

RETOMANDO VYGOTSKY, SUA TEORIA, SEU ENSINO

RETURNING TO VYGOTSKY, HIS THEORY, HIS TEACHING

Silvia Szterling Munimos¹

RESUMO

Vygotsky goza de uma posição privilegiada no campo pedagógico brasileiro e conceitos como os de Zona de Desenvolvimento Proximal, embora nem sempre bem compreendidos, são rapidamente endossados por professores atuantes e em formação. Contudo, a julgar pela baixa qualidade do ensino público em nosso país, eles não têm sido efetivamente operativos na prática pedagógica. É propósito deste artigo revisitar as obras de Vygotsky publicadas em língua portuguesa e precisando o sentido de sua Psicologia Sócio-Histórico e do projeto de escola que dela emana avaliar em que medida eles conservam seu vigor como referencial teórico para a reflexão sobre o persistente problema do fracasso escolar entre nós. Trata-se pois de uma pesquisa bibliográfica que vai além da mera revisão na medida que pensada em função deste desafio premente que é a construção de uma escola pública de qualidade para o conjunto da população brasileira em idade escolar. Tem por resultado o equacionamento do problema, apontando possíveis vias para seu enfrentamento, para concluir que é no chão da sala de aula que a teoria vygotksyana encontra, afinal, sua razão de ser, no fazer cotidiano do professor mais do que nos quadros macrossociais da política educacional.

Palavras-chave: Vygotsky. Brasil. Escola pública. Sucesso escolar.

ABSTRACT

Vygotsky enjoys a privileged position in the Brazilian pedagogical field and concepts such as the Zone of Proximal Development, although not always well understood, are quickly endorsed by active and in-training teachers. However, judging by the low quality of public education in our country, they have not been effectively operative in pedagogical practice. The purpose of this article is to revisit Vygotsky's works published in Portuguese, specifying the meaning

¹ Professora de Pós-Graduação em Psicopedagogia nas Faculdades Integradas Campos Salles, como professora de História no Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e como psicopedagoga clínica em consultório particular. Doutorado em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). E-mail: silvia.munimos@usp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2739-1983>.

of his Socio-Historical Psychology and the school project that emanates from it, to assess to what extent they retain their vigor as a theoretical reference for reflection on the persistent problem of school failure among us. It is, therefore, a bibliographic research that goes beyond the mere revision insofar as it is thought in terms of this pressing challenge, which is the construction of a quality public school for the entire Brazilian population of school age. The result is the equation of the problem, pointing out possible ways to face it, to conclude that it is on the classroom floor that the Vygotskian theory finds, after all, its *raison d'être*, in the teacher's daily work rather than in the macrosocial frameworks of the classroom educational politics.

Keywords: Vygotsky. Brazil. Public school. School success.

INTRODUÇÃO

“Esqueci a palavra que pretendia dizer e o meu pensamento, desencarnado, volta ao reino das sombras.” (MANDELSTHAM, 1873 apud VYGOTSKY, 1979, p. 157).

Vygotsky é um autor sempre reverenciado entre professores e professoras em formação. Seu nome está associado ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, não raro representado pela imagem de uma ponte unindo as duas margens de um rio a possibilitar o trânsito do aluno de um lugar de menor conhecimento a outro de maior conhecimento. Nem sempre bem compreendido, porém, o conceito e o discurso do “professor mediador” que o acompanha não costumam ser efetivamente operativos na prática pedagógica.

É propósito deste artigo retomar o sentido geral das ideias deste autor tão distante de nós no tempo e espaço a partir de seus três únicos livros publicados no Brasil: *Pensamento e linguagem*, escrito em 1934 em sua Rússia natal, *A formação social da mente* traduzido pela primeira vez no Ocidente apenas em 1978, quando a ditadura e censura stalinistas já estavam definitivamente enterradas, e *Psicologia Pedagógica*, seu primeiro livro, traduzido porém somente em 2003. Oliveira (1992, p. 8) refere-se ainda a um artigo de Vygotsky publicado na coletânea brasileira *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*; e é só.

Munidos deste pequeno mas denso instrumental teórico sobre desenvolvimento e aprendizagem é que se pretende dar aqui, enfim,

um contorno mais preciso aos conceitos principais deste autor, entre eles os de *sistema simbólico*, *mediação* e *Zona de Desenvolvimento Proximal*, considerando sobretudo avaliar em que medida eles conservam seu frescor e prestam-se a pensar a complexa e difícil realidade da escola brasileira contemporânea, marcada por uma já quase endêmica condição de “crise” e “fracasso”.

