

A CRIANÇA, A PROPENSÃO A APRENDER E A INFÂNCIA DO HUMANO: UMA REFLEXÃO

El niño, la propensión a aprender y la infancia de lo humano: una reflexión

The child, the propensity to learn and the childhood of the human being: a reflection

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Universidade de Brasília, Brasil. Fono: 5561 31076830. Correo electrónico:

luciahelena.pulino@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o desenvolvimento e a educação de crianças, tomando como mote a concepção de “propensão a aprender”. Problematiza-se a concepção de “criança” e “infância” nas perspectivas histórica, social e cultural, com uma abordagem interdisciplinar, enfatizando-se as áreas da filosofia, da psicologia histórico cultural e da educação. A concepção de “infância” atravessa todo o texto, articulando o conhecimento sobre a criança nos vários campos de saber, ampliando a reflexão para o humano e salientando sua condição de ser aberto para o mundo, que se constitui historicamente, como espécie humana, e como ser singular, membro de uma cultura, de uma estrutura social, num determinado momento da história. São consideradas as múltiplas possibilidades de se tornar criança, salientando-se a dimensão da diversidade em que a infância se concretiza como diferença. Assumidas assim em sua complexidade, as concepções de criança e infância são abordadas criticamente numa visão que articula a epistemologia, a ética, a estética e a política, no conhecimento do processo de tornar-se humano. Dessa forma, “propensão a aprender” é considerado como estatuto ontológico, relacionado à condição humana, que pode ser traduzido como “a infância do humano”, condição de abertura para o mundo e para o outro, que o qualifica não apenas como um ser que aprende, mas que, em qualquer momento de seu desenvolvimento, se torna humano, como membro da sociedade e da cultura, que o constituem e de cuja construção participa.

Palavras-chave: *propensão a aprender; desenvolvimento e educação da criança; infância do humano.*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el desarrollo y la educación de los niños, teniendo como tema el concepto de "propensión a aprender". Se problematiza las concepciones de "niño" y "la infancia" en las perspectivas históricas, sociales y culturales, con un enfoque interdisciplinario, haciendo foco en las áreas de la filosofía, la psicología histórico cultural y la educación. El concepto de "infancia" se utiliza a través del texto, articulando el conocimiento del niño en los distintos campos del saber, con ampliación de la reflexión sobre lo humano y dando foco a su condición de ser abierto al mundo, que históricamente es especie humana, y como ser único, un miembro de una cultura, de una estructura social en un momento dado de la historia. Se consideran las múltiples posibilidades de convertirse en niños, haciendo foco en la dimensión de la diversidad en que la infancia se realiza como diferencia. Asumidas en su complejidad, las concepciones de infancia y de niño se discuten críticamente en una visión que articula epistemología, la ética, la estética y la política, en el conocimiento del proceso de convertirse en humano. Por lo tanto, "la propensión a aprender" gana un estatus ontológico, en relación con la condición humana, que puede ser visto como "la infancia de lo humano," condición de apertura para el mundo y para el otro, que califica no sólo como un ser que puede aprender, pero un ser que en cualquier momento de su desarrollo se está convirtiendo en humano, como miembro de la sociedad y la cultura, que lo constituyen y de cuya construcción toma parte.

Palabras claves: *propensión a aprender; desarrollo y educación de niños; infância de lo humano.*

Abstract

This article aims to reflect on the development and education of children, taking as a theme the concept of "propensity to learn." It problematizes the conceptions of "child" and "childhood" in the historical, social and cultural perspectives, with an interdisciplinary

approach, emphasizing the areas of philosophy, cultural historical psychology and education. The concept of "childhood" runs through the text, articulating the knowledge of the child in the various fields, expanding the reflection to human and giving focus to its condition of being open to the world, historically as member of human species, and as an unique person, a member of a culture, of a social structure at a given moment in history. The text considers the multiple possibilities of becoming child, emphasizing the dimension of diversity in that childhood is realized as difference. Assumed in its complexity, the conceptions of child and childhood are discussed critically in a vision that articulates epistemology, ethics, aesthetics and politics, in the knowledge of the process of becoming human. Thus, "propensity to learn" wins an ontological status, related to the human condition, which can be seen as "the childhood of the human," the opening condition for the world and for the other, that qualifies the human being not only as a being that can learn, but as someone who is becoming human, at any time of his/her development, as a member of society and culture, which constitute him/her and whose construction he/she takes part of.

Key words: *propensity to learn; children's development and education; the human being's childhood.*

1. Introdução

Este artigo inspirou-se na leitura do texto da professora Dra. Silvia López de Maturana Luna, intitulado "Todos podemos aprender: ventanas abiertas para la Modificabilidade Cognitiva", no livro, editado e compilado por ela, *Inclusión en la vida y en la escuela: Pedagogia con sentido humano*. Nesse texto (López de Maturana, 2015: 250) a autora afirma "Todos pueden aprender", esclarecendo que esta é a premissa de que parte para refletir sobre a inclusão e suas reais possibilidades nas escolas. E acrescenta, na mesma página, que "Todos los alumnos, sin excepción, propenden a aprender." Mais adiante, coloca "Cada niño llega al mundo con un enorme potencial cognitivo, emocional, social, psicomotor, a la espera de ser desarrollado integralmente." (idem, p. 252).

A "propensão a aprender" segundo a autora, pode ser enriquecida e ativada por meio da mediação de adultos, que preparem intencionalmente ambientes, de modo que ocorram

interrelações e desafios que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Ressalta, especialmente, mediações como intervenções ativas e intencionais do educador, ou seja, a Experiência de Aprendizagem Mediada, proposta por Rubeen Feuerstein (1991).

Iniciamos nossa reflexão sobre o tema problematizando a concepção de criança.

Comumente afirmamos conhecer as crianças. Este conhecimento pode resultar do contato direto com nossos filhos e filhas, com as crianças de nossos parentes ou de pessoas amigas. Também, pode ser que nos aproximemos de crianças em clubes, centros de compras, parques, ou, ainda, pelos meios de comunicação.

