

REDESCOBRIR VIGOTSKY



Ficha Técnica

Textos:

Infância na Europa

Tradução:

Tiago Dinis

Revisão científica (Portugal):

Isabel Lopes da Silva

Design Gráfico:

Metropolis Design e Comunicação
www.metropolis.pt

Impressão

Editorial do Ministério da Educação
Estrada de Mem Martins, nº 4 – S. Carlos
Apartado 113 – 2726-901 Mem Martins

Tiragem:

16500 exemplares: 13500 como destacável
na Revista Noesis, 3000 distribuídos pela APEI

REDESCOBRIR VIGOTSKY

Bem-vindos a esta edição especial da *Infância na Europa* organizada na decorrência do 17º Congresso Anual da Associação Europeia para a Investigação em Educação de Infância (European Early Childhood Research Association - EECERA), realizado em Praga em Agosto de 2007, cujo tema foi *Explorar as Ideias de Vigotsky: Cruzar Fronteiras*. Este número trata as ideias de Vigotsky numa perspectiva histórica, mas também da sua relevância e aplicação na educação de infância actual.

O número é também especial por outros motivos. Pela primeira vez, *Infância na Europa* acolhe uma editora convidada russa, Elena Yudina, e inclui artigos provenientes da Rússia, que são, evidentemente, importantes para uma temática centrada no grande educador russo. Também tivemos a colaboração de um parceiro da International Step by Step Association (ISSA), que desempenha um papel importante na educação de infância na Europa Central e de Leste e em países anteriormente integrados na União Soviética e acolhe este ano o Congresso da EECERA. Como rede de revistas, *Infância na Europa* procura trabalhar com outras redes europeias; esta colaboração com a ISSA é um bom exemplo do trabalho em rede com várias redes.

Lev Vigotsky morreu cedo, mas a sua curta vida foi extraordinariamente produtiva. Deixou uma herança rica. Neste número, homenageamos e comemoramos essa vida.

Peter Moss, Editor

A revista Noesis congratula-se por, a convite da APEI, se associar à publicação deste número especial dedicado a Vigotsky, embora sem partilhar necessariamente todas as ideias e opiniões nele expressas.

Índice

- 3 **A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky**
- 5 **Lev Vigotsky: da “idade de prata” ao “terror vermelho”**
Vladimir Zinchenko trata da vida e da época de Lev Vigotsky
- 7 **A perspectiva de educação de Vigotsky**
Elena Kravtsova explica como a perspectiva de educação e desenvolvimento de Vigotsky se centra em três ideias nucleares
- 9 **Jogar para aprender na escola**
Elena Bodrova e Deborah Leong analisam as relações íntimas entre jogo e conhecimentos escolares, no trabalho de Vigotsky
- 13 **A prática da aprendizagem partilhada**
Vytaly Rubtsov salienta as condições necessárias para uma actividade de aprendizagem partilhada eficaz, uma característica fundamental da perspectiva de educação de Vigotsky
- 15 **A ZDP: zona de desenvolvimento próximo**
Bert van Oers analisa um dos conceitos centrais de Vigotsky
- 17 **Vigotsky, um amigo da prática**
Leif Strandberg descreve exemplos das ideias de Vigotsky em práticas de educação de infância na Suécia
- 20 **O valor do jogo será realmente compreendido?**
Pentti Hakkarainen revela como as ideias de Vigotsky motivam muitos a procurar as relações entre jogo e desenvolvimento
- 22 **As ideias de Vigotsky nas novas democracias**
Tatjana Vonta explica o impacto das teorias de Vigotsky nas práticas pedagógicas em curso em países da Europa de Leste

A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky

Elena Yudina

* Professora de Desenvolvimento e Educação da Criança e directora do departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Cidade de Moscovo.

eleyudina@yandex.ru

Elena Yudina apresenta alguns dos principais conceitos e ideias de Lev Vigotsky.

Lev Vigotsky morreu jovem, mas teve uma vida muito intensa. É difícil apresentar resumidamente as suas ideias centrais, dada a riqueza e originalidade das suas teorias sobre a natureza e desenvolvimento da mente humana (ver o artigo de Vladimir Zinchenko sobre a sua vida). Especificamente, Vigotsky desenvolveu a teoria e metodologia da psicologia histórico-cultural, a que deu fundamento experimental e prático. Esta abordagem teve grande influência na psicologia do desenvolvimento e na educação, tendo sido, também, aplicada com êxito a outras áreas, por exemplo, neuropsicologia, psicologia clínica e educação especial.

Com o tempo, a abordagem histórico-cultural tornou-se bem conhecida. Hoje em dia, serve de fundamento a muitos programas educativos, tanto na educação de infância como na escolaridade obrigatória; vários são descritos neste número. Actualmente, mais ainda do que no passado, o trabalho de Vigotsky permanece vivo e conhecido na investigação educativa e na prática. Qual é o segredo da sua popularidade?

A concepção histórico-cultural na psicologia geral

A ideia principal de Vigotsky é de que as funções psicológicas humanas – funções mentais superiores, como as designou, e que constituem a mente humana, tais como memória, pensamento, linguagem ou outros processos psicológicos – usam instrumentos muito especiais: instrumentos internos ou signos, cuja utilização é semelhante à dos instrumentos exteriores usados pelas mãos, como um martelo para pregar um prego. Por exemplo, para se recordar alguma coisa, pode dar-se um nó, que significa aquilo que se quer recordar. O nó é mais do que um nó, tem um significado, torna-se assim um signo ou símbolo que ajuda a não esquecer determinada

coisa. A memória utiliza-o como um instrumento. Portanto, a ideia de Vigotsky é que os seres humanos desenvolveram dois tipos de instrumentos para realizar actividades: os externos e os internos.

Os signos são produzidos e conservados pela cultura. Usam-se constantemente instrumentos culturais, mesmo sem dar por isso. Efectivamente, hoje em dia, se alguém se quer recordar de alguma coisa, provavelmente escreve-a, em vez de dar um nó. A escrita é outro instrumento – um sistema cultural de signos.

O principal sistema de signos é a linguagem. Na opinião de Vigotsky, o papel da linguagem na mente humana é realmente ilimitado. As palavras são signos para vários objectos e acções à nossa volta, mas também para pensamentos e sentimentos. Ser humano significa dominar a linguagem, que é um sistema de significados para representar o mundo interno e externo. Mas existem outros sistemas de signos na cultura, por exemplo, todas as artes e ciências.

Mas como é que os signos, criados muito antes da vida de cada um e conservados na cultura, vêm a ser usados pelas pessoas nas actividades do dia-a-dia? Será apenas o resultado de uma educação sistemática? A resposta reside no conceito vigotskiano de internalização. Os signos transitam do mundo exterior para o interior precisamente porque são usados como instrumentos nas actividades diárias. Por conseguinte, a internalização é o processo de transformar os instrumentos culturais externos (signos externos) em instrumentos psicológicos internos: signos internos.

Vigotsky admitiu que a cultura, como agrupamento de sistemas de signos, existe entre a pessoa e o mundo externo. Estes sistemas de signos participam na actividade humana como instrumentos psicológicos. Esta ideia é em geral referida na literatura contemporânea da psicologia como tratando-se da noção de mediação. Por outras palavras, a actividade humana é mediada por diferentes tipos de fenómenos cultu-

rais, que tanto podem ser objectos como pessoas.

Vigotsky sublinhou que um ser humano nunca age como um animal, ainda que a acção pareça ser a mesma, tal como comer: os seres humanos comem de um modo diferente devido a estas mediações culturais. É por isso que é impossível explicar o comportamento humano apenas do ponto de vista fisiológico ou neurológico. Os seres humanos são motivados a fazer ou não algo, e essa motivação não é controlada pela biologia. Vários exemplos provam que os seres humanos podem ultrapassar a sua natureza fisiológica – um aspecto importante dado o grande interesse actual pelas explicações biológicas (da neurociência) para os fenómenos psicológicos, particularmente para o desenvolvimento da criança. Embora reconhecendo o papel importante dos mecanismos biológicos nas funções mentais, Vigotsky considerava perigoso atender demasiado às explicações biológicas em problemas psicológicos.

O desenvolvimento da criança numa perspectiva histórico-cultural

Uma outra ideia importante de Vigotsky é que, para compreender a verdadeira natureza da mente humana, é necessário acompanhar o seu desenvolvimento. É impossível perceber como funciona realmente uma função mental depois de estar formada; para o saber é preciso analisar o desenvolvimento da mente nas crianças (ou prática clínica), onde se pode verificar como a função se apresenta enquanto está em formação. Vigotsky pensava que o desenvolvimento da criança é a chave da mente humana. Para ele, a criança não é um pequeno adulto, a sua mente trabalha “de um modo diferente, utilizando meios diferentes”. Neste aspecto concorda com Piaget, embora discordando da visão deste de que há leis internas e inatas que regem a mente da criança e que é preciso descobrir.

Para Vigotsky, a criança nasce sempre numa sociedade cultural e o seu desenvolvimento é sobretudo orientado pela inter-

nalização de signos e símbolos culturais: não há nada na mente da criança que não seja afectado por essa cultura. É por isso necessário descobrir sob que condições se internalizam os instrumentos culturais de modo a tornarem-se instrumentos psicológicos que a criança pode usar na sua actividade, um processo que também leva ao domínio do comportamento, isto é, ao desenvolvimento da auto-regulação.

A ideia de mediação explica a importância da comunicação no desenvolvimento da criança. Por exemplo, a criança tem de aprender a comer com uma colher. A maneira como um adulto próximo (normalmente a mãe) usa a colher é o mediador para a criança aprender a comer, porque a criança só pode dominar a maneira cultural de fazer alguma coisa com a mediação do adulto. Às vezes a mãe ajuda, outras demonstra como se faz, outras ainda, apoia. A criança desenvolve a aptidão para agir (fazer alguma coisa) de forma humana na interacção com o adulto, que é muito mais competente no modo cultural de agir. A interacção – a comunicação com outros – é, por conseguinte, muito importante na aquisição de instrumentos culturais (ver o artigo de Vytaly Rubtsov).

A ideia de Vigotsky acerca da zona de desenvolvimento próximo, actualmente muito divulgada, está relacionada com a ideia de mediação (ver o artigo de Bert van Oers). A zona de desenvolvimento próximo significa, de facto, a distância entre o nível real de desenvolvimento da criança, avaliado pela dificuldade do problema que a criança pode resolver sem a ajuda do adulto, e o seu nível de desenvolvimento potencial, avaliado pela dificuldade do problema que uma criança consegue resolver com a ajuda de um colega mais competente ou de um adulto. Vigotsky considerou que para promover o desenvolvimento da criança, a educação deveria criar essas zonas: por outras palavras, a educação devia estar à frente do desenvolvimento, e não segui-lo. Mas, na formação das funções mentais superiores, qualquer fenómeno cultural pode ser mediador. Vigotsky indica algumas actividades culturais como sendo extremamen-

te importantes para o desenvolvimento da criança, por exemplo, o jogo. Vigotsky descobriu que o jogo é insubstituível na educação da infância: para o desenvolvimento da imaginação, das competências sociais e comunicativas, da auto-regulação, e como motivação para a aprendizagem (ver os artigos de Elena Bodrova e Deborah Leong e de Pentti Hakkarainen).