Fiéis ainda à letra de Vygotsky, para quem o desenvolvimento da *consciência* é tributário da formação social e da própria história da humanidade, esta análise considera o contexto de sua gênese, a Rússia revolucionária entre 1917 a 1929, e sobretudo o cenário atual do Brasil no qual se pretende a princípio aplicá-la: uma sociedade cujo Estado é descrito por Safatle em termos de “história de massacres, construída a partir da gestão de massacres” e onde se vê hoje em curso “um processo de natureza revolucionária sendo capitaneado pela extrema-direita” (*In: Duarte-Plon, 2021, p. 2*).

A vasta e rica produção acadêmica que a obra de Vygotsky suscita entre nós desde a década de 1980 está sendo por ora deixada relativamente em suspenso.

DE ONDE VIEMOS E PARA ONDE VAMOS: A GÊNESE DA CONSCIÊNCIA

O objeto de estudo de Vygotsky (1991, p. 17) é a consciência e por corolário a atividade voluntária e o comportamento intencional característicos do ser humano. Sua finalidade é, em suas palavras, “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento [comparativamente aos antropóides, filogeneticamente mais próximos de nós] e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”.

Esse pressuposto de base foi elaborado a partir do materialismo histórico e dialético. Se para Marx e Engels os fundamentos da civilização remetem ao trabalho coletivo de transformação da natureza mediado pelo uso de instrumentos - sendo o primeiro deles o machado de pedra lascada -, os sistemas simbólicos e muito particularmente a linguagem são para Vygotsky (*loc. cit.*) os “instrumentos mentais” que arrancam definitivamente o homem do mundo da natureza

para introduzi-lo no mundo da cultura. Ou seja: são a *matéria-prima da consciência*.

A consciência no homem, diz ainda Marx, é moldada por suas condições materiais de existência. Este paradigma também é reinterpretado por Vygotsky no âmbito de sua psicologia nos seguintes termos, aqui apresentados a título de exemplo hipotético: duas crianças contemporâneas, um menino paulistano de classe média imerso no mundo virtual e um menino Kamayurá perdido numa aldeia indígena às margens do Rio Xingu não pensam do mesmo modo. Cada qual tem uma maneira própria de conceber o mundo, os outros e a si mesmo. Mas para ambos *desenvolver-se psicologicamente é ampliar seu raio de consciência*, ou seja, pensar de modo mais sagaz, mais profundo e original, assumindo portanto diante da vida um comportamento culturalmente mais rico e politicamente menos alienado, quer dizer, menos subsumido à ideologia dominante.

Esta é a tese central de Vygotsky em *A formação social da mente* (1991), a que ele aduz outra importante contribuição teórica diretamente relacionada à prática educativa e mais especificamente pedagógica: a criança *internaliza* os sistemas simbólicos e os comportamentos culturais de seu meio social de origem. Isso significa que seu universo intrapsíquico, que é sua consciência, é moldado pelas relações que desde o nascimento ela estabelece com as pessoas que a cercam. Em outras palavras, é pela via da aprendizagem que a criança se desenvolve psicologicamente.

Já em *Pensamento e Linguagem* (1979) Vygotsky acompanha Piaget² na defesa da ideia de que a mente se desenvolve a par da maturação do sistema nervoso, isto é, ao longo da infância e adolescência. Na prática isso significa, recorrendo mais uma vez às nossas duas crianças hipotéticas, que a despeito de suas concepções diversas sobre o mundo e sobre si mesmas, tanto o menino urbano plugado nas redes sociais quanto a criança indígena na floresta amazônica pensam de forma mais elaborada e abstrata aos doze anos de idade do que aos nove, e aos nove mais do que aos cinco e

2 Vygotsky morreu prematuramente em 1934, vítima de tuberculose, e com exceção de uma conferência de Piaget publicada em 1933, "Psicologia da criança e o ensino de história", só teve acesso às obras desse autor escritas na década de 1920. São as seguintes: *A linguagem e o pensamento na criança* (1923), *O julgamento e o raciocínio na criança* (1924), *A representação do mundo na criança* (1926) e *A causalidade física na criança* (1927). (In: Vygotsky, 1979, p. 206, tradução nossa do original em francês).

aos dois. À medida que as aprendizagens se sucedem e se avolumam no tempo o pensamento se desenvolve, quer dizer, descola-se do real imediato e pela mediação da palavra alcança recriá-lo à distância, apreendê-lo a partir de novas e variadas perspectivas.

