

A APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO HISTÓRICO CULTURAL

THE LEARNING IN THE HISTORICAL CULTURAL CONCEPTION

Carla Alessandra Ruiz Leite¹

Elaine Campos Ruiz Leite²

Luiz Roberto Prandi³

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico cultural. **Akrópolis** Umuarama, v. 17, n. 4, p. 203-210, out./dez. 2009.

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo estudar aspectos práticos da teoria de Vygotsky, visando aos desdobramentos que essa teoria tem no cotidiano do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, optou-se por uma pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que o desenvolvimento na teoria histórico-cultural é visto como um produto da aprendizagem advinda das interações que se estabelecem entre o indivíduo que aprende e os outros mediadores de uma dada cultura, ou sejam, pais, professores e os enunciados de vários outros que ocupam lugar de importância no processo de construção do conhecimento. O desenvolvimento das funções mentais superiores se dá no interior das relações sociais, ou seja, através do processo de mediação de outra pessoa, o qual possibilitará a ocorrência da aprendizagem. É esse processo de aprendizagem que movimentará o processo de desenvolvimento. Com base em tais pressupostos, pode-se dizer que uma sólida ação educativa promove o desenvolvimento, estimulando a criança e auxiliando-a, através de mediações significativas, a construir seu desenvolvimento potencial, transformando-o em real. Nessa perspectiva, conforme a criança adquire novos conhecimentos, passando por novas experiências, os níveis de desenvolvimento real e potencial se alternam. É por isso que a zona de desenvolvimento proximal está sempre em constante transformação. Desta forma, é preciso promover transformações no trabalho docente que garantam a mediação da aprendizagem como opção consciente na ação pedagógica. Acredita-se que, à medida que o professor compreende a dimensão desse fator, pode interagir de forma mais consciente com o aluno, compreendendo suas particularidades na forma como aprende.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem histórico-cultural; Aprendizagem; Mediação.

ABSTRACT: The present study had the objective to study practical aspects of Vygotsky's theory searching how it unfolds within the daily teaching-learning process. Therein, a bibliographical research was conducted. The development of the history and cultural theory was concluded to be seen as a product of learning from the interactions established between the learning individual and the other mediators of a given culture, that is, parents, teachers, and the speech of several others playing an important role in the knowledge build-up process. The development of the higher mental functions occurs within social relations, that is, through the mediation process of another person, which will make learning possible to occur. Such process will put the developmental process into motion. Based on such postulations, a solid educative action can be said to promote development by stimulating the child and assisting it via significant mediation in order to construct its potential development transforming it into the real. Under this perspective, as the child acquires new knowledge, passing through new experiences, the levels of real and potential development alternate. That is why the zone of proximal development is always in constant transformation. Therefore, it is necessary to promote transformations in teaching to guarantee the mediation of the learning as a conscious option within the pedagogical practice. It is believed that, as the teacher understands the dimension of this factor, it can interact more consciously with the student, thus understanding its singularities regarding how it learns.

KEYWORDS: History and cultural approach; Learning; Mediation.

¹Graduada em Fisioterapia pela Universidade Paranaense – Unipar. Especialista em Fisioterapia Cardiorespiratória pela Universidade Tuiuti do Paraná e em Educação Especial: Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais.

²Psicóloga Clínica e Institucional. Professora da Rede Estadual de Ensino. Professora do ESAP. Especialista em Inclusão Educacional.

³Doutor em Ciências da Educação. Mestre em Ciências da Educação. Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Especialista em Gestão Educacional. Coordenador do Programa de Mestrado em Educação Minter – UNIPAR/UNESP. Professor Titular da Universidade Paranaense – Unipar.

Recebido em Agosto/2009
Aceito em Outubro/2009

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um dos principais objetivos de toda prática pedagógica, e a compreensão ampla do que se entende por aprender é fundamental na construção de uma proposta de educação, também mais aberta e dinâmica, definindo, por consequência, práticas pedagógicas transformadoras.

À medida que a sociedade se torna cada vez mais dependente do conhecimento, é necessário questionar e mudar certos pressupostos que fundamentam a educação atual. A aprendizagem é uma atividade contínua, iniciando-se nos primeiros minutos da vida e estendendo-se ao longo dela.

