

## A Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky e o Papel da Cultura no Desenvolvimento Humano: considerações a Respeito da aprendizagem escolar na perspectiva dos educandos jovens e adultos

### Vygotsky's Sociohistorical Theory and the Role of Culture in Human Development: considerations about school learning in the perspective of young and adult educates

Recebido em 06/11/18

Aceito em 04/04/19

Ana Paula Ferreira Pedroso<sup>1</sup>

#### Resumo:

O presente artigo apresenta algumas reflexões inerentes à teoria sócio-histórica de Vygotsky e sua relação com a cultura e com a aprendizagem. Em seguida, discute o papel da cultura e suas implicações no desenvolvimento humano. Por fim, tece algumas considerações relacionadas especificamente aos jovens e adultos, sobretudo os educandos da Educação de Jovens e Adultos, bem como ao processo de ensino-aprendizagem desse público, no intuito de contribuir para um aprofundamento da discussão das questões mencionadas.

**Palavras-chave:** teoria sócio-histórica; formação de conceitos; jovens e adultos; aprendizagem.

#### Abstract

This paper presents some considerations inherent to the socio-historical theory of Vygotsky and its relationship to culture and learning. Next, discusses the role of culture and its implications on human development. Finally, presents some considerations related specifically with young and adults, especially the students of the Adult Education as well as the teaching-learning process of those in order to contribute to a further discussion of the mentioned issues.

**Key-words:** socio-historical theory; concept formation; youth and adults; learning.

#### Compreendendo a teoria sócio-histórica de Vygotsky

Lev Semenovitch Vygotsky continua ainda atual pela sua abordagem integradora do desenvolvimento humano compreendido como um produto de fatores biológicos e culturais. O referido autor criticou as concepções psicológicas de seu tempo por não fornecerem as bases necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada das funções mentais superiores e propôs uma psicologia fundamentada no materialismo-histórico-dialético. Merece destaque o fato de que a teoria sócio-histórica proposta por ele vêm ganhando cada vez mais repercussão e tem sido amplamente empregada na área das Ciências Humanas, sobretudo no campo da Educação. Tal fato se justifica por Vygotsky ter enfatizado em suas pesquisas os processos pedagógicos.

---

1 Pedagoga e Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais / Unidade Ibirité.

Para Vygotsky, o desenvolvimento psicológico humano somente pode ser entendido se analisarmos os processos sociais e culturais dos quais ele emerge, uma vez que, segundo ele, a aprendizagem consiste um processo que permite ao sujeito adquirir conhecimentos e habilidades a partir de suas interações com o meio social no qual está inserido. Vale destacar que, nestas interações, a mediação assume um papel de extrema relevância.

A mediação compreende uma etapa do desenvolvimento do pensamento centrada na intervenção de estímulos e signos, que fazem com que o homem modifique as suas atividades psíquicas. Segundo Oliveira:

Enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos que dispõe. O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado refere-se ao processo de representação mental: a própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referenciais concretos, imagine coisas jamais vivenciadas, faça planos para um tempo futuro, enfim, transcenda o espaço e o tempo presentes, libertando-se dos limites dados pelo mundo fisicamente perceptível e pelas ações motoras abertas. A operação com sistemas simbólicos – e o conseqüente desenvolvimento da abstração e da generalização – permite a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esse processo de representação e define o salto para os chamados processos psicológicos superiores, tipicamente humanos. (OLIVEIRA, 1993, p. 26).

Em outras palavras, este conceito fundamental na teoria sócio-interacionista de Vygotsky pode ser entendido como um processo no qual um elemento intermediário torna-se mediador na relação do indivíduo com o meio. Dessa forma, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Por exemplo: quando uma criança toca uma panela que estava no fogo e retira a mão após queimar-se, ocorreu uma relação direta entre a panela e o ato de retirar a mão; se, em outra situação, a criança vir a panela novamente sobre o fogo, provavelmente não colocará a mão, pois a relação estará mediada pela lembrança da dor que sentira na versão anterior.

Cabe ressaltar que os elementos que permitem as mediações entre os indivíduos e o mundo são de dois tipos: instrumentos e signos. Tais elementos nada mais são que ferramentas de que dispõem os indivíduos para facilitar a sua vida ou para atender a uma necessidade iminente. Um martelo, por exemplo, é uma ferramenta técnica que medeia a relação entre o homem e o ato de pregar um prego. Por outro lado, a linguagem é uma ferramenta psicológica que medeia quase todas as relações humanas.

