

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DIDÁTICA ESCOLAR CRÍTICA

Oswaldo Alonso Rays¹

Este texto pretende contribuir com a estruturação das bases psicológicas da didática escolar crítica e anunciar suas implicações gerais para a prática pedagógica. Em sua especificidade, procura buscar na psicologia histórico-cultural as bases psicológicas para a construção de uma didática escolar crítica. Essa corrente da psicologia é a principal representante da teoria psicológica, que demonstrou em seus estudos e pesquisas que o conhecimento humano manifesta-se, desenvolve-se e forma-se na atividade consciente de apropriação da experiência histórico-social.

¹ Professor na Faculdade de Educação, na Universidade de Passo Fundo; doutor em Educação – UFSM -Unicamp.

A incorporação pela didática escolar das teorias psicológicas tem proporcionado ao trabalho docente orientações distintas e, em alguns casos, equivocadas frente às rupturas apresentadas pela realidade de nossa época. Diante da realidade educacional atual, é preciso que se busquem, também na ciência psicológica, aqueles princípios epistemológicos que implicam uma orientação adequada para a construção crítica do processo de ensino-aprendizagem que resulte no completo desenvolvimento do educando.

Quando se investiga a prática pedagógica atual em relação às implicações da psicologia na educação, o primeiro fato que se ressalta é a inexistência de unidade concreta entre ambas. Essa problemática assinala a necessidade da construção de novos caminhos para a didática escolar, no sentido de uma compreensão mais ampla do processo de escolarização e sua conexão com a dinâmica da sociedade. Não se trata, portanto, da simples adesão a paradigmas provenientes do campo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, que, entendidos superficialmente, acabam resultando em uma didática com caráter psicologizante. Essa perspectiva reducionista das implicações da psicologia no processo de ensino-aprendizagem conduz a uma ação docente que privilegia o atual processo de exclusão neoliberal imposto por grupos sociais dominantes. Por essas razões, uma didática escolar crítica não pode ser independente de uma teoria da aprendizagem crítica. As vantagens po-

tenciais de princípios psicológicos críticos, em termos de atitudes concretas e valores sociais para o processo de aprendizagem, são, na verdade, irrefutáveis pela prática pedagógica crítica.

É preciso, no entanto, não nos esquecermos de que a psicologia tem como papel central investigar o processo relacional do ser humano com o meio sociocultural nos seus modos de sentir e atuar no mundo, visto que as características humanas e o aprendizado humano dependem de práticas sociais e culturais que englobam funções mentais, tais como a atenção, a memória racional, a percepção e o raciocínio. Essas funções mentais dão suporte epistemológico para a assimilação das propriedades objetivas e subjetivas da realidade. Para tanto, o avanço de outras áreas de conhecimento que interagem com a psicologia, tais como a filosofia, a antropologia, a sociologia, a medicina, a genética, a biologia e, em alguns pontos, a experiência pedagógica, tem colaborado com a psicologia e suas implicações na educação.

É, pois, possível, com a adoção de princípios psicológicos elaborados com base em realidades socioculturais e biopsíquicas concretas, rejeitar práticas pedagógicas inadequadas para determinado momento histórico e construir novas abordagens didáticas para o ensino e aprendizagem escolares. A construção de novas abordagens para o processo de ensino-aprendizagem requer, por parte dos educadores, sensibilidades política, psicológica e pedagógica, assim como

habilidades diagnósticas críticas sobre o processo de aprendizado, que ofereçam segurança na proposição de ações didáticas particulares. Torna-se, pois, premente à práxis pedagógica buscar na psicologia alternativas, críticas e racionais, próprias a uma época de rupturas e de contradições.

A relação educação-psicologia, em variados momentos de sua história, apresentou caminhos insuficientes para abranger toda a complexidade do ato de ensinar-aprender. A superação da aceção negativa da relação educação-psicologia começa a ser objetivamente superada a partir do momento em que educação e a psicologia se relacionam reciprocamente nas questões que envolvem o ensino e a aprendizagem. Essa relação passa a ser positiva quando educação e psicologia deixam de se constituir em categorias isoladas e independentes do contexto das relações sociais.

Como veremos a seguir, é a partir da aceção positiva da unidade educação-psicologia, na qual o homem é considerado como um ser histórico situado, que as relações educação-psicologia-contexto resultam concretas para a ação docente e para o aprendizado discente.

Na linha evolutiva da psicologia, encontramos as principais concepções contrastantes que resultaram em proposições psicopedagógicas antagônicas para o processo de escolarização. De um lado, encontramos as concepções que se estruturam para analisar e descrever o desenvolvimento da atividade psíquica,

ignorando e/ou secundarizando as condições sociais de vida historicamente formadas e as raízes histórico-sociais da atividade consciente do homem (Vygotsky, 1995). Poderíamos denominar essa concepção de *psicologia aistórica*, uma vez que é desprovida de senso histórico-cultural, reifica o psicofísico e vê na atividade e na consciência humanas apenas sua manifestação espiritual. O espírito é independente da matéria, e a atividade psíquica é a manifestação da alma, incorpórea e imortal. Confunde o homem concreto com a idéia de homem em razão de identificar o concreto com o abstrato. Apresenta uma base epistemológica reducionista na qual as relações homem-sociedade, sujeito-objeto, fenômeno-essência são examinadas de forma meramente contemplativa; em que a unidade sujeito-objeto-realidade não é considerada concretamente no processo relacional dos homens entre si.

No lado epistemologicamente oposto a esse, encontram-se aquelas concepções que analisam e explicam (portanto, não apenas descrevem) o desenvolvimento da atividade psíquica, tendo por base as condições socioculturais e individuais do homem em seu processo de crescimento concreto e em suas relações com as formas complexas de representação da realidade feitas pelo cérebro humano. A natureza humana, aqui, é considerada em seus componentes histórico, genético e psicológico. Vygotsky (1995) defendeu veementemente a tese de que a atividade psíquica do homem é fruto de sua ob-

jetivação do mundo, que ocorre pela prática consciente de suas capacidades humanas decorrentes de sua ação na história. Essa concepção é denominada de *psicologia histórico-cultural*.

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DIDÁTICA ESCOLAR

As proposições didáticas derivadas da psicologia aistórica ocorrem à margem do homem concreto, e sua natureza não é determinada historicamente. O processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nesses moldes perde todo o seu sentido formativo, convertendo-se em mera informação, resultando num alienado adestramento técnico regido por uma ação didática instrumentalista. Nesta, a natureza histórica do homem e o próprio momento histórico são relegados a um plano cujo objetivo é uma formação aliada ao contexto econômico e político dos ideais de produção do sistema industrial, que resultam sempre na mais-valia, objetivo último do modo de produção capitalista, amplamente respaldado pelo neoliberalismo atual.

Em uma perspectiva de oposição ao ideário psicológico aistórico, o *ato educativo crítico* somente se beneficiará da psicologia se essa assumir as características de uma *psicologia do homem concreto para uma realidade concreta*, isto é, assumir a tese básica da psicologia histórico-cultural.