Isto significa expandir o conceito de aprendizagem: ele não deve estar restrito ao período escolar e pode ocorrer, tanto na infância, quanto na vida adulta. A escola é um – entre muitos outros – ambientes em que será possível adquirir conhecimento. Para tanto, educadores precisam incorporar os mais recentes resultados das pesquisas sobre aprendizagem e assumir a função de propiciar oportunidades para o aluno gerar e não somente consumir conhecimento, desenvolvendo capacidades internas para poder continuar a aprender ao longo da vida.

A construção de uma pessoa mais autônoma, no processo de aprender, torna-a mais autônoma no processo de viver – de definir os rumos de sua vida. Mas, para que isso não se transforme em uma ação individualista, é fundamental transformar a prática pedagógica em uma prática mediadora, comprometida, coerente, ao mesmo tempo consciente e competente.

A ação educativa – evidenciada a partir de suas práticas – permite aos alunos avançar em saltos na aprendizagem e no desenvolvimento. E a ação sobre o que o adulto consegue fazer, com a ajuda do outro, para que consiga fazê-lo sozinho. Entretanto, é princípio de toda instituição de ensino (principalmente da escola) garantir a aprendizagem a todos, visto que todos são capazes de aprender.

Dentro de uma concepção de aprendizagem como construção de conhecimento, estudos na linha histórico-cultural, como os de Vygotsky (1984, 1987, 1988, 1991) e de seus precursores Oliveira (1992, 1993, 1997), Fontana (2005); Meier e Garcia (2007) têm sido foco de muitos estudos, vários dos quais têm implicações diretas na área da educação, trazendo contribuições indiscutíveis para o processo ensino-aprendizagem.

Os autores afirmam que o ser humano não é moldado por outros seres humanos, mas modifica-se com os outros, trocando experiências, interagindo com o meio social em que vive. Todo esse processo

de transformação ocorre vinculado ao processo de mediação social.

As considerações propostas por Vygotsky (1984) revelam que a mediação possibilita a constituição de processos mentais superiores. Uma atividade é mediada quando é socialmente significativa, e a fonte de mediação pode ser um instrumento que regula a ação do indivíduo sobre objetos externos; um sistema de símbolos, que medeia processos psicológicos do próprio ser humano; ou a interação com outros seres humanos.

Vygotsky (1988) deu especial atenção ao estudo de signos como mediadores, entendidos como algo que representa idéias, situações ou objetos; o signo tem função de auxiliar a memória humana, utilizado para lembrar, registrar ou acumular informações. Durante o desenvolvimento cultural da criança, o signo e o instrumento, ambos caracterizados por sua função mediadora, se inter-relacionam conforme o homem interage com o mundo.

A teoria sobre a aprendizagem sócio-histórica e a produção do conhecimento esteve, desde a origem, intimamente ligada ao fato de o homem ser social e histórico e, ao mesmo tempo, de ser produto e produtor de sua história e de sua cultura “pela” e na interação social. Tal abordagem abre a possibilidade de redimensionamento da teoria e da prática do estudo das relações entre a escolarização, atividade mental e desenvolvimento da criança, ao assumir a natureza mediada da cognição: a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos. Daí a relevância e a motivação para o presente estudo.

Desse modo, ancorada numa pesquisa bibliográfica com enfoque na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que considera o processo de conceitualização como uma prática social dialógica “mediada pela palavra”, e pedagógica “mediada pelo outro”, o presente artigo tem como objetivo estudar aspectos práticos da teoria de histórico-cultural, visando aos desdobramentos que essa teoria tem no cotidiano do processo ensino-aprendizagem.

1.1 A Abordagem Histórico-Cultural

As inquietações de Vygotsky sobre o desenvolvimento da aprendizagem e a construção do conhecimento perpassavam pela produção da cultura, como resultado das relações humanas. Por conta disso, ele procurou entender o desenvolvimento intelectual a partir das relações histórico-sociais, ou seja, buscou demonstrar que o conhecimento é socialmente construído pelas e nas relações humanas.

