

Vygotsky e as teorias da aprendizagem

Rita de Araujo Neves

Aluna do Curso de Mestrado em Educação PPGE-FaE
profrita@pop.com.br
Universidade Federal de Pelotas, RS

Magda Floriana Damiani

Professora do Curso de Mestrado em Educação FaE-UFPEL.
magda@ufpel.tche.br
Universidade Federal de Pelotas, RS

Resumo

Este artigo apresenta um estudo sobre a Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky e o seu posicionamento diante das clássicas Teorias da Aprendizagem. Tal estudo é parte integrante do trabalho de dissertação de mestrado da autora que tem como foco principal a aprendizagem. Exatamente por não existir consenso no "enquadramento" da Teoria Vygotskyana entre as correntes epistemológicas foi que julgamos essencial uma abordagem crítica sobre o tema. Enquanto para alguns autores Vygotsky é interacionista, para outros é sócio-interacionista e, há, ainda, aqueles que afirmam que ele não se enquadra em nenhuma dessas duas classificações. Dessa forma, entendemos que este é um campo aberto para férteis discussões que devem ser fomentadas a partir dos estudos sobre a aprendizagem. Assim, ressalta-se que o trabalho que aqui se apresenta não tem a pretensão de ser conclusivo quanto a esse "enquadramento" da Teoria Sócio-Histórica, mas pretende, essencialmente, apresentar uma revisão teórica sobre as principais características de cada uma das correntes epistemológicas e, a partir daí, discutir qual seria o posicionamento da Teoria Vygotskyana dentro desse contexto. Portanto, este estudo propõe uma revisão das Teorias da Aprendizagem e uma discussão sobre onde está situada a Teoria Vygotskyana diante dessas teorias.

Palavras-chave: Aprendizagem // Teorias da Aprendizagem // Teoria Sócio-Histórica

Introdução

São muitos os estudos sobre a aprendizagem e, especialmente, sobre a classificação das diferentes concepções de aprendizagem em diversas teorias, também denominadas correntes epistemológicas. Entretanto, ao longo desses estudos, os autores estão longe de um consenso sobre a localização da Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky - já aceita por muitos como uma teoria da aprendizagem - nessas classificações. Desafiada por este questionamento: onde está Vygotsky, nas correntes epistemológicas?, foi que desenvolvi o presente estudo, teórico, sobre o tema.

Nos estudos específicos sobre a aprendizagem, me deparei com a Teoria Sócio-Histórica de Lev Vygotsky,¹ que, se contrapondo às idéias vigentes à época, entendia que a aprendizagem não era uma mera aquisição de informações, não acontecia a partir de uma simples associação de idéias armazenadas na memória, mas era um processo interno, ativo e interpessoal. Mas para que pudesse compreender a originalidade do texto de Vygotsky para a área da Educação, foi necessário examinar, mesmo que brevemente, as teorias já formuladas sobre o conhecimento humano, ou correntes epistemológicas. Essas formas de aprender, ou abordagens que explicam a forma pela qual o sujeito aprende e se desenvolve,

¹ Psicólogo russo, que viveu entre os anos de 1896 e 1934 e produziu trabalhos sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem (REGO, 2002).

vigentes à época em que Vygotsky propôs um novo modelo para a educação, eram duas: o inatismo e o empirismo.

Sobre esse tema, a partir das idéias de autores como Fernando Becker (1993 e 2003), Maria Teresa de Assunção Freitas (2000), Agnela da Silva Giusta (1985), Marta Maria Pontin Darsie (1999), Teresa Cristina Rego (2002) e Newton Duarte (1999), passo a tecer algumas considerações.

As Diferentes Abordagens Teóricas

O conhecimento psicológico e pedagógico não se constitui em um todo harmonioso, assim como não são harmoniosas as sociedades no interior das quais ele vem sendo produzido. Proliferam as teorias que concebem o indivíduo como um ente desvinculado da história, e essas são, por razões políticas, as teorias tornadas oficiais (GIUSTA, 1985).

Segundo Marta Darsie (1999, p. 9): "Toda prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento. Esta é uma afirmação incontestável e mais incontestável ainda quando referida à prática educativa escolar".