Essa questão exige uma revisão radical das teses básicas da psicologia que não abrangem a síntese dialética “sujeito-objeto-sociedade”, fundamental para um tratamento correlacional dos fenômenos psicológicos e das circunstâncias sociais que os envolvem. O desafio posto diante dessa questão envolve também a compreensão dos processos psicológicos superiores e suas implicações para o processo de aprendizado, considerados, na perspectiva da didática escolar crítica, como uma unidade dialética, em que a natureza humana é compreendida com base em seus componentes históricos, genéticos e psicológicos. Esses componentes necessitam ser respeitados durante todo o desenvolvimento do processo de escolarização e em suas diferentes fases de materialização.

Para os propósitos desta comunicação, interessa a concepção da ciência psicológica, que trata de forma correlacional o social, o biológico e o psicológico, como componentes interdependentes do processo de desenvolvimento e de aprendizagem. É, portanto, a psicologia histórico-cultural que vai contribuir com os princípios psicológicos que mais se aproximam da práxis didática crítica.

A tese básica da psicologia histórico-cultural é a premissa de que o *homem e o mundo físico e social* são considerados como *entidade dialética unitária e indissolúvel*, onde o *mundo objetivo* está condicionado pela luta de classes, pela organização social, pelas formas de tra-

balho, pela estrutura econômica e pelos modos de produção da sociedade.

Com essa premissa central, a psicologia histórico-cultural vai realizar seus estudos e pesquisas sobre as funções superiores da atividade consciente não como resultado da evolução natural do cérebro humano, mas como resultado do *mundo objetivo-subjetivo do homem*. Para tanto, requer-se a análise científica da origem histórica das funções mentais superiores da atividade humana. Essa abordagem fica, pois, explícita, na síntese realizada por Oliveira:

... em três idéias centrais que podemos considerar como sendo os "pilares básicos" do pensamento de Vygotsky: as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; a relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (1993, p. 23).

Essas idéias centrais condensam, pois, as bases epistemológicas e científicas que irão resultar em categorias imprescindíveis para o entendimento dos princípios psicológicos do desenvolvimento cognitivo que influenciam objetivamente a atividade consciente, fornecendo, assim, o quadro de referência fundamental para uma orientação concreta do processo ensino-aprendizagem na perspectiva da didática escolar crítica.

Para a consecução desse objetivo, as linhas principais da psicologia histórico-cultural serão tomadas como objeto de reflexão nos pontos que interessam exclusivamente ao tema desta comunicação. Sua complexidade e abrangência requerem a seleção dos elementos centrais - e mais significativos - para a compreensão do desenvolvimento da cognição humana e suas decorrências metodológicas para o ensino escolar.

PENSAMENTO E LINGUAGEM: RELAÇÃO-DISTINÇÃO- RECIPROCIDADE

Esse ponto requer, primeiramente, a análise da reciprocidade entre pensamento e linguagem, para determinarmos, em seguida, os pressupostos fundamentais do pensamento, as principais operações mentais que provocam o seu desenvolvimento e as funções psicológicas básicas do processo cognitivo.

Antes, porém, é preciso registrar as seguintes premissas para a compreensão correta da relação-distinção-reciprocidade entre pensamento e linguagem:

- a) toda a atividade cognoscitiva do homem toma forma na matriz histórico-cultural, produzindo o desenvolvimento social;
- b) o desenvolvimento mental se realiza em interdependência com o processo histórico, portanto, *no* e *com* o processo histórico;

c) o processo histórico e o ambiente - físico e social - impulsionam o desenvolvimento de processos mediadores nas diferentes funções mentais superiores; as manifestações básicas da atividade psíquica humana são formadas pela prática social e pelas formas culturais existentes no mundo social, isto é, o desenvolvimento da cognição humana está ligado às formas relacionais de vida, onde "... as ações humanas mudam o ambiente de modo que a vida mental humana é um produto das atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social" (Luria, 1990, p. 23).

Para a psicologia histórico-cultural, pensamento e linguagem são processos distintos que interagem dialeticamente, passando por várias mudanças à medida que o homem se desenvolve. Pensamento e linguagem encontram-se, concretamente, no momento em que o ser humano se insere no mundo da cultura e é impulsionado pela necessidade de comunicação. Assim, a linguagem, quando passa a agir como organizadora do pensamento (que expressa o pensamento), promove mudanças na forma e no estilo como o homem se relaciona com seu ambiente sociocultural. Essa capacitação especificamente humana que a linguagem propicia ao homem faz com que ele crie instrumentos para a solução de todo e qualquer tipo de problemática posta pela prática social.

É preciso, pois, entender que existe relação e distinção entre pensamento e linguagem, entre pensamento e comunicação, em que a distinção não significa separação entre essas duas funções mentais. O que caracteriza a distinção na relação pensamento-linguagem ou pensamento-comunicação é a

... ausência ou não apropriação das expressões verbais à idéia ou ao pensamento subjacente à atividade mental específica de um momento particular...; a linguagem constitui um receptáculo predisposto, em que o pensamento provoca se vazar a fim de adquirir forma expressível, isto é, comunicável e capaz de despertar em outros indivíduos processos mentais semelhantes àqueles que a idéia que se comunica, configurou. no indivíduo pensante (Prado Júnior, 1961, p. 158).

A unidade, pois, entre pensamento e linguagem somente ocorrerá de forma substancial através de processos relacionais, ou seja, precisos e, ao mesmo tempo, inacabados e de redefinição constante. Todavia, a relação e a distinção entre pensamento e linguagem (quando entendida como um processo relacional) não reside, portanto, somente naquilo que *separa*, mas, ao mesmo tempo, naquilo que *une*. É essa unidade dialética que propicia a relação concreta entre ambos, levando o homem a exprimir-se consciente e concretamente em uma realidade particular. Pelo vocábulo *unida-*

de, Vygotsky (1987) refere-se (...) “a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca”. No entanto, não se trata de

... mera conexão mecânica e externa entre dois processos distintos. A análise do pensamento verbal em dois elementos separados e basicamente diferentes impede qualquer estudo das relações intrínsecas entre a linguagem e o pensamento (Vygotsky, 1987, p. 5).

Com efeito, é a partir da conexão não atomizada entre pensamento e linguagem que ocorre a atividade consciente do homem em sua prática social, cuja existência histórico-social contribui para seu crescimento como ser humano, que, modificado, fornece elementos para que retroaja sobre sua base cognitiva anterior. O homem, em sua reciprocidade com o ambiente, provoca e sofre modificações, tanto em relação às suas funções psíquicas, ao seu organismo, como em sua existência histórico-social. Daí decorre a premissa, desenvolvida pela psicologia histórico-cultural, de que em cada momento histórico existe a ação da linguagem sobre o pensamento de cada época, quando a linguagem atua sobre a organização do pensamento, sobre a maneira de pensar do homem, bem como sobre sua interação e atuação no contexto social, tanto para apreender como para modificar a realidade. Pensamento e linguagem são, pois, na ótica da psicologia em ques-

tão, processos interdependentes. A compreensão desse processo por parte dos educadores é essencial para a assimilação crítica da gênese e desenvolvimento das funções mentais que proporcionam o suporte científico para a organização, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, em razão de o ato educativo ser um processo mediado por sistemas simbólicos.