Baseado nas teses do materialismo histórico, Vygotsky destacou que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser buscadas nas relações sociais que o sujeito mantém com o mundo exterior, na atividade prática. Para descobrir as fontes dos comportamentos especificamente humanos, era preciso libertar-se dos limites do organismo e empreender estudos que pudessem explicar como os processos maturacionais entrelaçam-se aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas superiores típicas do homem (MEIER; GARCIA, 2007, p. 53).

Dessa feita, a convivência social é fundamental para transformar o homem de ser biológico a ser humano social, e a aprendizagem que advém das relações sociais ajuda a construir os conhecimentos que dão suporte ao desenvolvimento.

Para Vygotsky (1991), o homem possui natureza social, uma vez que nasce em um ambiente carregado de valores culturais: na ausência do outro, o homem não se faz homem. Partindo desse pressuposto, o autor criou uma teoria de desenvolvimento da inteligência, na qual afirma que o conhecimento é sempre intermediado.

Nessa perspectiva, a criança nasce apenas com funções psicológicas elementares e, a partir do aprendizado da cultura, essas funções se transformam em funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1991). Entretanto, essa evolução não se dá de forma imediata e direta; as informações recebidas do meio social são intermediadas, de forma explícita ou não, pelas pessoas que interagem com as crianças. É essa intermediação que dá às informações um caráter valorativo e significados sociais e históricos.

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua idéia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Vale dizer que essas informações não são interiorizadas com o mesmo teor com que são recebidas, ou seja, elas sofrem uma reelaboração interna, uma linguagem específica em cada pessoa. Em outras palavras, cada processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento mental possui características individuais e particulares.

Nesse sentido, significados sócio-culturais, historicamente produzidos, são internalizados pelo

homem de forma individual e, por isso, ganham um sentido pessoal; “a palavra, a língua, a cultura relaciona-se com a realidade, com a própria vida e com os motivos de cada indivíduo” (LANE, 1997, p.34). No processo de internalização, o que é interpessoal, inicialmente, transforma-se em intrapessoal.

Essa re-construção tem como base a mediação semiótica (particularmente a linguagem) e envolve as ações do sujeito, as estratégias e conhecimentos por ele já dominados, as ações, estratégias e conhecimentos dos outros e as condições sociais reais de produção das interações (FONTANA, 2005, p.11-12).

Não é possível falar sobre a perspectiva vygotskiana do desenvolvimento da aprendizagem e de produção do conhecimento, sem fazer referência à centralidade da 0 e da linguagem em sua teoria. O fundamento básico vygotskiano se expressa num movimento dialético, no qual o sujeito do conhecimento não tem um comportamento passivo frente ao meio externo.

Ao ser estimulado pela realidade objetiva, ele se apropria dos estímulos provenientes da mesma, internalizando conceitos, valores, significados, enfim, o conhecimento construído pelos homens ao longo da história. Neste sentido, a prática do sujeito está sempre relacionada à prática social acumulada historicamente (MEIER; GARCIA, 2007, p.56).

Nesse contexto, o homem constitui-se enquanto tal a partir da relação que estabelece com o outro, enquanto ser social. Assim, “a cultura se torna parte da natureza humana, num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (OLIVEIRA, 1992, p.24), ou seja, o desenvolvimento intelectual do homem está intimamente ligado às relações sociais, que têm como produto a cultura, o conhecimento.

Nesse processo de interação humana, que produz cultura e transforma o homem em ser social, a linguagem é o sistema simbólico fundamental de mediação entre os homens e entre esses e o mundo concreto. A linguagem possui, portanto, dupla importância na construção do saber, pois, além de intermediar a relação entre os homens (relação essa que produz conhecimento) “a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando os fatos do mundo real em conceitos, cujo significado é compartilhado pelos homens que, enquanto coletividade, utilizam a mesma língua” (OLIVEIRA, 1992, p.27).

Na visão sócio-histórica, a conquista da lin-

guagem representa um marco no desenvolvimento do homem: a capacitação, especificamente humana para a linguagem, habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução, e a controlarem seu próprio comportamento. Isto posto, signos e palavras constituem, para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contrato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma nova e superior atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. Sendo assim, a linguagem tanto expressa o pensamento da criança, como age como organizadora desse pensamento.