Dessa síntese original entre marxismo e epistemologia genética resulta enfim para Vygotsky que o modo caracteristicamente humano de pensar, além de nada dever ao mundo animal, difere significativamente de uma sociedade a outra e mesmo de uma classe social a outra no seio da sociedade capitalista. O pensar humano se transforma ademais no tempo: no decorrer da história do indivíduo e também do tempo histórico, macrossocial. A língua, os costumes, os meios materiais de existência transformam-se sem cessar a um ritmo hoje alucinante.

A psicogenética vygotskiana diverge porém em muitos pontos da de Piaget. A começar pelo fato de que este último estuda o desenvolvimento cognitivo da criança entregue a si mesma na interação com os objetos de conhecimento, objetos sobre os quais ela não tem nenhuma experiência prévia nem informação anterior pois nada lhe foi *ensinado* a respeito. Já Vygotsky insiste na *mediação social* - no adulto ou companheiro mais experiente situado a meio caminho entre a criança e o objeto de conhecimento -, que ao mostrá-lo a ela e ensiná-la a respeito, discorrendo sobre sua origem, seu uso social, sua relação com outros objetos de conhecimento, promove insensivelmente seu desenvolvimento psicológico (do aprendiz).

A divergência teórica entre ambos é compreensível. Piaget está interessado na formação das estruturas do pensamento, em como o indivíduo transita para um nível operatório de conhecimento a partir de seus conhecimentos prévios, pré-operatórios, enquanto Vygotsky, imerso na realidade socialista pós-Revolução de 1917, está comprometido com a educação do povo russo, ou seja, com a promoção do desenvolvimento intelectual e cultural daquela população majoritariamente rural, analfabeta e estagnada numa espécie de letargia mental após séculos de jugo servil.

A divergência não pára contudo aí. Vygotsky ainda critica em Piaget a pouca importância que este concede à linguagem comparativamente a outras formas de representação mental como o desenho e o jogo simbólico. Para Vygotsky, pelo contrário, a linguagem representa uma verdadeira revolução. Na história da humanidade é o ponto de viragem a partir do qual o homem se aparta

definitivamente do mundo da natureza para criar história e cultura. O advento da linguagem escrita representa ademais um divisor de águas entre a pré-história e a história, ao menos para certa corrente historiográfica. Mas também em termos estritamente individuais a aprendizagem da fala e da escrita são dois momentos fundantes e fundamentais do desenvolvimento mental. Outro propósito de Vygotsky em *Pensamento e Linguagem* é justamente este: traçar as linhas evolutivas que a partir do pensamento pré-linguístico e da linguagem gestual e eminentemente emocional característicos da primeira infância alcançam a fase adulta como *pensamento verbal* - criador de realidades paralelas plenas de significados convencionais e sentidos pessoais próprios do pensamento científico - e também como *linguagem racional*, devotada à comunicação, troca social e transmissão de conhecimento.

Ou seja, a relação do adulto com o mundo é predominantemente *mediada* por ele próprio, através das palavras, conceitos e ideias que conformam seu pensamento, verdadeiro *discurso interior*. Já a relação da criança com seu entorno é predominantemente *mediada* pelos outros de quem ela depende, particularmente na primeira infância, antes de aprender a falar.

“Esqueci a palavra que pretendia / dizer e o meu pensamento, desencarnado, / volta ao reino das sombras”, cita Vygotsky o poeta para expressar o inextricável imbricamento a que conduz o desenvolvimento dessas duas *funções psicológicas*.

A ESCOLA DE VYGOTSKY: INFÂNCIA

A princípio a criança recém-chegada ao mundo tem por mestres seus pais, irmãos mais velhos, por vezes os educadores da creche ou mesmo da vizinhança. É através deles que ela entra pela primeira vez em contato com a herança cultural que lhe pré-existe, feita de palavras, cantos, crenças e hábitos imateriais mas também de objetos da cultura material: brinquedos, instrumentos, edifícios, tabas, satélites ou zarabatanas conforme cada contexto sócio-histórico. Aos mais experientes compete *ensinar* fragmentos desse universo de signos e símbolos e bens e hábitos. À criança compete *apreendê-lo*, internalizá-lo e fazendo-o seu, fazer-se no mesmo ato membro dessa mesma sociedade, destinada a perpetuá-la e talvez também renová-la.

Vygotsky insiste particularmente na importância do aprendizado da linguagem uma vez que ela modifica por sua vez outras *funções mentais*, entre elas a *percepção*. Assim, onde antes o bebê via cores e formas - uma bola de vidro brilhante suspensa por uma haste, por exemplo - passa a existir um "lustre", e onde antes escutava um barulho indistinto e monótono passa a haver um "ventilador". Desse modo, a palavra que lhe é exterior, herdada do meio social, conforma ou dá forma à sua percepção e ressignifica a realidade a seus olhos.