Partindo desse pressuposto, a seguir, busco discutir as concepções de aprendizagem que subsidiam as práticas pedagógicas e as repercussões das mesmas, considerando o movimento e as contradições que são inerentes a tal discussão. Para tanto, tomo como ponto de partida justamente o conceito de aprendizagem, segundo essas diferentes acepções teóricas.

Para a primeira corrente analisada, a qual, segundo os diferentes teóricos, é chamada de: ambientalismo ou empirismo, nas palavras de Agnela Giusta (1985, p. 26):

O conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência. Isso significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como uma tábula rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, formadas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de idéias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real.

Nessa concepção, as características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo. Igualmente, desenvolvimento e aprendizagem se confundem e ocorrem simultaneamente. Essa maneira de se conceber o conhecimento influenciou amplamente teorias psicológicas e pedagógicas que se traduziram em concepções de ensino e aprendizagem também empiristas.

Em decorrência de sua base epistemológica, tais investigações formam o corpo do que se chama associacionismo, cuja expressão mais imponente é o behaviorismo, teoria psicológica derivada da concepção empirista, que, por exemplo, tinha como meta a construção de uma "psicologia científica", livre da introspecção e fundada numa metodologia "materialista", que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza. Nessa concepção, ganha sentido a definição de aprendizagem como mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência. Nesse conceito, a dissolução entre sujeito e conhecimento é evidente. O primeiro é, de fato, aquela tábula rasa e, por isso, a aprendizagem é identificada com condicionamento (GIUSTA, 1985).

Como conseqüência da corrente empirista, o processo ensino-aprendizagem é centrado no professor, que organiza as informações do meio externo que deverão ser internalizadas pelos alunos, sendo esses apenas receptores de informações e do seu armazenamento na memória. O modelo de ensino é fechado, acabado,

livresco, no qual a noção de conhecimento consiste no acúmulo de fatos e informações isoladas, imerso em simbolismos, quadros cheios de cálculos e fórmulas ou definições a serem memorizadas sem significado real, numa concepção de memória associacionista/empirista, em que fatos são armazenados por associação e, quando necessário, recuperados. Há uma preocupação excessiva em organizar o ensino, baseando-se na idéia de que "ensinando bem" o aluno aprende. Todo o conhecimento está fora do sujeito, portanto, no professor e nos livros. O aluno é um recipiente vazio onde é necessário "despejar" o conhecimento (DARSIE, 1999).

De acordo com as idéias de Becker (1993), na aula fundada nessa concepção epistemológica, o professor fala e o aluno escuta; o professor dita e o aluno copia; o professor decide o que fazer e o aluno executa; o professor ensina e o aluno aprende. Mas por que o professor age assim? Porque ele acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno. Ele acredita no mito da transmissão do conhecimento, enquanto forma ou estrutura, não só enquanto conteúdo. Isso ocorre porque ele se baseia naquela concepção epistemológica que subjaz a sua prática, segundo a qual o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco, ou, conforme já referido, uma tábula rasa. Esse é o sujeito da visão epistemológica desse professor. Logo, de onde vem o seu conhecimento, a sua capacidade de conhecer? Do meio físico e/ou social; de fora para dentro. Portanto, a ação pedagógica desse professor não é gratuita. Ela é legitimada ou fundada teoricamente, por uma epistemologia, segundo a qual o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou meio físico e social.

Nas exatas palavras do autor (1993, p. 19), o professor:

No seu imaginário, ele, e somente ele, pode produzir algum novo conhecimento no aluno. O aluno aprende, se, e somente se, o professor ensina. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc, até aderir em sua mente o que o professor deu.

O impacto da abordagem ambientalista na educação pode ser verificado nos programas educacionais elaborados com o objetivo de estimular e intervir no desenvolvimento das crianças provenientes das camadas populares ou compensar, de forma assistencialista, as carências sociais dos indivíduos. Nesses casos, o que está subjacente é a idéia de que a escola tem, não somente o poder de transformar o indivíduo, como também a incumbência de corrigir os problemas sociais. Aqui, o papel do ensino e da escola é supervalorizado, já que o aluno é um receptáculo vazio. A transmissão de um grande número de conteúdos torna-se de extrema relevância. O compromisso da escola é com a transmissão da cultura e a modelagem comportamental dos alunos. Valoriza-se o trabalho individual, a atenção, a concentração, o esforço e a disciplina, como garantias para a apreensão do conhecimento (REGO, 2002).