É interessante notarmos que a criança faz parte de nosso dia-a-dia, seja por uma convivência efetiva, ou pelas marcas, pelos sinais que encontramos no contexto social. A imagem de criança que cultivamos em nossa cultura ocidental contemporânea pode ser reconhecida no cotidiano dela, nas atividades que lhe são oferecidas, nos lugares que frequenta, nas instituições e valores que orientam sua socialização. Esses aspectos desenham sua imagem atual e projetam sua imagem ideal. As casas, as ruas, os orfanatos, os assentamentos, as casas de detenção de menores, as escolas, são lugares onde comumente se encontram as crianças. Podem estar estudando, brincando, ou, até, mesmo, trabalhando, contrariamente aos preceitos da lei.

No Brasil, temos indícios claros da presença de crianças nas cidades, ocupando o espaço público como espaço de lazer ou trabalho, vigiando e lavando carros, engraxando sapatos, ou fazendo malabarismo na frente dos carros que aguardam no semáforo, esperando que seu 'público' as recompense.

Além da presença efetiva de crianças, elas aparecem em propagandas e programas de televisão, há espaços e produtos destinados a elas, como parques, brinquedotecas, livrarias, revistarias, discotecas e lojas de brinquedos, roupas e calçados infantis, por exemplo. Nos restaurantes, frequentemente são colocadas cadeiras altas e, nos banheiros de lugares públicos, fraldários. A indústria cultural tem toda uma produção voltada para crianças, como filmes, músicas, peças de teatro, além de jogos eletrônicos.

Então: nós, adultos, podemos dizer que conhecemos a criança?

Bem, além do que já mencionamos saber sobre ela, podemos dizer que já fomos crianças, não é? Fomos menores em idade e tamanho, fomos cuidados por nossos pais, ou responsáveis e educados por professores. Repreensões, elogios, orientações, carinho eram os elementos que nos ajudavam a nos localizarmos no espaço e no tempo. Pensávamos em crescer, em sermos jovens e adultos, para termos mais liberdade, mais autonomia. Muitas vezes ouvíamos nossos pais expressarem seu desejo de nos tornarmos adultos, de sermos artistas ou profissionais famosos, de seguirmos a mesma carreira que eles, de termos filhos, de sermos felizes. E esses desejos, cuidados, promessas, povoavam nossos sonhos e até hoje habitam nosso imaginário.

A construção da noção de infância, e da compreensão do que é a criança, portanto, é um processo complexo, que envolve as experiências vividas no momento presente, aquelas recuperadas a partir de memórias de vivências passadas e, além disso, de projeções que fazemos sobre como será a criança no futuro. É comum se comentar sobre a diferença entre as crianças de antigamente, as de hoje, e as do futuro, ressaltando-se que a maneira de o período da infância ser vivido altera-se com o passar do tempo.

É importante que compreendamos as maneiras como concebemos a criança, especialmente porque elas definem, em grande medida, as relações que temos com ela. Essas relações contribuem, por sua vez, para construirmos ou reconstruirmos a imagem que temos sobre a criança. E este processo, que envolve uma influência de mão dupla, de uma noção prévia de criança para a relação com uma criança e da relação efetiva para a modificação da noção, é um movimento contínuo. De modo que estamos, constantemente, formulando e reformulando nossa idéia de criança, e construindo e reconstruindo nossa relação com ela.

Essa construção da noção de criança por parte de um indivíduo adulto, entretanto, está inserida na trama de relações sociais em uma determinada cultura, num determinado momento histórico. Dessa forma, podemos dizer que as determinações históricas, culturais e sociais são os cenários em que se desenham as possibilidades de construção da noção de criança, e, conseqüentemente, das relações que as outras pessoas estabelecem com a criança.

Dessa forma, cabe refletirmos sobre outros cenários, que não este de nosso momento histórico e nossa cultura, em que possamos incluir outras imagens de criança e de nossas relações com ela. Em outras palavras, sugerimos um exercício de descentração, de sairmos de nossas peles sociais, culturais e históricas, na medida em que isso possa ser feito – muito mais um exercício de imaginação do que realístico - para tentarmos encontrar elementos excêntricos sobre a infância e, com isso, voltar a olhar a criança concreta, aproximando-a de nós.

Estudos sociológicos, antropológicos e históricos são materiais férteis para esse exercício de descentração, na medida em que falam da infância contextualizando-a numa sociedade, numa época e numa cultura, num momento histórico, delimitando seu lugar em contextos específicos.

Todo Papalagui é possuído pelo medo de perder o seu tempo. Por isso, todos sabem exatamente (e não só os homens, mas as mulheres e as criancinhas), quantas vezes a lua e o sol saíram desde que, pela primeira vez, viram a grande luz. De fato, isso é tão sério que, a certos intervalos de tempo, se fazem festas com flores e comes e bebes. Muitas vezes percebi que achavam esquisito eu dizer, rindo, quando me perguntavam quantos anos tinha: “ Não sei...” “ Mas devias saber.”
(Scheurmann, s/d, p.50)

O estranhamento do habitante de uma tribo dos Mares do Sul possibilita a ele notar a importância que nós, na cultura ocidental damos à idade das pessoas. Para nós, ocidentais, esse estranhamento confirma que nossa forma de conceber e lidar com o tempo não é um valor universal e se expressa em nossas práticas sociais, em nossas formas de compreender o mundo e na maneira como projetamos nossas instituições e os espaços que habitamos. Em nossa sociedade, isso ganha muita evidência, não só no nível discursivo, como na classificação que fazemos das pessoas, separando-as e agrupando-as por gerações, por faixas etárias, o que nos leva a considerar que estamos subindo uma escada em direção ao futuro, à idade adulta. E isso merece uma comemoração, como salienta o texto citado acima.

Entretanto, esse exercício deve ser feito em relação ao tempo histórico, também, já que nem na nossa própria cultura ocidental a concepção de infância e o lugar social da criança vêm sendo os mesmos, historicamente.

Philippe Ariès (1981), analisando a arte, os costumes, o vestuário e os jogos da Idade Média e do início da Idade Moderna, localiza o nascimento da atual noção ocidental de criança nos primórdios da Modernidade. Ao longo da história, o cotidiano da criança, suas atividades, a relação com os adultos, as perspectivas sociais, e o valor mesmo de sua vida, foram se transformando e indicam, a cada momento, seu lugar, bastante diferente do da criança contemporânea.

