sociais;



Figura B.3: Apropriação da língua escrita

Histórica

Considerava que os instrumentos dos quais a sociedade faz uso foram construídos e aperfeiçoados no transcurso da sua historicidade, sendo determinantes na ordenação do processamento cognitivo superior.

Desse modo, Vygotsky (1995) percebia a atividade instrumental como um elemento de transformação do meio, e não simplesmente como uma resposta ou reflexo a determinado estímulo, sendo que essa atividade estaria ligada ao conceito de mediação.

O uso de certos instrumentos auxiliares pode possibilitar, a um só tempo, o desenvolver da regulação da conduta reflexa e a própria construção da consciência.

Não é equivocado afirmar que as ferramentas e signos presentes em certo meio são quase que indispensáveis para a construção da consciência, assim como de qualquer objeto da humanidade. Eles, signos e ferramentas proporcionam a regulação do meio externo e, conjuntamente, a regulação da própria conduta e da conduta de outrem.

Deve-se levar em conta, assim, a função mediadora intrínseca aos signos e ferramentas, mas, ao mesmo tempo, considerar as diferentes atuações de ambos na atividade humana.

Por intermédio dos signos que são instrumentos psicológicos internos que mediatizam o relacionamento do ser humano com os outros e com ele próprio, Vygotsky, afirmava que a análise dos signos é o único método adequado para investigar a consciência humana.



Figura B.4: Transformações e avanços na ferramenta para medição de tempo (relógio)

Vygotsky (1991) afirmava, também, que as ferramentas têm como função conduzir a ação humana sobre determinado objeto da atividade, recebendo orientação externa, e estabelecendo indispensavelmente transformações objetivas. Essa é uma forma de ação em que a atividade humana externa é direcionada para controlar e dominar a natureza.

Portanto, admite-se a expressão funções psicológicas superiores, sendo referendada através da presença conjugada das ferramentas e o signos na atividade psicológica.

Assim, conforme Vygotsky (1991, p.62) "O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a natureza do próprio homem".

Explica-se, dessa forma, a maneira pela qual o autor russo percebia o processo de desenvolvimento do ser humano, ou seja, dialeticamente interligado, em que aspectos naturais afetam comportamentos e vice-versa, transformando a cultura e o meio em que a criança está inserida.

Pode-se descrever, ainda, como essas apropriações culturais, através dos signos e ferramentas, vão ocorrendo ao longo da existência do ser humano. De início, a criança precisa sobremaneira dos signos externos, mas, no decorrer do desenvolvimento, as operações com esses signos transformam-se: se antes havia um determinante externo para a ação da criança, com a mediação, esses signos passam a interiorizar-se e orientar-se internamente.

O que se percebe é que a criança começa a desempenhar melhor determinadas atividades, tornando-se independente dos signos externos.

O que de fato ocorre é um processo de interiorização de uma atividade, ou seja, "a reconstrução interna de uma operação externa" (VYGOTSKY, 1991, p.63). Assim, os signos passam a ser elaborados predominantemente de forma interna.

O processo de internalização representa, de modo bastante ilustrativo, o desenvolvimento espiralado que Vygotsky postulava e que acontece por meio de mudanças consideradas qualitativas.

Nesse contexto, o desenvolvimento não se dá mais em estágios, em que um embasa o posterior, não de maneira linear, mas, sim, em espiral, retornando ao mesmo ponto a cada nova revolução, em direção a um ponto superior.

E, desse modo, esse processo pode ser descrito como:

1ª) Uma ação que, no princípio, constitui uma atividade exterior, é reconstruída e passa a acontecer interiormente. Para o desenvolvimento de comportamentos superiores, é relevante a mudança da atividade que usa signo, cuja história e características são representados pela evolução da "inteligência prática, da atenção voluntária e da memória" (VYGOTSKY, 1991, p.64)

2ª) Uma relação entre pessoas passa a ser uma relação consigo mesmo. No processo do desenvolvimento infantil, as relações se dão de duas formas: primeiro em nível social e, posteriormente, em nível individual; a priori com os outros (interpsicológica) e, depois, internamente na criança (intrapsicológica), influenciando, também, a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos.

3ª) O câmbio das relações interpessoais para relações internas do indivíduo resulta de vários

acontecimentos efetivados no decorrer do desenvolvimento. Isso quer dizer que, apesar das relações interpessoais se modificarem, elas não deixam de existir, elas geram funções psicológicas superiores que permitem ao sujeito operar internamente.

Em certas funções, como é o caso da língua escrita, por exemplo, o nível de signo externo cultural é permanente, mas, ao mesmo tempo, é apropriado e interiorizado por processos de mediação.

Outras funções avançam em sua evolução, estabelecendo-se paulatinamente como funções interiores, ganhando "status" de processos internos.

Os conceitos científicos são um claro exemplo disso, pois são interiorizados mediadamente, através dos outros, pelo uso de signos e ferramentas culturais, bem como em atividades de instrução formal. Aqueles têm como componentes fundamentais os conceitos cotidianos, interiorizados de forma espontânea pela criança em espaços anteriores à vida escolar institucional, mas que não desaparecem nem são anulados, e, sim, possibilitam as formas superiores dos conceitos, os denominados conceitos científicos.

Portanto, a concepção de que as funções superiores constroem-se socialmente, de forma mediada por signos e ferramentas, permite uma nova abordagem na relação desenvolvimento/aprendizagem, isto é, possibilita a percepção de que a aprendizagem precede o desenvolvimento, enquanto uma edificação partilhada com outros.

Zona de desenvolvimento proximal

Para a formulação de sua teoria, Vygotsky (1988,1991) colocou como hipótese fundamental a premissa de que o aprender da criança é demonstrado muito antes de seu ingresso em uma instituição formal de ensino. Logo, aprendizagem e desenvolvimento não são confrontados nos bancos da escola, aos 6 ou 7 anos de idade, e, sim, estão conjugados praticamente a partir do nascimento do ser humano.

O autor, dessa forma, através de suas pesquisas, estabelece uma nova teoria que prevê no ser humano uma área de desenvolvimento proximal.

Para chegar a essa concepção, Vygotsky analisou os processos de desenvolvimento e aprendizagem, postulando que a aprendizagem não é superposta ao desenvolvimento, nem é procedente do mesmo. Mas, ao contrário, a aprendizagem, por potencializar zonas proximais, é anterior ao desenvolvimento, o qual se estabelece interligado à aprendizagem.

Nesse contexto relacional entre ambos os processos, ao mesmo tempo em que o autor insere essa nova teoria a respeito da possibilidade de aprendizagens em potencial, torna-se imprescindível visualizar que o desenvolvimento se constrói em dois níveis: o nível real/atual/efetivo e através da zona de desenvolvimento proximal.

Explicitando-os, pode-se afirmar que a primeira engloba todas as ações efetivadas individualmente: as funções superiores já interiorizadas. Esse nível tem características retrospectivas, pois demonstra o que o indivíduo pode realizar sem ajudas externas. O nível real

pode ser percebido através de avaliações psicológicas e educacionais.

A zona de desenvolvimento proximal pode ser interpretada como a prospecção das funções superiores que estão se construindo por meio das inter-relações com outras pessoas, signos e ferramentas. Essa construção interativa permite observar a capacidade potencial desse indivíduo, que, sem essas interferências, intencionais ou não, por parte do adulto, não resolveria tarefas que estariam "além" de seu desenvolvimento real.

Como os níveis de desenvolvimento real e proximal evoluem dialeticamente de forma espiralada e não linear, ou em degraus, pode-se afirmar que, se uma criança desempenha, num determinado momento, tarefas com auxílio, quando essas funções se constroem internamente ela passará a agir sozinha e o que era proximal transforma-se em real e, assim, sucessivamente.

Portanto, segundo Leontiev (apud VYGOTSKY, 1991, p. 445), "o emprego deste conceito teve aplicações práticas diretas para o diagnóstico do desenvolvimento intelectual da criança, que desde esse momento poderia se efetuar tanto a partir do nível real como do potencial".

Relacionando todas as discussões teóricas elaboradas por Vygotsky (1986, 1988, 1991), não se pode deixar de lado o papel do ensino incluído nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na sua visão, o ensino pode ser uma das origens do desenvolvimento, porque, quando o professor tem o conhecimento e a concepção do aluno como um ser em potencial, articula os conteúdos de maneira a motivar o desenvolvimento deste (aluno), considerando

a aprendizagem como propulsora de todo o processo de desenvolvimento.

Percebe-se, assim, que a adequada organização do ensino visando à aprendizagem, faz com que venham a emergir processos de desenvolvimento. Logo, a educação, de forma ampla, e, em particular, os professores, podem beneficiar-se sobremaneira das descobertas de Vygotsky, por sua ação direta no espaço escolar.

Ao estabelecer a concepção de desenvolvimento em dois planos, real e proximal, estando o segundo em um constante processo dialético de concretização, sendo ambos precedidos pela aprendizagem, os professores terão a possibilidade de planejar suas ações no sentido de "arranjar a aprendizagem", pretendendo influenciar diretamente nas funções que se estão construindo na criança, visando a potencializar seu desenvolvimento mental.

Visando abarcar a perspectiva dos constructos da criança, bem como das apropriações do adulto que se encontra em processo interativo, Newman, Griffin e Cole (1991) estabelecem uma ampliação do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Para os autores a ZDP representa não apenas a ajuda de um sujeito mais capaz, mas um lócus em que significados são compartilhados e negociados socialmente. Essa negociação pode ocorrer na escola, onde professores e alunos têm a possibilidade de agir conjuntamente, repartindo e expressando suas compreensões sobre um mesmo fato, conteúdo, objeto,...

Do mesmo modo que as crianças não necessitam conhecer a análise cultural completa da compreensão de uma ferramenta para começar a utilizá-la, o professor não tem porque dispor de uma análise cultural completa da compreensão que as crianças

tem da situação para começar a utilizar suas ações dentro do sistema maior (NEWMAN, GRIFFIN e COLE, 1991, p.80).

Sob esse prisma potencializador, o ensino deixa de embasar-se apenas no já estruturado pela criança e no já testado pelo adulto, como a comprovação do nível real retrospectivo de desenvolvimento, mas pode e deve calcar-se nos processos em formação, para organizar e executar as ações pertinentes ao fazer docente. Através dessas ações educativas e interativas (interpessoais), o ensino age como instrumento gerador e possibilitador da transformação dos processos interpsicológicos em processos

intrapsicológicos, transmutando as "zonas de desenvolvimento proximal" em real, desenvolvendo as funções psicológicas superiores, e, conseqüentemente, novas aprendizagens em todos os partícipes do enredo educativo.

Após apresentar e dissertar sobre esses conceitos propostos por Vygotsky em sua obra, pretende-se que esses conceitos embasem e, simultaneamente, corporifiquem o tema central dessa pesquisa, qual seja a construção de conceitos científicos na infância, o que será abordado logo em seguida.

3 A relação entre linguagem e formação das funções psicológicas superiores

Apesar da teoria de Vygotsky (1993) englobar todos os processos psicológicos superiores, ele inicialmente se interessou pelo desenvolvimento da linguagem em sua relação com o pensamento, e, em sentido mais geral, pela relação entre a linguagem humana e a consciência. No trabalho de Vygotsky, esse problema tornou-se a base de sua obra mais popular: *Pensamento e Linguagem*.

A relação entre pensamento e linguagem, ontogênica e filogeneticamente, foi uma das primeiras metas da análise de Vygotsky. *Pensamento e Linguagem* apresentam origens genéticas independentes e evoluem no transcurso de diferentes linhas. Em seu desenvolvimento filogenético, não há correlação fixa. O intelecto observado em macacos antropóides, assemelha-se ao dos humanos em certos aspectos (utilização de ferramentas), e sua "linguagem" se parece com a fala humana em pontos diversos (como função, como comunicação social). Ontogeneticamente distingue-se o desenvolvimento entre uma fala pré-intelectual e um estágio intelectual pré-lingüístico no desenvolvimento do pensamento. Essas duas linhas de desenvolvimento tornam-se entrelaçadas, em determinado tempo, em que o pensamento torna-se verbal e a linguagem intelectual. Ocorre, então, uma mudança relevante rumo ao desenvolvimento cultural.

Nessa direção acrescentam-se as pesquisas

de Leontiev (1978) e Luria (1987 e 1991), os quais entendiam que o transcurso filogenético da conduta animal do homem, para a atividade consciente, é resultante tanto do trabalho socialmente dividido, como do surgimento da linguagem. No trabalho, os seres humanos relacionam-se, precisam de ordenação e coordenação de ações, acontece o câmbio de vivências e a transmissão do saber acumulado pela humanidade e, conseqüentemente, a necessidade de comunicação e, assim, a linguagem.

Em seus primórdios, a linguagem era expressa por meio de gestos e sons inarticulados e pela entonação usada. Sua significação dependia do contexto prático envolvente, definido por Leontiev como "uma comunicação material entre os homens" (1978, p. 87).

Luria (1987) entendia a linguagem inicial como um sistema de códigos que simbolizavam objetos e ações, vinculado à atividade prática. No decorrer da evolução da humanidade, a função comunicativa foi sendo incorporada, isto é, foi surgindo a comunicação verbal, na qual se inseria um sistema de códigos que permitia o repasse de informações; entretanto, tal comunicação era ainda muito atrelada ao mundo prático.

A evolução da linguagem, desembocando no que Luria (1987, p.45) denominou de "códigos sintáticos complexos", permitiu ao

homem a construção de frases inteiras, que possibilitaram o entendimento de qualquer informação, alheia ao ambiente da ação prática, o que, segundo ele, foi imprescindível para o desenvolvimento da atividade consciente no homem. Afora represar caracteres comunicativos e transmissivos, a linguagem proporcionou ao homem ir além dos aspectos sensoriais, e conseguir operar mentalmente; permitiu-lhe abstrair, generalizar, categorizar, transformando, enfim, o pensamento abstrato categorial.