Na perspectiva de Vygotsky, o aspecto mais essencial que distingue a ferramenta psicológica da ferramenta técnica é que aquela dirige a mente e o comportamento, enquanto a ferramenta técnica é dirigida para produzir uma ou outra série de mudanças no próprio objeto.

Pelo que se pode verificar, a presença das ferramentas psicológicas nas relações sociais é fundamental para o desenvolvimento mental. As funções mentais elementares e as funções mentais superiores formam a base do pensamento na teoria vygotskyana. As primeiras são de origem biológica (atenção involuntária, ações automatizadas) e estão presentes nos seres humanos e em outros animais, sendo controladas pelo meio externo. Já as funções mentais superiores são resultado da interação entre as funções mentais elementares e o meio sócio cultural no qual o indivíduo se insere. Portanto, elas evoluem com a própria evolução histórica do indivíduo nas interações com seus pares e seu meio, caracterizando-se e diferenciando-se das funções

elementares pela intencionalidade, planejamento, abstração, consciência e controle.

É importante enfatizar que, embora as funções superiores tenham relação com as elementares, não se deve supor que seja uma simples transformação da última na primeira, como algo linear, e nem que o surgimento de uma elimina a outra. As funções superiores constituem-se em situações sociais que são internalizadas mediante instrumentos de mediação.

Para Vygotsky, a interação social é que provoca a alteração e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Na mesma perspectiva, Oliveira argumenta que:

[...] os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que as atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é, assim, fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano (OLIVEIRA, 1993, p. 27).

Nesse sentido, podemos entender a internalização como um processo de reinterpretação da atividade externa para uma interna; uma reinterpretação de algo interpessoal para algo intrapessoal. Cabe enfatizar que tais reinterpretações são particulares, portanto variando de indivíduo para indivíduo. Pensando o ambiente escolar, por exemplo, podemos supor que as diferentes maneiras de aprender refletem as diferentes maneiras de internalizar um assunto, de reinterpretá-lo.

Um dos aspectos privilegiados por Vygotsky em seus estudos foi o processo de formação de conceitos. Sem dúvida, o referido autor é um dos mais influentes em relação ao estudo de tal processo no âmbito da psicologia cognitiva. Para ele, os conceitos são, na verdade, instrumentos culturais orientadores das ações dos sujeitos em suas interlocuções com o mundo, e a palavra se constitui no signo para o processo de construção conceitual.

## **O processo de formação de conceitos na ótica de Vygotsky**

Conforme já mencionado, na teoria vygotskyana, a aprendizagem ocorre durante as interações sociais dos sujeitos, com a ajuda de um elemento mediador. É por meio dessas interações que se atribui diferentes significados aos objetos do conhecimento. Neste contexto, reitera-se que a mediação tem uma papel fundamental na medida em que permite a formação das funções mentais superiores, incluindo a capacidade de formação de conceitos.

Para Vygotsky, o conceito surge num processo de operação intelectual em que as palavras passam a ter significado dentro de um contexto. Posteriormente, esses significados se ampliam (quando de adquire um maior nível de abstração), se transferem para outras situações concretas e são assimilados. Dessa forma, a formação dos conceitos pode ser considerada um processo criativo, uma vez que se dirige para a solução de determinado problema que se coloca para o pensamento (VYGOTSKY, 2001).

É fundamental esclarecer que o processo de formação dos conceitos inicia-se na infância. Porém,

somente aos doze anos o sujeito é capaz de realizar abstrações capazes de gerar um conceito. Nesse sentido, escreve Rimat:

[...] só ao término do décimo segundo ano manifesta-se um nítido aumento da capacidade da criança para formar, sem ajuda, conceitos objetivos generalizados. [...]. O pensamento por conceitos, dissociado de momentos concretos, faz à criança exigências que excedem suas possibilidades psicológicas antes dos doze anos de idade (RIMAT apud VYGOTSKY, 2001, p. 155).

Deve-se destacar que o processo de formação de conceitos pelos sujeitos é de extrema relevância para a sua adaptação ao meio social no qual está inserido. É por meio dos conceitos que entendemos o mundo, interpretando-o de modo cada vez mais sofisticado. Entretanto, até que uma pessoa chegue a formar conceitos verdadeiros passam-se muitos anos, considerando-se que esse processo se inicia na infância e atinge pela primeira vez seu ápice no início da adolescência.