Na modernidade, nasce a escola, e, com isso, distingue-se o mundo infantil em relação ao do adulto, aparta-se a criança da aprendizagem social, e começam projetos voltados a se conhecerem as especificidades deste momento da vida do ser humano. As ciências humanas, e, em especial a Psicologia, empenham-se em compreender e, muitas vezes, explicar, a infância, subsidiando práticas educacionais na família e na escola.

No momento presente, em nossa sociedade, a abordagem científica e institucional da infância tem direcionado as práticas voltadas para a educação de crianças. O que temos neste sentido, é, muitas vezes, que as ciências humanas falam de uma infância universal, sem levar em conta a criança concreta, que se constitui em sua relação com os outros, em contextos específicos.

Nesse sentido, nós, estudiosos da psicologia voltada para o desenvolvimento e educação da infância, falamos da criança em geral, idealizada? Ou das formas possíveis de a criança existir, de ela se colocar nas relações, dependendo de um conjunto complexo de fatores ligados à sua história e à história da cultura em que ela vive? Temos olhado a criança inserida na trama de relações simbólicas e concretas ou concretizáveis, que se constroem no cotidiano, a partir de experiências de vida coletiva, em que as pessoas se determinam mutuamente?

Sem dúvida, a forma mais comum de a criança ser vista em nossa cultura tem sido aquela que a compreende como um ser inacabado, incompleto, que não tem autonomia. Aí,

a infância, compreendida como um estágio (Piaget, 1994) do início da vida, é tomada como o início de uma jornada, o tempo da construção do alicerce da vida adulta. A criança, como “ainda não” (Almeida, 1998) adulto, é dependente, incompleta, não responsável, não cidadã.

Esta maneira de ver a infância traça um curso temporal linear para a vida do indivíduo, embutindo no processo de desenvolvimento a noção de progresso, que aponta para a meta de se atingir a idade adulta, tipificada por nossa cultura ocidental científicizada, como um ideal de indivíduo autônomo, capaz de viver, trabalhar e constituir relações afetivas na sociedade de que fazemos parte.

2. Criança e infância

Entretanto, poderíamos nos perguntar: Não é isso mesmo que a criança é? Um ser humano inacabado, a ser lapidado, educado, formado moralmente, para se constituir um cidadão completo?

A questão que se coloca aí, é: o próprio ser humano não é um ser inacabado, em processo contínuo de desenvolvimento? A criança, estando no início da vida, seria mais inacabada, menos humana que o adulto, já que não socializada?

Podemos assumir essa perspectiva, que, realmente, parece estar no fundamento das concepções de infância, e, efetivamente, considerar a criança como “menos”, como “ainda não”, pois menos socializada, com um código específico de direitos, nem sempre reconhecidos e respeitados, e com deveres não muito definidos, já que legalmente ela é dependente do adulto.

Mas, se pretendemos compreender o significado da infância e conhecer a criança concreta, não nos parece suficiente essa perspectiva, uma vez que julgamos ser uma visão parcial essa da criança como menos socializada, como “ainda não” adulta, como “menos cidadã”. Enfim, pensamos que definir a criança pelo que ela não é ainda, pelo que nós queremos que ela vá se tornar, não nos dá a dimensão mesma do período da infância para a compreensão do que seja a criança e o ser humano em geral.

A propósito da concepção de infância, o filósofo italiano contemporâneo, Giorgio Agamben (2005), refletindo sobre o significado etimológico da palavra *infans*, isto é, “não fala”, propõe que a compreendamos não simplesmente como o momento da não fala, da falta de linguagem, mas como condição de possibilidade de introdução na linguagem. “O homem [...] na medida em que tem uma infância, em que não é já sempre falante [...] apresenta-se como aquele que, para falar, deve constituir-se como sujeito da linguagem, deve dizer *eu*.” (p. 64)

A infância, assim compreendida, nos faz olhar a criança e nos relacionarmos com ela na perspectiva do encontro de alguém que se abre para tornar-se humano, para o mundo e para o outro, sendo nós o outro da infância, que está diante de nós como um outro, um ser ativo, aberto para aprender a falar, a sentir, a agir no mundo, a nos afetar e a ser afetada por nós.

Hannah Arendt (1954/2009), no ensaio “A crise na educação”, que compõe o seu livro *Entre o passado e o futuro*, sustenta que nós, adultos, temos a responsabilidade de apresentar o mundo às crianças que nascem. Nesse texto, a pensadora afirma que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (p. 223). Este mundo que a criança encontra ao nascer é “um mundo velho, isto é, preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos” (p. 226).

Os pais, segundo a filósofa, não apenas trazem seus filhos à vida, mas, simultaneamente, apresentam-lhes o mundo. Como os seres humanos não nascem prontos mas vão se desenvolvendo ao longo da vida, em processo de constituição, tanto biológica como psicológica e social, a educação responsabiliza-se, ao mesmo tempo, pelo processo de introdução da criança no mundo, como pela vida e o desenvolvimento da própria criança como ser singular e social. Hannah Arendt enfatiza, neste ensaio, que essas duas responsabilidades não coincidem e, até, podem entrar em conflito, no sentido em que a criança tem que ser protegida dos perigos e da rigidez do mundo e o mundo, por sua vez, corre risco diante da novidade que a criança e cada nova geração representa para ele, na medida em que o novo pode ameaçar ou, mesmo, destruir o constituído, as certezas, os

valores, as práticas já instaladas tradicionalmente no mundo, pelas pessoas que nele viveram e vivem, e o construíram e consolidaram.

Diferentemente da autora, compreendemos que os adultos promovem e mediam o encontro da criança com o mundo, ao invés de apenas apresentá-lo a ela, já que a criança não é passiva. Além disso, julgamos importante a possibilidade da existência do conflito nesse encontro, tanto para a criança como para o mundo. Consideramos, entretanto muito interessante essa visão que Arendt sustenta de que a natalidade seja a essência (para nós, a condição) da educação, já que cada bebê que nasce realiza um percurso existencial mediado pelo adulto que, apesar de ter como precedente a vida dos mais velhos e de seus antepassados, constitui-se como uma experiência única e original.

Em texto de 2001 (Pulino, 2001: 29-40), propusemos a abordagem do nascimento de uma criança a partir de duas perspectivas: como o nascimento de um ser humano conhecido, de um “mesmo”, e como o nascimento de um “novo” ser humano. Oferecemos, abaixo, duas citações do referido texto, cada uma sustentando uma das perspectivas.