Como todos os professores e pais sabem, a criança aprende com os outros. Mas Vigotsky diz, exactamente, o que a criança vai

buscar – as maneiras culturais de agir, através do uso de instrumentos – e como fazer para aprender esses instrumentos. Vigotsky defende que a criança não é uma garrafa vazia para o professor encher de conhecimentos, e que ensinar a criança não significa, necessariamente, que se desenvolva. Pelo contrário, para desenvolver as funções mentais superiores, a criança tem de interagir com o ambiente, mas com a mediação de agentes culturais. Em resumo, a criança é o sujeito e não o objecto da aprendizagem.



Lev Vigotsky da “idade de prata” ao “terror vermelho”

Vladimir Zinchenko

* Professor na Universidade Estatal de Moscovo e editor da revista *Psicologia Histórico-cultural*

Vladimir Zinchenko apresenta uma panorâmica da vida curta mas muito produtiva de Lev Vigotsky e também da extraordinária época em que viveu

A vida de Lev Vigotsky mostra claramente que os seres humanos estão sujeitos aos caprichos do destino. Tal como Jean Piaget, Vigotsky nasceu em 1896, mas a sua vida foi quase 50 anos mais breve. Apesar dos seus conceitos de desenvolvimento mental serem diferentes, merecem, actualmente, a mesma atenção por parte dos maiores psicólogos mundiais. Em 1996, por exemplo, num congresso dedicado ao centésimo aniversário de Jean Piaget, Jerome Bruner apresentou um artigo intitulado “O triunfo da variedade: Piaget e Vigotsky”. Os seus quadros conceituais são como dois continentes no mapa do desenvolvimento humano.

Lev Vigotsky nasceu na cidade de Orsha, numa família abastada, que depois se mudou para Gomel, também na Bielorrússia, a parte da Rússia imperial onde era permitido aos judeus viver. Os seus interesses na escola, e durante toda a sua vida, foram a história (inclusive a história do povo judeu), a filosofia e a literatura. A sua juventude coincidiu com o que mais tarde veio a ser designada “Idade de Prata”, um período no virar do século em que a vida cultural russa se desenvolveu rapidamente. Vigotsky não foi apenas um observador destes acontecimentos: cedo se tornou participante activo desta curta época que, mesmo hoje, provoca admiração pela sua mistura de criatividade e de acontecimentos sociais dramáticos.

Em 1913, Vigotsky, por instância dos pais, entrou para a Faculdade de Medicina da Universidade de Moscovo, um feito quase miraculoso para um estudante judeu. No entanto, mudou pouco depois para a Faculdade de Direito, começando simultaneamente a estudar Ciências Humanas na Universidade Popular A. P. Shanyaavskii. Durante dois anos, frequentou os seminários de Gustav Shpet, que foram as suas primeiras aulas de psicologia profissional. Após a licenciatura, Vigotsky regressou a Gomel, no momento em que a Rússia imperial foi avassalada pelos acontecimentos da revolução de Ou-

tubro (1917). Infelizmente para a Rússia, e felizmente para a psicologia, a profissão de advogado deixou de ser necessária, já que a “justiça revolucionária” ultrapassou tanto os direitos naturais como os humanos.

Durante um tempo Vigotsky tentou o jornalismo, como crítico literário e teatral. Também deu aulas de lógica, filosofia e literatura em escolas e numa instituição de formação de professores, onde fundou um laboratório de psicologia. Os anos de 1918 a 1924, durante os quais Vigotsky viveu em Gomel, foram bastante produtivos. Tinha grande interesse pela arte e a literatura, embora a psicologia também o atraísse. Conseguiu aliar estes interesses num artigo, “A Psicologia da Arte”, que terminou por volta de 1925 (embora tivesse sido publicado pela primeira vez, só em 1965) e constituiu a base da sua dissertação. Este artigo mostra as origens da abordagem que mais tarde foi designada por “não-clássica” ou por psicologia “histórico-cultural”. Nessa abordagem, os sentimentos humanos, normalmente encarados como totalmente subjectivos, foram considerados como mais objectivos, inseridos e fazendo parte da cultura, podendo ser expressos pelas belas artes, que considerou como “meios mediadores” culturais, instrumentos que ajudam a sentir e a exprimir sentimentos. As belas artes foram frequentemente para Vigotsky uma fonte de inspiração para desenvolver ideias e conceitos científicos.

Ao mesmo tempo que “A Psicologia da Arte”, Vigotsky escreveu um livro, *Psicologia Pedagógica*, provavelmente decorrente da reflexão sobre a sua própria experiência pedagógica. Na edição de 1926 já se encontram debatidas questões como as relações entre ensino e desenvolvimento, ensino e educação, e as correspondentes actividades de aprendizagem individual dos alunos. Escreveu que “é a própria criança que vai agir, enquanto ao professor cabe apenas a tarefa de guiar e orientar a actividade da criança”. Acrescentou que professor e criança devem cooperar entre si, e que se deve incentivar nas crianças qualidades tais como o desejo e a capacidade de agir em conjunto com o professor. Mais tarde, quando Vigotsky trabalhava em Moscovo, propôs que o ensino

deve antecipar o desenvolvimento, desde que o professor seja sensível à “zona de desenvolvimento próximo”; nos progressos da criança uma parte é devida ao ensino e duas ao desenvolvimento da própria criança. A relação entre ensino e desenvolvimento assemelha-se à versão da antiga lenda de Aquiles e da tartaruga (ou da tartaruga e da lebre) que alternadamente passam à frente uma da outra. É difícil acreditar que estes dois livros foram escritos por um novato em psicologia. Em 1924, Vigotsky mudou-se para o Instituto de Psicologia da Universidade de Moscovo. Tinha já um programa bem definido para desenvolver a psicologia e em breve se formou em seu redor uma equipa, o núcleo da escola científica de Vigotsky. Primeiro Alexander Lúria e Alexey Leontiev, depois outros, como Alexander Zaporozhets, Daniil El’konin, Lydia Bozhovich, Natalia Morozova e Rosa Levina. À medida que o tempo foi passando, o círculo dos vigotskianos cresceu, incluindo membros muito para além da Rússia.

Vigotsky era um reformador. Boris Mescheryakov propôs uma ideia interessante: que na busca da sua identidade Vigotsky imitou Martinho Lutero, que mudou de apelido, que era “LuDer” – o apelido de Vigotsky era originalmente “VigoDsky”. Citava muitas vezes o ditame de Lutero “Aqui estou” (*Hier stehe ich*). Vigotsky aceitou a revolução, adoptou o marxismo e a chamada “tarefa de transformar a sociedade”, até mesmo a estúpida e trágica ideia de “criar um novo *Homo sapiens*”. Pensava que a condição mais importante para atingir estes objectivos consistia numa reforma da psicologia, a que dedicou os últimos dez anos da sua vida. *O Sentido Histórico da Crise da Psicologia* pode ser considerado como a abertura de um espaço para construir uma nova psicologia, pois neste livro chega à conclusão de que toda a psicologia se encontrava numa crise profunda.

Hoje percebe-se quão injusto era este juízo. Estavam em curso muitos avanços notáveis na psicologia. Recordem-se nomes como Max Wertheimer, Kurt Koffka, Jean Piaget, e claro, o próprio Vigotsky. Ainda não se sabe por que não publicou *O Sentido Histórico da Crise da Psicologia*, editado mais de 50 anos



depois – e para ser justo, o seu espírito crítico foi acompanhado por ideias construtivas. Nas ideias de Vigotsky, a destruição era muitas vezes criativa, como se vê claramente nos seus trabalhos subsequentes.

É interessante acompanhar a evolução das perspectivas de Vigotsky. O seu percurso na psicologia encaminhou-se para uma exploração da relação entre sentidos e consciência. Por exemplo, ao começar a analisar a consciência em *Pensamento e Linguagem*, caracteriza-a como um “reflexo de reflexos”; mas, no final, qualifica-a como um “sentimento de sentimentos” como unidade de análise e afirma que a consciência humana é uma construção sistemática feita de sentidos.

Ao estudar o modo como as funções mentais superiores têm origem no trabalho humano cooperativo, Vigotsky aproximou-se mais do problema dos sentidos e da consciência. Tal como o conceptualizou, as funções mentais

superiores são mediadas por instrumentos, tais como signos, palavras, símbolos: “meios de mediação”. Estas funções são adquiridas a partir da cultura e da sociedade, mas só através das actividades realizadas por cada pessoa. Nas palavras de Martin Buber, pode dizer-se que todo o drama do desenvolvimento mental ocorre num ponto intermédio – isto é, no espaço situado entre as pessoas: é neste espaço que são criadas as diferentes formas de actividade mental. A série total dos meios de mediação não inclui apenas signos, palavras e símbolos, mas também mitos e obras de arte. Os “mediadores personalizados”, tais como pais, professores e deuses, desempenham também um papel decisivo no desenvolvimento humano.

Importa ainda notar mais um aspecto dos meios de mediação. Um “mediador” (termo de Vigotsky) não funciona apenas como um instrumento: traz consigo algum significa-

do e sentido e, por isso, necessita de ser interpretado. O “meio mediador” (como a palavra) e o objecto que denota não devem ser considerados como ligados por correntes de aço. Uma relação fixa desse tipo, que grava signos, símbolos e mitos nas cabeças dos cidadãos, tem subjacente a ideologia, na maioria dos regimes totalitários. Mas a completa “emancipação” da realidade dos instrumentos psicológicos leva-os a perder as suas propriedades de relação com os objectos, o que pode ser igualmente perigoso. Os “meios de mediação” não são apenas instrumentos, ou meios de desenvolvimento. Representam mundos globais: o mundo dos signos, da linguagem, dos sentidos, dos mitos e das belas artes. Numa tentativa de englobar todos estes mundos num único termo, pode dizer-se que constituem a cultura, que age como uma força atractiva. Para a cultura assim concebida, cada ser humano é algo de desejado e aguardado. Possuindo livre vontade, o ser humano pode ou não aceitar essa atracção. Quando alguém não participa na cultura, tanto a pessoa como a própria cultura ficam prejudicadas, porque nesse caso a pessoa não cumpre o seu destino na vida. Na minha opinião, este é o principal significado da teoria histórico-cultural do desenvolvimento da mente e da consciência de Vigotsky.

Qual foi a relação de Vigotsky com o marxismo? O seu marxismo não era de tipo firme, dogmático. Para o fim da vida, as crenças iniciais (ou mais exactamente as ilusões) marxistas de Vigotsky desapareceram completamente. O período reformista e romântico do seu trabalho foi substituído por preocupações sobretudo académicas. A “unidade dinâmica do afecto e do intelecto” passou a ser uma forte convicção; talvez a predominância de afecto na sua personalidade tenha sido substituída por uma predominância do intelecto. Numa obra tão fundamental como *Pensamento e Linguagem*, não há influência marxista. As paixões da juventude tinham sido esquecidas ou desvalorizadas sob a pressão da terrível situação da URSS, inclusive o “desenvolvimento” da ciência, com o regime bolchevique a banir muitas perspectivas, entre as quais a psicanálise e

a pedagogia, a ciência e a prática (próxima da avaliação na sala de aula) que Vigotsky tinha passado muito tempo a desenvolver. O segredo do sucesso de Vigotsky neste período não reside na censura do seu próprio trabalho, mas antes numa orientação para o trabalho prático, tanto no desenvolvimento da criança, como no ensino escolar, como ainda no teatro e no cinema (incluindo trabalho com Sergei Eisenstein) ou até mesmo na psicologia ocupacional.