É importante salientar que Vygotsky (1988) reconhece a importância das definições biológicas da espécie humana, porém, para ele, o que mais influencia na formação do indivíduo são as interações sociais que fornecem instrumentos e símbolos carregados de cultura, os quais fazem a mediação do indivíduo com o mundo, fornecendo-lhe elementos para a formação dos mecanismos psicológicos, fundamentais para as aprendizagens e o desenvolvimento.

1.2 A Aprendizagem

A abordagem histórico-cultural considera a aprendizagem como um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro. “A aprendizagem desperta processos interno de desenvolvimento que somente podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas” (OLIVEIRA, 1992, p.33). Daí, a importância das relações sociais e da cultura, como produto dessas relações, no desenvolvimento intelectual da criança.

Para Vygotsky (1984, p.99), “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica de um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. Desse ponto de vista, o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas, especificamente humanas e culturalmente organizadoras.

Vygotsky (1984) identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo; e outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas.

O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, àquelas funções ou

capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha etc.). Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram; ciclos de desenvolvimento que já se completaram.

No entendimento de Vygotsky (1984), a zona de desenvolvimento potencial ou mediador é toda atividade e/ou conhecimento que a criança ainda não domina, mas que se espera que ela seja capaz de saber e/ou realizar, independentemente de sua etnia, religião ou cultura. É justamente por isso que as relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque na obra de Vygotsky. O autor analisa essa complexa questão sob dois ângulos: um é o que se refere à compreensão da relação geral entre o aprendizado e o desenvolvimento; o outro, às peculiaridades dessa relação no período escolar. Faz esta distinção, porque acredita que, embora o aprendizado da criança se inicie muito antes de ela frequentar a escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o que a criança já pode realizar sozinha e aquilo que ela somente é capaz de desenvolver com o auxílio de alguém. Na zona de desenvolvimento proximal, o aspecto fundamental é a realização de atividade com o auxílio de um mediador. Por isso, segundo Vygotsky (1984), essa é a zona cooperativa do conhecimento. O mediador ajuda a criança a concretizar o desenvolvimento que está próximo, ou seja, ajuda a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Por meio da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar, não somente os ciclos já completados, como, também, os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo.

Esse conceito possibilita analisar ainda os limites desta habilidade, ou seja, aquilo que está “além” da zona de desenvolvimento proximal da criança, aquelas tarefas que, mesmo com a interferência de outras pessoas, ela não é capaz de fazer. Por exemplo: uma criança de 6 anos pode conseguir completar um esquema de palavras cruzadas com a ajuda de um adulto, ou em colaboração com algum parceiro. No entanto, uma criança de 2 anos não será

capaz de realizar esta tarefa, mesmo com a assistência de alguém.

Não há dúvida de que a teoria de Vygotsky oferece uma nova racionalidade a partir da qual é possível entender o desenvolvimento interno da aprendizagem e da produção do conhecimento. A conclusão de que uma atividade que, hoje, a criança somente consegue fazer com o auxílio de outra pessoa, mas que pode vir a fazer sozinha amanhã, recoloca a relação erro/acerto numa outra perspectiva: a de que o ato de errar não deve ser um indicador de incapacidades, mas um elemento fundamental para entender-se que conhecimentos precisam ser reforçados e estimulados, no aluno.

Visualizando esses momentos evidenciados, pode-se dizer que é na zona de desenvolvimento proximal que a “interferência de outros indivíduos é mais transformadora. Isso porque os conhecimentos já consolidados não necessitam de interferência externa” (OLIVEIRA, 1993, p.61). Nesse sentido, a escola é um espaço fundamental para impulsionar e estimular o desenvolvimento daqueles conhecimentos que ainda não foram incorporados pelas crianças.

Isso significa que o ensino-aprendizagem deve ter como ponto de partida o desenvolvimento real da criança e como ponto de chegada os conhecimentos que estão latentes, mas ainda não desabrocharam. Ou seja, “a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo, a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo em conta etapas posteriores, ainda não alcançadas” (OLIVEIRA, 1991, p.62).