Segundo Giusta (1985), quando o behaviorismo, na Psicologia, dicotomizou o homem, no que é observável e no que não é, e escolheu ocupar-se do observável, ficou constatada a sua fragilidade, pelo menos por três razões: por separar o que é inseparável, fragmentando a unidade indissolúvel do sujeito e do objeto; porque procedendo a tal cisão e ocupando-se apenas da ação do objeto, deixou o sujeito à mercê das especulações metafísicas; porque seu materialismo é uma forma de mecanismo, um falso materialismo, uma vez que ignora as condições históricas dos sujeitos psicológicos, tendo descartado a consciência, a subjetividade, ao invés de provar seu caráter de síntese das relações sociais. Essas considerações esclarecem, conseqüentemente, o fracasso das ações pedagógicas assentadas na concepção empirista de aprendizagem,

as quais silenciam os alunos, isolam-nos e submetem-nos à autoridade do saber dos professores, dos conferencistas, dos textos, dos livros, das instruções programadas, das normas ditatoriais da instituição.

Esse conceito positivista de aprendizagem que acabamos de verificar é inteiramente refutado, por exemplo, pela psicologia da *gestalt*², que tem um fundamento epistemológico do tipo racionalista, ou seja, que pressupõe que todo o conhecimento é anterior à experiência, sendo fruto do exercício de estruturas racionais, pré-formadas no sujeito. Então, se a unilateralidade do positivismo consiste em desprezar a ação do sujeito sobre o objeto, a do racionalismo consiste em desprezar a ação do objeto sobre o sujeito. Ambas as posições, portanto, cindem os dois pólos do conhecimento de modo irremediável. No racionalismo (ou inatismo) é às variáveis biológicas e à situação imediata que se deve recorrer para explicar a conduta do sujeito. Essa corrente lida com o conceito de estruturas mentais, enquanto totalidades organizadas, numa extrema oposição ao atomismo behaviorista (GIUSTA, 1985).

Na concepção epistemológica racionalista, o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador, pois o aluno já traz em si um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo. O professor deve interferir o mínimo possível. É no regime do *laissez-faire* ("deixa fazer") que ele encontrará o seu caminho. Esse professor acredita que o aluno aprende por si mesmo e o máximo que ele pode fazer é auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe neste. A epistemologia que sustenta esse modelo pedagógico é também denominada apriorista, palavra derivada da expressão *a priori*, significativa "daquilo que é posto antes", no caso em tela, a bagagem genética/hereditária. Essa epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. Assim, o professor, imbuído de uma epistemologia apriorista – inconsciente, na maioria das vezes – renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno. Frequentemente, o poder exercido pelo professor, nesse modelo, assume formas mais perversas que na forma explícita do modelo anterior, pois essa mesma epistemologia que concebe o ser humano como dotado de um "saber de nascença", conceberá também, dependendo das conveniências, um ser humano desprovido da mesma capacidade (BECKER, 1993). Isso significa pensar, que, em outras palavras, no nascimento já está determinado quem será ou não inteligente. Assim, pode-se esperar que uns nasçam para aprender, e aprendem facilmente; outros não nasçam para o estudo e, se fracassam, o fracasso é só deles (DARSIE, 1999). Como o fracasso é mais comum entre as camadas sociais mais desfavorecidas: os mal-nutridos, os pobres, os marginalizados, pode-se pensar que isso ocorre porque lhes falta bagagem genética adequada, o que é um absurdo.