À medida que as pessoas aprendem novas palavras, estas são internalizadas e adquirem significados, podendo transformar-se em conceito. Um conceito é, portanto, a generalização/significação da palavra. “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra” (VYGOTSKY, 2001, p. 398). É importante destacar que um estágio mais avançado de generalização do conceito sempre se apoia no nível de generalização do estágio anterior.

Vygotsky (2001) apresenta três momentos distintos com relação ao desenvolvimento das estruturas de generalização, ou seja, à formação do pensamento conceitual: o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento conceitual propriamente dito. No estágio do sincretismo a criança agrupa os objetos de maneira desorganizada, amontoando-os aleatoriamente, sem levar em consideração as desigualdades apresentadas em seu conjunto. No estágio do pensamento por complexos, os objetos são agrupados pela criança de acordo com suas características visíveis, concretas e factuais. O pensamento se organiza, como exemplifica Vygotsky, em termos de nomes de famílias, originando tantos agrupamentos quantos forem as relações possíveis entre os objetos, isto é, como os agrupamentos carecem de uma unidade lógica, as ligações entre os objetos podem ser de tipos muito diferentes. No terceiro estágio, o estágio dos conceitos potenciais, a criança agrupa os objetos segundo um único atributo, por exemplo, cor amarela ou forma cilíndrica. Entretanto, Vygotsky salienta que os conceitos potenciais são apenas precursores dos conceitos propriamente ditos, uma vez que nesta fase a palavra ainda não atingiu a completa abstração, sendo muitas vezes utilizada pela criança em termos de seu significado funcional.

De acordo com a teoria de Vygotsky, os conceitos científicos e os conceitos cotidianos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança e quanto à atitude da criança para com os objetos: enquanto os primeiros se originam do aprendizado em sala de aula, por meio de um conhecimento sistemático de muitas coisas que a criança não pode ver ou vivenciar, os últimos se originam da experiência pessoal da criança, por meio de sua relação direta com os objetos concretos. Portanto, era possível considerar que seguissem caminhos diferentes de desenvolvimento, mas se relacionariam e se influenciariam constantemente ao longo desses trajetos, uma vez que fazem parte de um único processo de formação de conceitos que se consolida no pensamento da criança (VYGOTSKY, 2001).

Ressalta-se que, para o referido autor, o processo educacional se constitui como

[...] uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança, com o auxílio e a participação do adulto. [...]

A essa colaboração original entre a criança e o adulto, deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona de possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001, p. 244).

O trecho acima traz à tona o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), muito importante para o desenvolvimento dos conceitos científicos. A ZDP é, na maioria das vezes, utilizada para explicar a aprendizagem no contexto educacional, uma vez que Vygotsky vincula esse conceito à relação entre aprendizagem escolar e desenvolvimento. Entretanto, cabe aqui ressaltar que a ZDP não se restringe ao campo pedagógico, na medida em que se compreende a aprendizagem para além da sala de aula. Tal apontamento reitera a essência da aprendizagem sócio-histórico-cultural da teoria vygotskyana, baseada nas relações entre indivíduos.

## O papel da cultura no desenvolvimento humano

Como apontado anteriormente, a teoria sócio-histórica preconiza que a aprendizagem emerge das relações sociais que acontecem em determinada cultura. Nessas relações, mediadas semioticamente, os indivíduos aprendem e se desenvolvem na sua interação com seus pares. Essa visão é bastante distinta daquela defendida pelos inatistas, segundo a qual as crianças nascem com todas as estruturas biológicas necessárias para sua aprendizagem. De acordo com a visão inatista, as crianças não aprendem nada com o meio, que serve apenas de disparador. É importante ressaltar que Vygotsky não nega a importância da maturação genética no desenvolvimento, mas defende a aprendizagem social como a mais importante.

Deve-se destacar que a linguagem é um fator determinante nesse processo de desenvolvimento. O homem fala e essa capacidade lhe permite uma comunicação à qual nenhuma outra espécie tem acesso. O desenvolvimento da fala provocou o desenvolvimento do homem pois, com a linguagem, surge a capacidade de articular os símbolos de forma mais sofisticada. Além disso, ela permite com maior facilidade que o homem transmita sua cultura para as gerações seguintes, o que nenhuma outra espécie é capaz de fazer.