Por outro lado, a importância da cultura da linguagem e das relações sociais na teoria de Vygotsky fornece a base para uma educação em que o homem seja visto na sua totalidade: na multiplicidade de suas relações com outros; na sua especificidade cultural; na sua dimensão histórica, ou seja, em processo de construção e reconstrução permanente.

1.3 A Mediação Simbólica

Ao longo de seus estudos, Vygotsky preocupou-se em demonstrar como os processos mentais superiores se desenvolvem no ser humano. Por processos mentais superiores entende-se o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes. Em outras palavras, todas as ações e pensamentos inteligentes (não instintivos) que somente estão presentes nos homens (OLIVEIRA, 1993). Para o mesmo autor;

O ser humano tem a possibilidade de pensar em

objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerado “superior”, na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares, tais como ações reflexas (a sucção do seio materno pelo bebê, por exemplo), reações automatizadas (o movimento da cabeça na direção de um som forte repentino, por exemplo) ou processos de associação simples entre eventos (o ato de evitar o contato da mão com a chama de uma vela, por exemplo) (OLIVEIRA, 1997, p. 26).

Portanto, o que coloca o homem à frente dos outros animais é a intencionalidade e a liberdade de escolha em suas ações. O conceito de mediação está no cerne de todas as ações intencionais e voluntárias do ser humano. Segundo Oliveira (1997, p.26), a mediação consiste num “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Isso significa que o contato do homem com os outros homens e com o meio em que vive é sempre mediado por alguma experiência e/ou conhecimento, anteriormente assimilado. O exemplo abaixo ilustra bem a idéia de uma ação mediada:

Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente, ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar sua mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão, está mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode queimar-se, a relação está mediada pela intervenção dessa pessoa (OLIVEIRA, 1997, p. 26).

Na visão sócio-histórica se evidencia a preocupação em entender o homem como um sujeito histórico que, através do trabalho, intervém no meio ambiente, cria cultura e desenvolve-se. Na perspectiva de Vygotsky (1991), é pelo trabalho coletivo que o homem estabelece relações sociais com os outros e cria instrumentos que facilitam a transformação do meio, em benefício de sua sobrevivência.

Nesse sentido, instrumento é todo objeto externo criado pelo homem, com a clara intenção de facilitar o trabalho e, conseqüentemente, a sobrevivência humana. Pode-se dizer, portanto, que os instrumentos são mediadores da relação homem-homem e homem-mundo.

Assim, Vygotsky (1988) aponta dois elementos básicos responsáveis pela mediação: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o signo, que regula as ações sobre o

psiquismo das pessoas. Nesse caso, o instrumento é o objeto em si (o lápis, a mamadeira, o estojo etc.) e o signo é a representação social desse objeto.

Essa capacidade de mediação simbólica apresenta um novo comportamento, que envolve as atividades denominadas funções psicológicas superiores. A estrutura dessas funções superiores de comportamento, operações com signos, requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta (OLIVEIRA, 1993; REGO, 1995). Esse elo é concebido como um estímulo de segunda ordem, signo, colocado no interior da operação, na qual preenche uma função especial: cria uma nova relação entre o estímulo e a resposta.

Isto posto, pode-se dizer que, no plano psicológico, ou seja, no âmbito do pensamento e da inteligência, o homem cria signos, que Vygotsky (1991) denomina instrumentos psicológicos. Os signos, ao contrário dos outros instrumentos, são internos ao indivíduo, ou seja, são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos.

[...] as funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que, entre o homem e o mundo real, existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos do ambiente humano – carregados de significado cultural, são fornecidos pelas relações entre os homens. Ao longo da história da espécie humana – quando o surgimento do trabalho possibilitou o desenvolvimento das atividades coletivas, das relações sociais e do uso de instrumentos – as representações da realidade têm se articulado em sistemas simbólicos. Os sistemas simbólicos, particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem apropriações dos objetos, eventos e situações do mundo real (MEIER & GARCIA, 2007, p.58).