Para essa corrente, as interações sócio-culturais são excluídas na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da pessoa. Nessa perspectiva, o entendimento é o de que a educação pouco ou quase nada altera as determinações inatas. Os postulados inatistas subestimam a capacidade intelectual do indivíduo, na medida em que seu sucesso ou fracasso depende quase exclusivamente de seu talento, aptidão, dom ou maturidade. Desconfiam, portanto, do valor da educação e do papel interveniente e mediador do professor. Conseqüentemente, o desempenho dos alunos na escola deixa de ser responsabilidade do sistema educacional. Assim, no que tange ao impacto educacional trazido por essa acepção, esse paradigma promove uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento individual (REGO, 2002).

A análise, mesmo superficial, do que foi até aqui demonstrado, associada ao que nós, professores, entendemos das práticas pedagógicas dominantes, permite-nos ver que, em geral, as referidas práticas se

² Corrente psicológica que nasceu na Alemanha, no princípio do século XX, com Wertheimer, Kohler e Koffka (GIUSTA, 1985).

debatem entre as duas concepções de aprendizagem apresentadas, sendo, muitas vezes, difícil identificar se o ensino está fundado numa teoria ou noutra. Isso ocorre porque o tratamento dado à aprendizagem pelas duas correntes em foco é, antes de tudo, reducionista: o empirismo reduz o sujeito ao objeto, enquanto o racionalismo faz o contrário.

Apesar de soar estranho, essas duas teorias com bases epistemológicas completamente diversas podem levar a práticas e efeitos semelhantes do ponto de vista pedagógico. Vejamos. Para o racionalismo, se as estruturas são, de fato, pré-formadas e não fruto da ação do sujeito sobre o mundo objetivo e do mundo objetivo sobre o sujeito, não há por que apelar para a atividade desse sujeito. Assim, as práticas pedagógicas racionalistas apóiam-se em posturas que não apelam para a atividade do sujeito e, portanto, para a sua vida concreta. E, da mesma forma, para o empirismo, se todo o conhecimento está fora do sujeito, basta que esse fique inerte, sem atividade, e simplesmente o absorva, passivamente.

Nas palavras de Giusta (1985, p. 28), ao comentar as conseqüências da visão empirista sobre a relação teoria/prática:

É claro que essa cisão entre subjetividade e objetividade nada mais é que o reflexo da divisão social do trabalho, da separação entre o fazer e o pensar, da prática e da teoria. E, nesses casos, assiste-se a uma supervalorização da teoria, porque, sendo aquela que sabe, tem o direito de comandar a prática. A esta, como ignorante, nada mais resta do que obedecer à teoria. E dada a falsidade da relação de dominação entre teoria x prática, não poderíamos esperar que a escola, instituição legitimadora e produtora desse tipo de dominação, pudesse ter encarado a transmissão do conhecimento de uma forma diversa daquelas que impedem a autonomia intelectual e a produção de um conhecimento verdadeiro e, por isso, libertador.

Após apresentar as concepções de aprendizagem de cunho mecanicista (empirista) e idealista (racionalista), cumpre averiguar se existem, na Psicologia, formulações que as superem.

Becker (1993), denomina uma terceira concepção epistemológica, que supera as anteriores, de interacionismo, construtivismo ou de dialética. Para esse estudioso, é possível aproximar autores como Piaget, Paulo Freire, Freud, Vygotsky, Wallon, Luria, Baktin e Freinet, porque todos eles têm um ponto em comum: a ação do sujeito, tratada freqüentemente como prática ou práxis, colocada no cerne do processo de aprendizagem.

A perspectiva epistemológica do interacionismo, representada pelo pensamento de Piaget, é uma síntese do empirismo e do racionalismo. O autor põe em xeque as idéias de que o conhecimento nasce com o indivíduo ou é dado pelo meio social. Afirma que o sujeito constrói o conhecimento na interação com o meio físico e social, e essa construção vai depender tanto das condições do indivíduo como das condições do meio (DARSIE, 1999).

A idéia central da teoria de Piaget é a de que o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos, nem de uma ampla programação inata, pré-formada no sujeito, – embora sua teoria baseie-se na existência de alguns elementos inatos – mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas, as quais são resultantes da relação sujeito x objeto, onde um dos termos não se opõe ao outro, mas se solidarizam, formando um todo único. Assim, no que tange a uma concepção de aprendizagem, Piaget discorda das concepções anteriormente discutidas tendo sido essas discussões exaustivamente expressas em toda a sua obra. Embora ele negue que sua obra se constitua em uma teoria de aprendizagem, classificando-a como uma teoria do desenvolvimento, admite o seu uso para o entendimento do processo de aprendizagem (GIUSTA, 1985).