A relação entre pensamento e linguagem, sob o enfoque ontogenético, acontece de modo mais complexo. Seu surgimento é diverso e ambos possuem um transcorrer evolutivo independente, não ocorrendo constante e observável relacionamento entre eles.

Diferenciando fala pré-intelectual e pensamento pré-verbal, assim como teorizando que, enquanto a inteligência tem formas pré-verbais, a fala também tem manifestações pré-intelectuais (balbucio e choro), Vygotsky (1993) percebe, aliado aos estudos de Köhler e Bühler (apud VYGOTSKY, 1997) que a criança, muito cedo, já age com intencionalidade, antes que a fala assumo o papel de planejadora e reguladora de ações.

Charlotte Bühler apontou que crianças menores de um ano de idade vocalizam, visando a contatos sociais. Por volta de dois anos de idade, as crianças demonstram um novo processo mental: pensamento verbal e fala inteligente, pois até essa idade pensamento e fala encontravam-se separados, ou seja, a fala pré-intelectual possuía uma função afetiva (descarga emocional) e uma função social (comunicação), em síntese uma fala afetivo-

conativa. A fala continuava, ainda, pré-intelectual, mas o pensamento já tinha um status pré-lingüístico.

Não se deve pensar simplesmente que há um tempo no desenvolvimento em que as linhas verbal e intelectual se unem. Um dos grandes aportes de Vygotsky nas pesquisas sobre a linguagem da criança, foi desvelar "engajamentos" e "separações" entre as funções verbais e intelectuais. Para tanto, torna-se inadiável compreender a relação entre linguagem e pensamento na construção do pensamento verbal, o que remete ao significado da palavra, pois a palavra é um ato verbal do pensamento e vincula signo e generalização.

Ao compreender o signo e a generalização como componentes da linguagem e do pensamento, e como expressões das funções social e intelectual da palavra, é importante perceber a linguagem como um sistema mediatizante, protagonizando o transmitir de vivências e pensamentos de outrem.

Podem ser citadas três espécies de linguagem: externa, egocêntrica e interna.

A primeira refere-se à fala para e com os demais, como linguagem social. Conforme Vygotsky (1993, p.112), "é a tradução do pensamento em palavras, a materialização e objetivação do pensamento".

A linguagem egocêntrica é uma fase da fala que antecede a linguagem interna. Expressa-se de modo externo, mas possui função e estrutura interna. Sua evolução está ligada à transição entre as funções interpsicológicas e intrapsicológicas, e é atinente ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Provém da coletividade do indivíduo para uma atividade mais individual. Constitui-

se em sentido descendente e transmuta-se em linguagem interna. Extingue-se pelo progresso de uma nova fala, a fala interior.

A terceira é a fala para si mesmo, fala interiorizada em pensamento. Em termos de estrutura. Sua forma é diminuída e abreviada, predicativa. Com uma sintaxe própria, até certo ponto desconexa, não completa comparativamente a linguagem externa. Há a dominância do sentido em detrimento do significado, da frase sobre a palavra e do contextual sobre a frase.

Essa fala aparece tardiamente e encerra diversas mudanças, de uma linguagem externa e audível passando a uma linguagem em fragmentos e sussurros, que planifica e regula ações, tanto em tarefas consideradas fáceis quanto naquelas mais difíceis, para, finalmente, tornar-se interna. Ao internalizar-se, essa linguagem suscita a ação voluntária complexa, a auto-regulação.

No princípio do processo de construção da linguagem, a palavra encerra um caráter de orientação da atividade do indivíduo em relação aos objetos por ele percebidos por via sensorial. Pode-se afirmar que a linguagem, nesse momento, é bastante restrita em suas funções e possibilidades, ocorrendo como uma "comunicação prática". A apropriação histórica e cultural acumulada depende da compreensão individual do sistema de significações verbais.

Vygotsky (1993) propôs que o desenvolvimento da fala segue certas etapas. A primeira é chamada de "primitiva", quando se apresenta pré-intelectual com pensamento pré-verbal, desconectada de operações da inteligência auxiliares da função verbal, e desvinculada do desenvolvimento do

pensamento. Tem como características expressivas o balbucio, o choro, as primeiras palavras. A seguir, evolui para a denominada fala psicológica ingênua, sucedendo-se o exercitar da inteligência prática, quando a criança controla a lógica da atividade do problema e a solução em nível sensório-motor. Nessa fase, a fala revela correção no uso de formas e estruturas gramaticais, apesar de a criança ainda não entender as operações lógicas que representam.

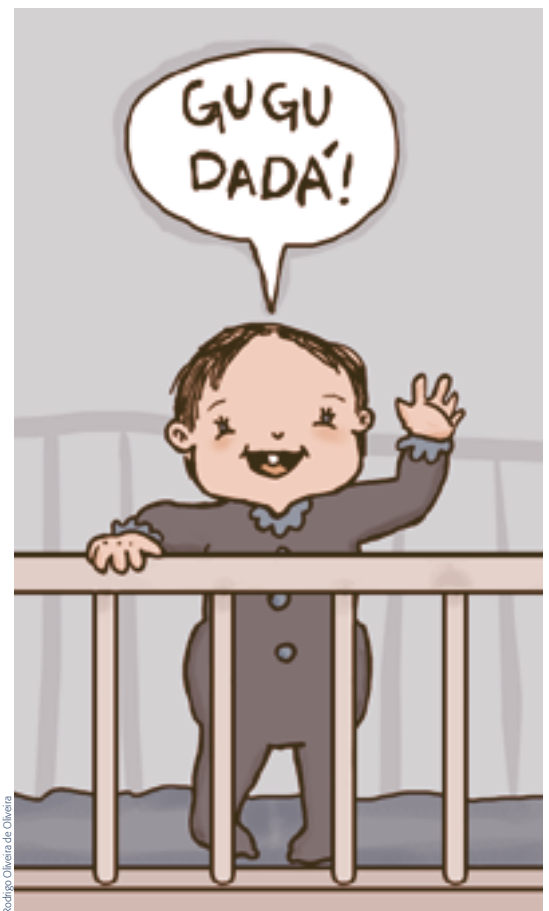


Figura B.5: Balbucio

O dominar da sintaxe da fala precede o controle da sintaxe do pensamento. Pode-se encontrar crianças usando formas semelhantes - porque, se, quando - mas não percebendo as

relações causais, condicionais ou temporais. A sintaxe do pensamento até este estágio ainda está imersa em operações concretas, uma vez que a sintaxe da fala está envolvida em tarefas concretas e comunicativas. Já na terceira etapa percebe-se o uso de símbolos externos significativos como auxiliares para solucionar problemas internos.

A criança conta nos dedos, usa ajudas mnemônicas primitivas, etc, o que demonstra a fala egocêntrica. Essa fala, de acordo com Vygotsky (1993), e como já mencionado anteriormente, é uma forma transitória entre a

fala comunicativa primitiva e formas verbais mais maduras, apontando para o controle de seu próprio comportamento e pensamento. Enfim, a última fase tem como principal característica a internalização e operações com signos internos. O processo de interiorização permite à criança operar com símbolos internos significativos, por exemplo, resolvendo em sua cabeça problemas de lógica e aritmética, sem recorrer a manipulações com mediadores reais. A fala também se internaliza, e silenciosamente planifica ações intelectuais e verbais.



Figura B.6: Fala egocêntrica

Considerando-se os estágios de desenvolvimento da fala, há um outro aspecto que, por sua relevância, não pode deixar de ser



Figura B.7: Interiorização de signos

citado, qual seja a função reguladora da linguagem.

Já é de conhecimento que a fala, inicialmente, tem uma função interpessoal, facilitando o manejo de objetos, o controle ambiental e o controle do comportamento infantil. Posteriormente, estabelece-se uma nova relação entre fala e ação, ou seja, vem à tona a função reguladora da fala, que mostra tendências a preceder a ação, agindo de modo auxiliar, dirigindo e determinando o decorrer da ação.

A função reguladora, num primeiro momento, está ligada ao comportamento voluntário, quando a criança se subordina ao comando do adulto. A linguagem, aqui, mostra-se aliada a gestos indicadores e colabora para modificar a organização da atividade psíquica do indivíduo.

Em segundo lugar, a criança passa a controlar a linguagem e ordenar-se a si própria, auxiliada pela linguagem externa. Por fim, essa linguagem externa modifica-se, tornando-se interna e evocando a função reguladora da conduta, despontando, assim, a ação voluntária autônoma mediada pela linguagem.

Portanto, a linguagem penetra em todos os campos da atividade consciente do homem e possibilita a transposição a patamares superiores nos processos psíquicos, sendo responsável pela formação da consciência. Ela duplica a percepção do meio circundante, permitindo ao homem manejar objetos, mesmo em sua ausência, garantindo a transformação do que antes estava atrelado aos sentidos para operações intelectivas superiores.

4 Os períodos do desenvolvimento e a educação

Conceitos científicos na concepção de Vygotsky

Vygotsky (1993) teve grande preocupação com a formação dos conceitos na infância, concluindo a respeito de sua existência e desenvolvimento. Para ele, seria equivocado pensar que a criança não encerra uma lógica diversa e oposta à do adulto, assim como pensar que, quando uma criança se utiliza de modo acertado de algumas palavras do mundo adulto, ela possua a mesma conceitualização do adulto. Uznade (apud VYGOTSKY 1993, p.124) faz algumas ressalvas nesse sentido: "... a palavra pode adotar a função do conceito e pode servir aos sujeitos como instrumento de compreensão mútua muito antes de formar-se totalmente o conceito"

O contemporâneo de Vygotsky entendia ser necessária uma investigação para o que ele denominou "equivalentes funcionais" dos conceitos. Porém, havia certas complicações metodológicas em efetivar tal investigação, pois, como seu nome sugere, as representações pré-conceituais das crianças são, muitas vezes, funcionalmente equivalentes aos conceitos.

A funcionalidade, contudo, suporta a diferenciação entre formas pré-conceituais e conceituais de pensamento. Sakharov (apud VYGOTSKY, 1993) modificou o teste de classificação de Ach (1921), contribuindo para o êxito, em termos de instrumento, da coleta de dados referentes ao processo de construção conceitual.

O teste consistia no uso de vinte e dois blocos de madeira, variando em cor, forma, peso e tamanho. Em uma parte de cada bloco estava escrita uma parte de quatro palavras sem sentido: lag, bik, mur e sev. Apesar da cor ou forma, lag foi escrita na parte superior dos grandes blocos, bik em todas as grandes figuras planas, mur em toda a parte superior das únicas pequenas figuras, e sev nas figuras pequenas e planas. No início do experimento, todos os blocos foram espalhados no centro de um quadro especial, com quatro áreas nos cantos.

O experimentador apanhou um bloco de amostra, mostrou-o ao sujeito e leu seu "nome". Depois que o sujeito foi instigado a selecionar todos os blocos que poderiam pertencer à mesma classe e lugar, deveria colocá-los nas áreas dos cantos. Quando o sujeito terminava a classificação, o experimentador apanhava um dos blocos selecionados erroneamente, lia seu "nome" e encorajava o sujeito a continuar tentando. Então, a cada nova tentativa de classificação, um outro dos blocos selecionados erroneamente era recolocado e seu nome revelado. Gradualmente o sujeito descobriria que as características dos blocos referiam-se a palavras sem sentido (KOZULIN 1990 e VYGOTSKY, 1993).

O "método da dupla estimulação" tornou-se conhecido no Ocidente como "teste dos blocos de Vygotsky". É chamado de "dupla estimulação", pois dois jogos interativos de simulação estão presentes no teste. Um deles

é atinente às propriedades físicas dos blocos, o outro a palavras desconexas, as quais, no desenvolver da experiência, tornavam-se nomes reais de um dado grupo de blocos.

O modo como os indivíduos manejavam o jogo demonstraria como as duas funções, verbal e não verbal, entrariam em contato, formando um sistema funcional. O esboço do teste permitiu que dinâmicas para a solução do problema fossem desdobradas, da primeira aproximação das tarefas a suas soluções finais. A manipulação pelos sujeitos dos blocos em diferentes estágios, para resolução de problemas e suas respostas, serviu como indicadora do nível de pensamento conceitual.

Uma das conclusões importantes da pesquisa sobre formação de conceitos em crianças foi que o grau elevado de soluções para problemas verdadeiramente conceituais, acontece somente na adolescência.

As crianças muito pequenas empregam equivalentes funcionais aos conceitos, diferenciados dos conceitos reais no tipo de generalização envolvida e na maneira como as palavras são usadas para designá-los. Vygotsky (1993) concluiu que o momento central na formação de conceitos e seu curso generativo é um uso especial das palavras como ferramentas funcionais.

Contudo, o estudo aponta três grandes tipos de representações pré-conceituais: grupo sincrético, conceitos complexos e potenciais. Esses não podem ser confundidos, como etapas naturais no desenvolvimento cognitivo da criança, mas prestam-se para discernir, metodologicamente falando, a mais evidente maneira da formação de conceitos em certa idade.

Indispensável lembrar que determinados tipos de representações pré-conceituais são retidas por crianças maiores e adultos, que, muitas vezes, se utilizam as mais primitivas formas de estratégia para solução de uma dada tarefa. Suas opções, conseqüentemente, tornam-se dependentes de sua interpretação mais rudimentar.

A representação sincrética caracteriza a primeira espécie de pensamento pré-conceitual. As crianças juntam diversos objetos ou blocos, o que para o adulto sugeriria um amontoado. Esse aglomerado demonstra uma base difusa, altamente subjetiva, rapidamente cambiável e sem maiores dificuldades. A palavra, nesse nível pré-conceitual, é tratada pela criança como algo que designa a agregação de objetos isolados aleatoriamente.