À medida que a criança cresce também o significado das palavras se transforma. Se aos dois ou três anos de idade a palavra "boi" podia ser grande como um boi, como se de uma característica sua se tratasse, intrínseca ao objeto, e se aos quatro ou cinco anos é a escrita de "boi" que poderia ser assim concebida, na idade escolar ambas, palavra oral e escrita, são compreendidas como signos arbitrários, significantes de um significado preciso.

Outra *função mental* que segundo Vygotsky se desenvolve com o advento da linguagem é a *memória*. Nossas lembranças da primeira infância são escassas e difusas. A partir do momento em que aprendemos a falar a memória se estabiliza e passa a incorporar a experiência coletiva, ou melhor, a memória coletiva, que abrevia e simplifica enormemente as aprendizagens infantis. Não é preciso reinventar a roda: sua origem, uso social, sua relação com outros objetos de conhecimento são transmitidos pela palavra de uma geração à outra. O aprendizado da escrita no âmbito da escola multiplica evidentemente esse conjunto de possibilidades mnemônicas; a leitura abre à criança a perspectiva de viajar no tempo e no espaço da História, com "h" maiúsculo, e somar e dividir conhecimento com seus pares.

Vygotsky dedica páginas particularmente inspiradas e inspiradoras aos professores alfabetizadores. Diz ele em *A formação social da mente* (1991):

[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir

todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras. (Ibid. p. 79).

Em *Pensamento e Linguagem* (1979) ele condena mais uma vez o ensino mecânico de habilidades auditivas e visuomotoras, como se a mecânica do traçado das letras fosse o principal obstáculo a ser vencido e não a descoberta pelas crianças da função e do sentido da língua viva. Sobre a qualidade do código escrito afirma:

Os nossos estudos mostram que é a qualidade abstrata da linguagem escrita que constitui o obstáculo mais importante e não o subdesenvolvimento dos pequenos músculos [de dedos e mãos] ou quaisquer outros obstáculos mecânicos. (Ibid. p. 132).

A convergência com a conclusão a que chegam Ferreiro e Teberosky (1999) mais de meio século mais tarde relativamente aos métodos de alfabetização na Argentina é surpreendente, quase constrangedora:

[...] a leitura e a escrita se ensinam [na escola] como algo estranho à criança, de forma mecânica, em lugar de pensar que se constitui num objeto de interesse, do qual se aproxima de forma inteligente. [...] Tradicionalmente se assinalou que a criança deve possuir, para aprender a ler, uma boa linguagem (ou um desenvolvimento suficiente da linguagem oral), avaliada em termos de vocabulário, dicção e complexidade gramatical. Porém, no caso em que se verifique a intervenção [pelo professor] de processos de tomada de consciência como os que estamos sugerindo, a perspectiva muda: mais do que "saber falar", tratar-se-ia de ajudar [a criança] a tomar consciência do que ela faz com a linguagem quando fala [...], de ajudá-la a passar de um "saber fazer" a um "saber acerca de", a um saber conceitual. (Ibid. p. 293-295).

O que une esses psicólogos cognitivistas é a ideia da "descoberta", da "tomada de consciência" pelo aluno da função

simbólica da linguagem: a fala representa o mundo, a escrita representa a fala. Também o desenho e a brincadeira de faz de conta são expressões do pensamento representativo, como Piaget já assinala aliás na década de 1920. Mas enquanto essa linguagem é caracteristicamente pré-escolar, o domínio do simbolismo de segundo grau que é a linguagem escrita marca o ingresso da criança no universo propriamente escolar.

Em outras palavras, desenho e faz de conta são simbolismos de primeira ordem. A fala também. Contudo não se fala como se quer, assim como quando se brinca. A menina que brinca de “mamãe e filhinha” pode pegar qualquer objeto à mão para “ninar seu bebê”: um pedaço de pano, uma almofada e, claro, sua boneca preferida. Já ao falar ela deve se submeter ao código socialmente compartilhado da língua. Algo similar ocorre com essa representação da fala que é a escrita. Ao escrever a criança deve se submeter às regras gramaticais exteriores a ela. A grafia da letra “a”, por exemplo, representa o som “a” para qualquer escritor e leitor dessa língua.

Estas poucas linhas já permitem antever o que poderia ter sido a escola de ensino fundamental vislumbrada por Vygotsky nas primeiras décadas do século XX, sobre a qual ele depositava tantas esperanças.