Segundo Becker (1993), na pedagogia derivada dessa epistemologia interacionista (Pedagogia Relacional, conforme o autor) o professor acredita que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação e esse processo far-se-á por reflexionamento e reflexão. Aprendizagem é, por excelência, construção: ação e tomada de consciência da coordenação das ações. Assim, não se pode exagerar a importância da bagagem hereditária nem a importância do meio social.

Logo, a concepção interacionista conduz, inevitavelmente, à superação da dicotomia transmissão x produção do saber, porque permite resgatar: a unidade do conhecimento, através de uma visão da relação sujeito/objeto, em que se afirma, ao mesmo tempo, a objetividade do mundo e a subjetividade, considerada como um momento individual de internalização da objetividade e a realidade concreta da vida dos indivíduos, como fundamento para toda e qualquer investigação. Dessa maneira, chega-se à conclusão de que as práticas pedagógicas que se fundamentam na concepção interacionista de aprendizagem devem apoiar-se em duas verdades fundamentais: a de que todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna e a de que o conhecimento é um empreendimento coletivo, não podendo ser produzido na solidão do sujeito, mesmo porque essa solidão é impossível (GIUSTA, 1985).

Embora alguns autores identifiquem Vygotsky com a concepção epistemológica interacionista/construtivista, penso que esse autor, embora também tenha se oposto às concepções empirista e racionalista, apresenta características diferentes das de Piaget. Visando a desenvolver uma psicologia materialista, Vygotsky e seus colaboradores se empenham em recuperar o estudo da consciência, inserindo as contribuições de Pavlov (que era empirista) numa perspectiva mais ampla de investigações e contrapondo-se às idéias vigentes no período de seus estudos (REGO, 2002), Vygotsky (1982) aparece afirmando que o meio social é determinante do desenvolvimento humano e que isso acontece fundamentalmente pela aprendizagem da linguagem, que ocorre por imitação.

Vygotsky, segundo Freitas (2000), concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Ele se pergunta como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo e a resposta que apresenta nasce de uma perspectiva semiológica, na qual o signo, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos. O autor considera que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade sócio-histórica, portanto, pela mediação da linguagem. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio-histórico. Não existem signos internos, na consciência, que não tenham sido engendrados na trama ideológica semiótica da sociedade.

Utilizando-se do método histórico-crítico, Vygotsky empreende um estudo original e profundo do desenvolvimento intelectual do homem, cujos resultados demonstram ser o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores um processo absolutamente único. Assim, do ponto de vista da aprendizagem, a importância dos estudos de Vygotsky é inquestionável, pois ele critica as teorias que separam a aprendizagem do desenvolvimento (GIUSTA, 1985).

Vários autores interpretam a obra de Vygotsky de formas diferentes. Alguns vêem nele o psicolingüista, outros o psicólogo, divergindo quanto a sua filiação às diversas correntes: behaviorista, construtivista, sócio-histórica. Talvez a culpa disso esteja também nos textos publicados, que não estabelecem com clareza as bases diversas que fundamentam o pensamento dos dois autores (Piaget e Vygotsky), nem estabelecem as

diferenças, em termos da prática pedagógica, que estão implicadas na adoção das idéias de cada um deles (FREITAS, 2000).

São diversas as denominações e classificações atribuídas ao pensamento de Vygotsky, entre outras, conforme Newton Duarte (DUARTE, 1999), no Brasil, encontramos: socioconstrutivismo, sociointeracionismo, sociointeracionismo-contrutivista e construtivismo pós-piagetiano. Contudo, nenhuma dessas denominações aparece na obra de Vygotsky. Os teóricos vinculados a essa corrente de pensamento preocupavam-se sempre em caracterizá-la naquilo em que ela se diferenciava das demais, ou seja, sua abordagem histórico-social do psiquismo humano. Por isso, a denominação mais usada era Teoria Sócio-Histórica, que, penso, deve ser mantida.