Escreveu que a “dinâmica da personalidade é um drama”, e esta observação parece baseada na sua experiência pessoal de vida. A sua vida familiar foi acompanhada de uma doença dolorosa, o seu percurso científico, de grandes críticas científicas e de perseguições políticas. A ciência da pedagogia foi proibida pelos bolcheviques. Durante a vida, o seu trabalho esteve sujeito às críticas mais absurdas, que constituíram o início da sua difamação pública. Suportava tudo isto

com perseverança, por vezes com amarga ironia. Vigotsky costumava dizer, como recorda Alexander Zaporozhets: “A diferença entre uma situação má e boa não é não ter saída, mas ter uma boa saída”. Encontrou a solução no trabalho incrivelmente intenso, a que dedicou todas as suas forças, até aos últimos momentos da vida.

As palavras-chave da nova psicologia que Vigotsky desenvolveu – como “cultura”, “história”, “desenvolvimento”, “sentimentos”, como fonte de consciência e de sentido – revelaram-se inúteis para a hegemonia soviética. Suscitavam uma crítica agressiva por parte dos líderes soviéticos. Paradoxalmente, a própria designação da teoria de Vigotsky como “histórico-cultural” proveio de um dos seus críticos marxistas: recordámo-lo quando iniciámos, em 2005, a publicação da revista internacional com o título *Psicologia Histórico-cultural*. Nos últimos anos de vida, Vigotsky (como

o seu herói Hamlet) esteve mergulhado em pensamentos acerca das “mágoas da existência”. Nesse tempo, os bolcheviques mataram milhões de pessoas, mas Vigotsky, ao contrário de muitos dos seus colegas, morreu na cama, de tuberculose, em 1934, com apenas 38 anos. A sua família e discípulos conseguiram conservar e publicar a sua herança científica, apesar dos anos de terror vermelho e da Segunda Guerra Mundial. A compilação dos trabalhos de Vigotsky está hoje disponível e psicólogos de todo o Mundo discutem as suas ideias. Em 2007, académicos de 10 países, incluindo a Rússia, participaram em *O Guia Cambridge de Vigotsky*. Não há dúvida de que, para os interessados nos eternos problemas do desenvolvimento humano, a herança de Lev Vigotsky irá servir, ainda durante muito tempo, de fonte de inspiração.



A perspectiva de educação de Vigotsky

Elena Kravtsova

* Professora no Instituto Vigotsky de Psicologia na Universidade Estatal Russa de Humanidades.

É, também, neta de Vigotsky.

ekravcva@rambler.ru

Elena Kravtsova desenvolve as três ideias centrais do pensamento de Vigotsky sobre educação e desenvolvimento

É difícil encontrar, hoje em dia, um sistema educativo que não se baseie, pelo menos em teoria, nas ideias de Lev Vigotsky. Curiosamente, as mesmas referências aos seus trabalhos são por vezes usadas para fundamentar princípios e métodos muito diferentes e, até mesmo, contraditórios. Mas se analisarmos a perspectiva global de educação de Vigotsky, encontraremos três ideias essenciais sobre a educação das crianças e algumas maneiras bem definidas de as pôr em prática.

Educação e desenvolvimento

A ideia central de Vigotsky, abundantemente citada por investigadores e educadores, refere-se à íntima relação entre educação e desenvolvimento. “Só é boa a educação que conduz ao desenvolvimento.” Para muitos educadores, esta afirmação significa que a sua principal tarefa é ensinar tendo em conta as características psicológicas próprias das crianças e que os interesses são uma questão de menor importância. Embora esta interpretação possa parecer uma tradução literal da ideia de Vigotsky, os professores sabem, na prática, que este tipo de educação não promove o desenvolvimento da criança e pode mesmo impedir mudanças positivas. Na pior das hipóteses, pode ter como resultado que a criança não queira estudar. Para perceber melhor, pode relacionar-se esta ideia de Vigotsky com a dos dois momentos de aparecimento das “funções psíquicas”, primeiro nas relações entre as crianças e, depois, como funções psíquicas, naquilo que podem realizar sozinhas. A partir daqui pode-se perceber que uma educação que conduz ao desenvolvimento implica organizar actividades colectivas ou partilhadas pelas crianças, em vez de meramente comunicar ou transmitir informação. Este processo exige ter em conta o nível de desenvolvimento das crianças, a sua capacidade de interagir e os seus interesses; se assim não for, não serão capazes de participar em actividades colectivas.

Para a educação ter efeitos no desenvolvimento, contribuindo para o desenvolvimento psicológico da criança, os educadores precisam de determinadas competências: serem capazes de organizar actividades colectivas com grupos de crianças e de interagir com as crianças envolvidas nessas actividades. Se as crianças conseguem fazer alguma coisa em conjunto, como resolver um problema, serão mais tarde capazes de lidar sozinhas com tarefas ou problemas idênticos. É este o modo como as crianças adquirem competências e, ao mesmo tempo, progridem no seu nível de desenvolvimento psicológico. (Ver o artigo de Vytaly Rubtsov para discussão mais aprofundada de actividade partilhada em educação.)

Na prática, também quer dizer que tanto a educação em si como a organização de actividades educativas estão intimamente relacionadas com a comunicação. Organizar a educação sem comunicação não é uma educação para o desenvolvimento. Mas, ao mesmo tempo, a comunicação é demasiado complicada para as crianças, desencorajando-as. De qualquer modo, podem surgir problemas: por exemplo, as crianças podem ser colocadas num grupo de ensino especial simplesmente porque os conteúdos da educação têm pouca ou nenhuma relação com o seu nível de comunicação, apresentando um nível superior de comunicação e interacção.

A partir dos resultados de estudos experimentais e de projectos educativos, pode-se concluir que o modo de transformar a ideia de educação para o desenvolvimento de Vigotsky num meio eficaz de promover o desenvolvimento das crianças consiste em organizar grupos de várias idades e uma vida diária preenchida com acontecimentos bem planeados e estruturados, que se baseiam em várias formas de comunicação entre crianças e adultos.

Educação e personalidade

A segunda ideia-chave da perspectiva de educação das crianças de Vigotsky é a sua concepção de personalidade. Uma pessoa tem “personalidade”, comportando-se com

um cunho distinto e pessoal, quando se percebe como fonte do seu comportamento e actividade. Quer isto dizer que a educação só apoia o desenvolvimento pessoal se as crianças se perceberem como a fonte e o sujeito da educação; por outras palavras, como participantes activos. Neste contexto, as actividades centradas na criança são especialmente importantes, incluindo todos os tipos de criatividade, a começar pelo jogo. Jogo e educação não são antagónicos, pelo contrário, o jogo é um dos principais meios e métodos da educação.

Esta ideia pode ser compreendida através da criação de ambientes que reúnem várias idades e da organização de acontecimentos interessantes, que sejam atraentes e divertidos, como férias e festas, aventuras e passeios, e nas quais tanto as crianças como os adultos não só participam como também se percebem como sujeitos activos da actividade. (Ver o artigo de Elena Bodrova e Deborah Leong para uma discussão mais detalhada da importância do jogo na educação.)

Educação espontânea e reactiva

A terceira ideia-chave de Vigotsky envolve tipos de educação, nomeadamente a diferença entre educação espontânea e reactiva. Em formas de educação espontânea, as crianças, de acordo com o pensamento de Vigotsky, criam o seu próprio programa, enquanto na educação reactiva têm de estudar pelo programa de outrem.

Há nesta ideia dois aspectos de grande importância. Primeiro, a criança só é capaz de estudar reactivamente a partir de uma certa idade psicológica, cerca dos oito ou nove anos: anteriormente, a educação só pode ser espontânea. Segundo, a educação espontânea que não seja organizada pode muitas vezes ter como consequência atrasar o desenvolvimento psicológico. Para que a educação espontânea seja eficaz, o educador precisa de dar particular atenção a como a estimular e apoiar melhor. Por exemplo, se um adulto quiser que uma criança aprenda os quatro pontos cardeais

da bússola, pode dar à criança um ursinho de peluche que perdeu os pais e tem de se dirigir para norte para os encontrar. Então a criança quer espontaneamente saber onde fica o norte e pede que lho expliquem, percebendo-se como a fonte, o iniciador, da actividade educativa.

Neste contexto, a noção de Vigotsky de ambiente social para o desenvolvimento é bastante significativa. Os adultos organizam a educação espontânea das crianças com apoio deste ambiente, que coloca a criança no centro dos processos educativos, e no qual se apercebe de uma educação que conduz ao desenvolvimento.

Estes princípios de educação são a base da “Chave de Ouro” e da “Matriz” dos currículos educativos, criados para crianças em idade pré-escolar e escolar. As crianças que os frequentam não só concretizam as suas “zonas de desenvolvimento próximo” como também as alargam e transformam de modo significativo. (Ver os artigos de Bert van Oers e Pentti Hakkarainen para uma discussão mais aprofundada da zona de desenvolvimento próximo.) Tornam-se, além disso, mais activas e saudáveis. A educação baseada na perspectiva de Vigotsky permite às crianças experimentar a aprendizagem como um tempo feliz e interessante e não como um trabalho aborrecido e difícil.

Escolas Chave de Ouro

Muitos programas educativos inovadores foram implementados, na Rússia, durante a Perestroika. Elena Kravtsova desenvolveu, no seu laboratório, o currículo Chave de Ouro, para reduzir o alheamento da escola vivido por muitas crianças e famílias. Baseadas nos princípios de Vigotsky, foram criadas mais de 30 escolas Chave de Ouro, a partir de 1989. Trabalhando com as ideias de Vigotsky sobre interacção e zona de desenvolvimento próximo, as crianças destas escolas são colocadas em famílias e não em classes, tendo cada “família” de

15 a 25 crianças dos 3 aos 10 anos, que têm uma “casa” em vez de uma sala de aula. Os professores aprendem a incentivar uma comunidade de aprendizagem com a ajuda da formação em serviço, e os pais são também participantes activos. Dentro das “famílias” de várias idades, as crianças mais velhas aprendem a ser modelos de comportamentos mais competentes, assim como a apoiar as crianças mais novas.

Os eventos são um conceito nuclear nas escolas Chave de Ouro, baseando-se em acontecimentos históricos e pessoais e nas estações do ano.

Uma descrição mais completa pode ser encontrada em <http://faculty.cmsu.edu/drobins/index.html>. Para mais informação, ler “Escolas para o Desenvolvimento” (leitura recomendada) ou contactar directamente Elena Kravtsova.



Jogar para aprender na escola

Elena Bodrova

Investigadora principal no Centro Continental de Investigação para a Educação e a Aprendizagem (McREL), em Denver, Colorado. Elena@theasis.net

Deborah Leong

Professora da Faculdade Pública Metropolitana de Denver.