Primeira citação: A criança recém-nascida como um ser já conhecido, como um “mesmo”:

Nasce uma criança. Um novo ser humano começa a habitar nosso planeta, a fazer parte de um meio social, de uma família. Uma vida se inicia.

De certa forma, essa vida já estava sendo desenhada, antes mesmo do nascimento. Existia, já, enquanto possibilidade. E já havia, para ela, uma promessa: o que uma tal sociedade, num certo tempo histórico, num certo lugar do mundo reserva para seus futuros membros. Uma promessa possível, que tem a ver com a organização social, econômica e política do lugar, com suas crenças e valores, com seu nível de desenvolvimento tecnológico, sua forma de produção e sistematização de conhecimento, com a maneira como essa sociedade concebe “criança” e “educação”, que tipo de instituições estão envolvidas na educação de crianças, que tipo de relacionamento os adultos costumam ter com a criança. (Pulino, 2001:28)

Essa promessa, ou história possível, é a primeira identidade da criança, ainda difusa, até porque não designada especificamente para uma determinada criança, mas importante o suficiente para dar os contornos esperáveis de sua imagem. [...]

Moreno (1975:114) considera que, assim como em nível fisiológico o bebê se constitui alimentado pela placenta, no nível psíquico ele se desenvolve alimentado por uma “placenta social, o lócus em que ela mergulha suas raízes”, que ele denomina de matriz de identidade.

[...]A partir do momento em que os pais começam a pensar na criança, seja antes da concepção, ao planejarem a gravidez ou a adoção, ao ficarem sabendo da gravidez, durante a gestação a criança vai ganhando um corpo afetivo e social. [...] Os pais, consciente ou inconscientemente, constroem mentalmente uma criança, formam uma imagem física e psíquica dela., conversam sobre [e com] ela, entram em acordos, ponderando sobre os desejos de cada um, escolhendo um nome. (Pulino, 2001:31)

Segunda citação: A criança recém-nascida como um outro, um ser radicalmente novo:

A criança nasce. Nasce, irrompe. Rasga o limite que o corpo da mãe lhe impunha. Moreno (1975) nos dá uma visão do nascimento como um ato, cujo protagonista é o bebê. A mãe é seu ego-auxiliar, é quem co-atua com ele. Esta é uma visão do nascimento centrado no bebê e não de parto, centrado na mãe, como a medicina nos tem feito vê-lo.

O bebê surpreende. Como se não o esperassem. Um nascimento é um acontecimento que interrompe as especulações. (Pulino, 2001:33)

Um outro, é o que a criança é. Um outro que vai ser recebido entre nós como um de nós, não para o dissolvermos em sua alteridade e o reduzirmos à condição de mesmo, de igual, mas abrindo espaço para que, à sua maneira, se introduza entre nós.

Os pais, cuidando de seu filho, vão conhecendo como ele se expressa, vão se familiarizando com sua voz, com os matizes de seu choro traduzindo sensações, necessidades e desejos, com seus movimentos, com o tônus que assume seu corpo, e a

criança, sentindo o calor dos pais, ouvindo sua voz, relacionando a presença e ações deles com suas próprias sensações: de uma e de outra parte, o outro surge. Os pais, na relação com a criança, se redefinem. (Pulino, 2001:34)

Ora, se a criança que nasce se configura como um ser conhecido, um mesmo e, ao mesmo tempo, como um outro, em relação aos outros seres humanos já existentes, propus, no texto referido, e quero sustentar aqui, que a identidade da criança constitui-se no diálogo, no jogo entre a) o já previsto, o esperado, o predeterminado, o mesmo, e b) o outro, o novo, o original, as possibilidades de tornar-se ser humano.

Em seu processo de subjetivação - que se dá ao longo da vida, num determinado contexto histórico, mediado por sistemas simbólicos, e em meio a relações de poder, no interior de uma cultura - a criança não se subjugava ao dado, ao esperado, mas se apropria do dado, do estabelecido, experienciando outras possibilidades de tornar-se humano, um humano singular e original.

Em outras palavras, a criança é construída e se auto-cria. Ela se constitui como uma-de-nós e como um-outro. E, neste sentido, que articula os dois polos opostos, a criança não é um ser inacabado, menor, menos completo, mas é um outro ser, uma outra maneira de se tornar, de viver, diferente do adulto. E, como tal, pode ser conhecida e reconhecida em sua especificidade.

Esse outro, a criança, além de se constituir como um ser que se distingue da imagem ideal e universal de criança, singularizando-se na sua história e na concretude de sua experiência, tem uma existência que se abre ao mundo, ao outro, às relações sociais, mediadas por discursos, valores e práticas culturais, com outras crianças com jovens adultos, idosos. Dessa forma, ela se constitui em relação e na cultura e participa com os outros da construção e reconstrução da cultura e de si mesma.

Essa nova maneira de olhar a criança muda o foco de sua educação. Se, para a criança vista apenas como inacabada, incompleta, nós, adultos, educadores, temos a oferecer condições para ela crescer, completar-se, socializar-se, inserir-se no contexto social, conforme a expectativa que alimentamos em relação ao que ela vá ou deva se tornar,

para a criança como ser original e criativo, a educação tem a função de abrir espaços existenciais e sociais para que sua originalidade possa se expressar, para sua auto-criação e criação do mundo.

A educação da criança, dessa forma, deixa de ser uma formação, que a tomaria como receptora de ensinamentos, para fazer parte do seu processo de tornar-se, no contexto da cultura, em que a criança, ao mesmo tempo, se socializa e se constitui como ser humano original, e participa da construção da sociedade e da cultura.

3. Tornar-se humano

Para pensar a questão do desenvolvimento, da aprendizagem e da educação da criança, vamos considerar o pensamento de Lev Vigotski (1991). Esse pensador soviético contribuiu para a compreensão do processo de se tornar humano, no sentido da história da espécie humana e da história do ser humano singular e do papel da escola no desenvolvimento das pessoas.