Rodrigo Oliveira de Oliveira

Figura B.8: Pensamento sincrético

A impressão ocasional faz com que a criança perceba, pense e aja no sentido de unir diversos elementos em uma representação mental desconectada. Apesar da subjetividade e da aparente desarticulação no amontoado de objetos, esse processo demonstra certa objetividade, pois acontece sob a égide de uma determinada palavra. Isso garante que certas palavras possuam o mesmo significado tanto para o adulto, quanto para a criança.

O sincretismo, na formação de conceitos, denota estágios anteriores, estando no início a tentativa por ensaio e erro. A seguir, os elementos são agrupados pela sua posição espacial, conforme o posicionamento no campo visual da criança. Em terceiro lugar, há a abrangência dos sub-estágios precedentes, porém os grupos são formados com base em outras aglutinações efetivadas anteriormente pela criança. A novidade está em tentar dar novos significados a uma nova palavra.

Outro tipo de representação é o chamado complexo. Em comparação com o grupo sincrético, os tipos complexos servem como equivalentes funcionais dos conceitos, porque eles refletem relações realmente existentes entre os objetos. Existe nos pré-conceitos complexos uma vinculação entre seus componentes, mas essa é concreta e factual, e não abstrata e lógica. Exemplificando o exposto, pode-se citar o nome da família "Souza", pois todos os membros dessa família encontram-se unidos por semelhanças genotípicas fenotípicas comuns, o que demonstra que o tipo de pensamento complexo ainda se percebe nos adultos quando se referem aos componentes de certa família por suas similitudes exteriormente perceptíveis.



Figura B.9: Pensamento por "complexos"

Aprofundando o adulto, mesmo que já faça uso do pensamento conceitual científico e como forma superior de conduta, em certas situações retornará ao pensamento por complexo, pois, através dele, explicitará relações objetivas de aproximação e ligação entre os membros de certa família, tanto quanto as crianças.

Apesar destas últimas ainda não possuírem a objetividade do pensamento conceitual em si, a criança que está nessa fase pensa como se todos os objetos pertencessem a determinadas famílias, ou coleções, que estão separadas, mas que fatalmente podem relacionar-se.

Segundo Vygotsky (1993, p.141), há uma diferença cabal entre um complexo e um conceito:

Qualquer conexão factualmente presente pode levar a inclusão de um determinado elemento em um complexo. Enquanto um conceito agrupa objetos de acordo com um atributo, as ligações que unem os elementos de um complexo ao todo, e entre si podem ser tão diversas quanto os contatos e relações que de fato existem entre os elementos.

Foram detectados cinco tipos de complexos: o associativo; combinações ou coleções; complexo em cadeia; complexo difuso e o pseudoconceito.

No primeiro caso, a criança associa uma determinada palavra ou objeto núcleo a todos aqueles objetos que se encontram inseridos em um determinado grupo, ou seja, se lhe apresentam um triângulo e se ele for colocado com um grupo de figuras geométricas, as mesmas passarão a chamar-se triângulos, ou ainda, se o objeto núcleo tiver a cor vermelha a criança tenderá a incluir todos os objetos que possuírem a cor vermelha no grupo. Assim, os objetos poderão estar inclusos ao complexo tanto por sua cor ou por sua forma. O que interessa ao sujeito são as características concretas do objeto as quais poderão ser assemelhadas ou contrastadas, pois sempre referem-se a uma conexão concreta.

Nas combinações ou coleções, o que ocorre é que a criança pode eleger os objetos contrastantes daqueles da amostra, por exemplo: escolher um quadrado pela sua espessura grossa. Sua "nova" coleção provavelmente conterá diversos quadrados de diversas cores, porém todos com espessura grossa. O aglutinar por coleções origina-se da experiência prática da criança, nas suas interações culturais com certos grupos funcionais, tais como lápis, borracha, apontador, caneta, folhas; computador, disquete, mouse, impressora; internet, sites, e-mail, etc.

O complexo em cadeia é a essência do pensamento por complexos. É a união de vários elementos que não apresentam relações entre si. Não existe um atributo que irá definir a escolha durante o processo, mas vários atributos

vão se tornando característicos dentro de uma corrente de objetos. Por exemplo: num certo momento, a cor pode ser o atributo regente, em seguida a forma, depois a espessura, dependendo da vontade da própria criança.

Num grupo de objetos concretos, certas semelhanças quase que imperceptíveis poderão estabelecer uma ligação entre dois objetos. Essa seria a característica marcante do pensamento por complexo difuso. Nesse caso, conforme Vygotsky (1993, p.142), uma criança, para combinar um triângulo amarelo poderia eleger trapézios e triângulos, pelos seus vértices cortados. Os trapézios levariam a quadrados, os quadrados a hexágonos, que levariam a semicírculos.

Por fim, vem a transição entre o pensamento por complexos e a formação de conceitos propriamente dita, isto é, os pseudoconceitos. Eles ligam os complexos ao pensamento por conceitos. Sem eles, as crianças não chegariam a pensar em termos científicos. Porém, as crianças que estão nesse estágio pré-conceitual, principalmente aquelas em idade pré-escolar, podem confundir o experimentador quanto a já haver construído o pensamento conceitual. Isso pode ser percebido quando se mostra a uma criança um quadrado vermelho, por exemplo, e ela pega todos os outros quadrados existentes nos blocos. A probabilidade é de que a sua ação orienta-se pelos aspectos perceptivos da figura, o que ainda não é o pensamento conceitual.

O terceiro tipo representativo é o "conceito potencial", o qual carrega a função elementar da abstração. Aqui a criança deverá ser capaz de ater-se a apenas um atributo da amostra, distinguir entre atributos essenciais e não

essenciais. Forma-se através do pensamento perceptual, bem como do pensamento prático (voltado para a ação). No primeiro caso, baseia-se em impressões de semelhança e, no segundo caso, em semelhanças vinculadas a significâncias funcionais. Ele possibilita o desenvolvimento de uma abstração isolada, presente em muitas crianças pequenas.

A mais primitiva forma de abstração isolada é mais um produto da formação de um hábito. A associação de um atributo específico, tal como a cor, pode ser condicionada e aprendida quando consistentemente reforçada. A abstração isolada, desse modo, é absolutamente insuficiente para resolver problemas conceituais. Para um problema obter uma solução de cunho abstrato-conceitual, deve estar complementado pela generalização, e esta se evidencia somente no momento em que a criança domina formas mais complexas de raciocínio.

Desse modo, uma criança inicia a prática de generalizações conceituais antes que esteja consciente das operações envolvidas, o que ratifica a idéia de que esse processo faz parte da evolução intelectual da criança.

Para Vygotsky (1993), a criança já se apropriou de termos como "conceito-em-si" e "conceito-para-outros", anteriormente ao "conceito-em-mim". A ocorrência desses fenômenos remete às interações com os adultos. Uma criança recebe muitas respostas positivas a uma generalização pseudoconceitual, suportando uma questão fundamental: a natureza construtiva e dialética da conscientização humana. A conscientização de uma única operação cognitiva decorre da prática de operações fenotipicamente similares e sua

descrição por outros.

Não se nasce com raciocínio conceitual, mas este pode ser desenvolvido ao compartilhar formas conceituais com outros. O raciocínio da criança é construído interpsicologicamente, por meio de coincidências entre as representações das crianças e as do adulto. "A conscientização humana aparece, assim, com uma construção social, muito mais do que um instrumento obediente da consciência do eu - consciente" (KOZULIN, 1990, p.163).

Finalizando, pode-se dizer que a construção conceitual, com vias a cientificação, transcorre de dois modos seqüenciais. O primeiro ocorre via representações por complexos; o segundo se dá pelos chamados conceitos potenciais, e, em ambos os casos, a palavra é intrínseca na evolução e, a um só tempo, potencializa e sintetiza conceitos reais.

Segundo Vygotsky (1993), os conceitos cotidianos estariam mais vinculados a vivências espontâneas, não organizadas, as quais se realizariam no ambiente natural da criança, o qual hoje pode ser bastante discutível, sendo passível de novas investigações. Isso, visto que, muito cedo, as crianças já ingressam em creches ou pré-escolas, pois já existe grande preocupação em tornar a educação infantil um espaço de aprendizagens (OLIVEIRA, 1988, 1994; GARCIA, 1993; COSTAS, 1996).

Já os conceitos científicos formar-se-iam através das ações intencionais do adulto, e, principalmente, via instituições de ensino, via atitudes mediativas. Eles estariam intimamente atrelados à linguagem do adulto e seu discurso, e resultariam das organizações do pensamento espontâneo da criança.

Em vista disso, Vygotsky (1993) e seus

auxiliares preconizavam que, em termos de desenvolvimento, tanto os conceitos espontâneos quanto os científicos, possuem interfaces, inserem-se simultaneamente no mesmo processo: a formação de conceitos.

Para comprovar seus postulados, Vygotsky (1993) revisou certos pressupostos teóricos de outros autores, tais como Piaget (1923, 1924, 1926, 1927, 1933) e Claparède (1934). Piaget (1923, 1924, 1926, 1927, 1933, 1999), ao tentar explicar o processo de conscientização e controle do pensamento por parte da criança, lança mão de duas leis da Psicologia: a lei da percepção, formulada por Claparède, e a lei da transferência.

A primeira lei foi elaborada através das observações sobre semelhanças e diferenças, sendo comprovada por Claparède. Perceber o que é ou está diferente é um processo antecedente à percepção de semelhanças. Assim, a tomada de consciência surge mediante o grau de dificuldade experimentado na resolução de uma questão. Ao defrontar-se com situações conflitantes, a criança conscientiza-se, transpõe a ação para a linguagem, utilizando-se da segunda lei. Ao fazer uso da linguagem, ela opera mentalmente em um patamar superior ao pensamento verbal. Esse é, porém, um processo lento que poderia explicar o êxito tardio da criança no uso conceitual propriamente dito da palavra/linguagem.

Porém, no entender de Vygotsky (1993), essas interpretações são falhas, pois é certo que a criança percebe o que é diverso antes do que seja semelhante. Isso se percebe pelo fato de que, para se observarem semelhanças, necessitam-se estruturas de generalizações e conceitualizações mais aprofundadas, sendo,

assim, indispensável avocar um conceito e uma generalização que englobem todos os objetos que sejam semelhantes, ao passo que a consciência da diversidade prescinde de certa generalidade.

Ele partiu, assim, para investigações que abarcassem aprendizagem e desenvolvimento, encontrando quatro categorias delimitadoras: o nível de desenvolvimento das funções psíquicas que possibilitariam a aprendizagem de conteúdos escolares básicos; a relação de tempo entre aprendizado e desenvolvimento e a evolução das funções psicológicas superiores atinentes a esses; o processo de transferência de treinamento, porém elegendo como variáveis os conteúdos escolares basilares aliados às funções superiores e, por fim, as formas de mensuração do aprendizado infantil.

Vygotsky (1993, p.183) acreditava que:

O desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz em processo de instrução, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança. Durante o desenvolvimento dessa cooperação amadurecem as funções psíquicas superiores da criança com ajuda e participação do adulto.

Suas conclusões estabeleceram que, em todas essas categorias analisadas, a aprendizagem antecede o desenvolvimento e potencializa-o, e que as ajudas externas, tais como ferramentas e signos culturais e do adulto social, possuem importantes papéis, como já foi mencionado, atuando junto à zona de desenvolvimento proximal, como mediadores na aquisição dos conceitos científicos.

Shif (1935), sob a orientação de Vygotsky (1993), passou a buscar respostas mais sistematizadas sobre o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos.

Um dos dados apontados pelo estudo refere-se à conscientização da criança sobre os conceitos cotidianos. Ela os estrutura mais tardiamente, pois demora a definí-los com o uso de palavras. Por exemplo: ao se propor uma definição de carro a uma criança, ela dirá, provavelmente, que ele serve para passear, irá imputar-lhe sua funcionalidade e não sua definição precisa, mesmo conhecendo-o e interagindo com ele.

Porém, no caso dos conceitos científicos, esses já são definidos verbalmente e usados em situações de ensino escolar, mas carecem de experiência particular, que passa a ser adquirida ao longo da vida educacional formal da criança.

Vygotsky (1993, p. 252) entendia que: "(...) o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto".

Apesar de sua aparente oposição, que envolve, além do exposto, sua origem, estrutura psicológica e funções, ambos são deveras próximos, pois uma criança adquire um conceito científico quando houver certo desenvolvimento de um conceito espontâneo pertinente. Logo, explica-se o porquê da criança pequena demorar a apropriar-se de conceitos espaciais - como perto, longe - ou de tempo - tais como ontem, hoje e amanhã - pois primeiro deve desenvolver conceitos cotidianos, como aqui, lá, agora, depois...

Outro aspecto importante diz respeito aos conceitos inter-relacionados em sistemas. Hipotetizando que o grau de generalização conceitual depende da variável psicológica de

ordenação inerente a cada faixa etária, Vygotsky (1993) percebeu que os conceitos são generalizações, como também sua inter-relação é uma generalidade. Exemplificando: a classificação cachorro, mamífero, vertebrado. A partir dessa relação, pode-se afirmar que a criança já elaborou um sistema conceitual.

Determinante na equivalência conceitual, a generalidade está presente nas operações intelectivas de certo conceito, o que permite a criança mais velha pensar sem usar palavras, ação anteriormente bastante difícil. Logo, a distinção entre conceitos cotidianos e científicos está intimamente ligada à inexistência de um sistema, ou seja, no uso de conceitos cotidianos a criança não utiliza generalidades, ao passo que nos conceitos científicos elas estão presentes.