Assim como os instrumentos externos e materiais, os signos também são mediadores da relação homem-homem e homem-mundo. Tanto os signos quanto os instrumentos “oferecem suporte concreto para a ação do homem no mundo” (OLIVEIRA, 1993, p.34). É importante ressaltar que os signos e os instrumentos não são aspectos de um mesmo processo: à medida que o homem vai utilizando os instrumentos externos, esses vão se transformando em processos internos. Essa passagem de instrumentos externos em signos internos acontece através do que Vygotsky denomina processos de internalização.

[...] é no curso de suas relações sociais (atividade

de interpessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e a internalizam como modos de ação/elaboração “próprios” (atividade intrapessoal), constituindo-se como sujeitos. Nesse processo de individualização pelo outro, o sujeito reconstrói internamente os modos de ação externos compartilhados. À reconstrução interna de uma operação externa, Vygotsky dá o nome de internalização (FONTANA, 2005, p.11).

Ao logo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real.

Os signos internalizados são como marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos e situações. Assim, como um nó num lenço pode representar um compromisso que não quero esquecer. Minha idéia de “mãe” representa a pessoa real de minha mãe e me permite lidar mentalmente com ela, mesmo na sua ausência (OLIVEIRA, 1993, p. 35).

Essas representações da realidade e a linguagem são sistemas simbólicos dos grupos humanos, que fazem a mediação desses com o mundo. O grupo cultural é quem fornece aos homens essas representações e esses sistemas simbólicos, pois, ao interagir com os outros, as pessoas vão interiorizando as formas culturalmente construídas de instrumentos externos e internos, que possibilitam as relações sociais. Quer dizer, não é cada homem que constrói individualmente suas representações; ao nascerem os indivíduos já encontram um sistema simbólico construído.

É importante salientar que o homem, na visão sócio-histórica não é entendido como um ser passivo, que precisa somente aprender os símbolos já construídos; ao longo do tempo, os homens constroem e reconstróem novos sistemas simbólicos; e é exatamente isso que dá ao homem seu caráter de sujeito histórico que, ao criar cultura, cria a si mesmo.

O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. Esse processo é, para Vygotsky, um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano. É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo “tomasse posse” das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas (OLIVEIRA, 1997, p.38).

A questão da mediação simbólica é uma característica da relação do homem com o mundo e com os outros homens. O homem criou um sistema de símbolos para desvelar as significações do mundo. É no homem e pelo homem que se opera o processo de alteração de sinais. Qualquer estímulo emitido pelos objetos do mundo, seja um som, uma luz, uma cor, uma letra, uma palavra, um gesto, ou seja, qualquer signo é uma representação simbólica. O homem, via cultura, criou um sistema de linguagem: signos e significados para os fatos da realidade.

Segundo Vygotsky (1984), é por conta da necessidade de comunicação entre seus semelhantes que o homem cria e utiliza a linguagem. Nesse sentido, o intercâmbio social é a principal função da linguagem em uma sociedade.

Uma vez que Vygotsky (1991) entende o homem como um ser social, a interferência de outras pessoas (pais, professores, colegas) é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da criança. Nesse processo, o professor deve ser o estimulador da zona de desenvolvimento proximal, provocando avanços nos conhecimentos que ainda não aconteceram. A interferência do professor não pressupõe, no entanto, uma pedagogia diretiva, autoritária e, menos ainda, uma relação hierárquica entre professores e alunos (VYGOTSKY, 1991; OLIVEIRA, 1993; GOU-LART, 1995).

A interação com os colegas, no trabalho em grupo, além de estimular a interação social, pode ser um bom momento para o amadurecimento de idéias e aprimoramento dos conhecimentos. Entretanto, o contato individualizado entre professor e aluno não pode ser dispensado, pois é o momento em que o professor pode detectar o desenvolvimento real e proximal dos alunos (OLIVEIRA, 1992, 1993).

Nesse contexto, a escola é um local essencialmente propiciador da vida coletiva, das interações grupais, pois nela são observadas, vivenciadas e trocadas informações, valores, normas e modos de vida diferenciados. Ou seja, é o local que recebe influência das condições socioculturais da comunidade em que está inserida. A escola é um espaço no qual é socializada a vivência de todos que ali convivem. É o local onde há trocas de experiências e aprendizagens entre alunos e alunos, professores e alunos, alunos e professores, professores e professores, alunos e merendeiras, enfim, entre todos os que fazem parte do processo educacional.