Vigotski considera que “1) as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral; 2) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o meio exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; 3) a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.” (Oliveira, 1999, p. 23)

Assim, para Vigotski, o ser humano é um ser biológico - social que se constrói e reconstrói, por meio de relações com os outros, transformando-se historicamente, no interior da cultura. Ele tem transformado, historicamente, o meio ambiente físico e cultural, que, ao mesmo tempo, transforma-o num ser cultural e histórico, calcado em suas raízes biológicas. Este é um processo de mão dupla, de mútua determinação. Isso ocorre no nível do desenvolvimento da espécie e do indivíduo: o bebê nasce com um sistema neurológico que permite que ele desenvolva processos mentais, que, por sua relação com o meio, mediada por outras pessoas, vão se transformando em processos mentais superiores.

Andery (1996) sustenta que, ao longo de sua construção histórica no interior da cultura, o ser humano foi se tornando capaz de sobreviver e lidar com o mundo, construir

conhecimento e transmiti-lo a gerações futuras. Esse processo de produção da existência humana tem se dado historicamente na construção de uma vida coletiva, que se organiza em torno da atividade do trabalho. Essa maneira de ver o ser humano e os processos humanos em geral, caracteriza o método dialético proposto pela teoria histórico-cultural.

Os diferentes momentos históricos são marcados não só por formas diversas de o ser humano resolver o problema da subsistência e, em decorrência disso, por distintas maneiras de organizar a sociedade, mas por diferentes maneiras de olhar o mundo, de nomeá-lo, de compreendê-lo, de fazer escolhas, de lidar com o poder, de julgar as ações suas e de seus semelhantes. Essas diferentes formas de estar no mundo, de ver o mundo, ou de tornar-se e de construir material e simbolicamente o mundo são a marca do humano. Isso faz do mundo algo não natural, sempre igual e determinado, mas o torna o mundo do humano, que se constrói ao construir o mundo, na relação com seus semelhantes. E essas diversas formas de o ser humano significar o mundo, por sua ação concreta e pela linguagem e formas de organização, constituem seus saberes prático-teóricos, a ciência, a técnica, a filosofia, as formas ética, política e estética de ver a vida e de viver. (Pulino, 2009)

O mundo humano é, assim, o tornar-se, o mundo em processo de construção. Sobre isso, Paulo Freire (1999: 98-99) diz:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

O humano é, segundo Vigotski, ao mesmo tempo, biológico e cultural; um ser ao mesmo tempo individual e definido social, cultural e historicamente; um ser ao mesmo tempo racional e emocional. E deve ser definido em suas condições concretas, que são, ao mesmo tempo, subjetivas e objetivas.

Dessa forma, define-se o ser humano como um ser que constrói-se biologicamente na história, no interior de uma cultura e se desenvolve historicamente na sua relação com a natureza e as outras pessoas. Não se pode pensar o corpo do homem sem ele ser desenvolvido na história, ou sem ter um sentido social, afetivo e cultural. Nem tampouco sua mente social, cultural e historicamente forjada, sem sua base biológica, pois essas suas duas instâncias se relacionam por um processo de mútua determinação.

O método dialético da psicologia histórico-cultural assumida por Vigotski, permite que se construa um conhecimento capaz de dar conta da realidade em toda a sua complexidade, com seus elementos contraditórios e em suas permanentes transformações.

Os significados ligados aos sistemas simbólicos criados pelo ser humano são significados compartilhados por determinado grupo cultural. As pessoas que vivem numa determinada cultura, num determinado momento histórico, compreendem o mundo de uma determinada maneira, organizam e significam suas ações, sentimentos e pensamentos de acordo com os parâmetros dados por essa cultura, de modo que o indivíduo não é uma unidade isolada para Vigotski, mas uma síntese de uma rede de múltiplas determinações, biológicas, históricas, sociais, econômicas, culturais e psicológicas.

O ser humano se torna um indivíduo imergindo-se na cultura. Ele processa sua individuação relacionando-se com o outro, o mediador, que o introduz aos padrões de comportamento vigentes. É um processo dialético, já que o sujeito se torna diferenciado do outro na relação com o outro; torna-se singular por meio de sua socialização.

Visando compreender o processo de construção do conhecimento em Vigotski, vamos escolher alguns pontos de sua teoria psicológica que consideramos importantes para alcançarmos essa meta. São eles: mediação e mediação simbólica; internalização; linguagem; desenvolvimento real, desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal; aprendizagem e formação de conceitos.

3.1. Mediação e mediação simbólica

Para Vigotski (1991), o ser humano é um ser construído ao longo da história de sua existência, por meio da relação que estabelece com a natureza visando sua sobrevivência.

Essa relação, segundo Vigotski, não é uma relação direta, mas sempre mediada por elementos que o próprio ser humano criou ao longo dos séculos.

Vigotski chama de mediação a intervenção desses elementos que caracteriza a forma de ligação entre o ser humano e o mundo. Distingue dois elementos constituintes dessa mediação: os instrumentos e os signos.

O ser humano criou e cria instrumentos materiais (ferramentas, máquinas) que fazem a mediação entre ele e o mundo e têm facilitado sua sobrevivência face aos perigos naturais primitivos e aos obstáculos de toda ordem que se lhe têm apresentado ao longo de sua existência.

Além desses instrumentos materiais, o ser humano criou instrumentos psicológicos, os signos, que auxiliam no controle da atividade psicológica.

Ao longo da evolução da espécie e do desenvolvimento do indivíduo, os signos passam de marcas externas a processos internos de mediação e se organizaram e têm se organizado no interior da cultura e no desenvolvimento da criança, como sistemas simbólicos.

Vigotski chama de mediação simbólica a relação entre o homem e o meio e os outros homens, que não se baseia diretamente em objetos, pessoas e situações que estejam presentes, mas em signos, representações. Considera que, com a evolução, ocorre o processo de internalização de formas culturais de comportamento, que envolve a reconstrução interna da atividade da mediação e são desenvolvidos sistemas simbólicos que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. Tanto o processo de internalização como a formação de sistemas simbólicos são essenciais para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (Vigotski, 1991: 63-64)

3.2. A linguagem e o pensamento

O principal signo criado pelo ser humano é a palavra, que foi se constituindo num sistema simbólico construído nas suas relações com seus semelhantes – a linguagem.

Com o auxílio dos gestos, sons, palavras, números, o ser humano consegue viver não só o momento presente, relacionar-se com as pessoas e os objetos que estão presentes

no momento, mas resgata fatos e imagens do passado, que memorizou, e projeta ações no futuro. A linguagem descola o ser humano do aqui-e-agora e permite que ele lide com elementos não presentes no momento da ação.

