

ABORDAGEM PSICOSSOCIOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Eny Toschi^(*)

Resumo

Resultados de pesquisas realizadas em escolas públicas de Porto Alegre e a ênfase atual no processo de aprendizagem sobre as práticas sociais, distinguindo-o de processos de desempenho, determinam o aprofundamento do estudo do fator interação social em sala de aula como causa do desenvolvimento intelectual.

(*) Professora do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação e do Programa dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Doutora em Psicologia Escolar - USP.

Texto apresentado no 1º Encontro Nacional sobre Educação de Qualidade, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo em 1993.

A psicossociologia, que tem como interesse particular a interação do indivíduo com a sociedade, estuda os processos psicológicos e culturais no campo de uma disciplina que trata de fatos humanos em sua totalidade, e não em separado, considerando o que se refere a cada disciplina com implicações na área educacional - a psicologia, a sociologia, a antropologia, a semiótica, por exemplo.

O assunto não é novo, mas esta abordagem dá novo enfoque à psicologia aplicada à educação PERRET-CLERMONT(1980, 1989, 1992), TOSCHI(1991, 1992). A criança é vista como um ser social que, ao compartilhar e falar com os outros, adquire, através desta vida social, um marco de referência para interpretar experiências e aprender. Por meio da interação com os demais, ao negociar os significados de forma congruente com as demandas da cultura, a criança se apropria, como um agente social e inteligente, dos significados arbitrados e os confronta com o seu mundo de *descobertas*. A criança tem na fala a base da sua linguagem para compreender as perspectivas do outro ao (re)criar e (re)construir o conhecimento já existente, disponível na cultura, o que implica compreensão ativa das relações recíprocas.

A elaboração do sentido, como um processo social, é uma atividade que exige uma troca, na qual o adulto pode apenas apresentar o significado acabado de uma palavra, não ensinar o seu modo de pensar; é uma interação que viabiliza a negociação e a interpretação inteligente dos fatos, eventos e acontecimentos. O ato lingüístico é sempre uma produção que tem consequência para todos os participantes e que conduz a outras ações imediatas e futuras.

Se, por um lado, a elaboração do sentido dá-se, inicialmente, numa interação com o outro, num plano interpsicológico, constitui-se numa atividade que sempre se dá dentro de um contexto cultural e histórico, numa dimensão interna, construtiva, de aprendizagem individual - plano intrapsicológico.

O aprendizado escolar sobre práticas sociais é distinto dos processos de desempenho. A interação é um espaço de pensamento que é mediado através de processos interativos e interpretativos complexos, sendo a sua ocorrência, ou não, em função: (a) do modo como uma atividade é estruturada, (b) da prática e da instrução proporcionadas e (c) da quantidade e qualidade deste contrato.

No Brasil, pesquisas realizadas e em andamento, em especial na Universidade Federal de Pernambuco, na Universidade Federal Fluminense e na Universidade Estadual de Campinas (CEDES, 1979, 1982; Smolka, 1988; Orlandi, 1983; Lemos, 1992), salientam a interação social no cotidiano do trabalho do professor com seus alunos, demonstrando a necessidade de se priorizar a polissemia para a construção do conhecimento através da leitura, subordinando, por conseqüência, leitura parafrásica. Esta é característica da escolarização cuja assimetria professor-aluno parte de uma concepção positivista que opera com as categorias da objetividade descritiva, por exemplo.

A matriz parafrásica é tida como única, definitiva e verdadeira, desconsiderando-se que um texto é articulado com outros já lidos, que, por sua vez, se articulam com outras leituras sem o que a significação não é mediadora e o sentido não se contextualiza.

Para que tal não ocorra, é necessário desequilibrar o processo de construção do leitor, que vem de uma experiência de escolarização cuja matriz centrou-se na paráfrase e não na polissemia. Paralelamente à leitura-escrita, na tentativa de romper com o processo de produção dominante, é necessário que se busquem formas de não impedir ou neutralizar a emergência do sujeito, abrindo-se espaço fora do próprio sujeito.

A polissemia é objetivada na medida em que há uma intersubjetividade com mais de dois participantes no contexto natural de sala de aula, o que inclui o professor. Paradoxalmente, a relação que se estabelece em sala de aula é uma relação assimétrica, que, no entanto, tem outro significado. É uma relação que se estabelece basicamente entre o professor e o aluno (interação) sobre um objeto de conhecimento, basicamente um objeto de discurso (interação social). É uma relação assimétrica na medida em que o professor ocupa um lugar legitimado pelo aluno: o de ser o detentor do saber - o que lhe dá o poder de questionar e coloca o aluno na posição de questionado e, conseqüentemente, de ser o gestor do ensino. Nosso envolvimento sistemático em programas de treinamento e em cursos de formação de professores salienta outras observações de PERRET-CLERMONT (1994), tais como as que se referem à necessidade de se terem presentes as compreensões limitadas dos professores a respeito da complexidade dos processos sócio-psicológicos que medeiam suas ações. Se, por um lado, é até compreensível e legítimo, pois a principal função do professor não é a de ser um