Elena Bodrova e Deborah Leong analisam a íntima relação entre jogo e aprendizagens escolares, presente no trabalho de Vigotsky

Em muitos países, os educadores de infância de hoje enfrentam o mesmo dilema: centrarem-se no ensino de conteúdos escolares ou permitir que as crianças se envolvam em actividades mais apropriadas ao desenvolvimento, como brincar ao faz-de-conta. Existem muitas razões, tais como as crianças precisarem de aprender, num mundo mais competitivo, mais do que aprendiam no passado e de as crianças de meios desfavorecidos necessitarem de “mais um empurrãozinho” nas primeiras idades para dar uma melhor resposta às

exigências da escolaridade formal. Quaisquer que sejam as razões, os resultados são notavelmente semelhantes em países tão diferentes como os EUA e a Federação Russa: em ambos os casos, os investigadores verificaram um declínio na quantidade e qualidade do jogo de faz-de-conta, que coincidiu com uma maior pressão para ensinar conteúdos escolares a crianças cada vez mais novas.

Na perspectiva de Vigotsky, no entanto, a dicotomia entre jogo e aprendizagem escolar é falsa. Na sua opinião, o jogo simbólico é um dos mais importantes contextos para as crianças desenvolverem competências críticas que irão garantir a sua adaptação e desempenho com sucesso, em ambientes escolares formais.

O jogo promove o desenvolvimento da auto-regulação

“Sempre que no jogo há uma situação imaginária, há regras – não regras estabelecidas de antemão e que mudam durante o decurso do jogo, mas regras que brotaram da situação imaginária... No jogo a criança é livre. Mas esta liberdade é ilusória.” (Vigotsky, *O Jogo e o seu Papel no Desenvolvimento Mental da Criança*.)

Vigotsky considera vários aspectos em que o jogo é precursor da aprendizagem escolar. Primeiro, o jogo ajuda a criança a desenvolver a capacidade de auto-regular o seu comportamento físico, social e cognitivo, isto é, a realizar esses comportamentos seguindo regras externas ou interiorizadas, em vez de agir por impulso. As crianças que não conseguem prestar atenção ou seguir orientações, bem como as que não são capazes de controlar as emoções têm, normalmente, dificuldade em dominar conteúdos escolares. Contrariamente à noção típica de jogo do adulto como um tempo em que as crianças são livres para fazerem o que quiserem, Vigotsky considerou o jogo como uma actividade que coloca as maiores restrições nas acções da criança, obrigando-a, deste modo,

mais do que qualquer outra, a exercer uma auto-regulação. Estas restrições surgem na forma de regras que a criança tem de seguir, por exemplo quando aceita fazer de “bebé” e não de “mãe” (o bebé não usa facas e tem de esperar que lhe dêem de comer) ou de usar um prato de papel para fingir que é um volante e não uma tarte (pode dar uma dentada se for uma tarte, mas não se for um volante).

Nem todo o jogo apresenta os mesmos benefícios para o desenvolvimento da auto-regulação. Estudos actuais da relação entre o jogo e a auto-regulação confirmam a ideia de Vigotsky de que o jogo de faz-de-conta tem mais potencialidades para melhorar a auto-regulação em crianças extremamente impulsivas, “difíceis de controlar”, o que, no entanto, só acontece quando as crianças são capazes de criar, em conjunto, uma situação imaginária, assumindo papéis de várias personagens imaginárias, e de as representar usando adereços, linguagens e gestos simbólicos da sua imaginação.

O jogo promove o pensamento abstracto

“Do ponto de vista do desenvolvimento, o facto de criar uma situação imaginária pode ser considerado como um meio de desenvolver o pensamento abstracto.” (Vigotsky, *O Jogo e o seu Papel no Desenvolvimento Mental da Criança*.)

O pensamento abstracto, exigido em disciplinas escolares aos alunos mais velhos, está normalmente associado ao uso da língua – oral ou escrita – em geral, sem os objectos estarem presentes. Vigotsky admitiu, porém, que as crianças mais novas dão os primeiros passos na direcção do pensamento abstracto ao usarem objectos (brinquedos, adereços, roupas) no jogo simbólico. A utilização de objectos para fazer de conta, sem a finalidade que têm na vida real, serve de ponte entre as manipulações sensorio-motoras dos objectos, próprias das crianças que começam a andar, e o pensamento lógico completa-

mente desenvolvido, que surge quando as crianças são capazes de manipular as ideias em pensamento.

No jogo, ao usar vários adereços para representar “coisas reais”, as crianças aprendem a separar o significado ou ideia do objecto, do objecto em si. Quando a criança faz de conta que conduz um bloco no tapete, como se fosse um camião, separa a ideia de camião do camião real e liga-a ao bloco. Esta capacidade de separar o significado do objecto é precursora do desenvolvimento do pensamento abstracto, em que a criança tem de manipular ideias que podem não ter uma ligação imediata com objectos tangíveis.

Tal como acontece com a auto-regulação, nem todo o jogo de faz-de-conta promove igualmente o desenvolvimento do pensamento abstracto. O melhor tipo de jogo é aquele em que a criança usa adereços não estruturados e multifuncionais, completamente diferentes dos que são realistas e com funções específicas. Com brinquedos realistas, não há necessidade de separar o significado do objecto, uma vez que o objecto real e o simbólico são semelhantes e podem ser usados da mesma forma. Por outro lado, quando as crianças usam adereços não-realistas, não só têm de mudar constantemente o significado atribuído a esses adereços, mas também de usar pa-

lavras diferentes para descrever aos companheiros de jogo essas mudanças. Por exemplo, as crianças podem usar a mesma caixa de cartão, primeiro como garagem, depois como bomba de gasolina e finalmente como mercearia. Dado a caixa ter a mesma aparência quando representa os três edifícios, as crianças têm de comunicar a sua mudança de função, atribuindo nomes diferentes, porque, de outro modo, a criança que está a fazer de mecânico acaba a mudar os pneus na mercearia!

Para Vigotsky, este sucessivo nomear e renomear no jogo ajuda as crianças a dominar a natureza simbólica das palavras. Leva, no futuro, a que compreendam a relação única que existe entre as palavras e os objectos que significam e, finalmente, à emergência da consciência metalinguística – o conhecimento do modo como a linguagem funciona, que investigadores contemporâneos frequentemente associam ao domínio da linguagem escrita, necessário para o sucesso na aprendizagem escolar.

Como usar o potencial do jogo de faz-de-conta

Para resumir a investigação feita pelo próprio Vigotsky e pelos investigadores que seguiram as suas pisadas, apenas o jogo simbólico plenamente desenvolvido e amadurecido tem potencial para afectar posi-

vamente o futuro sucesso das crianças na escola. Infelizmente, hoje em dia este amadurecimento raramente se observa. Muitas crianças dos 3 aos 5 anos brincam da maneira que seria de esperar em crianças de cerca de um ano; manipulam simplesmente os objectos, raramente dialogam com outras crianças. Os elementos que, para Vigotsky, definem jogo – situação imaginária, papéis e regras – estão presentes de forma rudimentar ou não surgem de todo. Os professores dizem que as crianças que têm dificuldade em seguir orientações ou em estar atentas são habitualmente as mesmas que não se conseguem dedicar a jogos elaborados e imaginativos. Porém, os mesmos professores têm normalmente relutância em intervir, partindo do princípio de que o jogo simbólico se desenvolve naturalmente nas crianças.

A teoria de Vigotsky apresenta uma perspectiva diferente da natureza do jogo, relacionando-o com o contexto social em que a criança cresce. Tanto adultos como crianças mais velhas fazem parte desse contexto social. Se nem uns nem outros brincarem com as crianças mais novas, servindo de modelo ao desempenho de um papel ou ao uso de um adereço para fazer de conta, o jogo pode nunca se desenvolver. Enquanto as gerações passadas aprenderam a brincar com os irmãos e vizinhos mais velhos, as crianças dos 3 aos 5 anos passam hoje a maior parte do tempo em grupos de crianças da mesma idade, frequentemente sem modelos de jogo.

Quais as implicações de tudo isto para os educadores de infância? Precisam de aceitar mais uma responsabilidade: a de ensinar as crianças a brincar. Só se a tarefa de promover o jogo for encarada com a mesma seriedade e intencionalidade com que se considera a promoção do desenvolvimento cognitivo ou da linguagem da criança se poderá garantir que o potencial do jogo, ou, nas palavras de Vigotsky, “a fonte que conduz o desenvolvimento”, seja plenamente realizado.



A prática da aprendizagem partilhada

Vytaly Rubtsov

** Director do Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação e reitor da Universidade de Psicologia e Educação da Cidade de Moscovo*

Sendo a interacção fundamental para a concepção de educação de Vigotsky, Vytaly Rubtsov indica as condições necessárias a uma actividade eficaz de aprendizagem partilhada

Lev Vigotsky considerava a actividade partilhada o mais importante dos meios socioculturais de desenvolvimento; era, na sua opinião, o modo fundamental de aprender. É, no entanto, mais fácil falar das interacções professor-aluno como a base da aprendizagem bem sucedida, do que, efectivamente, planejar essas interacções numa situação de aprendizagem real. Segundo Vigotsky, nem todas as formas de organizar actividades de aprendizagem partilhadas, ou repartidas, irão permitir às crianças dominar novos meios e estratégias de resolução das tarefas de aprendizagem. Foi Alexei Leonteev, aluno de Vigotsky, quem primeiro se debruçou sobre essa questão chave: planejar actividades partilhadas que influenciem o desenvolvimento da criança.



Investigar a interacção

O método dos “pesos” ilustra a forma de organizar uma actividade conjunta eficaz, neste caso para que crianças de sete a nove anos compreendam as relações complexas entre coisas. Duas crianças têm de trabalhar em conjunto para equilibrar uma série de pesos num braço calibrado, movendo, acrescentando ou retirando pesos. Para resolver este problema, têm de ter em conta a relação entre cada peso e a sua distância relativamente ao centro de gravidade do braço. Um participante tem a possibilidade de mover os pesos no braço, mas não de os acrescentar ou retirar; o outro pode aumentar ou reduzir o número de pesos, mas não movê-los. Esta divisão de actividades exige, por conseguinte, que os dois participantes trabalhem em conjunto, coordenando as suas acções, a fim de resolver a tarefa com êxito. Quando as crianças passam para o problema seguinte, trocam de papel.

Planejar deste modo a actividade partilhada ajuda as crianças a compreender a relação entre pesos e distâncias e a utilizar a generalização desta compreensão para resolver problemas específicos de equilíbrio. Esta generalização da compreensão permite-lhes: coordenar entre si as acções; aplicar a novas situações esta forma geral de coordenar acções individuais; e adaptar o modo de coordenar as acções de cada um, quando a tarefa muda.

Coordenar acções com um parceiro promove o pensamento reflexivo da criança. Mas, só por si, não garante que seja capaz de identificar os elementos essenciais da tarefa e de realizar as acções apropriadas que os implicam. É necessário usar outros meios para aumentar a eficácia de actividades de aprendizagem partilhada, tais como a utilização por parte das crianças de modelos simbólicos e pictóricos para

representar os problemas que resolvem e os passos de cada parceiro para a solução do problema.