Na relação entre o homem e o mundo, inclui-se a relação com o *outro*. Essa relação (mediadora) ocorre através de dois tipos de elementos mediadores representados pelos instrumentos e pelos signos, os quais, embora distintos, estão simultaneamente ligados ao longo do desenvolvimento do ser humano. Os instrumentos são, assim, criados pelos homens com objetivos específicos para sua relação com o mundo da natureza e com o mundo da cultura. Os instrumentos têm, portanto, o papel de regular as ações sobre os objetos. Um instrumento é, pois, uma ferramenta manual e/ou elétrica (ou uma ferramenta com qualquer outro tipo de energia) criada pelo homem para ampliar sua intervenção sobre o mundo.

Os signos, por sua vez, são *instrumentos psicológicos* (todo signo tem um sentido) que regulam as ações sobre o psiquismo dos seres humanos. Os signos expressam idéias, fenômenos, acontecimentos, figuras, sons, etc. Um signo, portanto, é um elemento que representa outro objeto, ou seja, é algo diferente de si mesmo. O signo auxilia a atividade voluntária do homem, assim como contro-

la sua atividade psicológica, ampliando suas capacidades cognoscitivas de atenção, análise, síntese, compreensão, imaginação, entre outras. É por essas razões que a linguagem é o sistema simbólico básico (sistema de representação da realidade) de todos os grupos humanos.

A escola tem, dessa forma, um papel relevante na promoção do desenvolvimento psicológico dos educandos e na superação dos hiatos entre pensamento e linguagem, que resultam na simbiose pensamento-linguagem (unidade do conhecimento e da ação).

O pensamento e seu processamento no desenvolvimento cognitivo dos educandos é, ao lado da linguagem, pressuposto epistemológico básico a ser considerado na estruturação das bases psicológicas para a construção de uma didática escolar crítica. Operações mentais, como análise e síntese, comparação, generalização e sistematização, abstração e concretização, conceitos, juízos de valor, assimilação de conceitos, compreensão e soluções de problemas, são processos cognitivos que, se entendidos do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, fornecem sustentação científica para o trabalho pedagógico.

Para tanto, é preciso entender o pensamento - e assim trabalhá-lo na prática pedagógica - como reflexo generalizado da realidade e compreender que a generalização se efetua por meio da linguagem, a qual tem um papel mediador no processo de aprendizagem escolar. É nesse sentido que a linguagem é realidade imediata do pensamento. Sem a pa-

lavra, é impossível ao ser humano chegar a qualquer generalização, uma vez que o pensamento é o reflexo da realidade por meio da palavra.

Quando o homem generaliza os fenômenos e objetos da realidade por meio da palavra, ele supera as percepções e as sensações, uma vez que a extensão daquilo sobre o que pensa é maior que a extensão daquilo que se percebe. Assim, quando pensamos por meio da palavra, podemos alcançar tudo aquilo que é inacessível à percepção e à sensação. Quando nos baseamos na generalização, temos a possibilidade de inferir conclusões sobre aquilo que não percebemos imediatamente. Todavia, não podemos nos esquecer de que o pensamento está dialeticamente conectado ao conhecimento sensorial-perceptual, que é a fonte principal dos conhecimentos que o homem apreende da realidade sociocultural. A percepção do conhecimento particular é o ponto de partida do ato de pensar e, quando ocorre a generalização, descobrimos o que existe de geral nos fenômenos e objetos particulares. Essa é a razão pela qual não podemos excluir do processo de pensamento a percepção do particular, caso contrário, não atingiremos concretamente a generalização. É também por esse motivo que o conhecimento sensorial está interligado à prática social do homem. No entanto, o pensamento nem sempre está diretamente ligado às atividades práticas do ser humano. Shemiakin (1969) esclarece essa assertiva, argumentando que

(...) a solução de muitos problemas teóricos e científicos nem sempre tem uma relação imediata com a prática; inclusive, nesses casos, o ponto de partida dos problemas teóricos, assim como a comprovação final da veracidade das teorias é sempre prática e, sobretudo, a prática social, ou seja, a de todos os homens. (...) todo o processo de desenvolvimento da atividade racional está estreitamente ligado com a prática (1969, p. 234-235).

Daí conclui-se que pensamento e atividade humana são processos interligados, em que aquele (o pensamento) precede esta (a atividade humana).

O processo racional e consciente que ocorre entre os homens por meio do idioma, por meio da palavra, não é uma relação simples, mas complexa. A esse processo racional e consciente, que, no fundo, caracteriza-se como um processo interativo entre seres humanos, denominamos de *linguagem*. É, pois, através da linguagem que os homens se comunicam, comunicam seus pensamentos, trocam idéias e convicções, atitudes, costumes, enfim, valores, que resultam em atividades exclusivamente humanas. É pela linguagem, através do processo interativo, comunicativo, que o homem influi e é influenciado por seus semelhantes. A linguagem constitui-se, a um só tempo, em condição e produto da integração social. Sobre essa característica interativa da linguagem, Marx e Engels (1989) enfatizam, de forma esclarecedora, a relevân-

cia de seu processo relacional, quando afirmam que

...a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para os outros homens, que existe, portanto, primeiro para mim mesmo e, exatamente como a consciência, a linguagem só aparece com a consciência, com a necessidade dos intercâmbios com os outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim.

A linguagem caracteriza-se, portanto, como um processo relacional criado pelos homens. É um fenômeno histórico-social que nasce da sociedade e que se desenvolve na sociedade, cujo mediador principal é o ser humano na sua relação com o outro, efetua-se com a ajuda do idioma. A linguagem humana é, fundamentalmente, produto da comunicação entre os homens e entre esses e a sociedade, tornando-se, também, produto de integração cultural do homem. É, por conseguinte, uma atividade cultural que se caracteriza como um fenômeno dinâmico e intencionalmente definido. Essas características é que definem o ato de comunicação como um ato essencialmente político.

A linguagem não é apenas um instrumento para enviar e receber informações, uma vez que todo ato lingüístico é, em essência, um ato de conhecimento. No entanto, o conhecimento pode existir no grupo social sem a linguagem. O homem também conhece a realidade através da intuição, assim como é possível,

também, apreender a realidade através da música, das imagens, etc.

Na perspectiva histórico-cultural, os componentes essenciais da linguagem não podem ser tomados como uma mera conexão mecânica, mas, sim, como um processo correlacional, isto é, como um processo dialético entre os fatores cognitivos, afetivos e sociais. Existe, pois, um processo dinâmico entre a linguagem, o pensamento e a cognição. Esse processo relacional ocorre, portanto, *com* e *no* desenvolvimento biológico, psíquico e sociohistórico dos seres humanos. Dessa forma, existe uma interação contínua, processual e sucedânea entre a base biopsicológica do comportamento humano e as condições sociais. Essa interação contínua e processual provoca, no ser humano, a formação de novas e complexas funções mentais, promovidas pela natureza das experiências sociais que envolvem a prática social dos seres humanos.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

No processo de desenvolvimento cognitivo, a *análise* e a *síntese* representam as operações fundamentais do pensamento e apresentam-se interligadas em todo tipo de atividade mental. Apesar de a análise e a síntese - em suas especificidades - serem duas operações mentais antagônicas, para a psicologia histórico-cultural ambas são consideradas como categorias reflexivas, isto é,

uma não pode ser pensada sem a outra. São, portanto, categorias complementares originadas da atividade humana, em que, em sua particularidade, a análise é entendida como decomposição de um todo em seus elementos; a síntese, que não se identifica com resumo, é a recomposição de um todo a partir de seus elementos, não sendo "... a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente" (Oliveira, 1993, p. 23).