A fim de compreender as contribuições do pensamento vygotskyano para a Educação, é necessário que se faça uma breve consideração acerca dos fundamentos filosóficos subjacentes as suas idéias. É impossível querer entendê-las sem deixar de reconhecer o caráter marxista que fundamenta suas investigações. O autor procurou, assumidamente, construir uma psicologia marxista, buscando as bases dessa teoria para explicar a formação da mente (VYGOTSKY, 1984). O Materialismo Histórico, de Marx e Engels, postula que cada modo de produção possui relações de produção, meios de produção, superestruturas e classes sociais correspondentes ao seu tipo de formação social. O modo de produção capitalista é baseado em relações fundadas na divisão social do trabalho; os meios de produção são a terra e a mecanização da indústria; o Estado possui a ideologia liberal-conservadora, sendo a sociedade dividida em burguesia e proletariado. O Materialismo Histórico vem a ser uma síntese filosófica elaborada por Marx, a partir de três tradições teóricas existentes até então: a Economia Política Inglesa (Smith – séc. XVII), a Política Francesa (Comuna de Paris, Iluminismo Francês – séc. XVIII) e a Filosofia Alemã (Hegel – séc. XVIII). Além de elaborar uma síntese dessas três tradições, Marx também reformulou conceitos como “valor”, “Estado”, “classes sociais”, “dialética”, entre outros (MARX, 2004).

O último termo mencionado – a dialética – interessa particularmente aqui, já que é um dos pontos que fundamenta a teoria vygotskyana. O método dialético materialista de Marx, analisa o movimento dos contrários, em que, para cada tese, há uma negação (antítese), que gera uma síntese. Essa síntese não é meramente a soma dos dois momentos anteriores, mas sim um novo produto, uma nova tese, que também será negada (MARX, 2004).

Na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

Vygotsky (1982) não nega que exista diferença entre os indivíduos, que uns estejam mais predispostos a algumas atividades do que outros, em razão do fator físico ou genético. Contudo, não entende que essa diferença seja determinante para a aprendizagem. Ele rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas que determinam características comportamentais universais do ser humano, como, por exemplo, expressam as definições de comportamento por faixa etária, por entender que o homem é um sujeito datado, atrelado às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica. Discorda

também da visão ambientalista, pois, para ele, o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz, inclusive, de renovar a própria cultura. Mas, se para Vygotsky, o homem já é produto do meio, qual é a diferença entre a sua teoria e o empirismo?

Para Vygotsky (1982), o sujeito é ativo, ele age sobre o meio. Para ele, não há a "natureza humana", a "essência humana". Somos primeiro sociais e depois nos individualizamos.

Nas palavras de Teresa Cristina Rego (2002, p. 98), ao descrever a Teoria Vygotskyana:

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem. (grifo meu)

Por outro lado, há os que afirmam que Vygotsky não é interacionista, porque para que exista interação é necessário que haja dois elementos: a natureza humana e o meio. Contudo, ele nega uma natureza humana apartada do meio. Vimos que o interacionismo pressupõe a existência desses dois elementos que, relacionando-se, produzem o conhecimento. Vygotsky, devido à natureza dialética de seu pensamento, não admite dois pólos distintos, mas apenas um sujeito que é social em essência, não podendo ser separado ou compreendido fora do âmbito social. O homem é sua realidade social, e sua ecologia cognitiva pode assumir diferentes características, dependendo desta. Em razão disso, entendemos melhor não chamá-lo de sócio interacionista. Assim, apesar de suas idéias também se oporem ao empirismo e ao inatismo, não devem ser confundidas com o interacionismo, pois esse é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social. Dessa forma, não é possível dizer que a psicologia histórico-cultural seja uma variante do interacionismo contrutivista. Para Vygotsky (1982), mais que superar os unilateralismos na análise da relação sujeito-objeto, o importante é buscar compreender as especificidades dessa relação quando sujeito e objeto são históricos e quando a relação entre eles também é histórica. Não é possível compreender essas especificidades quando se adota o modelo biológico da interação entre organismos e meio-ambiente. Portanto, se usamos a categoria do interacionismo, que resulta de um modelo essencialmente biológico, para caracterizar a escola de Vygotsky, estaremos tentando enquadrar essa escola num modelo que contraria a pretensão fundamental de construir uma psicologia histórico-cultural do homem (DUARTE, 1999).