Outro meio eficaz de organizar a resolução interactiva de problemas é preparar um “conflito de aprendizagem”, por exemplo limitar os materiais ou as operações. O primeiro pode implicar a remoção de alguns objectos essenciais ou a introdução de um objecto “inadequado” ou supérfluo, de forma a exigir dos participantes uma análise cuidadosa. A segunda pode envolver a criação de condições que obriguem os participantes a reestruturar previamente os métodos de interacção adoptados.

A criação destes conflitos apoia vários tipos de acção partilhada: análise e selecção, avaliação do método proposto e adequação da sua implementação; ponderação comparativa da eficácia dos diferentes modos de implementar a activi-

dade partilhada. A resolução de conflitos de aprendizagem envolve, ao contrário da dos conflitos pessoais, uma expressão emocional relativamente controlada, dado que os parceiros se centram em se sim ou não cada solução proposta é consistente com a estratégia geral que adoptaram e se o processo de acção que acordaram funciona numa nova situação.

Pôr a investigação em prática

Foram introduzidos programas para ensinar a língua russa, artes e física com base no trabalho realizado na Escola Experimental nº 91 em Moscovo (escolas experimentais são aquelas em que os novos métodos educativos propostos por investigadores são aplicados à prática). Nestes programas, a actividade partilhada do professor e das crianças é caracterizada por:

- O adulto e grupos de crianças a trabalham em conjunto, consistindo esse trabalho na resolução prática de tarefas.
- As crianças, trabalhando em grupo, investigam as condições para organizar o trabalho interactivo, registando as suas acções em “diários de estudo” com essa finalidade e discutindo os resultados alcançados pelo grupo. As actividades partilhadas incluem também a troca de diários entre grupos, a discussão mútua do trabalho e a criação por parte de um grupo de problemas para outro resolver.
- O professor organiza as actividades partilhadas quer intra-grupo quer entre grupos. Não demonstra como se fazem as tarefas, mas orienta as crianças, organizando situações educativas específicas.
- O uso de modelos pictóricos e gráficos (como desenhar uma balança com pesos posicionados de maneiras diferentes) para representar tanto as actividades em si como os seus resultados. O intercâmbio

desta documentação permite às crianças pesquisar independentemente métodos eficazes de resolução de problemas.

As crianças participam neste trabalho de grupo com muito entusiasmo. Empenham-se activamente na discussão de métodos de resolução de problemas e dos registos que fizeram nos seus diários. Cada participante está deseioso de justificar os seus métodos e de avaliar outras sugestões. São feitas muitas perguntas ao professor acerca dos métodos escolhidos pelos membros do grupo e a sua adequação. As crianças avaliam as suas próprias acções, não só em termos da sua eficácia, mas também de como se enquadram nas acções dos outros membros do grupo. Os resultados de muitos anos de pesquisa demonstram que as crianças conseguem dominar estes novos métodos de resolver problemas, dentro de um grupo. Conseguem usar a experiência para completar novas tarefas. As conclusões também indicam que essas capacidades de resolução de problemas em grupo se mantêm, para a maioria das crianças, pelo menos até ao fim da educação escolar. Mais ainda, determinados modos de cooperação entre crianças estão relacionados com determinadas formas de cooperação na resolução de problemas.

- o primeiro modo – abordagem individual – caracteriza-se por os participantes não encararem a solução do problema como uma tarefa conjunta;
- o segundo modo – acção paralela – caracteriza-se por a acção de um parceiro ser considerada subordinada à do outro, e poder, por isso, “legitimamente” impor-se-lhe;
- o terceiro modo – cooperação – caracteriza-se por a acção de um e outro dos parceiros e também as maneiras de as coordenar serem consideradas do ponto de

vista da sua contribuição para o objectivo partilhado.

Para alcançar níveis mais avançados de resolução de problemas, as crianças têm de ser capazes de chegar à cooperação, o terceiro modo de acção. É bastante óbvio que a capacidade de coordenar as acções de cada um com as dos outros e a capacidade de estabelecer uma comunicação e cooperação mútuas são indicadores extremamente importantes do desenvolvimento psicológico das crianças. Estas conclusões provam as ideias de Vigotsky.

No geral, a investigação inspirada pela teoria de Vigotsky demonstra a importância das condições criadas pelo professor para que as crianças participem em actividades partilhadas de aprendizagem. A condição mais importante é garantir que a atenção dos participantes esteja centrada no conteúdo do problema e, simultaneamente, nas maneiras de cada um coordenar com o seu parceiro as acções direccionadas para a resolução do problema. É importante planejar actividades partilhadas de modo a conterem exigências que imponham alguns constrangimentos às acções de cada criança, para que se envolva cada vez mais em processos de pensamento reflexivo. Desse modo, a criança poderá, por um lado, voltar-se para a acção de outro participante e, por outro, estruturar a acção mútua – relacionando as suas acções com as do outro. Como foi anteriormente observado, estes processos podem ser facilitados pelo uso abundante de modelos simbólicos e pictóricos.

À medida que as crianças se dedicam a actividades partilhadas e começam a encarar as tarefas em que trabalham como tarefas conjuntas, há uma mudança na forma como vêem as suas próprias acções o que, finalmente, permite uma maior flexibilidade dessas acções. Nesse momento, conseguem ultrapassar o egocentrismo das suas próprias acções e desenvolver as competências necessárias para uma cooperação bem sucedida.

A ZDP, zona de desenvolvimento próximo

Bert van Oers

* Professor no Departamento de Teoria e Investigação em Educação, da Universidade Livre de Amsterdão

HJM.van.Oers@psy.vu.nl

Bert van Oers analisa diferentes perspectivas de um dos conceitos centrais de Lev Vigotsky

Educação, desenvolvimento e aprendizagem

Teorias recentes em pedagogia defendem que a aprendizagem escolar não deve estar apenas centrada no domínio de tarefas cognitivas. Deve, também, promover o desenvolvimento das crianças num sentido mais lato, incluindo o desenvolvimento da identidade.

Como compreender os processos de aprendizagem que podem estimular o desenvolvimento da identidade da criança – a sua capacidade pessoal de participar consciente e reflexivamente em práticas culturais? Nos últimos anos, as ideias de Vigotsky tornaram-se cada vez mais relevantes para os debates sobre a inovação nas práticas educativas. Segundo Vigotsky, a boa educação deve estar sempre um passo à frente dos alunos, ajudando-os a apropriar-se de novas acções e promovendo, deste modo, o desenvolvimento. Vigotsky afirmou que o desenvolvimento se baseia na formação de estruturas complexas das funções psicológicas, na motivação e na relação com o Mundo. Promover o desenvolvimento significa promover inovações nessas estruturas complexas, através da formação de novas capacidades de pensamento de nível mais elevado, de novas motivações e de novas atitudes: o que Vigotsky designa de *novoobrazovanie*, e que traduzo por “neoformações”.

Ao discutir os processos de aprendizagem que podem promover desenvolvimentos desse tipo, Vigotsky faz notar que os educadores devem ter em conta o nível de funcionamento que as crianças já adquiriram – o nível de desenvolvimento real. Mas acentua que, com apoio adequado, as crianças podem atingir mais do que se poderia esperar com base no seu nível de desenvolvimento real. Este apoio cria uma



área potencial de processos de aprendizagem, “a zona de desenvolvimento próximo” que, em condições adequadas, pode promover neoformações e, por conseguinte, o desenvolvimento.

O que é a ZDP?

A noção de zona de desenvolvimento próximo é provavelmente um dos mais famosos conceitos da teoria de desenvolvimento de Vigotsky, de que amplamente se usa e abusa na investigação e na prática.

Há ainda muita confusão acerca da sua definição e pretendo propor um conceito de zona de desenvolvimento próximo que seja consistente com as ideias educativas globais de Vigotsky.

A zona é uma noção que teve evoluções no trabalho de Vigotsky. Inicialmente, usou o conceito como um indicador de potencial intelectual, defendendo que o desenvolvi-

mento potencial não pode ser avaliado em termos absolutos (por exemplo, através dos resultados num teste de inteligência), devendo basear-se no que a criança é capaz de aprender em condições óptimas (por exemplo, com apoio). Mais tarde, no seu trabalho, Vigotsky centra-se mais nas condições necessárias para criar a zona de desenvolvimento próximo. A zona passou a ser um conceito educativo.

A maioria das definições parte da definição operacional da zona como a diferença entre a resolução independente de problemas e os desempenhos da criança com o apoio de adultos ou de colegas com maiores conhecimentos. No entanto, esta “regra da discrepância”, ao centrar-se no desempenho de tarefas específicas por uma determinada criança, atraiçoa as verdadeiras intenções educativas do conceito. A importância que Vigotsky atribui ao apoio de outros mostra que a zona não é uma qualidade específica

da criança, nem uma qualidade específica do ambiente educativo ou dos educadores. Pelo contrário, é essencialmente uma actividade partilhada, produzida em colaboração, na interacção da criança com outros mais conhecedores. As traduções da zona como um “potencial de aprendizagem” (muito comuns a partir de 1970) concebem-na como uma das qualidades do indivíduo que aprende. Nesta situação, a zona funcionaria quase como um sinónimo de Q.I., reportando-se à capacidade geral de uma pessoa para aprender coisas novas – mas não era isso que Vigotsky queria dizer. Para contrariar este cenário, é preciso compreender a importância da mudança no pensamento de Vigotsky, no sentido da zona como conceito educativo. Esse pensamento é aprofundado num artigo sobre a interacção entre aprendizagem e desenvolvimento. Argumenta que “a plena compreensão do conceito de zona de desenvolvimento próximo deve ter como consequência uma reavaliação do papel da imitação na aprendizagem”. (sublinhado meu).

No seu último e fundamental trabalho *Pen-*

samento e Linguagem, escreve Vigotsky: O aspecto central de toda a psicologia educacional consiste na possibilidade de transição para um nível mais elevado de funcionamento cognitivo através da colaboração, a transição do que a criança já é capaz de fazer para o que ainda não consegue fazer com a ajuda da imitação. É este o fundamento do sentido da educação para o desenvolvimento e que, na realidade, coincide com o conteúdo da zona de desenvolvimento próximo. Se se conceber a imitação num sentido lato, esta constitui a forma principal de a educação exercer influência no desenvolvimento (sublinhado meu).

Ao elaborar a noção de imitação, Vigotsky sublinha que não deve ser confundida com a mera cópia das acções concretas dos outros. A imitação é antes de mais, para Vigotsky, a emulação de uma actividade cultural.

Imitação e participação

Não se pode ultrapassar o que o próprio Vigotsky escreveu e dizer que a imitação está directamente relacionada com a par-

ticipação nas práticas socioculturais. Esta afirmação não se encontra no trabalho de Vigotsky, mas pode ser facilmente inferida. A imitação refere-se ao facto de que a actividade cultural é preexistente à criança e pode ser por ela emulada, ao participar nesta actividade a partir das capacidades que possui no momento. A criança recebe ajuda das acções ou funções dessa actividade, que ainda não consegue fazer sozinha. Na minha opinião, a zona de desenvolvimento próximo refere-se à área de desenvolvimento de neoformações, que é revelada quando os alunos participam em actividades socioculturais, em que querem participar e em que são capazes de dar sentido à participação, mas em que necessitam de mais ajuda para se apropriarem das novas acções e funções que essas actividades encerram.