Corroborando com essas afirmações, acrescenta-se a função potencial da escola formal na construção dos conceitos científicos, mais especificamente dos conteúdos disciplinares. Inserindo-se como parte integrante dos conceitos científicos, a disciplina formal modifica paulatinamente a estrutura dos conceitos espontâneos, transformando-os em sistemas, o que resulta em elevação do grau de desenvolvimento infantil e, por fim, na imersão da criança no mundo adulto.

Sob esse prisma, ao resgatar o papel da escola, do ensino e do coletivo, como mecanismo desenvolvente na construção de conceitos científicos, Vygotsky (1997) sugeriu uma outra questão importante em seus trabalhos: a inserção de indivíduos, com alguma espécie de necessidade especial, nos estabelecimentos formais de ensino.

Seus trabalhos, efetivados entre os anos 20 e 30, profetizaram muito do que hoje já se

discute em termos de inclusão e integração escolar e servem de suporte teórico para diversas pesquisas na área de educação especial.

Enfim, a escola e a educação formal da atualidade, ainda privilegia o conhecimento científico e, conseqüentemente, as idéias de Vygotsky (1993), no que tange a apropriação de conceitos científicos, revestem-se de relevante suporte teórico para a ação docente com vistas a uma educação, de fato, inclusiva.

O papel da coletividade nos processos inclusivos: o olhar de Vygotsky

Reconhece-se a existência de leis comuns no estudo comparativo da criança dita normal e da criança com necessidades especiais. Dessa forma, as pesquisas com fins comparativos devem atentar para estabelecer um duplo sentido: entabular os aspectos comuns do desenvolvimento infantil e desvendar diferenciações nas variantes desse desenvolvimento. Devido a isso, o ponto de partida para o estudo está no que existe de aproximado ou comum em termos de desenvolvimento, para então resgatar as particularidades referentes às crianças com deficiência, levando em conta, nas investigações, a função da coletividade como fator de desenvolvimento da criança com necessidades especiais.

Investigando o processo de desenvolvimento da criança, na perspectiva vygotskyana, constata-se que as funções psicológicas superiores têm origem social, tanto quanto como filogeneticamente. Quanto à filogênese, não ocorrem muitas ceumtas, posto que o pensamento, a linguagem, a memória e

a atenção observam uma evolução histórica milenar que remonta a própria origem da humanidade.

Já na ontogênese percebe-se que a organização e a estruturação dessas funções encerram um caráter social, de inter-relação e mediação, de conduta coletiva interpessoal, interpsicológica, num primeiro plano e, em segundo plano, de conduta individual, como adaptação pessoal, como processo interno, intrapsicológico, refletindo uma dupla formação.

Como exemplo do exposto, Vygotsky (1995, 1997) faz menção à formação da linguagem nas diferentes etapas filo e ontogenética, e sua relevância na construção do pensamento verbal, destacando a linguagem egocêntrica como mediadora nos processos de interiorização e internalização dos valores e conhecimentos social e historicamente acumulados pela humanidade.

No caso das crianças com necessidades especiais, a deficiência ou o desenvolvimento insuficiente das funções psicológicas superiores torna imprescindível o encontro dessa diferença, pois nela reside o cerne de toda a psicologia da criança com defasagem.

Vygotsky (1997) postulava que o desenvolvimento incompleto dos processos superiores não está condicionado pela deficiência de modo primário, mas de modo secundário, espelhado na esfera psicossocial, e, por conseguinte, representa a escala mais frágil de toda a rede de características da criança com necessidades especiais. Logo, os esforços pedagógicos devem ir ao encontro do rompimento desse ponto fraco da cadeia.

Em conseqüência, o desenvolvimento incompleto das funções superiores é uma

superestrutura secundária sobre a deficiência. O desenvolvimento incompleto provém do que se chama isolamento social da criança com necessidades especiais. A separação social ou a dificuldade de inserção social pode determinar o desenvolvimento incompleto das funções superiores, as quais, quando acontecem seguindo a ordem das relações em sociedade, estruturam-se diretamente através do processo interativo da atividade coletiva da criança.

O uso de signos ou ferramentas, por parte da criança com necessidades especiais, mediados através do ensino, permite o domínio de formas culturais gerais, tornando possível a construção dos valores sociais e dos conceitos existentes em determinado tempo histórico.

Então, quando através do ensino há a valorização das atividades de caráter coletivo, que envolvam crianças com necessidades educacionais especiais, resgata o valor incalculável da ação escolar, pois valoriza o processo que regula e auto-regula a formação dessas funções superiores.

Essa tese é comprovada por Vygotsky e seus seguidores, os quais salientam que, nas classes em que existe a presença de crianças com diversos graus de deficiência mental, os agrupamentos são mais estáveis e duradouros, pois trabalham com a idéia de zona de desenvolvimento proximal, ao contrário do ensino mais tradicional, que privilegia classes de crianças que contenham o mesmo nível mental, ou seja, propõe o nível real como parâmetro de desenvolvimento e de grupo.

Na criança cega, percebe-se o mesmo problema de construção das funções superiores, no que tange à coletividade, pois as tarefas pedagógicas restringem-se ao adestramento do

tato e do ouvido, assinalando a relevância do método visual-direto como pressuposto de desenvolvimento.

O estudo da personalidade da criança cega vem confirmando que a compensação da sua deficiência não ocorre através das percepções táteis, mas no campo dos conceitos, isto é, das funções psicológicas superiores. E essa construção só acontece mediada por relações sociais. Desconsiderando-se as conseqüências secundárias da cegueira, despreza-se a parte mais frágil de toda cadeia criada em torno dessa deficiência. Logo, eliminando-se a própria causa do desenvolvimento incompleto das funções superiores da criança cega, descortinam-se ante ela possibilidades enormes e ilimitadas.

Como a Educação Especial daquela época - e a atual de certo modo - não compreendia que o horizonte cultural pode influenciar atrasos e desvios tanto quanto as limitações biológicas, Vygotsky nos remete as vias colaterais de desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência visual, por exemplo, a escrita em Método Braile.

Corroborando com essas teses, pode-se apresentar a pesquisa de Carvalho (1998), quando, ao coletar depoimentos de pessoas cegas, percebe que estas apontam como equivocada a crença de que a mais expressiva forma de mediação a sua aprendizagem seria a informação oral, acrescentando que uma das grandes dificuldades por elas encontradas é a falta de materiais bibliográficos em braile, tornando-as dependentes de leitores das gravações em fitas. Mas se por um lado os cegos não querem sentir-se dependentes daqueles que enxergam, por outro, eles valorizam sobremaneira os trabalhos em grupo, pois ao

ouvirem as conversas dos demais adquirem novos conhecimentos, participam mais e sentem-se mais considerados.

Quanto à questão da escolarização, os pesquisados entendem que a escola especial para cegos é imprescindível pelo menos até o final do ensino fundamental, porque esse tipo de instituição facilitaria sua socialização e os deixaria mais seguros por estarem junto aos seus colegas, sem, no entanto, os isolarem. Para eles as escolas especiais devem visar um intercâmbio constante com outras escolas chamadas regulares.

Contudo, para o surdo, as vias colaterais se traduziriam em novas formas de condutas, excepcionais e sem precedentes, pois a surdez seria um dos mais complicados problemas no plano do desenvolvimento cultural.

Nos surdos, a importância de atividades coletivas demonstra-se com maior ênfase, porque a essas crianças, normalmente, falta a fala, por consequência, convergem todos os problemas particulares do desenvolvimento do surdo. Vygotsky (1997) postulava que somente a linguagem dentro da coletividade é fator decisivo para o desenvolvimento lingüístico da criança surda. Essa linguagem torna-se inerente ao sujeito surdo, através da linguagem de sinais e do bilingüísmo, formas essas que se constroem aproximadamente a partir do primeiro ano de vida da criança, pois, quando falta para a criança o feedback auditivo, por volta dos seis meses de vida, os rudimentos de sinais aparecem.

Carvalho (1998) encontrou depoimentos bastante contraditórios nas suas entrevistas com pessoas surdas. A maioria alegou como grande dificuldade a aprendizagem, tanto na escola

como fora dela, o desconhecimento dos ouvintes sobre a Língua de Sinais, ou a LIBRAS, pois a comunicação acontece de modo incompleto ou nem ocorre, devido a não compreensão nem da fala do surdo, nem da fala do ouvinte, ou seja, não há interlocução.

Especificamente na questão da escolarização, os surdos revelaram que o uso maciço da oralidade da língua dificultava o entendimento dos conteúdos, considerando um "verdadeiro martírio". Esses depoimentos, de certa forma, contradizem as teses de Vygotsky (1997), quanto a imprescindível inserção do surdo na escola regular para a qualificação das funções psicológicas superiores. Isso ocorreu porque os entrevistados asseguraram que, muitas vezes aprenderam a articulação de palavras desconectadas de sentido qualitativo pragmático, reduzindo a linguagem a sons emitidos sem um significado de fala interna. Conforme os surdos da pesquisa, com o uso da língua de sinais e com a convivência com pessoas surdas, ou com professores que fizessem uso da língua de sinais, esses entraves começariam a se superar.

Outro ponto em comum, levantado por Carvalho (1998), diz respeito aos critérios avaliativos da aprendizagem dos surdos. Quase todos os entrevistados entendem que a escola valoriza em demasia a forma em detrimento do conteúdo, ou seja, mais especificamente a estruturação das frases sobrepõe-se a seu conteúdo, prejudicando-lhes a avaliação quanto a notas ou conceitos.

Um único entrevistado fez menção à importância da integração em escolas regulares, confirmando as teses de Vygotsky (1997), pois essas seriam de grande valia para aprendizagem

da leitura, embora ressalte a necessidade constante de apoio especializado que suporte os prováveis obstáculos comunicativos. Cabe destacar que este sujeito é bilíngüe, formado em dois cursos superiores e encontrava-se desempenhando funções trabalhistas no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), constituindo-se, talvez, em uma exceção em termos de oportunidades e processos mediativos referentes à escola.

Vygotsky (1997), dedicou-se não apenas às chamadas deficiências de caráter orgânico (deficiência mental, surdez, cegueira), mas ao que ele classificava como crianças difíceis. No seu ponto de vista essas crianças são consideradas como fora da norma, por fatores que vão desde as deficiências de origem orgânica, passando por alterações funcionais, como no caso de crianças que apresentam psicopatias, delinqüências, indefinições de caráter até os superdotados ou ainda os casos difíceis por influências traumáticas do ambiente, assim como aquelas crianças em que os fatores psicológicos internos geram as dificuldades.

Em realidade, o estado de dificuldade levantado pelo autor russo denota uma possível e muito provável barreira à escolarização desses sujeitos, pois ao encontrarem-se destituídos de um "estado de normalidade" coerente e condizente ao espaço escolar. Estes não estariam aptos a receber e absorver os conteúdos escolares, permanecendo à parte e segregados de toda e qualquer ação mediativa advinda de processos de imersão ao conhecimento científico, introjetando um fracasso que não é necessariamente seu.

A idéia de infância difícil, abordada por Vygotsky (1997), pode ser entendida na

atualidade por diversos vocábulos que estão aliados a certas áreas de conhecimento, tais como a Medicina, Psicologia, Psicanálise, Sociologia.

No entender de Corrêa (2001, p. 29):

Esses termos têm raízes nas concepções sobre o fracasso escolar: distúrbio é mais usado pela concepção médica; dificuldade ou deficiência pela visão psicológica; diferença em contraste com deficiência pela concepção sociológica; e problema pela concepção psicanalítica.

Observa-se que se modificam as terminologias, avança-se no tempo, mas algo permanece inalterado, o insucesso é algo estritamente vinculado ao sujeito. É ele que encerra o distúrbio, a dificuldade, a deficiência, o problema. É do indivíduo que emergem as celeumas no processo de aprendizagem. Em alguns momentos muda-se o foco para o ambiente, mas é quase que rotineiro atribuir-se os prejuízos ao entorno familiar do indivíduo, pouco se mencionando a função da escola nesse possível fracasso.

Patto (1990, p. 123), já preconizava semelhante pensamento, acrescentando que:

A escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal. Esse imaginário escolar e pedagógico instituído, não só ratifica, como também colabora para que haja a manutenção e "produção" de insucessos na aprendizagem, pois é evidente que poucas são as escolas públicas que atendem ao mínimo necessário em termos de instalações e recursos materiais e humanos.