psicólogo que se interessa em decifrar como as pessoas pensam e interagem, mas sim de ser um educador que deve tomar decisões e agir com seu melhor entendimento atual a respeito dos seus alunos ou de seus deveres; por outro lado, é necessário atentar para o fato de que os professores correm o risco de permanecerem ancorados em idéias supersimplificadas sobre *como* a aprendizagem funciona e sobre a sua função profissional. Ora, é muito comum observar professores cuja ação é totalmente contrária ao seu discurso progressista, isto é, um trabalho centrado no conteúdo a transmitir, que existe independentemente do professor ou do aluno, numa relação vertical que não leva em conta a importância da interação no processo, seja de professor-aluno, seja entre-pares ou, inversamente, um trabalho descompromissado no que se refere ao conteúdo a explorar.

Tendo-se presente a necessidade de se estar próximo dos professores que atuam em classe, paralelamente à realização de uma pesquisa em instituição escolar do ensino do 1º grau, optou-se por fazer um trabalho na forma de assessoria *in loco* TOSCHI(1993). O trabalho - na forma de reuniões, sessões de estudos, cursos e oficinas de matemática, de linguagem e de música - permitiu:

1º) a exploração das questões levantadas pelos profissionais envolvidos com o processo educativo, tais como:

a) quanto ao aluno:

- Existe uma competência de base - a inteligência - que pode ser discutida e quantificada com um traço susceptível de caracterização do indivíduo?
- O que significa fracasso de aprendizagem?
- Quais as representações que a criança reprovada tem das causas do seu fracasso?
- Seria um sinal de saúde mental o aluno repetente atribuir a relações exteriores os processos responsáveis por seu fracasso? Ou não estariam os que mais freqüentemente são reprovados e atribuem a si mesmos as causas de seu fracasso repetindo um discurso ouvido de outrem?

b) quanto ao professor:

- Qual é a natureza essencialmente cultural e social da tarefa escolar?
- A capacidade lingüística é considerada com base na aptidão do aluno para se comunicar ou no domínio de uma língua-padrão que é sempre - e apenas - de um subgrupo da sociedade?

c) quanto ao método:

- Como formalizar?
- O que significa "apropriação do conhecimento da língua escrita"?
- Qual é o papel dos profissionais da escola e do professor?
- Como se pode usar o tempo (escasso) e o espaço (restrito) da sala de aula? Dos serviços da escola?

Assim, ao invés, de se levar ao professor uma teoria pronta, através da exploração das questões, das dúvidas dos próprios professores, teorias pertinentes foram aprofundadas em conjunto, priorizando-se a polissemia, que implica a intersubjetividade dos participantes do grupo e a construção do conhecimento individual.

2º) a programação de atividades de forma interdisciplinar, integrando a Universidade e a Escola, em que os próprios professores envolvidos, com base na análise e na discussão dos problemas vivenciados em sala de aula, constituíssem o grupo de assessoria da escola. Buscou-se aprofundar o estudo sobre o desenvolvimento infantil numa abordagem psicossociológica, de forma a:

- a) possibilitar ao professor condições de ter à disposição, ou de elaborar, quadros conceptuais e instrumentos de avaliação que lhe permitissem observar em que medida os meios pedagógicos por ele programados realmente contribuíam para o resultado esperado. Em outras palavras, em que medida sua atuação como professor contribuíu, efetivamente, para se aproximar das expectativas selecionadas e explicitadas pelos alunos durante o trabalho em sala de aula;

b) fazer uma análise epistemológica do conhecimento a adquirir e a construir pelo próprio aluno com base em um ato social. Na relação que se estabelecia nas atividades de oficinas de linguagem, de matemática e de música, por exemplo, os participantes não só experienciavam a situação do aluno (aprendiz), mas também a de significação psicológica das noções concernentes através do seu sucesso ou das suas dificuldades;

c) tentar salvar a precariedade de conceitos psicológicos, em especial os relativos à definição de competência individual. Quais são as "bases que faltam", enfatizadas mas não esclarecidas pelos teóricos construtivistas? Quais são os ambientes mais susceptíveis para oferecer uma estruturação do pensamento? Este processo de estruturação do pensamento influencia a aquisição dos conhecimentos necessários à aprendizagem escolar?