Esta relação intrínseca entre imitação e participação é da maior importância para a prática educativa. Na última década, através de diversos estudos em sala de aula, encontrei vários exemplos da fecundidade desta interpretação do trabalho de Vigotsky. Por exemplo, quando as crianças estão a começar a aprender a ler, procura-se envolvê-las em actividades comunicativas num sentido lato, em que participam com os seus próprios meios e em que são encorajadas a inventar novas formas de comunicação. As crianças não começam imediatamente a ler, mas partem de ser escritores e de inventar e melhorar os instrumentos da escrita. A partir da compreensão do seu papel como escritores, podem imaginar as intenções do escritor de um livro e aprender a interpretar a sua escrita, através da aquisição gradual – e com ajuda – das técnicas da leitura como acto comunicativo.

Envolver deste modo as crianças em actividades culturais cria uma zona de desenvolvimento próximo em que conseguem imitar essa actividade cultural. Ao imitar neste contexto com ajuda de outros, apropriam-se de instrumentos culturais significativos, como a leitura, a escrita, a matemática, etc.



Vigotsky, um amigo da prática

Leif Strandberg

* Psicólogo, trabalha na Suécia

leifstrandberg.ab@telia.com



Leif Strandberg apresenta exemplos suecos de métodos práticos para aplicar as ideias de Vigotsky à educação de infância

Dar um passo em frente!

A vida humana é uma aventura fantástica. A capacidade de passar do que não se sabe para o que se sabe, e do que se sabe para o que não se sabe, é verdadeiramente fascinante e enche de esperança: é possível avançar, há possibilidade de dar um passo em frente! A pedagogia da educação pré-escolar consiste em ajudar as crianças a dar esses passos.

O que leva a dar esses passos? Por que se quer avançar? Há dois modelos explicativos. Um baseia-se nas teorias que defendem que as respostas podem ser encontradas no interior do apetrechamento mental do indivíduo e que o desenvolvimento nasce da maturação. Tem de se passar algo de errado com a criança que não se desenvolve correctamente. Esta teoria é um beco sem saída para a criança.

Para refutar este modelo, Vigotsky desenvolveu uma perspectiva totalmente diferente: a psicologia histórico-cultural. A voz de Vigotsky está plena de esperança. O desenvolvimento não é uma questão individual, não desabrocha a partir do mundo mental interior. Baseia-se, pelo contrário, na vida real e prática que a criança leva. É o que as crianças fazem no jardim-de-

-infância e não o que têm na cabeça que é decisivo para o seu desenvolvimento. O que está nas suas cabeças é uma série de actividades anteriores externas e conjuntas, apoiadas por instrumentos e situadas em contextos culturais específicos.

Actividade conjunta é a palavra-chave

Vigotsky menciona quatro dimensões nas actividades de aprendizagem da criança. Em primeiro lugar, a dimensão social. A competência de cada criança tem a sua origem em diferentes formas de interacção com outros. Vigotsky fala de um modelo em dois tempos. A aprendizagem ocorre duas vezes: primeiro em conjunto, depois a sós. A criança está simplesmente a pedir emprestada a competência de um amigo. Quando não sei fazer alguma coisa, peço a um amigo mais esperto que me empreste e depois consigo fazê-la sozinho. Em cooperação com outros, a criança consegue “realizar uma cabeça mais acima”, como expressa Vigotsky.

Em segundo, a dimensão do instrumento. Contestando o primeiro modelo de desenvolvimento, Vigotsky introduz o conceito de mediação. Uma criança activa usa sempre instrumentos e signos. Estes contêm conhecimento armazenado, que as crianças usam nas suas actividades. Sem contar pelos dedos, não haverá cálculo mental. A palavra é um instrumento particularmente importante, pois influencia e transforma a maneira de pensar.

Em terceiro lugar, a dimensão contextual. As actividades de aprendizagem da criança não se fazem no vácuo. Ocorrem sempre em situações específicas e em contextos culturais, por exemplo, em salas. Estes contextos contêm competências, a criança pede emprestadas as competências da sala. Por isso, “Onde estás quando aprendes?” é uma importante questão pedagógica. Algumas salas ajudam, outras impedem a aprendizagem.

Por último, a dimensão criativa. Actividades criativas têm consequências na aprendiza-

gem e no desenvolvimento. As crianças não usam apenas as relações, os instrumentos e as situações. Também os recriam. Não são apenas utilizadores de instrumentos, também os constroem. É, por isso, importante que as crianças tenham liberdade para fazer as coisas à sua maneira, que lhes seja permitido usar todas as que Loris Malaguzzi chamou as suas “cem linguagens”, para que desenvolvam a sua capacidade de construtoras de significados.

Estas quatro dimensões ajudam a criança a dar um passo em frente. Já que a palavra-chave é actividade, aceitar a perspectiva de Vigotsky abre, nos jardins-de-infância, um mundo muito prático para crianças e educadores. Vigotsky liberta adultos e crianças de uma pedagogia retrospectiva, diagnóstica e resignada e leva uns e outras para um mundo de actividades – onde se olha em frente e não apenas para trás, onde se faz e realiza e não apenas explica, e onde se tem esperança. É uma questão de desenvolver as interacções entre crianças e adultos e das crianças entre si; das crianças terem acesso a instrumentos e palavras; de variar as salas; e de envolver as crianças como parceiros criativos.

Os textos de Vigotsky podem parecer difíceis, mas os métodos construídos sobre as suas teorias são simples, baratos, agradáveis e práticos – e produzem efeitos imediatos. A criança sente-se capaz de agir, pensar, planejar, sentir e querer de maneira totalmente diferente quando lhe é permitido agir com “uma cabeça mais acima” em actividades conjuntas, que reconhecem a competência da criança. Vigotsky chama a este tipo de actividade “zona de desenvolvimento próximo”.

Dar um passo em frente é uma aventura, mas não um mistério. É possível dar um passo em frente, juntamente com os outros, o que deve parecer maravilhoso a um educador. O facto de o desenvolvimento emanar de relações dá verdadeiro sentido a ser educador e amigo. Eu faço a diferença. Eu significo alguma coisa.

Trabalhar com Vigotsky

O programa educativo dos jardins-de-infância suecos (centros para crianças de 1 a 6 anos) e das escolas inspira-se nas ideias de Vigotsky. Particpei, durante muitos anos, em projectos de desenvolvimento para aplicar essas ideias. A seguir, encontram-se breves descrições de exemplos de métodos práticos que os professores desenvolveram.

INTERACÇÃO

Pergunta a três amigos

Este método visa habituar as crianças a pedir ajuda a outras. As crianças habitualmente voltam-se para o adulto por nunca terem aprendido que é correcto perguntar a um amigo. As crianças incentivadas a “perguntar a três amigos” descobrem que acontecem coisas boas se se atreverem a perguntar: os amigos podem ajudar.

Os três devem saber

Desafiámos as crianças a resolver tarefas em conjunto e não ficarem satisfeitas até todos os elementos do grupo as saberem fazer. As crianças são encorajadas a tornar-se professores uns dos outros e demonstraram ter jeito para se ajudarem umas às outras, se tiverem essa oportunidade.

Trabalhar em conjunto – um jogo sobre trabalho em equipa

Há num jardim-de-infância uma caixa com muitas fotografias de crianças em todos os tipos de actividade conjunta. Escrevemos perguntas em cartões e colocámo-los noutra caixa. As perguntas incluíam dife-

rentes aspectos do trabalho em equipa: por exemplo como as crianças dão e partilham com outros, como se ajudam mutuamente, como pensam e fazem planos em conjunto. A ideia do jogo reside em as crianças, divididas em pequenos grupos, tirarem uma fotografia e um cartão (os adultos ajudam-nas a ler a pergunta). O grupo responde então à pergunta e também demonstra concretamente como se ajudam mutuamente; as fotografias auxiliam as crianças a ver que já realizam actividades em conjunto e, no jogo, têm a oportunidade de aprender os nomes dessas actividades. Todas as actividades que estimulam as crianças a agir em conjunto constituem um passo importante.

Instrumentos e linguagens Artefactos mediadores

A participação das crianças pequenas na mudança das fraldas é muitas vezes passiva. Num jardim-de-infância, as crianças são incentivadas a fazer algumas coisas sozinhas, tal como tirar a fralda e pô-la no caixote do lixo. Foram colocados bonecos diferentes no fraldário. Uma menina, que ainda não sabia falar, usou estes bonecos de um modo inteligente. Em cada fralda havia imagens de animais diferentes. Era evidente que menina queria uma fralda com uma determinada imagem, mas não conseguia encontrar a que queria. Então foi procurar um brinquedo que correspondesse à imagem que desejava. Trouxe um gato e foi, assim, capaz de achar a imagem do gato. Depois disto, o pessoal do infantário aprendeu a usar artefactos mediadores em todas as interacções.

Palavras

Num outro jardim-de-infância, os educadores consideravam que as crianças tinham uma linguagem pobre. Mas ao reflectirem, com a ajuda de Vigotsky, perceberam que o desenvolvimento linguístico

da criança está relacionado com a qualidade da interacção adulto-criança. Há sempre duas pessoas envolvidas num acto sociocultural. Os educadores decidiram incidir mais na linguagem, trabalhando com a “Palavra da Semana”. Todas as semanas, era introduzida uma palavra nova e interessante que era utilizada com as crianças. Simples e banal? Sim. Vigotsky é pragmático. Vigotsky convida a fazer.

Muitas vezes o que parece evidente nunca chega mesmo a ser feito porque os adultos “estão à espera que a criança amadureça” – como à espera de Godot... No mundo de Vigotsky “a aprendizagem precede o desenvolvimento”, o que significa que os professores podem desafiar as crianças com o que ainda não sabem. Novas palavras podem ser um desses desafios. As palavras são importantes para o pensamento lógico, abrindo um espaço para o desenvolvimento conceptual se realizar.

Salas

Pensar e aprender são contextuais, aprendem-se coisas diferentes em situações diferentes. Que tipo de salas temos? Como podemos utilizá-las? Num jardim-de-infância fizemos uma visita sociocultural às instalações e colocámos as seguintes perguntas: em que tipo de sala um grupo de crianças achará fácil ser ouvido, discutir e, também, interagir? Em que tipo de sala será fácil pedir emprestada a competência de um amigo mais capaz? Há um local onde a criança se possa sentar e falar alto bem como estar em silêncio e só? Como deve ser equipada e decorada a sala para estar “uma cabeça mais acima” da criança, noutras palavras, ser desafiadora? Que possibilidades escondidas existem nos ambientes exteriores? Que tipo de sala ajuda a criança a concentrar-se?

O objectivo não era construir novas salas. Tratou-se, em geral, de uma questão de usar tapetes, cadeiras, mesas, coberto-

res e almofadas existentes para ajudar as crianças a usar diferentes salas com diferentes finalidades. Um favorecem o diálogo e outras, o trabalho em equipa em grandes grupos, enquanto certos locais ajudam as crianças a estar sós para organizarem o seu “discurso interior”.