Inspirado em Montessori, ele propõe de fato ao professor iniciar a alfabetização das crianças ainda na pré-escola - trabalhando com elas a “escrita” do gesto, da representação dramática, do grafismo -, por considerá-la porta de entrada à escrita propriamente dito, que dá passagem por sua vez à descoberta da lógica que a preside, a saber: as letras “desenham a fala”, isto é, representam-na sobre uma base material, seja ela uma placa de argila, folha de papiro, papel ou tela de computador.

O primeiro encontro das crianças com o universo científico também ocorre na escola, com esses segundos mestres que são seus professores. O professor é o *mediador* do ato educativo, situando-se a meio caminho entre os conceitos espontâneos do aluno e os conceitos científicos socialmente produzidos, entre o indivíduo e a sociedade, do primeiro para a segunda e dialeticamente da segunda para o primeiro.

Daí a importância que Vygotsky atribui à escola, *locus privilegiado de desenvolvimento mental*, conquanto ali as novas gerações herdaram de forma organizada e sistematizada fragmentos

de memória coletiva feitos de conceitos, modelos, técnicas e outros tesouros simbólicos que a criança *interioriza* para fazê-los seus, na qualidade de instrumentos do seu pensar.

Outras *mediações externas* são os recursos pedagógicos concretamente utilizados pelo professor em sala de aula: mapas para o estudo da Terra, experiências de laboratório que reproduzem fenômenos da natureza ou sinais de pontuação para a organização das ideias no texto.

As relações de ensino e aprendizagem são pois mediadas em vários níveis. Há o professor, um ou mais colegas líderes da turma, sistemas simbólicos, conceitos científicos, recursos pedagógicos, até mesmo heróis e heroínas de livros e filmes são apresentados como modelos de comportamento. Todos convidando a criança a crescer, se desenvolver, ampliar sua consciência social e pessoal e participar afinal do mundo adulto.

A ESCOLA DE VYGOTSKY: ADOLESCÊNCIA

Promover desenvolvimento na escola significa, em poucas palavras, possibilitar ao aluno valer-se dos conceitos científicos ali aprendidos para reavaliar seu cotidiano pessoal, a realidade do senso comum, dando-lhe novos sentidos. Significa ainda levá-lo a prescindir gradativamente de seus professores para começar a pensar-se e ao mundo exterior por si mesmo, a partir de seus próprios recursos internos.

Este é pelo menos o esboço de escola de ensino médio e anos finais do ensino fundamental para o qual os escritos de Vygotsky parecem apontar: uma escola que fornece modelos a imitar, permitindo porém ao adolescente descobrir sentidos pessoais para os significados convencionais, isto é, buscar sentidos para além do já estabelecido, primeiro passo rumo à sua reinvenção. Um ensino prospectivo, portanto.

Na prática a relação triádica aluno - professor - objeto de conhecimento aqui proposta pode ser idealmente imaginada da seguinte maneira: os estudantes trazem para a aula de história suas experiências de vida enquanto moradores da periferia de uma grande cidade. O professor ensina-lhes os conceitos de "exploração", "escravidão" e "propriedade privada". Os *conceitos científicos* ampliam a consciência dos alunos acerca da estrutura da sociedade

capitalista e da injustiça social de que são vítimas. Seus conceitos espontâneos trazem em contrapartida vida e sentido ao estudo da história. Nesta troca de experiências mediada pelo professor o conceito científico, que nas palavras de Vygotsky (1979, p. 145-146): “[...] começa usualmente pela sua definição verbal [...] quer dizer, logo de início se começa a operar com o próprio conceito [...] logo de início [se sustenta] uma atitude “mediada” relativamente ao seu objeto, este conceito permite enfim ao estudante tomar distância do vivido e abstrair finalmente um princípio geral relativamente ao modo capitalista de produção. Ou seja, ele amplia e aprofunda sua consciência política.

Eis aí o que Vygotsky pretende em suma ensinar ao professor com seu conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* ou *Potencial*. Todo aluno chega à escola com uma bagagem de experiências e conhecimentos que indicam seu limiar atual de desenvolvimento cognitivo, que é aquilo que ele já compreende e realiza com autonomia. O propósito da escola é *ampliar esta zona de desenvolvimento*, isto é, possibilitar ao aluno avançar em sua atividade reflexiva e prática até o limite dado pela estrutura de pensamento própria à sua faixa etária. Para alcançar esse objetivo o professor ensina um rol de conceitos científicos que estão um pouco além dos conhecimentos prévios do estudante. Até o momento em que ele próprio se eclipsa como mediador externo nesta relação para que o aluno assuma o protagonismo da cena pedagógica e do processo de autodesenvolvimento.