Assim sendo, Vygotsky (1988) considera a escola como o lugar mais propício ao desenvolvimento. Para ele, desenvolvimento e aprendizagem estão intimamente ligados. Só há desenvolvimento se realmente houver aprendizagem, considerando que o de-

senvolvimento cognitivo é consequência do conteúdo a ser apropriado pelo indivíduo e das relações que ocorrem ao longo do processo da educação e ensino. A aprendizagem se inicia muito antes de entrar na escola, de forma não organizada, assistemática.

Mediar a aprendizagem, portanto, na perspectiva sócio-histórica significa possibilitar e potencializar a construção do conhecimento. "Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento" (MEIER; GARCIA, 2007, p.71). Dessa forma, o professor precisa atuar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aluno, de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse objeto, a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem.

A concepção da mediação, como possibilitadora da construção pessoal do conhecimento, deve trazer consigo algumas mudanças na ação do professor. Posturas não mediadoras precisam ser revistas, integradas e contextualizadas. Há que se promover transformações no trabalho docente, que garantam a mediação da aprendizagem como opção consciente de ação pedagógica ou, por que não dizer, andragógica. O fator de "construção" como parte integrante e integradora do conceito de mediação da aprendizagem é um passo necessário nesse caminho (MEIER; GARCIA, 2007, p. 72).

Nesta perspectiva, cabe ao professor, como adulto que supostamente elabora "conceitos verdadeiros", facilitar os processos de elaboração da criança e acompanhar o curso do seu desenvolvimento, ouvindo suas elaborações e situando-as em termos das possibilidades lógicas da representação. Os conceitos não se ensinam. Tudo o que se pode fazer é criar situações para que a criança possa formulá-los, situações que possibilitem às crianças atuar diretamente sobre os objetos de conhecimento e, através de sua própria ação cognitiva estabelecer as relações de análise e de generalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando estudar aspectos práticos da perspectiva histórico-cultural, visando aos desdobramentos que essa teoria tem no cotidiano do processo ensino-aprendizagem, concluiu-se que a abordagem sócio-histórica entende a produção do conhecimento como resultado das teias de relações sociais, estabelecidas pelo homem, num tempo histórico, entendendo que tudo quanto há no mundo é cultura, é obra humana. Tal concepção tem a cultura como legado histórico construído pelo homem na interação com o outro.

Vygotsky contribui de forma fundamental para uma educação na qual a realidade seja tomada como histórica, portanto, mutável. Assim, o homem é visto como sujeito histórico, portanto, construtor de sua própria história. Nesse sentido, se o homem e a realidade são históricos, a perspectiva vygotskiana traz uma constatação de extrema importância: o mundo, o homem e o conhecimento são inacabados. Estão em constante processo de construção.

Nesse contexto, o ensino-aprendizagem deve partir dos conhecimentos acumulados pelos alunos, mesmo que tais conhecimentos não tenham sido totalmente desenvolvidos. Fica clara a idéia de que as construções conceituais, de todos os estímulos recebidos do meio ambiente, são singulares e pertencentes a cada indivíduo, incluindo as melhores explicações dos melhores professores. Isto posto, depreende-se que a ideia de construção no conceito de mediação precisa ser entendida em todos os aspectos relativos à aprendizagem e ao ensino e integrada à ação de mediar no contexto escolar pelos educadores.

Desta forma é preciso promover transformações no trabalho docente que garantam a mediação da aprendizagem como opção consciente na ação pedagógica. Acredita-se que, à medida que o professor compreende a dimensão desse fator, pode interagir de forma mais consciente com o aluno, compreendendo suas particularidades na forma como aprende.

REFERÊNCIAS

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOULART, I. B. **Piaget**: experiências básicas para utilização pelo professor. Petrópolis: Vozes, 1995.

LANE, S. (Org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

OLIVEIRA, M. K. de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. Desenvolvimento e aprendizado. In: OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Moraes, 1991.