Criatividade

O jardim-de-infância é um contexto ideal para o jogo, a imaginação e a criatividade, actividades que são mesmo importantes quando as crianças estão para dar um passo em frente. O jogo, escreve Vigotsky, é o método próprio da aprendizagem das crianças: “o jogo cria uma zona de desenvolvimento próximo para a criança... no jogo é como se estivesse uma cabeça acima da sua.” Muitas vezes basta dar espaço ao jogo das crianças para que elas próprias inventem diferentes formas de brincar. No entanto, alguns jardins-de-infância estabeleceram as seguintes actividades.

Oficina de Trapalhadas

Um jardim-de-infância tinha um canto cheio de trapalhadas, como computadores partidos, bicicletas e tecidos. Os educadores incentivavam as crianças a desmontá-los e a usar as peças para construir coisas novas, a “criar por eles alguma coisa”.

Metodologia do jogo e zona de desenvolvimento próximo

Há vários elementos que podem ser incluídos no jogo das crianças para as ajudar a dar um passo em frente. Um é a visualização de um objecto que não existe. Uma cadeira pode transformar-se num barco. Essa capacidade de visualização – dando significado a um objecto – é um aspecto importante para o desenvolvimento do pensamento abstracto, por outras palavras, para encontrar uma nova orientação de pensamento. O jogo faz naturalmente



parte do jardim-de-infância e as crianças têm muitas oportunidades para descobrir novas orientações de pensamento. Mas, numa escola secundária, o jogo foi usado para permitir que os adolescentes chegassem a novos níveis de abstracção na matemática e na física.

As crianças pequenas fazem matemática

Foi pedido ao pessoal duma escola para dar uma especial atenção à matemática. Um grupo de supervisores de creche, trabalhando com crianças mais novas, interrogou-se se esse pedido teria a ver com a sua acção. Mostraram-me fotografias de actividades diárias das crianças e discutimos se incluíam matemática. Era emocionante ver que muitos conceitos matemáticos podiam ser, realmente, descobertos nestas actividades. Tendo-o percebido, podiam ajudar as crianças a prosseguir com

as actividades e, num momento oportuno, introduzi-los na terminologia matemática. Este pequeno projecto também ajudou a estabelecer uma continuidade entre o trabalho pedagógico do jardim-de-infância e da escolaridade obrigatória. Temos a mesma tarefa, mas trabalhamos de maneiras diferentes.

Conclusão

O objectivo do meu artigo é demonstrar quão fácil, simples e barato pode ser trabalhar pedagogicamente utilizando uma perspectiva sociocultural, onde as interacções, instrumentos, salas e criatividade geram uma zona de desenvolvimento próximo. As perspectivas de Vigotsky ajudam as crianças a dar um passo em frente. Vigotsky leva a querer fazer, experimentar, ousar. E ao apoiar o desenvolvimento das crianças, tanto estas como os adultos se devem divertir.

O valor do jogo será realmente compreendido?

Pentti Hakkarainen

* *Consórcio do Campus de Kajaani, Universidade de Oulu, Finlândia.*

phakkar@sun3.oulu.fi

Pentti Hakkarainen apresenta investigações, inspiradas pelas ideias de Vigotsky, que aprofundam as relações entre jogo e desenvolvimento,

Na Finlândia, bem como em todos os países nórdicos, o jogo da criança tem um estatuto especial na educação de infância (EI). Há documentos oficiais que relacionam o desenvolvimento da criança com a experiência de brincar. Mas como, é que o jogo desenvolve a criança e qual o melhor tipo de jogo no quotidiano? Apesar de haver uma atitude favorável, estas questões não são tratadas nas orientações curriculares para a EI; por exemplo, o Currículo Finlandês para a Educação Pré-Escolar trata detalhadamente modos de desenvolver o domínio cognitivo, mas não de métodos de jogo. Posteriormente, na escola, o jogo é apenas proposto como método complementar, para tornar o ensino mais interessante.

Investigação experimental sobre jogo

A relação entre jogo e desenvolvimento constituiu a primeira temática de investigação experimental sobre jogo do Centro de Investigação de Ensino e Aprendizagem para o Desenvolvimento no campus de Kajaani da Universidade de Oulu (<http://www.kajaaninyliopistokeskus.oulu.fi/tutkimuskonsortio/developunit.htm>). O ponto de partida teórico foi o enigmático comentário de Vigotsky, “o jogo cria sempre a zona de desenvolvimento próximo”, que pode parecer uma promessa vazia. Mas os trabalhos experimentais que realizámos em clubes de jogo criativo para crianças (do nascimento aos 6 anos) e em salas de aula que reuniam diferentes idades (dos 4 aos 8) demonstram que se deve interpretar este comentário em articulação com outras ideias de Vigotsky sobre o desenvolvimento da criança e o jogo.

O nosso desafio foi criar ambientes de jogo e aprendizagem que promovessem da me-

lhor forma a criatividade e o desenvolvimento das crianças. Tanto o clube de jogo como a sala de aula reunindo diferentes idades tinham como objectivo apoiar a iniciativa e a imaginação das crianças. As crianças podiam escolher entre diferentes actividades criativas no clube: actividades para todo o grupo, actividades em pequenos grupos distribuídos por diversas áreas e actividades individuais. Procurou manter-se o equilíbrio entre as actividades da iniciativa da criança e da iniciativa do adulto, e fornecer espaço e tempo suficientes para o jogo individual. As crianças da sala, integrando diferentes idades, trabalhavam 60 a 70% do tempo em diferentes “enquadramentos narrativos”: mundos conjuntos de fantasia (descritos abaixo), jogo temático, projectos narrativos e jogos. O tempo restante era diversificado, trabalho escolar para o primeiro e segundo anos e actividades de jogo para as crianças mais novas. A diversificação era possível por haver uma equipa de 3 adultos (professor do 1º ciclo, educador de infância e auxiliar de educação) a trabalhar na sala.

Criar a “zona de desenvolvimento próximo”

Como é que os adultos ajudam a criar a zona de desenvolvimento próximo no jogo e em quadramentos narrativos? A definição “padrão” da zona de desenvolvimento próximo dá realce à aprendizagem como

a resolução de problemas que se verifica quando há ajuda de outro competente (normalmente, o professor). Mas como é que o adulto pode ajudar a criança a brincar? Na tradição nórdica, tem-se como ideal o “jogo livre” das crianças, em que o adulto tem o papel de espectador que não intervém no seu desenrolar. Por outro lado, está a ser cada vez mais introduzido na educação de infância um ensino directo de transmissão de conhecimentos, como aspecto necessário à preparação para a escola.

Procuramos encontrar a solução combinando formas directas e indirectas de apoio do adulto no jogo e na aprendizagem. Porquê? Consideramos que, para crianças pequenas, a experiência emocional e a atribuição de significado são sempre componentes essenciais do processo de aprendizagem. O conhecimento objectivo e os simples factos são para a criança elementos estranhos à sua compreensão do Mundo. A imaginação é o factor básico na aprendizagem da criança, mesmo para dominar conhecimentos e capacidades que têm a ver com a realidade.

A criação de mundos de fantasia

No trabalho experimental que realizamos, adultos e crianças constroem “mundos de fantasia” partilhados em torno de temas importantes para a vida das crianças. Os professores iniciam habitualmente o mun-



do de fantasia contando uma bela história ou lenda. É por exemplo contada a história dos duendes de Moomin e construído em conjunto um mundo imaginário. O mundo da fantasia constitui uma actividade semanal durante 5 a 7 meses e tanto as crianças como os professores podem introduzir novos elementos. Por exemplo, os professores podem ajudar as crianças a elaborar o tema, representando um determinado papel ou cena depois de ter observado o jogo livre das crianças.

Tem sido difícil convencer os directores das escolas de que o mundo de fantasia pode ser um ambiente de aprendizagem mais eficaz do que o das aulas tradicionais. Chamamos a atenção para o desenvolvimento da imaginação, da iniciativa das crianças, e para a vontade de mudar as características pessoais de cada um, questionando como pode um adulto ajudar as crianças a desenvolver essas qualidades. O nosso trunfo tem sido o conceito de instrumentos psicológicos de Vigotsky.

Instrumentos psicológicos

Que instrumentos são esses? Vigotsky identificou dois tipos de instrumentos: os tradicionais, como um martelo ou serra que se usam para mudar objectos do ambiente; e os instrumentos psicológicos, usados para mudar a vida psicológica. Um belo exemplo de instrumentos psicológicos passa-se numa das nossas salas de aulas. Há cerca de dois meses as crianças tinham visitado o mundo de fantasia de Rumpelstiltskin. O mensageiro do rei (papel representado pelo professor) introduz uma nova reviravolta na aventura do mundo de fantasia, anunciando que Rumpelstiltskin tinha capturado as pessoas da corte, tendo-as prisioneiras nas caves escuras do castelo. Seriam os meninos capazes de as libertar? Inconscientemente, as crianças começam a preparar instrumentos psicológicos que as ajudassem a vencer o medo. Todas as crianças recortaram um escudo de cartão para levarem quando en-

trassem na cave do castelo (a cave da escola). Decidiram que Rumpelstiltskin tinha medo do vermelho, por isso todas pintaram os escudos de vermelho. Achando que não bastava, inventaram um feitiço contra os poderes mágicos de Rumpelstiltskin. Esse feitiço estava escrito no interior de cada escudo e era pronunciado em voz alta à porta da cave. Curiosamente, as crianças que costumavam ser mais gabarolas e destemidas nas situações do dia-a-dia não se manifestaram nessa altura tão corajosas.

O que é importante neste exemplo? Não se trata de “jogo livre” das crianças: os adultos criaram novas situações imaginárias, representaram-nas, desempenhando papéis. Por que é isto necessário? Nos jardins-de-infância encontram-se poucas crianças capazes de criar enredos de jogo, os períodos de jogos são curtos e com apenas dois ou três participantes. Mesmo as crianças mais velhas (dos 4 aos 6 anos) ainda brincam com objectos ou sozinhas. A elaboração conjunta de um mundo de fantasia cria situações imaginárias desafiantes, nas quais as crianças têm de tomar iniciativas, desempenhar papéis e resolver problemas complicados. O conceito de jogo de Vigotsky sublinhou estes aspectos como o mecanismo desenvolvimental do jogo. As crianças modificam o seu comportamento, ao usar o papel que representam como instrumento psicológico. Desempenhar um papel e criar uma situação imaginária implica adoptar regras culturais escondidas, que guiam acções; por exemplo, a maneira como a criança desempenha o papel de mãe está intimamente relacionada com o modo como é tratada no seu ambiente cultural. Na psicologia vigotskyana, o jogo do faz-de-conta da criança foi chamado “a escola da vontade e motivação”.