Ocorre que - e qualquer um que já passou pela escola sabe disso - os estudantes de uma classe não respondem da mesma maneira às aulas do mesmo professor. A evolução intelectual de um é mais restrita, enquanto outro apresenta uma “zona mais extensa de desenvolvimento próximo” (Ibid. p. 137). O primeiro necessita de mais tempo e mediações externas para aprender a ler e escrever, por exemplo, ou resolver um problema de física: outras demonstrações, novos modelos, mais exemplos. Quanto ao segundo, logo nos primeiros momentos da aula “tem como que uma revelação: compreendeu um princípio geral e a sua curva de desenvolvimento sofre uma súbita e marcada subida”. (Ibid. p. 135). Este aluno pode inclusive ser capaz de resolver um problema geralmente proposto a estudantes de uma classe um ou dois anos mais adiantada, enquanto seu colega não chega nem mesmo a descobrir aquele princípio geral.

É difícil para este último sustentar seu interesse pelas aulas. Na medida que o ensino da disciplina não dialoga com sua experiência de vida ela logo perde todo sentido. Ele se entedia, se evade em pensamento, por vezes se revolta contra a escola.

Teoricamente o professor deve envidar todos esforços para ajudar seus diferentes alunos nesta árdua travessia pela ponte do conhecimento: demonstrar a solução de um problema que a maioria ainda não alcança resolver, ou apenas iniciar a solução para que, em pequenos grupos e com a mediação de um ou mais colegas com uma “zona mais extensa de desenvolvimento próximo”, eles a concluam sem o professor. Mesmo o auxílio dos familiares em casa não é descartado porque a aposta de Vygotsky com seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é que aquilo que as crianças e adolescentes resolvem hoje apenas com a mediação de outros será internalizado e resolvido autonomamente amanhã.

O epíteto de “otimismo pedagógico” que a história da educação no Brasil consagrou ao Movimento dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 parece enfim igualmente adequado ao projeto de escola vislumbrado por Vygotsky naquela mesma década de 30: uma educação que aposta no desenvolvimento próximo de todos os alunos, que cultiva um olhar prospectivo sobre eles e crê no seu potencial.

DE ONDE VIEMOS E PARA ONDE VAMOS: A ESCOLA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

O que resta hoje deste projeto e da psicologia que o inspirou?

A distância que nos separa de Vygotsky, particularmente nesta Revolução Tecnológica que ora nos engolfa em nível global, é incomensurável. Nesse meio tempo o socialismo naufragou, enquanto o Brasil ainda permanece às voltas com seu longo e doloroso passado colonial e escravista. Daí decorre que a maior parte do povo brasileiro permanece ainda imerso na “letargia mental” a que mais de quinhentos anos de violência física e simbólica, carência de recursos materiais e culturais e péssimas condições de ensino público o condenou.

Efetivamente o Estado brasileiro, a que Safatle atribui sem meias palavras a responsabilidade por uma “história de massacres, construída a partir da gestão de massacres”, não tem nem nunca teve um projeto de educação pública promotor de sucesso escolar.

Pelo contrário: o que existe é “a produção do fracasso escolar”, título de uma obra já clássica de Maria Helena Souza Patto (2015), que desse modo marca de forma igualmente contundente seu caráter de intencionalidade, de política pública minuciosamente planejada para não facultar às camadas populares o acesso ao conhecimento, à reflexão e à consciência política.

É digno de nota que nem mesmo na Rússia socialista a escola inclusiva projetada por Vygotsky chegou a sair efetivamente do papel. Tem-se conhecimento do esforço inicial dos soviéticos na implementação do projeto de alfabetização da população, que em 1917 beirava a taxa de 90% (Blanck, 2003), sabe-se da experiência educacional idealizada por Makarenko (2012) entre 1920 e 1928, uma escola rural que atendia órfãos numa proposta de autogestão e educação pelo trabalho, como também é notório que a partir de 1936, dois anos depois da morte de Vygotsky, seus livros foram censurados e só foram ironicamente reabilitados com a queda do regime nos anos 80. Durante o stalinismo e mesmo depois o partido só reconhecia como “científica” a psicologia associacionista de Pavlov, organicista e a-política. (REY, 2006).

Ou seja, a dimensão política do problema do fracasso escolar na escola pública de massa é de primeira importância, e não pode ser eclipsada por nenhuma psicologia nem por qualquer projeto de escola que dela emane, como bem sabia o próprio Vygotsky.