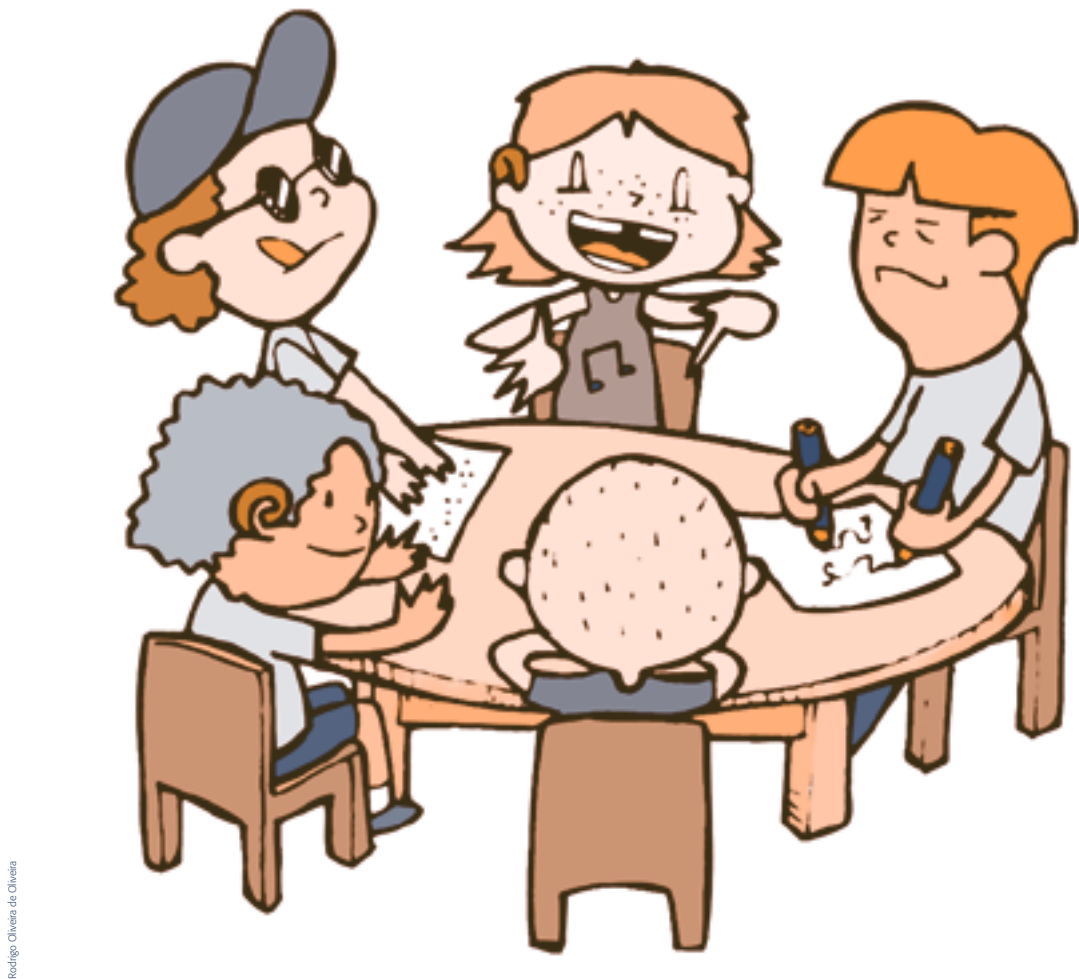
E, quando possibilitam a seus estudantes esse parco subsídio, carecem de outros aspectos relevantes, tais como uma formação continuada de seus membros, constante atualização bibliográfica, bem como acesso às novas tecnologias, hoje quase indispensáveis a uma educação de qualidade.

Ao se contextualizarem, aqui, as diversas formas de deficiência, e os modos como a coletividade as insere, foi necessário não só buscar exemplos relevantes, mas principalmente redimensionar o papel das instituições de ensino como mediadoras no desenvolvimento humano, e, em especial, nas crianças com necessidades educacionais especiais.

Se a escola se inclui na coletividade, todos os indivíduos constroem seus processos superiores em relações interativas. A construção de conceitos científicos está no patamar das

funções superiores. Então, todo ser humano poderá, desde que lhe sejam oferecidas estratégias de aprendizagem, apropriar-se de conceitos científicos, porque é através de atividades de ensino que os mesmos são apropriados pela humanidade.

Portanto, o papel que permite desenvolver a coletividade, reside em disponibilizar-se a incluir e interagir com todos aqueles que busquem educação, independentemente de credos, etnias, gênero, condições sociais, físicas, econômicas, emocionais e, serem pessoas com necessidades especiais.



Rodrigo Oliveira de Oliveira

Figura B.10: Coletividade e educação inclusiva



Atividade Final

Considerando como referência o texto desta unidade e as discussões nos fóruns, responda o seguinte questionamento, conforme orientações disponíveis na agenda da plataforma, qual a relevância da Zona de desenvolvimento proximal para a formação das funções psicológicas superiores e dos conceitos para pessoas com necessidades educacionais especiais?

UNIDADE

C

O DESENVOLVIMENTO DIALÉTICO

Prof^a. Ane Carine Meurer

Objetivos da Unidade:

Compreender as implicações da Teoria de Henri Wallon e o desenvolvimento dialético da Educação.

Introdução

Durante essa unidade trabalharemos a teoria de Henri Wallon, procurando compreender como suas pesquisas poderão auxiliar os

Educadores Especiais na reflexão de uma prática pedagógica mais responsável.

1 Henri Wallon e o desenvolvimento dialético



Paulo César Grotat de Oliveira

Figura C.1: Henri Wallon

Wallon nasceu em Paris, em uma família republicana, nove anos após a proclamação da Terceira República, nasceu em 13 de junho de 1879. Até completar 20 anos presenciou inúmeros acontecimentos políticos em seu país, como a Terceira República Francesa. Quando deflagraram a Segunda Grande Guerra Mundial, ele estava com 60 anos e conviveu com uma França invadida pelos alemães. Até esse momento ele é professor do Collège de France e, em 1944, assumiu a Secretaria Geral da Educação Nacional. Dedicou sua vida aos outros. Foi acadêmico (dedicado pesquisador) e homem político (tradição herdada do deputado e seu avô também chamado Henry Wallon). Foi eleito deputado em 1946.

Poderíamos dizer que a grande pergunta que geriu suas investigações estava em decifrar como um recém-nascido transforma-se em um adulto. Nesse processo atribuiu um papel muito

importante à emoção e elaborou a teoria psicogenética que é fundamental na sua obra (ALMEIDA, 1999).

Wallon conviveu com duas grandes guerras: a de 1914 e a de 1939. Na primeira guerra mundial, participou como médico do Exército Francês, cuidando de feridos de guerra. Com essa experiência pode aprimorar pesquisas que vinha desenvolvendo, principalmente em relação às emoções. Numa releitura das obras constata-se que Wallon trabalhou em dois sentidos, o primeiro tratando da afetividade e o segundo sobre a inteligência (ALMEIDA, 1999).

Wallon é reconhecido como o "psicólogo da infância". Para que fosse contemplada a grandeza de sua obra, seria necessário situá-lo na história da Psicologia e compará-lo com as obras dos outros psicólogos da infância. Assim, Wallon não elaborou um sistema como Piaget, nem mesmo colecionou fatos como Gesell, ele foi um observador, um clínico, um homem de intuição, um experimentador e, além de tudo, um filósofo, um homem que sabe refletir (ZAZZO, 1968).

No início do séc. XX, os teóricos da Psicologia compreendiam que a criança era uma redução do adulto.

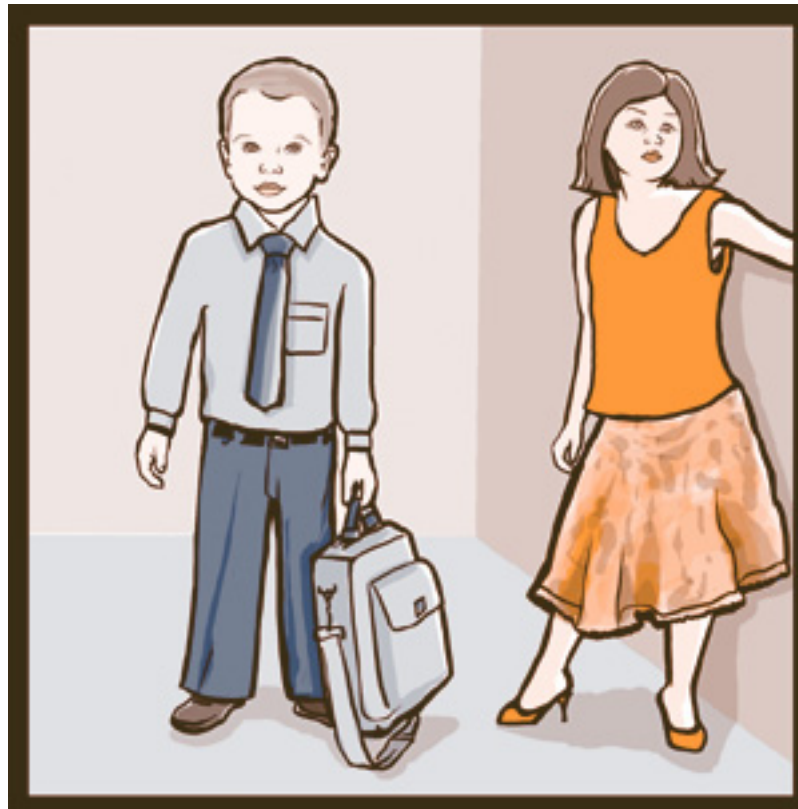


Figura C.2: Crianças adultos em miniatura

Wallon, especialmente em 1925, esforçou-se para explicar a passagem da criança ao homem, descrevendo minuciosamente cada etapa, interrogando e refletindo sobre cada uma delas. Esse fato promoveu uma reforma "(...) da nossa maneira de pensar ao contato das coisas e para a sua conquista" (ZAZZO, 1968, p. 11).

Wallon criticava a psicologia idealista que via o psiquismo como entidade incondicionada, completamente independente do mundo material. A forma de acesso a vida psíquica para essa corrente é somente a introspecção, ou seja, reflexão do sujeito sobre suas sensações e imagens mentais, com isso reduziam o psiquismo a vida interior. Esses psicólogos argumentavam que a consciência é o ponto de partida da psicologia e único meio de explicação

para a realidade psíquica. Entre eles encontrava-se Bérqson. De outro lado, estão os materialistas mecanicistas, que proclamam as bases biológicas da ciência psicológica. Remetem as explicações dos fenômenos psíquicos a fatores exteriores, nessa perspectiva a consciência seria decalque das estruturas cerebrais. "(...) O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência" (GALVÃO, 1995, p. 28).

O materialismo dialético possibilita a compreensão das coisas em seu movimento de formação e transformação. Essa posição convergiu com a elaboração de uma teoria do desenvolvimento da personalidade que

compreende o homem em seu constante devir biológico e social. Assim, entre indivíduo e meio existe uma relação recíproca e a influência sobre o indivíduo não é do domínio biológico, mas também social (ALMEIDA, 1999).

Wallon critica essas abordagens da Psicologia e Filosofia, tentando superar análises reducionistas e dicotomias. Comprovou que as oposições criança X adulto, biológico X social, indivíduo X sociedade precisam ser repensadas e ultrapassadas, mas, ainda, precisam ser localizadas as contradições reais, argumentando que são essas contradições que podem ser o motor da evolução da criança. Seu método consiste em estudar as condições orgânicas, sociais, e analisar como nessas condições, se edifica um novo plano de realidade que é o psiquismo, a personalidade. Para ele, o materialismo dialético é a única abordagem que permite a superação das antinomias que entravam a objetiva compreensão da realidade, uma realidade híbrida e que permite a compreensão da existência do homem como indissociavelmente biológica e social, ou seja, dá-se entre as exigências do organismo e as da sociedade, entre os mundos contraditórios da matéria viva e da consciência. Estudar o psiquismo humano deve considerar todos esses fatores, sem tratá-los como independentes. "(...) Para constituir-se como ciência, a psicologia precisa dar um passo decisivo no sentido de unir o espírito e a matéria, o organismo e o psíquico" (GALVÃO, 1995, p. 30). Nessa concepção, o materialismo dialético auxilia a psicologia a compreender a realidade em constante transformação e mudança. Portanto, esse passa a ser o método por ele aplicado.

Propõe o estudo do desenvolvimento integrado, onde os vários campos funcionais da atividade infantil encontram-se contemplados (afetividade, motricidade, inteligência). Concebe o desenvolvimento do homem como geneticamente social, processo que depende das condições concretas, propõe o estudo contextualizado, nas relações com o meio (GALVÃO, 1995).

Para compreender o desenvolvimento infantil não basta os estudos da psicologia genética, é preciso ainda, recorrer a outros campos do conhecimento, neurologia, psicopatologia, antropologia e a psicologia animal. Portanto, valeu-se de outras ciências, tais como a patologia, a neurologia, a psicologia animal e a antropologia (GALVÃO, 1995).

Wallon identifica nos mitos tentativas racionais de explicação do real. Acredita que os mitos estão calcados na objetiva diferenciação entre a existência sensível e a imaginária. "(...) Assim, aproxima o pensamento do "primitivo" do pensamento científico (lógico) e o distancia do pensamento infantil (...)" (GALVÃO, 1995, p. 34).



Atividade - C.1

Para que tenha uma outra visão da abordagem proposta por Wallon leia o conteúdo do site http://geocities.yahoo.com.br/simaia_psicopedagoga/biografia_wallom.htm.

Depois de realizar as leituras, escreva o que compreendeu em no máximo dois parágrafos. Siga as orientações do professor da disciplina disponíveis no ambiente virtual.

2 A formação do pensamento sincrético

O estudo contextualizado da criança faz com que se compreenda que, a cada idade ocorre um tipo particular de interação entre elas e o ambiente. Dessa forma, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. "Dependendo da idade ela interage mais com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento. O meio não é estático, mas transforma-se juntamente com a criança" (GALVÃO, 1995, p. 39).

Os fatores orgânicos e sociais são responsáveis pela seqüência fixa observada nos estágios do desenvolvimento, mesmo que não garantam homogeneidade. A duração de cada estágio e as idades a que correspondem são referências relativas e variáveis, em dependência de características individuais e das condições da existência. O biológico vai cedendo lugar ao social. O meio torna-se imprescindível para a aquisição de condutas psicológicas superiores, como inteligência simbólica. É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para a evolução. O desenvolvimento da inteligência, e da pessoa não tem limite para terminar, as funções psíquicas podem prosseguir num constante processo de especialização e sofisticação (GALVÃO, 1995).

Para a passagem de um estágio a outro, do desenvolvimento, não ocorre simplesmente a ampliação, mas reformulação, assim, nessa

passagem dos estágios pode ocorrer uma crise que poderá afetar visivelmente a conduta da criança. Portanto, o desenvolvimento não é linear, mas pontuado por conflitos. A origem dos conflitos pode ser exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. De natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. Os conflitos são propulsores do desenvolvimento, fatores dinamogênicos. Assim, os momentos de crise da criança, são para ele os que merecem maior atenção (GALVÃO, 1995).