No início de sua existência, o ser humano inventou sons e gestos para se comunicar, fez desenhos nas paredes das cavernas, registrando suas atividades, os instrumentos que usava na agricultura, na caça; inventou sinais para representar imagens de objetos e seres, suas qualidades, sua posição no espaço e no tempo, as ações, intenções e sentimentos - as palavras - que foram sendo apropriadas e modificadas por novas gerações. Dessa forma, ele conseguiu se relacionar não só com as pessoas com as quais convivia, mas pode se comunicar com seus descendentes, deixando registradas, para além de seu tempo de vida, suas experiências, seus pensamentos, suas práticas.

Por meio desse tipo de relação com o mundo e seus semelhantes, o ser humano foi se forjando como um ser diferenciado em relação aos animais, presos a experiências momentâneas, e desenvolveu seu aparato neurológico, o que permitiu que se desenvolvessem habilidades psíquicas exclusivamente humanas, ou processos mentais superiores, que são os processos cognitivos de percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento, utilizados de forma consciente.

O importante é que esse processo de constituição histórica do ser humano se dá, para Vigotski, enraizado na cultura. Inicialmente dotado de processos mentais naturais, pela estrutura biológica com que nasce, ele desenvolve, por sua relação com o mundo, cada vez mais mediada, instrumental e simbolicamente, atividades mentais conscientes, que permitem que ele aja apoiado em suas experiências passadas e traçando metas futuras. A forma como o ser humano desenvolveu essa mediação, o tipo de instrumentos e signos que criou, constituíram as várias culturas, e a própria cultura é o quadro referencial para que ele desenvolva novos processos de mediação.

A linguagem, entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado na história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas (Rego, T.C., 2003:53)

O desenvolvimento da mediação simbólica provoca três mudanças essenciais nos processos psíquicos do ser humano: A linguagem permite que o ser humano se relacione com os objetos e seres do mundo exterior, mesmo quando esses não estão presentes.

Viabiliza o processo de abstração e de generalização, permitindo a formação de conceitos. A linguagem é o sistema conceitual que organiza o modo de pensar e de se organizar de uma cultura e de cada indivíduo. A linguagem permite a comunicação entre os seres humanos, e, conseqüentemente, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas na história. Os conceitos são construídos historicamente na cultura e sofrem modificações.

O desenvolvimento da linguagem ocorre, na evolução humana e no desenvolvimento da criança, graças à necessidade de comunicação. O pensamento se constitui no início da vida da espécie e do indivíduo, a partir da necessidade de o ser humano e o bebê lidarem com o mundo, visando a sua sobrevivência.

No início dos processos de evolução e de desenvolvimento, o pensamento e a linguagem têm percursos distintos.

A mais primitiva fala da criança é social. As primeiras expressões faciais, gestos e sons da criança expressam seu conforto e desconforto e a conectam com as pessoas próximas a ela. São, ainda, manifestações difusas, sem significados específicos. Vigotski chamou de linguagem pré-intelectual esse estágio do desenvolvimento.

Concomitantemente a essa linguagem pré-intelectual, a criança desenvolve um tipo de inteligência pré-verbal, que a habilita a resolver problemas práticos, lidando com o mundo com a ajuda de instrumentos, com nenhuma mediação da linguagem.

Por volta dos dois anos de idade, o percurso de desenvolvimento do pensamento e o da linguagem se encontram, e se inicia uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala adquire uma forma intelectual, com função simbólica, generalizante, a chamada linguagem racional, e constitui-se o pensamento verbal, mediado por significados dados pela cultura.

Esse processo se dá com a mediação da pessoa que cuida do bebê, que vai dando pistas a ele sobre as possíveis relações de gestos e sons com ações.

Se o bebê aponta aleatoriamente um brinquedo, e a mãe lhe diz: “Ah! Você quer isso, não é? Vou lhe dar!” e lhe dá o brinquedo, está relacionando o ato de apontar com o ato e uma expressão verbal (que inclui o verbo “dar”) de pedir, já que esse é o significado que esse gesto tem na nossa cultura. Ao longo do desenvolvimento, nas relações com as pessoas, o bebê, então, vai aprendendo a fazer relações entre a fala e o pensamento em suas ações.

A criança, inserida em uma cultura, interagindo com pessoas em seu grupo social, que mediam sua participação em práticas sociais historicamente construídas, incorpora essa maneira de ver o mundo e aprende os significados socialmente aceitos de palavras e ações. Entretanto, é importante se considerar que,

[...] a cultura não é pensada por Vigotski, como algo pronto, um sistema estático, ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de palco de negociações, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. (Oliveira, M.K., 1999:38)

Depois de estabelecidos os processos do pensamento verbal e da linguagem racional, o funcionamento psíquico do indivíduo passa a ser mediado pela linguagem, o que lhe permite lidar com a dimensão do tempo, e agir conscientemente, controlando sua função mental.

3.3. O processo de internalização

“Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (Vigotski.1991:63). Por esse processo, a matéria prima fornecida pela cultura, as práticas, idéias e valores culturais, passam do plano social (ou interpsicológico) para o plano individual (intrapsicológico).

É pela internalização que o indivíduo aprende. Ele internaliza formas de mediação instrumental e simbólica organizadas e disponibilizadas pelas instituições sociais, como a família, a escola, o partido político. Dessa forma, tudo o que o indivíduo internaliza já faz

parte da cultura e ele vai lidar com isso intrapsiquicamente, apropriando-se de forma ativa e criativa desse legado que a educação, informal e formal, coloca à sua disposição.

Desde bem cedo, o bebê é exposto a situações que o colocam em contato com as formas culturais de pensar, sentir e agir: há culturas em que ele é alimentado exclusivamente pelo leite materno, em outras, a mamadeira pode ser introduzida; em algumas, os bebês ficam o dia todo em contato com o corpo das mães, já que elas os carregam consigo em suas atividades de trabalho; em outras, eles só encontram suas mães à noite, quando voltam do trabalho, e ficam o dia todo sob os cuidados de parentes, babás ou creches.

Dependendo da sociedade e da cultura, a educação das crianças varia, elas são educadas de acordo com padrões ideais cultivados em cada contexto cultural e, portanto, seu desenvolvimento como pessoa depende desse referencial cultural.