Assim como Vygotsky, outros autores enfatizaram o papel fundamental da cultura na evolução do homem, dentre eles Michael Tomasello. Para esse autor, a aquisição de muitas das habilidades cognitivas pelo homem nos últimos milhões de anos seria impossível se considerássemos somente o aspecto biológico, pois o tempo para tais transformações não foi suficiente. Ele propõe então uma hipótese, segundo a qual o conjunto de habilidades cognitivas manifestado pelo homem é produto de uma forma de transmissão cultural particular da espécie. Essa transmissão cultural funciona em escalas de tempo de magnitudes bem mais rápidas do que as da evolução orgânica. Em outras palavras, a evolução que ocorre pela cultura é mais rápida que aquela que ocorreria pela evolução orgânica.

A essa transmissão cultural cumulativa dá-se o nome de efeito catraca, já que a catraca impede o resvalar para trás. Tudo funciona como se algo que se sabe hoje seja transmitido à geração futura, que o aperfeiçoa/modifica e o transmite à geração seguinte, que também o aperfeiçoa/modifica sem permitir que se volte para trás, como numa catraca. A título de ilustração desse efeito catraca, podemos tomar como exemplo a evolução do martelo. Há registros de que esse artefato sofreu várias modificações no decorrer da história da humanidade, indo de simples pedras a ferramentas mais complexas compostas por uma pedra amarrada com pau, até chegar à ferramenta que hoje utilizamos com frequência (BASALLA, apud TOMASELLO, 2003). À medida que novas necessidades foram surgindo, o homem foi aperfeiçoando seus instrumentos de trabalho, bem como a maneira de se relacionar com o outro. Este processo ocorreu, também, com a linguagem,

na medida que se tornaram iminentes necessidades mais sofisticadas de comunicação.

A aprendizagem cultural, que possibilita o acúmulo de conhecimentos, as novas invenções, as novas maneiras de se fazer, dá sentido ao que se denomina evolução e pode acontecer de várias formas: por imitação; por colaboração e por instrução ou ensino (TOMASELLO, 2003). Cabe destacar que nessa transmissão cultural, a imitação assume um papel fundamental, pois possibilita a aprendizagem por meio do outro (co-específicos). A linguagem, por exemplo, inicia-se por imitação da criança quando observa o adulto. Antes de ter consciência do conceito, a criança já o utiliza na fala. A aprendizagem colaborativa ocorre quando há cooperação durante o processo. Na maioria das vezes uma pessoa sozinha não consegue inventar nada. A colaboração entre elas é que permite a invenção de algo novo. Já na instrução, um indivíduo mais culto ou apto transmite conhecimento a outro. O ensino escolar pode ser entendido como instrução. Essa capacidade colaborativa entre os seres humanos, denominada sociogênese, só é possível pelo fato dos humanos entenderem o outro (co-específicos) como um ser intencional como ele. Nas palavras de Tomasello, ainda crianças, os sujeitos acabam se percebendo

[...] como um agente intencional cujas estratégias comportamentais e de atenção são organizadas em metas, e por isso ela automaticamente vê os outros seres com quem se identifica da mesma maneira. Num momento posterior, a criança percebe a si mesma como um agente mental, ou seja, um ser com pensamentos e crenças que podem diferir dos de outras pessoas bem como da realidade e, portanto, dali em diante ela verá os co-específicos nesses novos termos (TOMASELLO, 2003, p. 19).

Tomasello adota as ideias de Vygotsky em sua interpretação da dicotomia entre as linhas individual e cultural do desenvolvimento. Porém, cabe destacar que sua concepção é mais restritiva em relação ao que considera como aprendizagem cultural. Ele não considera herança cultural aquilo que as pessoas aprendem sozinhas sem o apoio do outro, apesar de entender que isso faz parte do desenvolvimento ontogenético (pessoal). Para ele, a aprendizagem cultural se dá somente quando um organismo adota o comportamento ou a perspectiva do outro em relação a uma terceira entidade (TOMASELLO, 2003).

Todavia, as pessoas adotam procedimentos cognitivos que entrelaçam ambas as aprendizagens durante o seu desenvolvimento intelectual: a que acontece com a presença do outro e aquela em que isso não ocorre. Em vários momentos da vida de uma criança ela apenas repete aquilo que vê o adulto fazendo, por imitação. O que ela cria individualmente nesse período é muito pouco. Porém, à medida que ela se apropria daquilo que aprendeu por imitação ela realiza, também, saltos criativos (que Vygotsky denomina saltos qualitativos) que permitem que elas estendam aquele conhecimento para situações mais gerais. Esses saltos qualitativos levam a criança rumo a um maior grau de generalização, podendo utilizar o conceito em situações diversas, abstraindo-o da situação concreta na qual ele foi concebido. Na escola, por exemplo, ao aprender um conceito e internalizá-lo, a criança vai aperfeiçoando seu uso de modo a utilizá-lo em situações diversas, como se ampliasse seu espectro.