Para Wallon, o pensamento infantil não se organiza da forma como o do adulto. Na criança o pensamento nasce a partir de impressões que são despertadas, indistintamente, nos diferentes campos, o da sensibilidade, o da lembrança, o da experiência e o da intuição intelectual. O ato mental ocorre quando esses diferentes campos, inicialmente isolados, conseguem coincidir. A criança tem dificuldade em delimitar os conteúdos mentais e um certo conteúdo pode impossibilitar o despertar ou o surgimento de um outro. Há uma desordem no pensamento que irá diferenciar-se e ordenar-se entre si, a partir de complexos ora perceptivos, ora de idéias, que são como que uma região de sensibilidade, ou de pensamento, que se organiza de forma difusa, e as relações das partes podem ser ambíguas, polivalentes e momentaneamente reversíveis. A representação

da criança pequena, que não exige um interesse ou necessidade imediatos, pode permanecer nessa etapa (WALLON, 1989).

Para Wallon, o desenvolvimento da pessoa ocorre em estágios e a construção é progressiva, nesse sucedem fases com predominância alternada entre aspectos afetivos e cognitivos. Os estágios da psicogênese propostos por Wallon são cinco e serão trabalhados, principalmente, a partir do referencial de Galvão (1995, p. 43). Os estágios são:

Estágio impulsivo-emocional (0 - 1ano)



Figura C.3: Criança mantendo relações afetivas com a mãe

A emoção é instrumento privilegiado que promove a interação da criança com o meio. A afetividade orienta as reações do bebê com as pessoas as quais intermediam sua relação com

o mundo físico. Como a criança ainda não aprendeu a agir sobre a realidade, as suas manifestações afetivas demonstram a inabilidade que tem. A afetividade nessa fase é impulsiva, emocional, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímica e posturas.

Estágio sensório-motor e projetivo (1 - 3 anos)



Figura C.4: Criança explorando o ambiente, (livros, objetos)

O seu interesse volta-se para a exploração sensório-motora do mundo físico, a aquisição da marcha e da preensão (ato de segurar, agarrar ou apanhar) possibilita-lhe a ampliação da

autonomia e o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo projetivo empregado para nomear o estágio deve-se a características do funcionamento mental neste período, ou seja, o pensamento da criança ainda precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, portanto, o ato mental projeta-se em atos motores. Nesse estágio predominam as relações

cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica). Nesse momento a inteligência poderá dedicar-se a construção da realidade. Principalmente no final do segundo ano de vida a criança apresenta a fala e as condutas representativas o que confirma uma nova forma de relação com o real, isso fará com que a sua inteligência se emancipe no estágio posterior.

Estágio do personalismo (3 - 6 anos)



Figura C.5: Criança em interação

O principal aspecto a ser desenvolvido nesse estágio é a formação da personalidade, ou seja, a construção da consciência de si que ocorre através das interações sociais. Assim, a criança re-orienta o seu interesse para as pessoas definindo o retorno da predominância das

relações afetivas. A afetividade nesse estágio incorpora os recursos intelectuais, principalmente a linguagem, desenvolvidos durante o estágio sensório-motor e projetivo. A afetividade passa a ser simbólica, capaz de ser expressada por palavras e idéias podendo,

também, dar-se a distância o que faz com que a presença física das pessoas seja dispensável.

Estando a função simbólica e a linguagem muito bem constituídas, inaugura-se o pensamento discursivo. As primeiras manifestações captáveis em diálogos sustentados surgem a partir dos 5 anos, esses estão revestidos de características que Wallon denominou de sincretismo. O pensamento discursivo é sincrético em sua origem. O sincretismo alcança não só os conteúdos, mas também, os processos do pensamento inicial, assim como os próprios mecanismos de assimilação e oposição indiferenciados de maneira que duas coisas são simultaneamente assimiladas e opostas. Ex.: O Sol é o céu, mas eles não são a mesma coisa. A criança passa por uma fase de latência cognitiva (inatividade) nessa fase está ocupada em reconstruir o eu no plano simbólico, a inteligência poderá beneficiar-se dos resultados da redução do sincretismo da pessoa (DANTAS, 1992). Nesse momento, a criança está numa fase em que ainda não construiu a capacidade de distinguir relações, o que é objetivo e o que é subjetivo, nem mesmo decompor partes de um todo.

Nessa fase a criança supera o sincretismo no plano do pensamento, do discurso e do objeto. Segundo Wallon a função da inteligência para a criança e para o adulto está na explicação da realidade. Explicar pressupõe definir. Wallon entende que definir refere-se à capacidade de atribuir qualidades específicas de um objeto, resultando em integrá-lo a uma classe maior e diferenciá-lo das classes vizinhas. Diferenciação e integração constituem os processos básicos envolvidos, que permitem retirar os objetos da confusão sincrética e estabelecer com eles

uma relação nítida. Explicar é determinar condições de existência, entendimento que abarca os mais variados tipos de relações, entre elas: espaciais, temporais, modais, dinâmicas, além das causais stricto sensu (no seu sentido restrito).

Portanto, a opção epistemológica de Wallon está ligada a concepção dialética da natureza onde tudo está ligado a tudo, além de estar em permanente devir (vir a ser, definir-se). Dessa forma, os interrogatórios a que as crianças nos submetem representam também a fase em que se encontra. Assim quando ela pergunta "o que é...?" está referindo-se a definição do objeto, situação. Enquanto que quando pergunta "por quê?" "Como?" "Quando?" "Onde?", está querendo uma explicação. Os temas que aborda nas fases referem-se diretamente as situações vividas e que são diretamente percebidas pela criança. Assim, entre os 5 a 9 anos de idade há uma redução do sincretismo e a criança entra em um outro estágio que é o que trataremos a seguir (DANTAS, 1992).

Estágio categorial - a criança atinge esse estágio por volta dos seis anos. Esse estágio traz avanços no plano da inteligência, e, assim, o interesse da criança passa a direcionar-se para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio, supremacia do aspecto cognitivo. A afetividade nessa fase torna-se cada vez mais racionalizada, os sentimentos são elaborados no plano mental, o que possibilita aos jovens teorizarem sobre suas relações afetivas.

O estágio categorial contempla o que para Wallon é a sua condição, ou seja, a qualidade diferenciada da coisa em que se apresenta,

tornada categoria abstrata, exigência sem a qual não ocorre a definição e, conseqüentemente, a elaboração do conceito. Essa fase permitirá a atribuição de qualidades específicas de um objeto, tornando-o distinto de outros, sem carregar consigo os demais atributos do objeto em que aparece. Essa fase nos reporta ao exemplo: o barco é pesado, mas não pode ser confundido com outras características do mesmo barco, tais como o seu tamanho - grande -. Essa relação tem que estar bem compreendida, porque não estando, não impossível chegar a solução de alguns problemas, tais como: por que uma faca afunda? O sincretismo começa por ser o do sujeito com o objeto do discurso: mistura afetiva, pessoal que refaz no plano do pensamento a indiferenciação inicial entre inteligência e afetividade. Wallon alerta que é necessário que preservemos e disciplinemos o sincretismo, pois dele dependem a possibilidade de combinar idéias novas e originais (criatividade, modalidades artísticas) (DANTAS, 1992).

Durante o desenvolvimento infantil, por volta dos sete anos, quando ela expressa suas idéias, escreve uma pequena história, faz uso da linguagem descritiva, ou seja, os temas referem-se a experiências que vivenciou, as frases expressam conclusões muito presas aos objetos. No entanto, quando começa a atingir a capacidade de analisar o presente, o passado e o futuro, imaginar sem necessitar da concretude, suas idéias passam a expressar conceitos, categorias e hipóteses que compõem o pensamento discursivo (forma superior de pensamento) (ALMEIDA, 1999).

Predominância funcional - a crise da puberdade rompe a tranqüilidade afetiva do estágio anterior. Impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade desestruturados em função das modificações corporais resultantes da ação hormonal. Nesse processo apresentam-se ao adolescente questões pessoais, morais e existenciais, trazendo uma retomada da preponderância da afetividade.

O adolescente encontra-se em uma crise construtiva que parte de uma ruptura profunda, que se dá no nível somático e impõe toda uma reconstrução do esquema corporal. Nesta fase é preciso conviver com os novos apelos que o corpo propõe e abrir-se para as novas definições do eu. Nesse contexto o adolescente abre-se para as dimensões ideológicas, políticas, metafísicas, éticas, etc. A adolescência é para Wallon um caso onde o interesse do jovem está longe de ser impessoal e abstrato. Os seus interesses são pessoais e ele envolve-se, apaixonou-se pelas causas que abraça (DANTAS, 1992).

Em algum dos estágios, há preponderância dos aspectos afetivos, e, em outros o cognitivo. Wallon denomina essa preponderância como funcional, pois ocorre quando os objetivos e o dispêndio de energia estão relacionados a um dos aspectos. Assim, na sucessão dos estágios há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada uma delas, por vezes são os aspectos do eu para o mundo, das pessoas para as coisas e, assim por diante. Essa variação denomina-se princípio da alternância funcional. Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma a outra.

O PRINCÍPIO DE INTEGRAÇÃO FUNCIONAL

(...) Este é um princípio extraído do processo de maturação do sistema nervoso, no qual as funções mais evoluídas, de amadurecimento mais recente, não suprimem as mais arcaicas, mas exercem sobre elas o controle. As funções elementares vão perdendo a autonomia conforme são integradas pelas mais aptas para adequar as reações às necessidades da situação. No caso das funções psíquicas, o processo é semelhante ao das funções nervosas: as novas possibilidades que surgem num dado estágio não suprimem as capacidades anteriores. Dá-se uma integração das condutas mais antigas pelas mais recentes, em que estas últimas passam a exercer o controle sobre as primeiras (...). (GALVÃO, 1995, p.46).

A integração funcional não é definitiva, marcando os retrocessos que permeiam o desenvolvimento, isso faz com que haja o reaparecimento de formas anteriores mesmo que já se esteja em um estágio bem mais avançado. Isso ocorre inclusive na vida adulta, pois o movimento pendular continua presente, e assim, em determinados momentos da vida nos voltamos mais para a realidade exterior e, em outros, para nós mesmos. Essa alternância de fases permite que haja, por vezes, a tendência em acumular energia, e, em outras, para o seu dispêndio (GALVÃO, 1995, p. 47).

3 A importância da emoção no desenvolvimento

Para Wallon, as teorias clássicas compreendem a emoção sob uma lógica mecanicista, dessa forma, ele procura compreendê-las tentando "(...) apreender sua função (...)" (GALVÃO, 1995, p.57).

As emoções são reações organizadas e que desempenham função sob o comando do sistema nervoso central. O fato de contarem com centros próprios de comando, situados na região subcortical, indica que possuem uma utilidade. Se esse comando fosse desnecessário nós não teríamos mais centros nervosos responsáveis pela sua regulação. É a análise genética que nos dá condições de compreender o significado das emoções. No adulto, as emoções são mais controladas, reduzidas e subordinadas ao controle das funções psíquicas superiores. Portanto, as teorias clássicas, quando tratam das emoções na vida adulta, tendem a enfatizá-las como ação sobre o mundo exterior objetivo, salientando os seus efeitos sobre os automatismos motores e a ação mental. No entanto, quando Wallon começa a estudar a criança revela que "(...) é na ação sobre o meio humano, e não sobre o meio físico, que deve ser buscado o significado das emoções" (GALVÃO, 1995, p.59).

Constatou que a sobrevivência do bebê depende dos mais experientes na cultura. Assim, o bebê tenta de todas as formas desencadear nos outros reações de ajuda, que satisfaçam as suas necessidades. As reações de bem-estar e mal estar dos bebês são interpretadas pelas

pessoas que convivem, interagem com ele, acolhem essa linguagem e estabelecem entendimento, comunicação afetiva, baseada em componentes corporais e expressivos. Com o tempo o bebê vai tornando as suas atividades cada vez mais intencionais. Assim, os espasmos, os impulsos passam a ser expressões de afetividade (GALVÃO, 1995).

Os primeiros reflexos são reflexos tônicos de defesa ou de atitude. Um contato (...) na pele provoca uma retração ou um distensão atetósica do membro. Um ruído provoca um estremeamento, semelhante a esses bruscos relaxamentos do tônus que acarreta por vezes a sua súbita libertação pelo sono. As influências das excitações labirínticas sobre o comportamento do recém-nascido são evidentes. Elas podem ser suficientes para modificar sistematicamente a posição relativa da sua cabeça e dos seus membros e explicam o prazer que ele sente em ser embalado (WALLON, 1968, p.147).

É necessário que se distinga a emoção da afetividade, pois não são sinônimos. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. As emoções possuem características específicas que as distinguem das outras manifestações da afetividade.

Emoções são acompanhadas de alterações orgânicas, aceleração dos batimentos cardíacos, mudança no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Elas também promovem alterações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Externamente, é possível serem observadas as

modificações expressivas, pois elas apresentam um caráter altamente contagioso e mobilizados (Galvão, 1995, p.65-66). "(...) É a emoção que estabelece a ligação entre a vida orgânica e a vida psíquica" (ALMEIDA, 1999, p. 28).

As emoções, que são a exteriorização da afetividade, provocam, assim, transformações que tendem, por outro lado, a reduzi-las. Nelas se baseiam as experiências gregárias, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. Mas, a medida que vão tornando-se mais precisos, o seu significado os torna mais autônomos, separando-os da própria emoção. Em vez de serem a sua onda propagadora, tendem a reprimí-la, a impor-lhe diques que destroçam a sua potência totalizadora e contagiosa (WALLON, 1968, p.152).

Nesse contexto, a afetividade nos bebês, é vivida através de sensações corporais e expressa sob a forma de emoções. Com o decorrer do tempo e com a aquisição da linguagem, os estados afetivos e os recursos para sua expressão diversificam-se e ampliam-se. Com esse processo, presencia-se o aparecimento de manifestações afetivas como os sentimentos, que diante das emoções, não relacionam-se diretamente em alterações corporais visíveis.