3º) o questionamento das próprias ações quando da análise de relatos ou acompanhamento das atividades destes professores de escolas diferentes de idéias, com alunos de grupos culturais diversos, enfim, com outros valores. Em que medida toda e qualquer ação educativa que:

a) tenta despertar, acolher ou sustentar a emergência do pensamento e da expressão cultural tem seu valor por si mesma, independentemente das generalizações teóricas e ideológicas, que se possam considerar como corretas ou não, como úteis ou não úteis?

b) é conduzida de forma a valorizar a constituição do sujeito, de certo espírito construtivo de *escuta* da alteridade, de criação de conhecimentos, de técnicas e transmissão de saber, deixam de ser freios que bloqueiam apesar dos insucessos institucionais ou dos mal-entendidos?

c) exige a avaliação dos instrumentos teóricos usados, para que se compreendam as ações destes professores e se possa guiá-los sem o risco de se estar *distante* da realidade na qual se desenvolvem tais experiências?

Finalizando, considera-se necessário retomar, mais detalhadamente, o significado das *interações sociais*, pois, segundo PERRET-CLERMONT(1987), o conceito de *relação* implica aprofundar-se a problemática da forma das estrutura sociais e das relações com a cultura e com a memória das pessoas envolvidas.

Uma *interação* criada pelo professor e pelo aluno, ou pelo filho e o pai, é um acontecimento na linha de tempo, na história desse sujeito. O referencial encontra-se na história das relações que cada um estabeleceu e que, no momento, estabelece e se empenha por manter, ou fugir, ou esquecer.

Os grupos culturalmente diferentes têm história de relações culturais diferentes, de relações de filiação, de paternidade, comunitárias, etc.

O aluno traz para a situação de aprendizagem escolar todo um *cenário familiar*: é um ser constituído de relações, com valores culturais que subentendem o conjunto de relações já vividas. Estas relações estão presentes e referenciam a nova relação, tornando sobremaneira importante a figura do professor, sua função, o lugar e a posição que ocupa na história de interações e relações já vivenciadas por esse aluno.

Uma pessoa torna-se professor tomando por base sua própria vida, como aluno, como professor-aluno, em contato com colegas e nas expectativas dos demais com quem convive, dos alunos e de si próprias. As interações sociais vividas em família, na escola e na vida têm um passado que lhes dá estrutura, lhes dá forma e se presentifica nas novas relações.

No processo ensino-aprendizagem, a interação, como causa do desenvolvimento cognitivo, pressupõe que cabe a este professor dinamizar e criar espaços, para que o aluno dedique seu tempo e sua energia a um objeto-de-conhecimento do interesse no universo em que vive, não como um momento de reificação do conhecimento, mas como uma nova criatividade cultural. Por interação social, entende-se a relação que se estabelece entre o professor e o aluno, *vis-a-vis*, quando ambos interagem sobre um mesmo objeto de conhecimento, basicamente um objeto de discurso. Ora, a hipótese de que um saber escolar é o resultado de um conjunto de operações que são efetuadas no processo ensino-aprendizagem implica considerar-se que a *transmissão de conhecimentos* e o *aprender a pensar* são dois processos articulados e não opostos; a escola é vista

como um espaço em que se pensa e se interage, isto é, a escola é um lugar onde a interação torna-se espaço para o pensamento.

Abstract

The results of surveys done in public schools in Porto Alegre and the present emphasis on the learning process about social practices, as different from the performance procedures, have prompted the serious study of the social interaction factor in classroom as the cause for intellectual development.

Referências bibliográficas

- CEDES, Cadernos (Centro de Estudos Educação e Sociedade) UNICAMP. São Paulo: Cortez, nº 23 e 24, 1979 e 1982.
- LEMOS, Claudia. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. In: *Substratum*, vol. 1, Oct. Dec./1992, p. 121-135.
- ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. *Objetivité et subjectivité dans les processus pédagogiques*. Université de Neuchâtel. Cahier nº 22, 1980.
- _____. In *CRESAS*. Onn'apprend pas tout seul. Paris, 1987, p. 132-141.
- _____. *Social interactions and transmission of knowledge*. Neuchâtel, Université de Neuchâtel, nº 37, septembre, 1989.
- _____. Transmitting Knowledge: implicit negotiations in the student - teacher relationship. In: OSER, Fritz K.; DICK, Andreas; PATRY, Jean-Luc (Ed). *Effective and responsible teaching: the new synthesis*. San Francisco: Josey-Bass, 1992, Cap. 21, p. 329-341.
- SMOLKA, Ana Luiza. *A criança na fase inicial da leitura*. Campinas: Cortez, 1988.
- TOSCHI, Eny. Algumas considerações sobre a percepção e o aprendizado na leitura e escrita. Porto Alegre: *Veritas*, v. 36, nº 177, dezembro 1991, p. 591-96
- _____. *Percepção visual e aprendizagem da leitura e escrita*. Porto Alegre, Ano XV, 1992, p. 119-134.
- _____. *Relatório do Curso de Atualização de Professores do Ensino de 1º Grau*. Porto Alegre: UFRGS, 1993.