No mesmo sentido, afirmar que trazer Vygotsky para o interacionismo-contrutivista seria trazer "o social" para essa corrente também não procede. Não se trata de que Piaget tenha desconsiderado a influência do meio social, mas de como ele a considerou. Logo, o problema não está em trazer o social para o construtivismo, mas em buscar outro modelo epistemológico, diferente do modelo biológico que está na base do interacionismo. Uma leitura atenta de Vygotsky demonstra que a sua concepção de social não incluía apenas a interação entre pessoas. Para ele, essa interação entre subjetividades era sempre historicamente situada, mediatizada por ferramentas sociais – desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos (DUARTE, 1999).

Assim, entendo não ser possível "enquadrar" o pensamento de Vygotsky em nenhuma das três clássicas concepções epistemológicas. E essa dificuldade de "enquadramento" talvez se deva, justamente, ao fato de que a Epistemologia estuda como se desenvolve o conhecimento científico, enquanto a teoria desenvolvida

por Vygotsky é um estudo sobre Psicologia Geral, ou seja, sua teoria não é sobre o conhecimento, mas sobre o desenvolvimento humano.

Como o ponto essencial da escola de Vygotsky reside justamente na abordagem historicizadora do psiquismo humano, para essa escola, somente uma psicologia marxista poderia realizar isso plenamente. Assim, possivelmente, o mais correto, parafraseando, mais uma vez, Newton Duarte (1999), seja classificar sua teoria como uma quarta concepção epistemológica, denominada, como o próprio autor e seus adeptos já o faziam, de Teoria Sócio-Histórica da Aprendizagem.

Maria Teresa Freitas (2000) argumenta que não considerar a obra de Vygotsky a partir do materialismo histórico dialético impede a sua real compreensão. A autora concorda com a crítica feita por Newton Duarte (1999) quanto à apresentação de Vygotsky como um construtivista que se diferencia de Piaget apenas pela ênfase que dá ao meio social. Defende, ainda, a idéia de que esses dois autores são inconciliáveis, por partirem de perspectivas epistemológicas e filosóficas diferentes. Ela defende não se tratar Vygotsky de um construtivista, pois ele procura a relação dialética entre o ensinar e o aprender.

Quanto ao "professor vygotksyano", Freitas (2000) explica que é aquele que, detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. Ele está sempre, em seu esforço pedagógico, procurando criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP's), isto é, atuando como elemento de intervenção, de ajuda. Na ZDP, o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino-aprendizagem. O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela Humanidade. É nesse sentido que as idéias de Vygotsky sobre a Educação constituem-se em uma abordagem da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento.

Referências

- BECKER, F. 2003. Vygotsky versus Piaget - ou sociointeracionismo e educação. In: R. L. L. BARBOSA (org.), *Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas*. São Paulo, Editora UNESP, n.7:69-81.
- BECKER, F. 1993. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. Porto Alegre. *Paixão de Aprender*, n.5:18-23.
- DARSIE, M. M. P. 1999. *Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem*. Cuiabá, Uniciências, v3: 9-21.
- DUARTE, N. 1999. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky*. São Paulo, Autores Associados, 98 p.
- FREITAS, M. T. de A. 2000. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. In: *Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11: 9-28.
- GIUSTA, A. da S. 1985. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. In: *Educ.Rev.* Belo Horizonte, v.1: 24-31.

MARX, K. 2004. *Manuscritos econômicos - filosóficos*. São Paulo, Martin Claret, 73 p.

REGO, T. C. 1999. *Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Rio de Janeiro, Vozes, 138 p.

VYGOTSKY, L. S. 1984. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 132 p.

VYGOTSKY, L. S. 1987. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 157 p.

VYGOTSKY, L.S. 1982. *Obras Escogidas: problemas de psicologia geral*. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 387 p.