Tudo isso não significa por outro lado que sua psicologia sócio-histórica não tenha qualquer contribuição a dar no sentido da reflexão e efetivo enfrentamento do ainda intocado problema da má qualidade do ensino em nosso país, ao menos a nível microssocial, quer dizer, na implementação cotidiana do projeto político pedagógico que a princípio compete a cada escola realizar. A começar por esta proposta pedagógica escrita profeticamente há quase cem anos:

Para a educação atual não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles. E isso só se consegue - assim como tudo na vida - no próprio processo de trabalho e da conquista do saber.” (VYGOTSKY, 2003, p. 289).

Aprender na escola depende portanto - “assim como tudo na vida” - do interessado *desejar* aprender.

Não é certamente o que tende a ocorrer na aula do professor “gramofone que não tem voz própria e canta o que o disco lhe indica” (VYGOTSKY, loc. cit.). É o que ocorre com maior probabilidade na escola - pois o acento é sempre no trabalho coletivo, não individual - aberta à vida social, ou melhor, na equipe pedagógica disposta, ainda citando nosso autor:

[...] a se transformar em organizador[a] do ambiente social, que é o único fator educativo [...]. Do professor que assume [...] precisamente a parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que agem sobre ela. (VYGOTSKY, loc. cit.).

O contra-exemplo, Vygotsky adverte na sequência, é o docente que “expõe apenas fragmentos de algo preparado”, descontextualizados e sem sentido aos olhos do estudante imerso numa determinada realidade sócio-cultural viva e mutante, ainda quando aparentemente estagnada em sua desumanidade.

Ao professor compete, pelo contrário, criar situações pedagógicas propiciadoras do momento, descrito aqui por Piaget, em que a criança, diante do objeto de conhecimento, “de repente se ilumina. - “Ah, eu compreendi”, e ela lhe dá alguma coisa [uma resposta correta] que não tem nada a ver com o começo da interrogação [quando ela não compreendia o problema]. (In: Bringuier, 1978, p. 64). Evidenciando que a aprendizagem se dá aos saltos, por tomadas de consciência sucessivas.

Quanto ao currículo, o que compete ao professor ensinar? Através de qual ou quais metodologias de ensino? Nossa própria digressão teórica, que sintetizamos aqui em forma de tópicos, permite aventar algumas hipóteses:

- O professor ensina fragmentos de tradição mediados por sistemas simbólicos, dentre os quais se destaca a linguagem. É pela mediação da palavra, afinal, que ele ensina, expondo oralmente os conhecimentos de determinado campo do saber na forma de um discurso didático, a que se segue a leitura dos mesmos tópicos sistematizados e organizados no livro didático.
- Dentre o enorme arsenal de conhecimentos hoje acumulados pela ciência, o professor seleciona aqueles que fazem sentido em primeiro lugar para ele próprio, isto é, que ecoam no seu

íntimo de ser simultaneamente humano, no sentido filogenético do termo, social e individual.

- Outro critério de que o professor se vale na seleção dos conteúdos de ensino é o sentido que eles podem adquirir aos olhos dos alunos - pelo menos da maior parte deles -, tendo por parâmetro sua realidade primeira, ou seja, seu contexto sócio-histórico e familiar de origem.
- Os alunos entram na aula com seus conceitos espontâneos, o professor dialoga com eles a partir dos conceitos científicos que ele aprendeu, por seu turno, com outros tantos professores e livros didáticos. É um saber que se transmite portanto de geração a geração, tensionado entre a tradição e a última descoberta científica, que pertence a todos e a ninguém em particular. Conhecimento público, enfim.
- Quando os alunos se deparam com um problema que não alcançam resolver por conta própria, - pelo menos a maior parte deles - o professor, antes de dar a solução, oferece "pistas", indicações dos caminhos a percorrer, dos modelos a seguir, propõe sugestões bibliográficas, o recurso aos colegas mais experientes ou adultos, entre eles, afinal, o próprio professor. Trata-se sempre de mediadores externos que visam ampliar a zona interna de desenvolvimento da criança. Transitórios portanto.
- Ao alfabetizar o professor pretende que o aluno repense sua fala. Mediante o ensino de uma língua estrangeira, que ele possa ressignificar a sua própria. Ou seja, o ensino é prospectivo e paradoxalmente retrospectivo, e sempre metacognitivo e metalinguístico. O ensino adianta-se ao desenvolvimento da criança para que, ao avançar, ela reelabore seus conhecimentos prévios.