## **A cognição social na perspectiva dos jovens e adultos**

De uma forma geral, pode-se considerar que a psicologia não tem sido capaz de formular, de modo satisfatório, uma psicologia do adulto. Na verdade, pode-se considerar que as teorias psicológicas se mostram menos articuladas e complexas quanto mais se avança no processo de desenvolvimento da pessoa. Segundo Oliveira:

Sabemos muito sobre bebês, bastante sobre crianças, menos sobre jovens e quase nada sobre adultos. [...] Como esta [a psicologia] tem sido tradicionalmente uma ciência do indivíduo e que pretende chegar a explicações

universais para o desenvolvimento humano, e quanto mais jovens mais similares entre si são os indivíduos dos vários grupos culturais, de certa forma é mais fácil construir teoria para as etapas da vida em que os sujeitos humanos são mais próximos de sua origem animal, sem tanto peso da cultura em sua constituição (OLIVEIRA, 2004, p. 217).

A questão que se apresenta então, é: como caracterizar a idade adulta? Defini-la como sendo um estágio cognitivo de estabilidade e ausência de mudanças importantes é inadequada. Mesmo dentro de uma perspectiva generalizante essa definição é falsa, uma vez que os adultos, tipicamente, trabalham, constituem famílias, têm projetos individuais e coletivos, etc. Todas essas características trazem, em si, potencial para profundas transformações.

Cada indivíduo constrói em sua trajetória singular suas formas de conceber e interpretar o mundo em que está inserido. Nas tramas diárias da nossa vida somos constantemente convocados a aprender e não é diferente para o adulto imerso num contínuo processo de formação. Nesse contexto, Oliveira (1999, 2004), propõe para além de uma definição genérica do que seja o adulto, algumas características dessa etapa como forma de distingui-lo da criança e do jovem.

Para além dessa definição etária, é preciso se atentar para o fato de que o tema Educação de Jovens e Adultos (EJA) não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, apesar do recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.

Quando nos referimos ao educando jovem e adulto, não nos reportamos a qualquer sujeito vivenciando a etapa de vida jovem ou adulta, e sim a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar (possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização); indivíduos que possuem certas peculiaridades sócio-culturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho; sobretudo, sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância (OLIVEIRA, 2001).

Tais colocações evidenciam a necessidade de se historicizar a compreensão do desenvolvimento, tomando os ciclos da vida como etapas culturalmente organizadas. Em outras palavras, é preciso considerar o desenvolvimento intelectual como resultado da inserção dos sujeitos na história de seu grupo cultural e de sua interação com objetos de ação e de conhecimento, com signos e significados culturais, e com outros sujeitos em situações de construção coletiva de significados.

Na sociedade em que vivemos atualmente, a escola surge como importante cenário da sociedade letrada, onde ocorre intensa interação dos indivíduos com alguns artefatos culturais específicos. Considerando as especificidades relativas aos educandos jovens e adultos da EJA, principalmente no que diz respeito à baixa ou nenhuma escolaridade, algumas questões se mostram bastante pertinentes: Qual seria então o papel da escola no funcionamento cognitivo dos que por ela passam? Haveria diferenças no modo de pensar, na forma de organização do pensamento, nos recursos intelectuais disponíveis, entre as pessoas que passam pela escola e as que não passam?

Embora recorrente na literatura, é interessante observar que, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e à organização conceitual de pessoas jovens e adultas, o contraste entre escolarizados e não escolarizados não conduz sempre à constatação de diferenças relevantes. Com base na realização de uma série de pesquisas sobre o tema, Oliveira aponta que:

As diferenças psicológicas associadas a diferenças culturais não são tomadas como evidência de maior ou menor ou menor competência intelectual, mas

como respostas apropriadas a diversas demandas contextuais dadas por sujeitos igualmente aptos para funcionar cognitivamente, de uma forma que é universal. Rompe-se, assim, a associação da ideia de diferença com a ideia de déficit, por meio da postulação da equivalência de todo conhecimento e de toda forma de conhecer (OLIVEIRA, 2009, p. 166).