Comparação é outra operação mental relevante - a exemplo da análise e da síntese - para o desenvolvimento cognitivo dos educandos. Essa operação mental não pode ser desprezada pelo trabalho docente quando da estruturação das atividades didáticas do processo de escolarização. A comparação é atividade humana indispensável para a assimilação do conhecimento sistematizado e da realidade social. Boa parte do que aprendemos em nossa prática social geral e no processo de escolarização, aprendemos através da comparação. Essa operação mental, própria do ser humano, ganha relevância a partir do momento em que o sujeito cognoscente determina a semelhança e a distinção existente entre fenômenos e objetos, próximos ou distantes, de uma realidade particular.

Apesar de a comparação, a análise e a síntese serem operações cognitivas distintas, elas se complementam reciprocamente num todo abrangente que é o sistema cognitivo e suas funções mentais.

Outras operações cognitivas que necessitam ser consideradas na organização dos procedimentos didáticos e nas atividades específicas de aprendizagem, e que levam os educandos a uma apreensão crítica do saber escolar e da realidade que os circunda, são as referentes à *generalização*, *classificação*, *abstração* e *concreção*. Isso não significa, porém, que as *operações cognitivas* de *comparação*, *análise* e *síntese* não estejam intimamente ligadas às que vamos descrever e analisar na sequência deste texto.

As operações cognitivas aqui consideradas para a estruturação e desenvolvimento do aprendizado constituem-se em uma unidade dialética, e o seu tratamento “em separado” somente tem valor como exposição didática. Dessa forma, a comparação, por exemplo, de determinados fenômenos inclui, implicitamente, a *análise* e a *síntese* e redundante em premissa indispensável para a *generalização*, assim como “...todo o pensamento é uma generalização” (Vygotsky, 1987, p. 107) e “... as palavras se tornam o agente principal de abstração e generalização” (Luria, 1990, p. 133).

Por essas razões, a psicologia histórico-cultural alinha-se à premissa do materialismo histórico-dialético, no qual

os processos mentais dependem das formas ativas de vida num ambiente apropriado... e que as ações humanas mudam o ambiente de modo que a vida mental humana é um produto das atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social (Luria, 1990, p. 23).

É, pois, através de operações racionais do pensamento que o homem transpõe as formas positivistas e metafísicas de refletir a realidade, atingindo de modo crítico a essência dos objetos e fenômenos e suas relações.

A *generalização*, por sua vez, apóia-se nas distintas qualidades de objetos semelhantes. Destacando o que existe de comum nos fenômenos e objetos de estudo e descobrindo suas qualidades distintas (as diferenças entre eles), o homem consegue classificá-los. Atingir, portanto, de forma crítica e conseqüente, a generalização e a classificação de conhecimentos, fatos, fenômenos e objetos requer o domínio de um processo complexo de operações mentais, na qual as contradições da realidade-objeto de estudo - com suas diferenças e semelhanças - necessitam ser profundamente investigadas, afastando da ação docente e das atividades de aprendizagem todo tipo de trabalho que se manifesta de forma unilateral e fragmentado. Todavia, convém não nos esquecermos de que a formação do pensamento científico dos educandos, na ótica da didática escolar crítica, passa não só pela captação das contradições da sociedade, mas também pela captação das contradições inerentes à própria escola.

Objetivando o processamento pleno das funções psicológicas superiores dos educandos, cujo desenvolvimento leva à *conscientização do ato de pensar*, é necessário tratar aqui outro processo mental, tão importante quanto os ante-

riores, que não pode ser omitido pela educação escolar quando do planejamento e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se da *abstração* e *concreção*, consideradas como instrumentos críticos de pensamento, que influem diretamente no desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos educandos. Essas contribuem para um nível mais elevado da assimilação do objeto de conhecimento e de suas relações com o meio físico e social. A *vinculação concreto-abstrato*, se processada nos ambientes escolares a partir da perspectiva da *dialética-crítica*, oferece ao educando a possibilidade de chegar à independência cognitiva, ao pensamento independente e criador, que, interligado ao pensamento crítico, faz com que o educando atinja plenamente a conscientização do *ato de pensar* e do *ato de agir*. É nesse sentido que se está propondo aqui uma concepção dialética das relações abstrato-concreto, em que o trabalho didático é construído pelas mediações entre as questões postas por situações específicas de ensino e as questões postas pela conexão educação-sociedade. A incorporação desse processo mental complexo propicia as condições necessárias para que o educando assimile criticamente os conceitos veiculados na vida cotidiana e na vida não cotidiana.

Os *conceitos* são entendidos pela psicologia histórico-cultural como juízos que refletem propriedades e como conexões substanciais dos fenômenos e objetos do mundo sociocultural; formam-se

sobre a base da generalização. Sua função principal é distinguir uma noção geral através do processo de abstração das particularidades que determinados objetos da mesma classe possuem, generalizando-os em sua representação mental. O conceito se denomina com a palavra; para tanto, a palavra necessita conter um significado. Vygotsky firma que "... uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da 'palavra', seu componente indispensável; ...o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito" (1987, p. 104).

Aprofundando um pouco mais essas premissas, Vygotsky deixa claro em seu ensaio sobre pensamento e linguagem que "... para compreender a fala de outrem não basta compreender as suas palavras - temos que compreender o seu pensamento" (Idem, p. 130). Isso leva Vygotsky a defender a proposição de que

... a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (1987, p. 131).

A partir dessa tese, podemos afirmar, categoricamente, que os conceitos são originados na base da generalização do processo de desenvolvimento históri-

co e assimilados pelos educandos no processo de escolarização, durante seu desenvolvimento individual. É assim que ocorre a formação de conceitos, ou seja, "... os conceitos se formam à medida que se acumula a experiência social como resultado de sua generalização" (Menchinskaya, 1969, p. 244).

Se, entretanto, todo conceito assimilado pelo educando está contido na experiência sociocultural da humanidade, isso não significa que, em situações contextualizadas de aprendizagem, ele, precisa percorrer todos os caminhos que organizaram os conceitos acumulados historicamente. Em situações didáticas adequadamente planejadas, o educando parte da assimilação crítica do conceito existente para outro conceito; dessa forma,

... pensa sobre o que lhes comunicam os adultos, recapacita sua experiência anterior, e introduz aspectos desta no conteúdo dos conceitos à sua maneira, de acordo com sua experiência e com sua atitude para com os objetos e fenômenos generalizados por um conceito determinado (Menchinskaya, 1969, p. 245).

A assimilação crítica dos conceitos ocorre, portanto, por meio da linguagem, quando o homem se relaciona com o mundo sociocultural no processo de relações sociais abrangentes e, especificamente, no caso da educação sistematizada, também pelas relações sociais da educação.