(...) Ao longo do desenvolvimento, a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais. O recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e idéias, e possam ser expressas por palavras (GALVÃO, 1995, p.62).

Wallon destaca o componente corporal das emoções. As emoções podem ter relação com a maneira com que o tônus muscular se forma, se conserva e se consome. Assim, as emoções relacionam-se a reações neurovegetativas e expressivas e que se expressam no corpo. "(...) A modelagem do corpo realizada pela atividade do tônus muscular permite, além da exteriorização dos estado emocionais, a tomada de consciência dos mesmos pelo sujeito" (GALVÃO, 1995, p. 62). Reconhecer esses aspectos pode auxiliar na organização da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo e ao conhecimento de si e dos outros.

Com suas pesquisas, Wallon concluiu que a emoção é uma atividade eminentemente social, nutre-se dos efeitos que causa nos outros, reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como combustível para sua manifestação. Em situação de crise emocional (sujeito mergulha completamente nos efeitos da emoção e perde o controle sobre suas próprias ações) a tendência é que os efeitos da emoção se desvançam quando não houver reações por parte do meio. "(...) Sem platéia, as crises emocionais tendem a perder sua força". (GALVÃO, 1995, p. 65).

Nas sociedades primitivas, o caráter contagioso e coletivo da emoção tem importância decisiva na coesão do grupo.

Por meio de jogos, danças e outros ritos, as pessoas realizam simultaneamente os mesmos gestos e atitudes, entregam-se aos mesmos ritmos. A vivência, por todos os membros do grupo, de um

único movimento rítmico estabelece uma comunhão de sensibilidade, uma sintonia afetiva que mergulha todos na mesma emoção. Os indivíduos se fundem no grupo por suas disposições mais íntimas e pessoais. Por esse mecanismo de contágio emocional estabelece-se uma comunhão mediata, um estado de coesão que independe de qualquer relação intelectual (GALVÃO, 1995, p.65).

As manifestações emocionais coletivas diminuem se o grupo dispôr de outros recursos (técnicos ou intelectuais) que lhes permitam adaptar-se e unir-se ao meio. "(...) Tanto para o recém-nascido como para as sociedades, as emoções aparecem como forma primeira de adaptação ao meio e tendem a ser suplantadas por outras formas de atividade psíquica" (GALVÃO, 1995, p.66).

A atividade intelectual que tem a linguagem como instrumento indispensável depende do coletivo. "(...) Permitindo acesso à linguagem, podemos dizer que a emoção está na origem da atividade intelectual. Pelas interações sociais que propicia, as emoções possibilitam o acesso ao universo simbólico da cultura" (GALVÃO, 1995, p.66). As emoções dificultam a reflexão objetiva, embaçam a percepção do real impregnando-o de subjetividade, dificultando reações intelectuais coerentes e bem adaptadas. A reflexão também é capaz de reduzir os efeitos de uma crise emocional.

(...) no adulto: redução da emoção através do controle ou da simples tradução intelectual dos seus motivos ou circunstâncias; desordem do raciocínio e das representações objectivas provocadas pela emoção. Na criança, é lento o progresso das suas reações puramente ocasionais, pessoais, emocionais, até alcançar uma representação mais estável das coisas; e são contínuos os refluxos" (WALLON, 1968, p.153).

A partir de agora, estarei abordando aspectos que Almeida (1999) traz a respeito das três emoções básicas do ser humano, são elas: a alegria, a cólera e o medo.

A ALEGRIA

A alegria é reconhecida como uma emoção positiva, prazerosa, uma das primeiras sensações do bebê. Quanto mais a criança cresce, amplia-se as formas de sentir prazer (ondas de contrações que o corpo revela ao ser que esta sendo submetido a carícias ou a qualquer situação que lhe cause bem estar). Durante o prazer, o tonos muscular exaurem-se em espasmos e em manifestações tônicas e glandulares.

A CÓLERA

A cólera apresenta-se através de espasmos de origem visceral e motora. A intensidade da cólera varia entre os indivíduos e depende da excitação das mais diversas origens. Para Wallon, a cólera pode surgir em diversas circunstâncias, pela exasperação de um incômodo sentido por um objeto, por excitações corporais (carícias excessivas), da incompatibilidade entre a disposição postural de um indivíduo e sua atividade profissional. O autor distingue dois tipos de cólera: centrípeta (ocorre mais em crianças e mulheres, nela o objeto da cólera é o próprio indivíduo) e a projetiva (objeto da cólera é o meio, o outro, as coisas, pode ser considerada como forma mais socializada e evoluída de manifestação).

O MEDO

O medo é, para Wallon, a primeira emoção sentida pela criança. Ela ocorre pela precoce sensibilidade labiríntica do bebê. Existe uma relação particular entre o medo e as reações de equilíbrio, portanto, ele ressurge toda vez que ocorre uma ameaça ao equilíbrio. O medo surge em função da incapacidade de reagir e da ausência de controle das atitudes. Apresenta-se na criança motivado pela mesclagem de situações, pessoas, coisas novas que diferem do habitual. O medo pode variar em função do conhecimento ou não dos estímulos ambientais. Assim, quando se prevê os riscos de determinada situação, ela poderá promover angústia ao passo que a surpresa pode trazer pavor.

Para Almeida (1999), a emoção e a inteligência convivem em contínua relação, são pares que alternam-se porque são ao mesmo tempo antagônicos e complementares.

Emoção e inteligência são duas propriedades inseparáveis da atividade humana; quando não se revelam é porque se encontram em estado virtual. (...) convivendo em estado de perfeita comunhão, quando uma sobressai na atividade, é porque a outra encontra-se eclipsada. Dessa relação de complementaridade entre a emoção e a inteligência depende o desenvolvimento do sujeito. (ALMEIDA, 1999, p.82).

Se a emoção é o que colore a vida do indivíduo, o grande desafio é equilibrar a razão e a emoção. Um estado emocional pode impedir que o sujeito exerça determinada atividade cognitiva. Um exemplo disso são as provas (concursos, cursos) que, em função da

ansiedade, medo, podem pôr em risco anos de estudo e dedicação. Wallon sugere que o equilíbrio ocorre em função da serenidade, ele efetiva-se quando o indivíduo consegue manter a racionalidade, ou seja, a ativação dos centros corticais. A conseqüência da serenidade é um maior amadurecimento tanto da afetividade quanto da inteligência.

Wallon afirmou que antes mesmo do nascimento da inteligência, a criança já possui afetividade. A afetividade manifesta-se nos gestos da criança, mesmo que esses sejam primitivos, mas vai complexificando-se até atingir comportamentos mais complexos de ordem moral. A princípio são gestos, descargas musculares e mais tarde a comunicação diversifica-se através da linguagem, a palavra vai ocupando cada mais espaço na vida da criança fazendo com que a linguagem constitua-se pouco a pouco o meio de sensibilização da criança. O diálogo do toque vai sendo substituído pela comunicação oral, torna-se importante para ela ouvir e ser ouvida, ser elogiada (ALMEIDA, 1999).

A vida afetiva da criança começa com a mãe, dessa forma, a princípio, organiza-se por uma simbiose de ordem fisiológica (vida embrionária e fetal) e vai gradativamente sendo substituída pela simbiose afetiva com a mãe. Essa última ocorre a partir dos três meses, quando os laços afetivos se intensificam através de gestos, sorrisos e sinais de contentamento. Aos seis meses, os laços afetivos tornam-se tão importantes quanto a alimentação. Com a entrada em grupos sociais distintos da família, principalmente através do ingresso na escola, ocorrem conquistas afetivas entre elas, a diferenciação de si e do outro, construindo bases

Você Sabia?

O sentimento é ideativo, duradouro. Caracteriza-se por ser psicológico, revela um estado mais permanente. Ex.: ódio.

para a construção do eu (ALMEIDA, 1999).

Quando começa a operar o conflito entre a emoção e a razão, aparece um outro tipo de afetividade, a de ordem moral. Assim, quanto mais habilidade a criança adquire no campo da racionalidade, maior será o seu desenvolvimento da afetividade. Com isso, o progresso das representações mentais é que dará sustentação ao surgimento dos sentimentos e da paixão (ALMEIDA, 1999).

Quanto maior for a idade da criança, mais complexas serão as relações afetivas dela. Assim, na puberdade, as transformações atingem principalmente o campo moral das relações com o outro, ou seja, o adolescente defronta-se com o meio e passa a questionar os valores e as relações sociais. Enfrenta um processo de transformação e experimenta os mais diversos sentimento e paixões, entre eles as modificações corporais conseqüentes da maturação sexual. Ele procura autoconhecer-se, integrar-se como pessoa e, assim, enfrenta vários desequilíbrios, entre eles, sente-se seduzido pelo outro, mas também o despreza; é egoísta, mas também é altruísta. A afetividade tende a tornar-se mais moral, minimizando a influência orgânica (ALMEIDA, 1999).

A afetividade é um termo abrangente que inclui sentimentos, estados subjetivos mais duradouros e menos orgânicos que as emoções, portanto, integra relações afetivas como a emoção, a paixão e o sentimento (ALMEIDA, 1999).

A emoção refere-se a um estado fisiológico e efêmero. É a manifestação de um estado subjetivo com componentes orgânicos; é a expressão própria da realidade. Ex: cólera, medo, alegria tristeza.

A paixão pode aparecer mais tarde, por volta dos 3 anos e, através dela, a emoção pode ser controlada. Exige autocontrole da criança.

 Atividade - C.2

Leia os sites a baixo e colabore com as discussões no fórum de discussões, conforme as orientações do professor da disciplina, disponíveis no ambiente virtual.
http://www.educacaoonline.pro.br/o_que_e_afetividade.asp?f_id_artigo=370
http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/160_mar03/html/pensadores

4 Implicações educacionais dos estudos de Wallon

Wallon defendia uma educação integral, capaz de possibilitar a formação do caráter e a orientação profissional dos alunos. Os professores deveriam conhecer a criança para que a sua prática educativa fosse mais eficaz. Revelava uma preocupação em articular teoria e prática e a comunhão entre Psicologia e Pedagogia para que fosse possível compreender os problemas educacionais (ALMEIDA, 1999).

Destacou, também que é necessário superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade, que apresenta-se subjacente a maior parte dos sistemas de ensino.

(...) A educação tradicional, tendo por objetivo transmitir aos alunos a herança dos antepassados e assegurar-lhe o domínio de idéias e costumes que lhe permitiriam melhor se adaptar à sociedade tal como é estabelecida, prioriza a ação dos adultos sobre a juventude e acena com a perpetuação da ordem social. Por outro lado, o movimento da Escola Nova, ao buscar romper com a opressão do indivíduo pela sociedade, acabou por desprezar as dimensões sociais da educação preconizando o individualismo (GALVÃO, 1995, p.90).

A prática educativa, para Wallon, deve integrar aos seus objetivos, as dimensões social e individual, simultaneamente. Para chegar a algumas das conclusões que apresentou, inspirou-se nas obras de Rousseau, principalmente, quando argumenta da necessidade da educação ativa concreta e adequada ao desenvolvimento da criança. Criticou severamente a excessiva rigidez dos programas, ensino puramente livresco, do autoritarismo do professor, dos métodos tradicionais que colocavam a criança em uma

posição de passividade, impedindo suas livres investigações sobre o mundo e suas interações sociais.

Wallon concorda com as críticas à escola autoritária, mas discorda da atitude de oposição a ela, desencadeados pelos precursores da escola nova, pois argumenta que eles ao resgatarem o indivíduo, inverteram os princípios e práticas do ensino tradicional. Os escolanovistas defendiam a condução do ensino pelo interesse da criança, pois a intervenção do adulto seria prejudicial. Ao valorizar a espontaneidade da criança acabavam por prejudicar a necessidade do ensino sistematizado e a intervenção do professor (GALVÃO, 1995).

Os problemas da educação para os quais Wallon chama atenção, ainda hoje encontram-se presentes nas escolas, continuamos oscilando entre os dois pólos, numa luta constante entre a atualização e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas...

(...) No cenário atual, é comum que, em nome do respeito aos interesses e necessidades do aluno, negue-se a importância do ensino sistematizado e anule-se as possibilidades de intervenção do professor, transformado num mero espectador do desenvolvimento da criança (GALVÃO, 1995, p.92).

A superação do dilema entre o autoritarismo dos métodos tradicionais e o espontaneísmo das práticas que se pretendem renovadas demanda um raciocínio dialético, que enxergue as complexas relações de determinação recíproca que existem entre indivíduo e

sociedade (GALVÃO, 1995).

Wallon acredita que a priorização da discussão metodológica em detrimento da reflexão social da educação foi outro fator responsável pelo individualismo presente na proposta da escola nova. Para ele, educação tem sempre papel político. Diante disso, elaborou críticas ao sistema francês de ensino, pois aos alunos provenientes das classes favorecidas reservava longa carreira de estudos (ensino superior), enquanto que aos provenientes das classes desfavorecidas impunha curta carreira até o ensino técnico ou profissionalizante. Essa seletividade escondia uma elite que esforçava-se por manter como classe dirigente o projeto de uma sociedade capitalista (GALVÃO, 1995).

Para Wallon era importante deixar claro o projeto de sociedade que se queria e, essa, era socialista. Esta, caracterizava-se pela democracia e justiça social. Esse modelo de escola foi expresso no projeto Langevin-Wallon, elaborado por pessoas que pensam na reconstrução da sociedade que naquele momento estava física e moralmente abalada pela guerra. Esse projeto organiza administrativo, curricular e metodologicamente o ensino em torno do princípio da justiça social e os apóia sobre o conhecimento científico do ser humano em desenvolvimento. O projeto propunha atendimento das aptidões individuais e das necessidades sociais, pois o aproveitamento mais adequado das competências de cada um ocorrem em benefício do indivíduo e da sociedade. "(...) Para a descoberta dos gostos e preferências individuais previa um trabalho de orientação vocacional, a ser realizado pelo psicólogo escolar" (GALVÃO, 1995, p.94).