O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, que no início da vida do bebê atribui significados à realidade, às ações em geral. Por meio dessa mediação, os bebês e as crianças novas vão, aos poucos, se apropriando do modo de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, entrando em contato com o patrimônio simbólico e material da história da humanidade e de seu grupo cultural.

A criança, por meio da internalização desses padrões sociais presentes em seu ambiente, desenvolve, aos poucos, suas funções psíquicas superiores já marcadas pela influência da cultura. Por isso, na medida em que envelhecem e se desenvolvem física e psíquicamente, as pessoas podem se tornar mais autônomas.

Vamos imaginar uma situação, no caso da linguagem, em que a criança entra em contato com a palavra “peteca” no contexto da família, jogando peteca com os irmãos, internaliza-a mediada por eles (relação interpsicológica) e, depois, em outro contexto (o da escola, por exemplo), resgata essa palavra voluntariamente e a utiliza, dizendo, na brincadeira de faz-de-conta com bonecas, que as “filhinhas estão jogando peteca”. A professora, que não presenciou a situação familiar, pergunta a ela como conhece a palavra “peteca”, e considera algo muito positivo ela conhecê-la e a utilizar adequadamente.

Realmente, este é um processo que mostra que a criança está aprendendo e se desenvolvendo satisfatoriamente, pois ela internaliza a palavra, guardando-a na memória, e, depois, numa situação apropriada, resgata-a e a utiliza.

Quando o indivíduo internaliza um conceito, uma imagem, uma palavra, uma situação, ele já o faz de forma contextualizada, pois esses elementos são apreendidos carregados da significação social. Para Vigotski, além do significado cultural das palavras, o sujeito as internaliza dotando-as de um sentido pessoal. Assim, a palavra “roupa” exprime um conceito que tem um significado geral, mais relacionado a ‘vestimenta’, ou indumentária a ser vestida para cobrir e proteger o corpo. Esse significado é compartilhado por todos os usuários da língua portuguesa em nossa cultura, sendo que ganha, além disso, um sentido pessoal, dependendo da experiência concreta ou efetiva que cada pessoa tem com ela: para a costureira, tem o sentido de produto de seu trabalho; para a modelo de moda, seu sentido é de instrumento de trabalho; para os nudistas, algo a ser evitado; para os desenhistas de moda, algo a ser inventado.

3.4. Desenvolvimento e aprendizagem

Vigotski sustenta que existe uma distinção entre desenvolvimento e aprendizado, que são dois processos interdependentes. “O aprendizado, adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.” (1991:101)

Para Vigotski, o importante na avaliação do desenvolvimento de um indivíduo é não apenas sabermos suas capacidades, ou o que ele já é capaz de fazer, como medem os testes psicológicos, mas, também, sabermos o que ele é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa.

Considerando que a capacidade de crianças com iguais níveis de medida de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, Vigotski assumiu que se deve levar em conta o desenvolvimento em dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O real se

refere às etapas já conquistadas pelo indivíduo; o potencial, à capacidade de ele desempenhar tarefas com a ajuda de uma pessoa mais experiente. (Vigotski, 1991:96-97)

Essa distinção entre o nível real e o potencial do desenvolvimento do indivíduo, e a relação entre eles, ressalta, na teoria de Vigotski, a importância do outro no processo de desenvolvimento, já que sua mediação nessa zona diferencial altera o desempenho do indivíduo, fornecendo muitas informações sobre as suas possíveis conquistas num determinado momento.

Uma pessoa mais experiente e desenvolvida, seja ela um adulto ou um colega da criança, pode colaborar com esta no sentido da aprendizagem de uma ação ou raciocínio. Numa classe de alfabetização, por exemplo, se uma criança escreve a palavra M K O (macaco), o professor, pode pedir que ela leia o que escreveu, ou solicitar a um colega que mostre a forma como ele mesmo a escreveu; ou pode mostrar um cartaz ou jogo em que apareça essa palavra. Assim, ele apresenta elementos mediadores para que essa criança compare a sua forma de escrever com a de outros e com a oficial, podendo compreender as estruturas compostas por letras e sílabas. Entretanto, com a mesma ajuda, há crianças que corrigem sua forma de escrever e outras que não, o que denota o nível de desenvolvimento real em que cada uma se encontra no processo de escrita.

Vigotski chama de Zona de Desenvolvimento Proximal o domínio psicológico que coincide com “a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, que é a distância entre o que o indivíduo é capaz de fazer sozinho e aquilo que ele faz com a ajuda dos outros. Aí, nesse nível diferencial, a aprendizagem tem mais probabilidade de ocorrer.

Essa zona, que não corresponde a um sítio físico, mas a um domínio psicológico, está em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém agora, ela conseguirá fazer sozinha mais tarde. A aprendizagem nessa zona possibilita o desenvolvimento, ou seja, vai se consolidando como parte das funções psicológicas do indivíduo.

Para Vigotski, a aprendizagem possibilita o desenvolvimento. Além das ações de outras pessoas que criam zonas de desenvolvimento proximal, Vigotski mostra a

importância do brinquedo no desenvolvimento da criança. Na brincadeira de faz-se-conta, especialmente, a criança, a partir dos dois anos, cria uma situação imaginária que a leva a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda essa transformação de uma só vez, porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos. O brinquedo oferece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto (um cabo de vassoura, por exemplo) torna-se o pivô dessa separação (no caso, a separação entre o significado ‘cavalo’ de um cavalo real). A criança não consegue, ainda, separar o pensamento do objeto real. [...] A estrutura básica determinante da relação da criança com a realidade está radicalmente mudada, porque muda a estrutura de sua percepção. [...] No brinquedo, o significado torna-se o ponto central, e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada. (Vigotski, 1991:110-1)

Pela brincadeira, a criança desenvolve a imaginação criadora, a criatividade, que não é natural ao ser humano. “A imaginação é o brinquedo sem ação”, para Vigotski (1991:106). Além disso, o brinquedo subordina a criança a regras, controlando seu comportamento impulsivo, e satisfazer as regras é uma fonte de prazer para ela.

No brinquedo, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto de significado. O brinquedo, assim, promove o desenvolvimento, pois abre zonas de desenvolvimento proximal.