A assimilação de conceitos, no entanto, não se dá de forma unificada e

pode ocorrer de modo variado. É preciso que o educador esteja ciente de que o modo como o educando assimila o saber historicamente acumulado e sistematizado pela ciência (o conjunto de conceitos) é bastante variado e que esse fato traz implicações profundas quando da organização e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o modo como o educando assimila os conceitos contém dois grandes momentos, um dos quais é representado pelos *conceitos espontâneos* e o outro, pelos *conceitos científicos*. Esses momentos representam dois tipos de conceitos que se influenciam mutuamente, *formando um único processo denominado desenvolvimento da formação de conceitos*, fundamental no desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Antes, porém, de tratarmos da especificidade desses dois tipos de conceitos, é interessante ressaltar o que Vygotsky entende por esse vocábulo:

... um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica; (...) um conceito é mais que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário.

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização (e) ... o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (1987, p. 70-72).

Para compreendermos a importância do conhecimento científico do processo de formação de conceitos e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, é preciso nos determos, ainda, em outras teses básicas que resultaram das pesquisas efetuadas por Vygotsky:

A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.... A existência desta pré-história da aprendizagem escolar não implica uma continuidade direta entre... as etapas de desenvolvimento... da criança; ...não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida antes de entrar para a escola; ... aprendizagem produz-se antes da idade escolar; (...) a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança; ... aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar; ...mas estão ligados entre si desde os primeiros anos de vida (1988, p. 109-110).

Essas premissas básicas levaram a psicologia histórico-cultural a dar um tratamento todo especial ao processo de formação de conceitos e ao papel que cabe ao educador na intervenção pedagógica que promove o desenvolvimento dos educandos. Por essas razões, essa tendência psicológica faz uma relevante distinção entre a assimilação de conceitos que ocorre fora da escola, ou seja, no processo cotidiano das relações sociais, denominados *conceitos espontâneos* (conceitos cotidianos, vulgares, comuns, etc.), e aqueles conceitos que ocorrem de forma não-espontânea, elaborados e adquiridos por meio da educação sistematizada, denominados *de conceitos científicos*. Vejamos, pois, no que consiste cada um desses conceitos e suas implicações para o fazer didático.

Nos *conceitos espontâneos* - tanto nas crianças, adolescentes ou adultos -, o conhecimento está reduzido a um número bastante restrito de dados e informações e não envolvem as categorias substanciais que se expressam de forma concreta. Isso não significa, no entanto, que os conhecimentos imprecisos que o educando possui sobre a realidade sociocultural não possam ser trabalhados no processo de escolarização; pelo contrário, os conceitos espontâneos *podem e devem* ser trabalhados no processo de ensino-aprendizagem; podem se constituir, por exemplo, num dos pontos de partida da ação pedagógica para o alcance dos conceitos científicos. Este é, portanto, um dos grandes desafios da escola contemporânea.

nea: trabalhar o que o educando não sabe a partir daquilo que ele já domina, mesmo quando o *domínio* do conhecimento esteja ainda em sua forma sincrética. É preciso, pois, trabalhar pedagogicamente o conhecimento que o educando leva para a escola. Esse conhecimento faz parte da vida do educando e não pode ser desprezado pela escola. *Os conceitos construídos a partir da experiência individual e informal do educando colaboram frequentemente na assimilação dos conceitos científicos, quando esse supera por incorporação as experiências ou conhecimentos adquiridos espontaneamente.*

Os *conceitos científicos* são geralmente adquiridos e desenvolvidos pelo estudo dos conhecimentos sistematizados pelos currículos escolares, apesar de os educandos, na atualidade, conviverem no dia-a-dia com a *escola paralela*. Essa, no entanto, oferece oportunidades raras de apreensão de conceitos científicos, em razão de serem apresentados totalmente dissociados de níveis formativos integrais e dos aspectos lógicos e psicológicos que a escolarização formal requer para a aprendizagem crítica da ciência.

Na orientação histórico-cultural, os conceitos científicos são construídos quando o educando assimila criticamente (e não passivamente) o conteúdo das ciências e promove a conexão dialética entre os conteúdos científicos e a realidade concreta, alcançando a capacidade de empregá-los na prática social cotidiana. O domínio de um conceito científico atin-

ge seu estado ideal quando se apóia no processo conectivo entre o abstrato e o concreto e entre as partes e o todo. Quanto mais amplas forem essas conexões, com mais facilidade e segurança o educando atingirá a compreensão real dos conceitos científicos.

Assim, cabe à escola como um todo reconhecer – cientificamente – a natureza específica do desenvolvimento mental dos educandos para não fazer do ato educativo um ato antipedagógico. Nesse sentido a escola tem um papel fundamental no processo de formação de conceitos científicos. Esses proporcionam aos educandos meios para compreender os objetos, eventos e fenômenos concretos e os levam ao ato consciente de buscar a estrutura do conhecimento, as partes que o compõem, seu funcionamento, como se relacionam entre si e suas inter-relações com o todo.

Com isso, surge a necessidade de o trabalho docente considerar, na estruturação das atividades de ensino-aprendizagem, outra categoria cognoscitiva que influi decisivamente nas relações pedagógicas legítimas. Trata-se da categoria *solução de problemas*, que, a exemplo das categorias anteriormente analisadas, promove o educando a uma formação integral.

Ao propor atividades didáticas que envolvam solução de problemas, o educador não pode se esquecer de que, nessa ação teórico-prática, o educando utiliza toda a sua estrutura cognitiva.

A solução racional de um problema envolve, pois, os conhecimentos já assimilados, a experiência anterior e as conexões temporais. A solução de problemas requer, assim, o acionamento de processos mentais complexos e supõe a atualização de conexões e a criação de novas conexões. Também os conhecimentos utilizados para a solução de um problema específico são reorganizados, gerando uma nova organização face à anterior. Essa operação mental exige do educando um discernimento crítico na busca da solução concreta à problemática da situação apresentada.

Os resultados das pesquisas realizadas por Luria sobre o processo de raciocínio e solução de problemas são esclarecedores quanto à complexidade das operações mentais requeridas para a solução de um problema. Assim, ao se referir ao processo de ensino-aprendizagem, que exige capacidade para a resolução de um problema, Luria chega à seguinte conclusão:

...cada problema escolar conhecido se resume a uma estrutura psicológica complexa na qual o objetivo final (formulado como o problema da questão) é determinado por condições específicas. Somente através da análise dessas condições é que o estudante pode estabelecer as relações necessárias entre os componentes da estrutura em questão; ele isola as essenciais e despreza as que não são essenciais. Através do arranjo preliminar das condições do problema, o estudante

formula uma estratégia geral para a solução do mesmo; em outras palavras, o estudante cria um esquema geral lógico que determina o rumo da próxima investigação. Tal esquema, por sua vez, determina a tática de raciocínio e a escolha das operações que podem levar à tomada de decisão. Uma vez feito isso, o estudante passa para o último estágio, juntando os resultados com as condições especificadas. Se os resultados estão de acordo, ele chega à solução; se alguma das condições não foi satisfeita e os resultados não estão de acordo com as condições iniciais, a pesquisa para chegar à solução necessária continua (1990, p. 157).