Ciente de que não pode alcançar a justiça social somente com mudanças no sistema educacional, o texto do projeto alerta para a necessidade de mudanças na maneira de a sociedade encarar as várias tarefas sociais. Muito embora a discussão sobre a valorização social das profissões fuja do âmbito estrito de atuação da escola, pois envolve fatores que estão fora do seu controle, deveria estar presente na reflexão educacional, como exigência da fundamental integração que deve existir entre escola e sociedade (GALVÃO, 1995, p.95).

O objetivo de Wallon é a psicogênese da pessoa concreta, que utiliza como instrumento para a reflexão pedagógica uma prática que atenda as necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor, promovendo o seu desenvolvimento, em todos esses níveis. Portanto, ele não privilegia apenas as capacidades cognitivas.

(...) Ciente de que os progressos do pensamento se devem em grande parte ao crescente domínio do sistema semiótico e que a capacidade de diferenciação é poderosamente auxiliada pela apropriação das diferenciações elaboradas pela cultura e cristalizadas nos sistemas simbólicos, particularmente no código lingüístico, a linguagem, a pedagogia walloniana não se furta a transmitir conteúdos. A diferenciação conceitual que (a criança) faz, ou a que capta, já realizada, na língua, são ambas aceitáveis. O uso preciso e ordenado das palavras é entendido como manifestação de eficiência e rigor do próprio processo mental. Longe de desprezar a aprendizagem lingüística, ela a considera um poderoso auxiliar no progresso do pensamento (GALVÃO 1999 apud DANTAS 1990, p.29).

A pedagogia waloniana não é resultado, apenas, do conteudismo, ou seja, não é limitada a propiciar a passiva incorporação da cultura do sujeito. O que ele valorizava era a expressividade do sujeito, o processo de construção da personalidade, em diferentes graus. Ela traz como necessidade fundamental a expressão do eu. Expressar-se significa exteriorizar-se, confrontar-se com o outro, organizar-se (GALVÃO, 1995).

A autoconstrução da pessoa ocorre na alternância do duplo movimento de expulsão e incorporação e, para tanto, a escola deve acompanhar esse duplo movimento, além de oportunizar a aquisição e a expressão, alternando as dimensões objetiva e subjetiva. Dessa forma, integra-se arte e ciência (GALVÃO, 1995).

É no meio que a criança retira os recursos para a sua ação e é sobre ele que ela age e expressa todas as suas aprendizagens. Assim, quanto mais a criança vai desenvolvendo-se, mais ela amplia as possibilidades de interagir com o ambiente no qual vive. Nesse sentido, a escola precisa compreender o que a criança já adquiriu e planejar para que se promova a ampliação do desenvolvimento. O planejamento das atividades escolares não deve restringir-se à seleção de temas, conteúdos de ensino, mas atingir as várias dimensões que compõem o meio. O ambiente escolar deve refletir sobre as oportunidades de interação social que oferece, tanto individual quanto coletivamente, pois ao possibilitar a vivência social diferente do grupo familiar desempenha importante papel na formação da personalidade (GALVÃO, 1995).

Para Wallon, a educação tem importante função no processo de construção do eu,

mesmo que esse esteja condenado ao inacabamento, pois persistirá sempre, dentro de cada um. Esse processo era denominado, por Wallon, como "fantasma do outro", "de sub-eu". Assim, dentro desse, a educação responsabilizava-se pela

(...) satisfação das necessidades orgânicas e afetivas, a oportunidade para a manipulação da realidade e a estimulação da função simbólica, depois a construção de si mesmo. Esta exige espaço para todo tipo de manifestação expressiva: plástica, verbal, dramática, escrita, direta, ou indireta, através de personagens suscetíveis de provocar identificação. Uma dieta curricular exclusivamente constituída de atividades de conhecimento da realidade estaria obstruindo grandemente o desenvolvimento, se esta concepção estiver correta (DANTAS, 1992, p.95).

Wallon destaca o estudo das crises e conflitos no desenvolvimento da criança. O professor precisa encontrar maneiras de reduzir os conflitos emocionais nas crianças e adolescentes, já que nos adultos elas são menos freqüentes. O professor deve identificar os alunos que agem como combustíveis para não agravar a crise. Durante a crise, não é possível avaliá-la. Isso só será possível quando ela passar a refletir, avaliar e compreender (GALVÃO).

Muitas vezes, a crise ocorre em decorrência da oposição (contrariar), podendo ter motivos concretos ou não. Quando a aula é chata, o professor é autoritário, acredita-se que há um motivo concreto para que a crise se instale. Porém, a oposição parece vazia. Nesse segundo caso, os alunos contestam o professor recusando-se a realizar as suas propostas, simplesmente pelo sabor de contrariá-lo. Na escola, o principal alvo para a contestação é o professor, para tanto, é preciso que ele conheça o lugar que ocupa e não encare como pessoal os confrontos, pois tem a ver com a função que ele ocupa. Medidas que tenham em vista

a ampliação da autonomia e da responsabilidade podem minimizar as crises e melhorar a convivência (GALVÃO, 1995).

Outros conflitos que podem ocorrer são as dinâmicas turbulentas, elas ocorrem em:

(...) Situações que deixam visível uma divergência entre as intenções do professor - conter e - e a dos alunos - escapar ao controle. Este quadro completa-se pela elevada incidência de exortações e advertências verbais, tais como "senta e fica quieto", "presta atenção", "agora não é hora de fazer correria", emitidas pelos professores na esperança de conseguir controlar os alunos e estancar a turbulência (GALVÃO, 1995, p.108).

A escola tradicional, que encontra-se na ação de grande parte dos educadores entende que o movimento é sinônimo de desatenção, como consideram a atenção como fundamental, passaram a eliminar os movimentos da sala de aula. A contenção dos movimentos é interpretada como capaz de assegurar a aprendizagem na criança. Porém, o movimento tem um importante atributo que relaciona-se a capacidade de representar emoções. O movimento, para Wallon, pode gerar emoções e ser resultado delas. Os professores não têm muita habilidade em lidar com as emoções na sala de aula. Dessa forma, situações emotivas podem ser interpretadas como indisciplina (ALMEIDA, 1999).

Essas ocorrências devem-se a muitos fatores, que podem estar no meio, no plano dos conteúdos de ensino, atitudes do professor, organização do espaço escolar, tempo das atividades, entre outros. As dinâmicas turbulentas permitem uma reflexão sobre a forma como a escola cuida do corpo e do movimento, pois a maioria das atividades propostas exige que o aluno fique sentado, parado, com atenção concentrada em uma

direção apenas, essas posturas exigem elevado grau de controle do sujeito sobre a sua própria ação. Nesse sentido, é preciso que se reduza, na escola, o tempo durante o qual se exige posturas de contenção, não é possível indicar um tempo ideal, mas o tempo deve levar em conta as possibilidades de autodisciplina próprias a cada idade e o grau de envolvimento dos alunos com o assunto tratado nas atividades (GALVÃO, 1995).

Essa concepção de escola está diretamente relacionada a concepção de aprendizagem, ou seja, a compreensão que temos é que só se aprende quando se está sentado, parado e concentrado, aspecto que já deveria estar superado. Deveríamos conceber o movimento como "(...) fator implicado ativamente no funcionamento intelectual, a imposição de imobilidade por parte da escola pode ter efeito contrário sobre a aprendizagem, funcionando como um obstáculo" (GALVÃO, 1995, p.110).

Um exemplo de que as propostas educativas que exigem contenção devem ser superadas podem ser buscadas nas aulas de Aristóteles, que dava aulas caminhando (aulas peripatéticas). Segundo ele, a marcha favorecia o fluxo do pensamento. Poderíamos desenvolver aulas em que cada aluno pudesse escolher a postura mais confortável para si. No entanto, essa visão ditatorial sobre o corpo está relacionada em grande parte com a visão tradicional de disciplina, nessa concepção, o movimento é tido como transgressão, fonte de transtornos. Segundo Wallon, é preciso olhar a criança com ser corpóreo, concreto, uma pessoa completa (GALVÃO, 1995).

Os professores em grande parte, também não distinguem sentimento e emoção. Assim,

as emoções são de ordem fisiológica, são estados simples cuja necessidade de expressão atingem todo o aparelho da mímica. Ela é tão imprevisível quanto fugaz é a sua ação. O sentimento tem raiz psicológica e é subjetivo, provoca ação duradoura. A emoção sempre vem acompanhada de expressões, mas não pode ser reduzida a elas e, assim, o choro, o riso, o grito e a contração tônica são formas de expressão da emoção. A emoção precisa ser analisada quanto à plasticidade, ao contágio e à regressividade. A plasticidade pode ser verificada quando, por exemplo, as crianças se mostram inquietas, o professor deve questionar-se sobre as atividades que propôs, pois essa pode ser o motivo da inquietação. Além disso, deve ler as reações posturais dos alunos. "(...) A plasticidade, quando bem interpretada na sala de aula, pode assumir a função de indicar a adequação ou a inadequação de uma atividade" (ALMEIDA, 1999, p.95-96).

A escola desempenha um importante papel no desenvolvimento socioafetivo da criança, por ser diferente da família proporciona uma diversidade de interações, permitindo que relações simétricas sejam estabelecidas com os parceiros da mesma idade, além das assimétricas com os professores. Se a família a posição entre os membros é fixa, na escola há mobilidade de pessoas e papéis. Como a criança está em processo de evolução ela é marcada pela instabilidade, assim toda a evolução mental é marcada por conflitos. O desenvolvimento da criança não é linear, apresenta oscilações (avanços, retrocessos conforme a faixa etária) e é o meio social, com toda a riqueza de experiências, aprendizagens e exercícios que

proporcionará, em grande parte, as mudanças no desenvolvimento biopsíquico (ALMEIDA, 1999).

Podemos dizer que à escola e - por que não dizer? - ao professor, é delegado um importante papel social: o de compreender o aluno no âmbito de sua dimensão humana, na qual tanto os aspectos intelectuais quanto os aspectos afetivos estão presentes e se interpenetram em todas as manifestações do conhecimento (ALMEIDA, 1999).

Para Wallon, a educação voltada para o desenvolvimento da personalidade concreta da criança, não separa a afetividade da inteligência, principalmente quando elas estão misturadas. Nas escolas a programação, na maioria das vezes privilegia o aspecto cognitivo em detrimento do afetivo. Porém, ambos são aspectos decorrentes de uma mesma e única realidade, inseparáveis, um depende do outro. O professor, nesse processo, é o eixo da atividade pedagógica, incumbe-se de transmitir o conhecimento, mas também de observar, articular os aspectos afetivo e intelectual. Ser afetiva não significa apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, interessar-se pelas suas coisas, ouvir, conversar, admirar a criança, exercer uma ação mais cognitiva, em nível da linguagem (ALMEIDA, 1999).



Atividade Final

Para maiores informações, acesse um site de busca e pesquise: Langevin-Wallon. Após entre no fórum e escreva o que você entendeu a cerca dessa proposta.

Referências

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1999.

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA Ed, 1998.

CASTRO Amélia Americano Domingues de. In. **Um olhar construtivista sobre educação** Orly Zucatto Mantovani de Assis et al. (organizadores). Campinas, SP: R. Vieira, 2001.

CLAPARÈDE, E. **Psicologia da Criança**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do estado de Minas Gerais, 1934

DANTAS, Heloisa. **Do Ato Motor ao Ato Mental: a gênese da inteligência segundo Wallon**. In. La Taille, Yves de. Et all. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis : Vozes, 1995.

KOZULIN, A Thought and Language. IN KOZULI, A . **Vygotsky's Psychology: a biography of ideas**. Massachussetes; Harvard University Press, 1990. P 151-194.

LEONTIEV, A N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A R. **Pensamento e Linguagem**. As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. Vol.01. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Diferenças culturais de pensamento**. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Campinas: Ícone:1988.

_____. **Desenvolvimento cognitivo**. Campinas: Ícone, 1990.

_____. **A construção social da mente**. Campinas: Ícone, 1992.

_____. Vigotskii. IN VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A R.; LEONTIEV, A N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Campinas: Ícone, 1988.

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. **La zona de construcción del conocimiento**. Madrid: Ediciones Morata SA, 1991.

_____. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas III, Madrid: Visor, 1995. PIAGET, Jean. A Psicologia. Lisboa: Livraria Bertrand - 2a.Ed, 1973.

_____. **Psicologia e Epistemologia: para uma Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Universitária, 1972.

_____. **Pensamento e Linguagem na criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TICHENER, E. **Manual de Psicologia,** Moscou, primeira parte, edição russa, 1914

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem y desarrollo intelectual en la edad escolar.** IN LURIA, A R.; LEONTIEV, A N. ; VYGOTSKY, L.S. *Psicología y pedagogía.* Madrid: Akal S.A., 1986.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** IN VYGOTSKY, L. S. ; LURIA, A R. ; LEONTIEV, A N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* Campinas: Ícone:1988.

_____. **Problemas teoricos y metodológicos de la Psicologia.** O bras Escogidas I, Madrid: Vísor, 1997.

_____. **Pensamiento y Lenguage.** Obras Escogidas Ii, Madrid: Vísor, 1993

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** IN;LURIA, A R. ; LEONTIEV, A N.; VYGOTSKY, L. S. (et alii). *Psicologia e Pedagogia. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.* São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

_____. **Defectología.** Obras Escogidas v, Madrid:Vísor, 1997.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70,1968.

_____. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.40-52.

ZZAZZO, Rene. WALLON, **Psicólogo da infância.** In: WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança.* Lisboa: Edições 70,1968. p.11-13.