Nessa perspectiva, a compreensão das diferentes práticas culturais e dos diferentes contextos de atividade em que os sujeitos se encontram envolvidos torna-se, portanto, essencial para a compreensão dos múltiplos aspectos do desenvolvimento psicológico. Assim, tendo aceito que o desenvolvimento cognitivo é fundamentalmente cultural, não se pode postular um caminho único, linear e universal para esse desenvolvimento. Isto é, sujeitos e grupos não funcionam de forma psicologicamente homogêneas, mas enfrentam diferentes atividades e tarefas que lhes são apresentadas com estratégias diversificadas, baseadas em diferentes modalidades de pensamento.

É inegável que a escola promove transformações cognitivas nos sujeitos que por ela passam; essa ação da escola é relevante e desejável, dados os próprios objetivos da escola como agência socializadora instituída pela sociedade letrada. No entanto, segundo Oliveira (2009), essas transformações atuam sobre um aspecto específico do desenvolvimento psicológico e não sobre todo o complexo e multifacetado psiquismo do sujeito, não nos permitindo definir os sujeitos escolarizados como mais avançados, num suposto percurso linear de desenvolvimento, com relação aos que não passaram pela escola.

Apesar do exposto, não se pode desconsiderar que a própria concepção de desenvolvimento humano nas sociedades escolarizadas tem na escola uma referência básica: esta instituição tem papel central na construção do adulto concebido como cidadão pleno dessas sociedades. A exclusão do processo de escolarização, bem como quaisquer formas de empobrecimento da experiência escolar, estaria deixando de promover o acesso ao indivíduo a dimensões fundamentais de sua própria cultura.

Nesse contexto, torna-se imperativo refletir sobre como potencializar/otimizar os processos de ensino e aprendizagem escolares, contemplando em tais processos aspectos históricos, sociais e culturais dos sujeitos neles envolvidos.

### **Tecendo algumas considerações...**

Ao tentarmos compreender a aprendizagem humana, a importância da teoria de Vygotsky não deve ser ignorada, afinal ela nos dá pistas e explicações bastante coerentes de um processo que ocorre com todos nós, desde que nascemos. Sem menosprezar o traço genético no desenvolvimento do indivíduo, pode-se considerar que só nos tornamos plenos quando vivemos em sociedade. Sozinhos, sem o convívio com o outro, poderíamos até adquirir algumas habilidades. Porém, a falta de experiências com nossos pares nos impediria de adquirir outros conhecimentos que nos tornam seres mais evoluídos.

Durante suas experiências sociais, as crianças aprendem com os adultos, adquirem novos conhecimentos que facilitam sua adaptação a determinada cultura, aprendem sobre convenções sociais, valores e tudo que diz respeito àquela cultura. Quando vai para a escola, onde irá adquirir novos conhecimentos, elas levam contigo uma bagagem de informações adquiridas em suas vivências anteriores.

Em se tratando do aluno jovem e adulto, essa premissa é ainda mais pertinente, pois trata-se de um público que traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmos e sobre as outras pessoas. Com relação à sua inserção em situações de aprendizagem, essas

peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança), e provavelmente maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Desconsiderar a existência dessas realidades talvez seja um dos grandes desafios educacionais nos dias de hoje. Os professores ensinam como se o conhecimento escolar fosse estanque, não procurando mobilizar conhecimentos anteriores como os conceitos espontâneos. Se assim o fizesse, os alunos, de modo geral, poderiam ampliar sua visão do mundo, adquirindo novas habilidades cognitivas.

E isso deve ser levado em consideração pelos professores. Dessa forma a educação fará mais sentido para os sujeitos nela envolvidos, uma vez que o que se aprende de novo se junta ao que se sabia. Nessa perspectiva, o ensino escolar não deve ser entendido como algo que se dissocia do cotidiano dos alunos. Se a aprendizagem é um processo histórico, social e cultural ela não deve se restringir à sala de aula. Além disso, o que se aprende na escola deve levar as pessoas a novos conhecimentos e aperfeiçoamento dos que já se tem e de preferência que tenha, em alguma medida, relação com o que ela vive.

Portanto, é preciso romper com o isolamento da aprendizagem escolar, proporcionando uma prática pedagógica mais voltada para o aluno, considerando que cada um tem suas particularidades e trazem para a escola vivências anteriores distintas. Não se trata de uma tarefa fácil, mas é necessário que o professor esteja atento a esse fato, no intuito de promover um ensino mais democrático e que faça sentido para todos.

## Referências

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escolarização e formação do pensamento. In: \_\_\_\_\_. **Cultura e psicologia**: questões sobre o desenvolvimento do adulto. São Paulo: Aderaldo & Rotschild, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 12, set./out./nov. 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.