Fica claro nessa citação que o ser humano, ao tentar solucionar um problema, faz uso praticamente de todas as operações mentais que envolvem sua afetividade e sua cognição. Em síntese, o processo de solução de problemas, a exemplo das operações cognitivas anteriormente tratadas, constitui-se num processo dialético que se inicia pela sensação-percepção do problema e se desenvolve por conexões profundas entre o teórico e o empírico (mediadas pela dimensão afetiva) até atingir a construção da resposta ao problema (construção do conhecimento).

Para o entendimento desse complexo processo de operações mentais que acabamos de analisar, faz-se necessário, agora, descrever e analisar as funções psicológicas básicas do processo cogniti-

vo que influem substancialmente no desenvolvimento do educando.

FUNÇÕES PSICOLÓGICAS BÁSICAS DO PROCESSO COGNITIVO

As funções psicológicas básicas do processo cognitivo podem ser traduzidas como competências cognitivas necessárias para a apropriação e para a objetivação do mundo. Assim, vamos iniciar pelas sensações, passando pela percepção, atenção e memória, até chegarmos à imaginação.

A psicologia histórico-cultural classifica a *sensação* como a fonte primária do conhecimento humano. O ser humano conhece, através dos órgãos dos sentidos, os fenômenos e objetos do mundo material que existem independentemente dele. A sensação é o resultado da influência da matéria sobre os órgãos dos sentidos; é, portanto, a condição inicial de todos os nossos conhecimentos acerca dos objetos e fenômenos da realidade, das formas da matéria e das formas do movimento. Assim, o desenvolvimento das sensações está, de certa forma, intimamente relacionado às diferentes atividades que o ser humano desenvolve no cotidiano de suas relações sociais cotidianas e não cotidianas; não ocorre de forma dicotomizada em razão de o reflexo das partes estar conectado ao reflexo do todo. A prática pedagógica necessita, pois, promover o desenvolvimento da *cultura sensorial* dos educandos de forma dialética.

Outra função psicológica básica que deve ser trabalhada pelo educador em sua prática pedagógica é a *percepção*. No entanto, o desenvolvimento da percepção é entendido de forma diferenciada pela psicologia tradicional e pela psicologia histórico-cultural.

Na psicologia histórico-cultural, o entendimento do desenvolvimento da percepção supera a noção naturalista do imediatismo da percepção. Luria rejeita a noção naturalista da percepção e a concebe como

...um processo complexo envolvendo complexas atividades de orientação, uma estrutura probabilística, uma análise e síntese dos aspectos percebidos e em processo de tomada de decisão ... a percepção depende de práticas humanas historicamente estabelecidas que podem não só alterar os sistemas de codificação usados no processamento da informação, mas também influenciar a decisão de situar os objetos percebidos em categorias apropriadas (1990, p. 37-38).

O processo perceptual possui, assim, aspectos que sofrem alterações e reestruturações com o desenvolvimento histórico e cultural.

A prática pedagógica que parte dessas teses sobre a percepção tem que trabalhar didaticamente a percepção como o reflexo do conjunto de qualidades e partes dos objetos e fenômenos da realidade que atuam diretamente sobre os órgãos dos sentidos. Enquanto as sensa-

ções são reflexos de qualidades isoladas dos objetos, como, por exemplo, cor, odor, calor ou frio, as percepções são representações do conjunto das relações mútuas dessas qualidades.

A percepção de um objeto ou fenômeno social torna-se cada vez mais completa a partir do momento em que o educador estimula o conhecimento anterior que o educando já possui; em outras palavras, quando envolve a experiência já conquistada pelo educando na aprendizagem do conhecimento novo. É preciso, pois, ter em mente que a percepção do conhecimento, como objeto ou fenômeno determinado da realidade, seria bem mais difícil para o aprendiz sem o apoio na experiência passada, ou seja, na experiência que carrega consigo ao longo de seu desenvolvimento cognitivo e social.

A legitimidade das percepções e sua correspondência com a realidade comprovam-se, entretanto, na prática social. A prática social serve de critério para a comprovação da legitimidade das percepções, ao mesmo tempo em que a atividade prática do sujeito é o fundamento das percepções. A percepção humana está, portanto, condicionada pela prática social, uma vez que o sujeito, ao relacionar-se com outras pessoas por meio do idioma, assimila a experiência acumulada pela sociedade, ao mesmo tempo em que completa e comprova sua prática pessoal com a dos demais.

A decorrência desses pressupostos para a prática pedagógica é a utilização, por parte do educador, de situações didá-

gicas em que a comparação e a contraposição estejam presentes. As indicações verbais promovidas pelo educador no processo de ensino-aprendizagem são um ato didático relevante, uma vez que ajudam o educando a perceber as semelhanças e diferenças do objeto em processo de aprendizagem, o que leva à formação de um juízo correto sobre o tema em estudo, descartando a possibilidade de erros ou equívocos de percepção. A intercomunicação com o educador produz no educando grandes alterações no desenvolvimento da percepção. Nesse sentido, cabe ao educador oferecer ao aluno oportunidades para conhecer os objetos e os fatos que o rodeiam e orientá-lo ao considerar seus signos mais importantes e característicos e sua respectiva utilização em situações reais. Ao aprender a denominação dos objetos e de suas partes, a criança, por exemplo, aprende a generalizar e diferenciar os objetos segundo suas propriedades mais relevantes.

O conhecimento e experiências acumuladas pelo educando influem diretamente no seu processo de desenvolvimento. Esse pressuposto didático necessita, pois, ser levado em consideração na estruturação de proposições pedagógicas, uma vez que, na idade escolar, a percepção da criança é ainda bastante complexa e variada. A escola, com suas numerosas tarefas de ensino, abre diante do educando um complexo quadro de fenômeno da natureza e da sociedade, com o objetivo de aperfeiçoar sua percepção e sua capacidade de observação e de

aprendizagem contínuas.

Outra competência cognitiva básica para a aprendizagem é a *atenção*. O desenvolvimento da atenção, juntamente com o desenvolvimento cognitivo da sensação e da percepção, tende a trazer melhorias para a prática pedagógica em geral e, especialmente, para a aprendizagem crítica dos entornos sociais e educacionais. A questão de como aliciar a atenção em crianças e mantê-las no processo de aprendizagem é um dos grandes desafios atuais a ser enfrentado pelos educadores, uma vez que a atenção é absolutamente fundamental para a aprendizagem no cotidiano escolar e nas demais atividades desenvolvidas pelo educando em sua prática social global. A atenção está, portanto, diretamente relacionada ao desenvolvimento geral do ser humano.

A atenção voluntária e a atenção involuntária podem ser caracterizadas no seguinte exemplo formulado por Smirnov (1969):

Quando lemos uma carta estamos absorvidos pelo seu conteúdo, não prestamos atenção a como estão escritas as letras. Unicamente fixamos a atenção neste aspecto se algumas delas dificultam a leitura. Então nos concentramos involuntariamente nas letras isoladas que são distintas. Porém, se o professor revisa os cadernos dos alunos, sobretudo quando estes estão começando a aprender a escrever, e deve comprovar como escrevem, sua atenção está dirigida precisamen-

te a como estão escritas as letras. Isto não se faz como consequência da particularidade das letras, mas sob a influência da tarefa planejada pelo professor: comprovar a exatidão da escritura das letras. Precisamente esta atenção dirigida pela tarefa planejada é a que se denomina voluntária.