Criar uma comunidade de aprendizes envolvidos e activos

No nosso exemplo de mundo de fantasia, os alunos do primeiro e segundo anos brincam



com muito entusiasmo, e somos, por vezes, acusados de que este tempo é “roubado à verdadeira aprendizagem”. Este argumento baseia-se na ideia de que apenas os trabalhos e as tarefas que são distribuídos em cada matéria escolar e as explicações do professor podem conduzir à “verdadeira aprendizagem”. A indicação do que é essencial na aprendizagem põe em causa esta ideia de educação. No jogo, tudo faz sentido para as crianças, mas no ensino “normal” do 1º ciclo as crianças precisam de ser motivadas para resolver as tarefas que lhes são propostas. Essas tarefas escolares não fazem parte do mundo e da criatividade das crianças; em muitos casos o ensino não visa ampliar a iniciativa das crianças, mas limitá-las muito. Em resumo, há uma grande diferença entre jogo e “aprendizagem escolar séria” na promoção da iniciativa das crianças.

Concluimos, a partir do nosso trabalho, que os mundos de fantasia e as actividades narrativas criam uma comunidade de aprendizes envolvidos e activos: implicam as emoções e a curiosidade das crianças; introduzem um tópico ou tema humano/pessoal importante, apelam a respostas, discussão, partilha e reflexão; e envolvem as crianças na solução dos problemas colocados pelo mundo de fantasia. Em Kajaani, consideramos que o apoio dado pelos adultos às iniciativas e experiências das crianças conduz a mudanças reais no desenvolvimento e cria uma zona de desenvolvimento próximo tanto no jogo, como na aprendizagem.

As ideias de Vigotsky nas novas democracias

Tatjana Vonta

* Directora do Centro de Investigação em Desenvolvimento - ISSA, Lubiana, Eslovénia

tatjana.vonta@amis.net

Tatjana Vonta descreve a influência que estão a ter as teorias de Vigotsky em novas práticas pedagógicas de países da Europa de Leste

A educação de infância no sistema comunista tinha uma estrutura hierárquica e autoritária, muito influenciada por uma abordagem behaviorista do desenvolvimento da criança, e por um paradigma de ensino transmissivo. O trabalho do professor consistia em implementar actividades para todo o grupo, de acordo com os programas aprovados, os planos e manuais escolares, em que todas as crianças faziam e aprendiam as mesmas coisas, ao mesmo tempo. As oportunidades para as crianças escolherem e brincarem com jogos ou materiais não eram valorizadas como experiências de aprendizagem; na maioria dos países, a aprendizagem séria e o jogo livre eram vistos como sendo totalmente diferentes. Era dada maior importância às competências cognitivas e físicas do que aos aspectos sociais da aprendizagem e o uso da linguagem reduzia-se, no geral, a responder às perguntas do professor. Este clima hierárquico também existia na formação de professores e no envolvimento das famílias.

A ISSA – Step by Step Association põe em contacto profissionais da educação de infância e do 1º ciclo da Europa Central e de Leste e da ex-União Soviética (ver página seguinte). A abordagem da associação é centrada na criança e assenta numa articulação criativa de diferentes fontes teóricas, sendo Vigotsky uma das mais importantes. Muitos educadores destes países ou não conheciam as suas teorias ou não compreendiam as suas implicações na prática. Mas rapidamente se verificou que o trabalho de Vigotsky podia ter um impacto positivo nas mudanças necessárias a vários níveis, que incluíam: o trabalho dos professores com as crianças na sala de aula; o desenvolvimento profissional dos professores e as relações com as famílias e as comunidades. Neste artigo são apresentados exemplos da influência das ideias de Vigotsky em mudan-



ças educativas. Nomeadamente, no seio da rede associativa, as ideias de Vigotsky têm contribuído para redefinir o papel do educador de infância, pela importância atribuída ao significado das experiências sociais e à comunicação e pela necessidade de ter como referência a zona de desenvolvimento próximo das crianças para planear e individualizar o trabalho pedagógico.

O trabalho com crianças

A aprendizagem ocorre em processos interactivos

A abordagem *Step by Step* (passo a passo) cria experiências sociais que ajudam as crianças a desenvolver-se e a aprender, proporcionando situações em que podem escolher grupos e projectos, facultando-lhes um grande número de oportunidades para ouvir e falar com outros e partilhar experiências. Os educadores propõem, ao longo do dia, actividades de todo o grupo e de pequenos grupos; dão às crianças a possibilidade de escolherem as actividades de trabalho; criam grupos de várias idades (se possível); e possibilitam a inclusão de crianças com necessidades de apoio e de meios familiares diversos.

Neste contexto, o papel dos educadores

é apoiar as crianças a construir na sala de aula uma comunidade com a sua cultura, com valores e comportamentos que criam um contexto social para a aprendizagem. Por exemplo, nos encontros da manhã e da tarde, as crianças constroem relações mútuas; preocupam-se uns com os outros; negociam e elaboram as regras da sala de aula, encontram em comum soluções para as suas vidas; e partilham conhecimentos, compreensão e experiências. As crianças planeiam em conjunto com os professores e reflectem sobre o que estão a fazer, o que aprendem, e o que deve mudar. As interações sociais com outros adultos são incentivadas e planeadas através da inclusão das famílias em actividades da sala de aula e de oportunidades em que as crianças saem e comunicam com membros da comunidade e os membros da comunidade entram na sala de aulas.

A linguagem e a comunicação são essenciais no processo de aprendizagem

Vigotsky mostrou que a linguagem expressa a partilha de experiências, necessária para construir o desenvolvimento cognitivo. A abordagem proposta pela ISSA considera que as crianças não aprendem só fazendo, mas também fazendo em con-

junto e falando (notem-se as diferenças com o behaviorismo ou as perspectivas do desenvolvimento da criança de Piaget). O papel do professor é redefinido, e de único transmissor de conhecimento passa a ser um orientador, que cria situações para as crianças falarem e aprenderem umas com as outras. A aprendizagem cooperativa alarga, aprofunda, apoia e estimula a comunicação e a interacção a diferentes níveis, entre crianças e entre crianças e adultos, de modo a apoiar a aprendizagem da criança. O professor também incentiva a participação activa de todas as crianças na vida social da sala de aula e ajuda-as a pôr em prática e compreender as suas responsabilidades num ambiente democrático.

Zona de Desenvolvimento Próximo

Um outro conceito vigotskyano que influenciou a abordagem de ISSA é a zona de desenvolvimento próximo – a distância entre a tarefa mais difícil que a criança consegue fazer sozinha e a tarefa mais difícil que consegue fazer com o apoio de crianças mais competentes ou de adultos. Este apoio é conhecido como colocação de andaimes e pode, pela informação ou apoio dado à criança, ajudá-la a alcançar um novo conceito ou capacidade. Para dar este tipo de apoio, os educadores devem observar as crianças para determinar onde se encontram no processo de aprendizagem e onde são capazes de chegar a seguir, tendo em conta as suas necessidades individuais e o contexto social que as rodeia.

São estas as bases do trabalho da associação na área da individualização, influenciando todas as actividades relacionadas com o planeamento curricular. As necessidades de desenvolvimento, interesses, estilos de aprendizagem, conhecimentos, capacidades e experiências de cada criança são tidos em conta. O educador estabelece uma ponte entre as exigências do currículo oficial e as suas observações, os conhecimentos que tem de cada criança e a sua apreciação quanto à melhor forma de

apoiar a sua aprendizagem. “Colocar andaimes” envolve correr riscos, testar hipóteses, aprender com os erros, que só podem proporcionar experiências de aprendizagem bem sucedidas em ambientes em que as crianças se sintam psicológica e fisicamente seguras. Para criar este tipo de ambiente, deve ser construído um forte sentido de comunidade, através de interacções entre crianças, famílias, educadores, directores das escolas e membros da comunidade.

O desenvolvimento profissional dos educadores

As experiências sociais e os processos interactivos de aprendizagem são também importantes para o desenvolvimento profissional dos educadores. Trabalhar em equipa e em rede dá oportunidades para partilhar, reflectir e crescer pessoal e profissionalmente. Os cursos de formação da associação proporcionam oportunidades de aprendizagem interactiva, em que os educadores partilham as suas experiências para melhor compreender conceitos educativos e a forma de os implementar.

Este trabalho de desenvolvimento profissional engloba a ideia de que há uma zona de desenvolvimento próximo na aprendizagem dos adultos. A associação promove diferentes formas de aconselhamento para professores: sistemas de aconselhamento regional, equipas de aconselhamento centradas na escola, aconselhamento entre colegas, aconselhamento *online*, etc. O aconselhamento facilita a auto-avaliação dos educadores, saberem onde se encontram no processo de melhoria da prática e ajuda-os a identificar os passos que necessitam de dar a seguir. O programa de formação e aconselhamento da associação também promove uma consciencialização dos preconceitos, tendenciosidades e opiniões inconscientes que podem influenciar o comportamento dos professores e as interacções com as crianças e famílias, disponibilizando for-

mas de neutralizar essas influências negativas, a fim de melhorar o contexto social do ambiente de aprendizagem.

Relações com as famílias e comunidades

De acordo com Vigotsky, a associação considera que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são fortemente influenciados e moldados pelas famílias, comunidades, cultura e estatuto na sociedade. O processo de aprendizagem assenta no que as crianças trazem da microcultura familiar: o que já sabem e pensam. Para criar as melhores condições de aprendizagem, é necessário conhecer o contexto familiar da criança, mostrar que se lhe dá apreço e incorporar alguns dos seus aspectos no contexto da sala de aula.

Uma forma de conseguir esta inclusão dos contextos sociais da criança é através do envolvimento activo dos membros da família em actividades de aprendizagem que associam a escola e a família. Os educadores procuram recolher informação junto dos pais que irá ajudar a aprendizagem da criança e incluir os pais nos processos de avaliação e planeamento. Esta participação realiza-se numa atmosfera de respeito, co-operação e abertura à diversidade, em que os pais sentem que têm poder e são eficazes, tanto em casa como no jardim-de-infância que os seus filhos frequentam.

CONCLUSÃO

Incorporar as ideias de Vigotsky na educação de infância tem potencialidades para mudar as nossas sociedades; valorizar e melhorar as interacções sociais e promover a participação de cada um na sociedade civil. As ideias de Vigotsky produziram mudanças importantes nos países da rede da associação. No entanto, a associação aprecia a diferença. Por isso, a implementação das ideias de Vigotsky reflecte as diferenças dos contextos sociais dos membros da rede, dando oportunidade a uma investigação que possa proporcionar novas maneiras de ver Vigotsky.

A Infância na Europa visa contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas europeias e nacionais. É uma rede europeia de 15 revistas nacionais que se juntaram para produzir uma revista única, com o mesmo nome, publicada duas vezes por ano em 11 países europeus e em 14 línguas e destinada a todos os que trabalham com e para crianças dos zero aos dez anos. Integra um parceiro de Portugal – a APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância – que traduz e distribui a revista europeia pelos seus associados.

A Infância na Europa tem também como objectivo a criação de um fórum – **Espaço Europeu** – para troca e partilha de ideias, práticas e informação. Actualmente está em discussão pública um documento, preparado pelo conselho editorial da revista, que visa estimular um diálogo democrático sobre as políticas europeias e a necessidade de uma abordagem europeia para as crianças e para a criação de políticas para a infância (consulte e participe em www.apei.pt).