Vygotsky propõe em suma ao professor que se acerque do limiar atual de desenvolvimento cognitivo do estudante visando estendê-lo um pouco além, sempre dialogando com sua cultura primeira, moldada no seio da família e na rede de relações sociais que o circunda. Sua aposta? Que ele venha a encontrar sentido no estudo, que se mobilize para aprender, e pense finalmente a realidade por si mesmo, a partir de novas e inusitadas perspectivas.

Certamente não é nada simples, nem no contexto de uma sala de aula com vinte ou trinta alunos. Pois, lembremos, cada um tem uma zona de desenvolvimento mais ou menos extensa, cada qual tem

suas possibilidades e limites, e interesses, e motivações. Considerando ademais as atuais leis de inclusão, que facultam a entrada de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, o desafio é sem dúvida enorme.

Vygotsky não discute esta importante questão, ao menos não em suas obras editadas em português. Ela excede de fato o âmbito de suas pesquisas quando toca nas relações intersubjetivas em sala de aula *não* mediadas pelo conhecimento: no “clima” da classe, na “temperatura” do grupo, nas pequenas e grandes mazelas envolvendo amizades, amores e seus desencontros, inclusive as brigas em casa, no âmbito da comunidade e da família. Toda essa movimentação mais ou menos subterrânea, enfim, não pode ser ignorada pelo professor se ele pretende efetivamente formar cidadãos conscientes, sobretudo numa proposta inclusiva. Trabalhá-las no dia a dia dos encontros e desencontros é a condição mesma de que algo de uma aprendizagem aconteça.

Em *Psicologia pedagógica* Vygotsky define finalmente sua pedagogia como “criação da vida” (2003, p. 297), como se de uma profissão de fé se tratasse, na esperança de que - e aqui ele cita Trotsky - “ao lado da tecnologia, a pedagogia, no sentido amplo da formação psíquica e física das novas gerações, passará a ser a rainha do pensamento social” (VYGOTSKY, loc. cit.).

Ambos estavam embalados, lembremos mais uma vez, na vertigem da criação de uma nova sociedade e um novo homem. O fato é que daquele projeto político resta hoje a tecnologia certamente, mas sem alma nem pedagogia.

De maneira algo surpreendente porém, e ainda que intuitivamente, quer dizer, sem grande rigor teórico, professores e professores em formação seguem recorrendo à psicologia sócio-histórica e ao projeto de ensino que ela fundamenta, conhecido entre nós por sócio-construtivismo: “sócio” em alusão à importância que Vygotsky confere ao contexto sócio-cultural e às relações intersíquicas no desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente, e “construtivismo” em alusão à tese, tomada de empréstimo a Piaget, de que o desenvolvimento do pensamento é de fato uma *construção* intrapsíquica, feita de “descobertas” e “tomadas de consciência” ante cada novo obstáculo epistemológico com que o indivíduo se depara e que supera no curso de suas interações com os objetos de conhecimento.

Vygotsky e sua obra sobreviveram portanto às ditaduras de extrema-esquerda, extrema direita e às incontáveis gestões estatais anti-populares e assomam hoje na cena pedagógica brasileira - mais como efeito do último modismo em educação é verdade, do que como subsídio efetivo à necessária reformulação do ensino público em nosso país -, mas sempre como um norte difuso apontando para o horizonte da autonomia intelectual de professores e alunos e, dialeticamente, para seu compromisso social.

A psicologia sócio-histórica e a pedagogia que ela inaugura seguem sendo afinal um ato político.

REFERÊNCIAS

- BLANCK, G. Prefácio. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 15-32.
- BRINGUIER, J-C. **Conversando com Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky, Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- DUARTE-PLON, L. Entrevista com Vladimir Safatle: “não houve eleição em 2018”. **Carta Maior**, Porto Alegre, ano 21, 25 maio 2021. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FPolitica%2FEntrevista-com-Vladimir-Safatle-nao-houve-eleicao-em-2018-%2F4%2F50662>. Acesso em: 11 nov 2021.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- MAKARENKO, A. **Poema pedagógico** (Trad. Tatiana Belinky). São Paulo: Editora 34, 2012.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. Florianópolis, SC: Cia do Saber, 2015.
- REY, F. L. G. A psicologia soviética: Vygotsky, Rubinstein e as tendências que a caracterizaram até o fim dos anos 1980. *In*: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (org). **História da psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2006, p. 349-370.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- . **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

Submetido em 19 de janeiro de 2022

Aceito em 02 de agosto de 2022

Publicado em 29 de agosto de 2022