O desenvolvimento do ensino baseado unicamente na atenção involuntária, esclarece Gonobolin,

... pode ter uma direção falsa: não se desenvolverá nas crianças a capacidade de superar as dificuldades. Se o ensino é baseado unicamente na atenção voluntária, as aulas perdem seu atrativo e se cria uma atitude negativa para o estudo. Por isso o professor deve tornar as aulas interessantes ao mesmo tempo que acostuma as crianças a superar as dificuldades e, assim, educar os dois tipos de atenção (1969, p. 198).

Em síntese, cabe ao educador organizar o ensino de modo a considerar no processo de aprendizado a atenção voluntária e a atenção involuntária. Nesse sentido, é preciso respeitar tanto o ritmo de trabalho dos alunos como os seus conhecimentos e hábitos. Em outras palavras, é necessário ter em conta as diferenças individuais dos alunos e suas respectivas potencialidades de desenvolvimento.

A preocupação com o acionamento da *memória* do educando no processo de aprendizado está entre aquelas funções psicológicas básicas que o educador não

pode secundarizar quando de sua ação pedagógica. Nas atividades cotidianas, assim como em situações escolarizadas, para que se recorde de algo que aconteceu no passado imediato ou mediato, faz-se necessário o uso da memória. A recordação e o reconhecimento

... podem entrelaçar-se intimamente entre si: um livro que foi lido no passado se reconhece e, ao mesmo tempo, quando o olhamos podem aparecer imagens ou pensamentos relacionados com seu conteúdo e com as circunstâncias em que o lemos... (Sokolov, 1969, p. 201).

A memória é, assim, o reflexo do que existiu no passado. Em situações como essas, a memória tem uma significação relevante para as atividades cotidianas que se enfrentam na prática social. A memória é, pois, um elemento cognitivo indispensável para a aquisição e produção da linguagem no processo educacional, desde que as variações sociais do grupo de alunos, sua cultura e seu ambiente sejam respeitados. No âmbito da didática escolar crítica, é a memória racional, a memória crítica que oferece ao educando maiores oportunidades para uma aprendizagem de qualidade.

Para o materialismo histórico-dialético e para a psicologia histórico-cultural, o conhecimento é fixado na memória quando o compreendemos em suas relações e conexões. Essa concepção difere da concepção idealista. A concepção idealista parte da idéia de que, para explicar

a vantagem da memória racional, é preciso levar em consideração a existência de dois tipos de memória essencialmente distintos: "...a memória corporal ou fisiológica, que permite a fixação mecânica, e a memória espiritual, que é a base da fixação racional e que... não está relacionada com a atividade cerebral" (Sokolov, 1969, p. 208).

Por sua vez, para a concepção crítica, a fixação do conhecimento de forma racional, portanto, não mecânica, fundamenta-se em associações generalizadas e sistemáticas, as quais são o resultado das relações essenciais dos objetos e fenômenos em processo de aprendizagem. Quando o conhecimento é fixado na memória de forma racional, criam-se conexões com sentido, as quais são "associações agrupadas e generalizadas" por meio da palavra em grupos complexos e organizados. Na memória mecânica, ocorre justamente o contrário, ou seja, as conexões temporais acontecem de forma isolada, o que faz com que o conhecimento não seja armazenado como um todo. Em síntese, a memória racional é mais produtiva, mais completa e segura.

No ensino que objetiva a assimilação crítica do saber em contraposição à assimilação passiva do saber, faz-se necessário que as atividades de ensino-aprendizagem propostas pelo educador orientem-se pela concepção científica de "memória racional", visando, assim, ao aprendizado em profundidade e em sua essência total. Existe, portanto, uma relação dinâmica entre o uso da memória

racional e o desenvolvimento integral do educando.

Outra categoria cognitiva que necessita ser explorada pedagogicamente pelo educador é a *imaginação*. A imaginação, a exemplo da sensação (imagem subjetiva do mundo objetivo), percepção (reflexo do conjunto de qualidades e partes dos fenômenos e objetos da realidade que atuam diretamente sobre os órgãos dos sentidos), atenção (premissa indispensável para qualquer atividade humana) e memória (especialmente a “memória racional”, quando o conhecimento é fixado na memória formando-se conexões com sentido; quando o conhecimento é agrupado, generalizado e armazenado como um todo), representa mais uma categoria cognitiva que colabora com a formação crítica e integral do educando.

A psicologia histórico-cultural, principalmente a partir dos estudos de Vygotsky, confere à imaginação um valor positivo, em razão de ela possibilitar ao educando o desenvolvimento de suas potencialidades criadoras. Vygotsky contrapõe-se à acepção vulgar de imaginação, ou seja, àquela concepção que identifica a imaginação com tudo aquilo que é irreal, ao afirmar que “...a imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta... em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica” (1982, p. 10). A posição de Vygotsky fica ainda mais patente quando esclarece que “...todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vêm a ser algo

assim como fantasia cristalizada” (Idem, *ibidem*). Ou, em outra passagem, quando afirma que a “...imaginação é uma função vitalmente necessária” (Idem, p. 15).

Todavia, a habilidade de associar e dissociar o antigo com o novo, que possibilita a reelaboração pessoal e a criatividade, está sempre mediada pelo sentimento e pelo pensamento que movem a criação humana. O intelectual e o emocional são, assim, necessários para o ato criador, ou, como diz Vygotsky, “... existe uma vinculação recíproca entre imaginação e emoção”. Isso significa que, “em alguns casos, a imaginação influi nos sentimentos e em outros casos os sentimentos influem na imaginação” (Idem, p. 23). No entanto, observa o psicólogo soviético:

...nenhum descobrimento nem invenção científica aparece antes da criação das condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A obra criadora constitui um processo histórico consecutivo onde cada nova forma se apóia nas precedentes (Idem, p. 37).

O modo dialético de pensar e de pesquisar empregados pela escola histórico-cultural levam-na a entender a imaginação e o ato criativo como um processo simultâneo entre o histórico, o social e o individual.

Propor atividades pedagógicas para estimular a imaginação é responsabilidade de toda educação escolar que objetiva ampliar as experiências de sua

clientela com ações relacionadas ao ambiente sociocultural dos educandos. No processo de elaboração dessas atividades de ensino-aprendizagem, o retrato sociocultural, o desenvolvimento já alcançado pelo educando e suas potencialidades são, também, elementos definidores para a intervenção pedagógica crítica.

As categorias cognitivas descritas são planejadas e desenvolvidas didaticamente pelo educador, a partir da identificação do nível de desenvolvimento real dos educandos e de suas potencialidades para a aprendizagem objeto de estudo. Assim, o conceito de zona de desenvolvimento proximal (distância entre o nível de desenvolvimento real e as potencialidades de desenvolvimento) criado por Vygotsky e suas idéias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem são teses que, dentro da perspectiva da construção de uma didática escolar crítica, tornam-se indispensáveis para a elaboração e o desenvolvimento de atividades escolares.

Ao relatar os resultados de suas pesquisas sobre aprendizagem e desenvolvimento intelectual e sobre a interação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky é bastante preciso ao assinalar que "...existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem" e, quando definimos essa relação, "... não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento" (1998, p. 111).

Com essa tese, Vygotsky (1998, 1989, 1991) estabelece dois níveis de desenvolvimento mental que justificam a

função do ensino, principalmente em situações de escolarização: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial (capacidade potencial de aprendizagem).

O nível de desenvolvimento real é aquele alcançado pela criança "...como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado"; acontece, porém, que "...este nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança" (Vygotsky, 1988, p. 111).

O nível de desenvolvimento potencial, por sua vez, caracteriza-se por aquelas funções que estão em processo de maturação. Esse nível é identificado como o *estado de transição* do desenvolvimento mental; é o estado das *capacidades e habilidades parciais* em relação a situações de aprendizagem específicas.

De uma forma mais simples, poderíamos dizer que, no nível de desenvolvimento real (ou efetivo), a criança é capaz de desenvolver suas atividades e tarefas de modo autônomo e independente. O nível de desenvolvimento potencial estaria, por sua vez, relacionado àquelas atividades que a criança executa ou só é capaz de executar com o auxílio de outras pessoas (com a colaboração dos adultos ou crianças mais experientes, ou na terminologia vygotskiana: "com o outro").

As proposições de Vygotsky para as tarefas da escola e para o processo de ensino são extremamente precisas:

... a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança ... para desenvolver o que lhe falta. Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele (1988, p. 113-114).

Em outro texto, Vygotsky vai insistir nessa tese quando observa que

...o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz... Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o "bom aprendizado" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (1989, p. 100-101).

As implicações pedagógicas dessas teses para a educação escolarizada abrem perspectivas tanto para a redefinição dos currículos escolares como para a especificidade do trabalho docente em seus momentos de planejamento de ensino, de seu desenvolvimento e do processo de avaliação da aprendizagem escolar.

O ensino, em uma perspectiva crítica, não pode secundarizar, em suas fases de planejamento e execução dos programas curriculares, o nível de desenvol-

vimento real e as capacidades potenciais de aprendizagem dos educandos. O educando necessita ser entendido pelo educador como um *sujeito em transformação*; um sujeito que já domina certos conhecimentos e habilidades e, ao mesmo tempo, um sujeito que ainda não domina outros conhecimentos e habilidades que lhe favoreçam um desenvolvimento mais completo. Dito de outra forma, no processo de ensino-aprendizagem, o educador trabalha com tudo aquilo que o educando já sabe e com tudo aquilo que ainda não sabe, podendo, dessa forma, beneficiar seu desenvolvimento de forma onilateral. Assim, a didática escolar crítica desenvolve-se a partir da idéia de *sujeito concreto*, cujo retrato sociocultural é considerado em toda a extensão das proposições curriculares.

PARA CONCLUIR

Este ensaio procurou, de forma introdutória, sistematizar alguns elementos teórico-metodológicos inferidos do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural, objetivando contribuir para a construção de uma didática escolar crítica. No entanto, é oportuno lembrar que este texto tem sua delimitação nas bases epistemológicas e psicológicas que fundamentam uma didática que se quer crítica e contextualizada, portanto, uma didática escolar não-espontânea, na qual o ensino é concebido como um ato individual-coletivo de assimilar e produzir criticamente o co-

nhecimento que beneficia a *pedagogia da inclusão* e rejeita a *pedagogia da exclusão* e a *pedagogia discriminatória*.

Uma didática escolar crítica pauta-se, pois, por uma sistematização e organização de atividades de ensino-aprendizagem em que todos os seus momentos sejam relevantes e significativos para o aprendiz, provocando interações compartilhadas entre educador-educando-educador e educando-educando, em que as interações pedagógicas são consideradas como momentos das interações sociais e são providas *em* e *para* contextos sociais reais. É a partir dessas interações, fundadas em atividades cotidianas e não cotidianas, que ocorrem o entendimento e a comunicação de significados; é a organização social do processo de ensino-aprendizagem que aciona a produção e a socialização do conhecimento e habilidades variadas entre os educandos.

A aprendizagem do mundo se desenvolve, assim, de forma mais significativa se acontecer em um *contexto sociointerativo-real*, vivenciado por *atividades didático-sociais concretas*.

A partir desse pressuposto, os conteúdos escolares poderão ser trabalhados criticamente na busca da criação de significados para situações particulares. Assim, o ensino dos conteúdos escolares será deslocado dos signos para os significados daquilo que representam, para o conhecimento e do uso desse para a eliminação do mundo da exclusão. Os conteúdos, habilidades e atividades desenvolvidos pelos componentes curriculares

da escola deverão estar em íntima conexão com o contexto de seu uso e com situações de aprendizagem concretas. É necessário ao educador prover a criação de zonas de desenvolvimento proximal para que as atividades de aprendizagem tornem-se ações concretas de aprendizagem. Uma aprendizagem concreta é aquela que provoca alterações no educando como um todo, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. O ensino só se torna efetivo quando aponta para o desenvolvimento permanente e pessoal do educando; quando, em outras palavras, propicia as condições necessárias para a superação da *capacidade de aprender "em si"* e atinge a *capacidade de aprender "para si"*.

ABSTRACT

This communication is intended to contribute to the structuration of the psychological bases of the school critical didactics and to announce its general implications in pedagogical practice. In its specificity, the text seeks to fetch psychological bases from historic-cultural psychology for the construction of critical school didactics. This trend of psychology is the main representative of the psychological theory which showed in its studies and researches that human knowledge reveals itself, develops and shapes itself in the conscious activity of appropriation of historic-cultural experience.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GONOBOLIN, F.N. La percepción. In: SMIRNOV, Leontiev y otros. *Psicología*. México: Grijalbo, 1969.
- LURIA, A.R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.
- MARX e ENGELS. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MENCHINSKAYA, N.A. El pensamiento. In: SMIRNOV, Leontiev y otros. *Psicología*. México: Grijalbo, 1969.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento*. São Paulo: Scipione, 1993.
- PRADO JÚNIOR, C. *Notas introdutórias à lógica dialética*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.
- SHEMIAKIN, F.N. El pensamiento. In: SMIRNOV y otros. *Psicología*. México: Grijalbo, 1969.
- SMIRNOV, A.P. La atención. In: SMIRNOV y otros. *Psicología*. México: Grijalbo, 1969.
- SOKOLOV, A.N. La percepción. In: SMIRNOV, LEONTIEV y otros. *Psicología*. México: Grijalbo, 1969.
- VYGOTSKY, L.S. *La imaginación y el arte en la infancia*. (Ensayo psicológico). Madrid: Akal Editor, 1982.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. *Obras escogidas I*. Madrid: M.E.C. y Visor, 1991.
- _____. *Obras escogidas III*. Madrid: M.E.C. y Visor, 1995.
- VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1989.