Por essas considerações, pode-se ter uma idéia da importante contribuição das idéias de Vigotski para a educação escolar.

3.5. O processo de aprendizagem e a formação de conceitos

Para Vigotski, com o nascimento da criança, inicia-se seu desenvolvimento, em parte definido por processos de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana.

Entretanto, é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, sem o contato do indivíduo com determinado ambiente cultural, não ocorreria.

Isso nos mostra como, para Vigotski, a aprendizagem é o que caracteriza o processo de humanização do homem, ou viabiliza que ele desenvolva os processos psicológicos superiores e se insira na cultura, por meio da mediação de membros mais desenvolvidos dessa cultura.

A aprendizagem é um processo compartilhado, pois inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. “O termo que Vigotski utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como ‘processo de ensino-aprendizagem’, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.” (Oliveira, 1999:57)

A internalização, para Vigotski, compreende dois momentos: um intersíquico, de informações e ações, que inclui a relação de mediação, e um outro, intrapsíquico, em que o indivíduo lida psicologicamente com os elementos internalizados no primeiro momento e memorizados, consolida-os e lhes atribui um sentido pessoal, que depende de sua experiência, e de sua história de vida.

Para Vigotski,

[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, em dois níveis: primeiro, no nível social, e depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança, como categoria intrapsicológica. Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (Vigotski,1991:64)

Portanto, o outro (outra pessoa, um livro, um filme, etc.), carregado de significado cultural, está sempre presente no processo de aprendizagem, atuando como mediador do processo de internalização, o que possibilita que o sujeito, então, lide com o significado que foi internalizado, dando-lhe um sentido pessoal, aprimorando-o de acordo com sua experiência de vida e o reconstruindo quando precisar dele, ou quando desejar fazê-lo.

No contexto da educação formal, promovida pela instituição escolar, o professor ganha uma importância crucial na compreensão vigotskiana. Ele é o principal mediador das ações pedagógicas que se efetivam, na medida em que são direcionadas para a zona de desenvolvimento proximal, criada na relação educador/educando.

Além do professor, os procedimentos, técnicas, materiais, livros e recursos audiovisuais são elementos mediadores da aprendizagem e podem detectar e abrir zonas de desenvolvimento proximal.

Dessa forma, um ensino que lide com conteúdos já dominados pela maioria dos alunos da sala é desinteressante para eles, pois já faz parte de seu desenvolvimento real. É preciso que os processos de aprendizagem se implementem na zona de desenvolvimento proximal, para promoverem mudanças no nível do desenvolvimento.

A formação de conceitos também é um processo compartilhado. Segundo Vigotski, os conceitos são sistemas de relações e generalizações contidos nas palavras. Esses sistemas são construídos historicamente e internalizados pelos indivíduos.

As crianças, desde muito pequenas, em seu cotidiano, ouvem, observam, imitam e são orientadas por outras pessoas, o que resulta em aprendizagens e oportunidades de atuação, importantes para sua inserção na cultura em que vivem. Assim, mesmo sem ter entrado ainda na escola, elas já constroem conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmas.

Vigotski salienta que a criança cria conceitos cotidianos nessa sua vivência na cultura. Por exemplo, se ela teve contato com cães, em livros, na TV ou por contato direto, especialmente se sua família tem um cachorro, ela desenvolve uma série de conhecimentos sobre este animal, em particular, generaliza algumas de suas características e as estende a

outros cães diferentes, de modo que a palavra ‘cachorro’ constitui-se como um conceito cotidiano, distinto de outros, como galinha, caderno, casa, etc..

Já a construção dos conceitos científicos inclui eventos não acessíveis à observação e à experiência direta da criança. Exigem sistematização racional e precisam ser construídos no contexto metódico que lhes serve de referência.

Cabe às instituições escolares, e ao professor em especial, preparado para isso, fazer a mediação entre o sistema conceitual científico e a criança, jovem, ou adulto que frequentam seus cursos. No caso da aprendizagem de conceitos científicos por crianças, o professor promove atividades e disponibiliza materiais para tornar os conceitos cotidianos que ela já tenha, gradativamente mais abstratos e articulados. No caso do conceito de ‘cachorro’, por exemplo, a criança vai sendo introduzida, passo a passo, a categorias mais generalizantes, para construir o conceito científico: cachorro, mamífero, vertebrado, animal, ser vivo.

Assim, a construção dos conceitos científicos leva em conta os conceitos cotidianos, pois os dois tipos de conceitos estão intimamente relacionados. A criança, na escola, inicia sua construção de conceitos, resgatando os que elaborou em sua experiência, comparando o que o professor lhe apresenta com o que já conhece. E, o que é importante para que ela aprenda o conceito científico, é que, além das informações já consolidadas, ela opere processos mentais complexos, como concentração, memória, capacidade de comparação, pensamento lógico, abstração.

Como podemos notar, não se ensinam conceitos prontos às pessoas. Elas os constroem por meio da mediação de pessoas que já os aprenderam, ou estão mais maduras nesse processo. O processo de construção de conceitos científicos inicia-se cedo na escola infantil e progride ao longo da educação escolar de jovens e adultos, sendo aprimorados por estes últimos em suas atividades no trabalho, já sistematizadas pelo conhecimento científico. As máquinas, os métodos de trabalho, as matérias primas utilizadas no processo de produção em uma fábrica, por exemplo, são criados e organizados de acordo com as informações tomadas das ciências e, portanto, levando em conta conceitos científicos

sistematizados em teorias científicas, contextualizados e significados na relação de ensino aprendizagem.

A escola e o trabalho oferecem a oportunidade teórico-prática de as pessoas entrarem em contato e lidarem com o conhecimento construído, organizado, acumulado e transmitido ao longo da história da humanidade. Esse contato exige a participação ativa do sujeito que aprende, promovendo, assim, o desenvolvimento de seus processos psíquicos superiores, tipicamente humanos. Como essas são operações mentais conscientes, permitem que a pessoa se conscientize do funcionamento de seu próprio psiquismo e possa controlá-lo.

A teoria histórico-cultural vigotskiana de desenvolvimento humano e de aprendizagem, nos permite conceber o processo de tornar-se humano na perspectiva da relação com o outro. Desde a gestação e o nascimento do bebê, este se constitui na relação com o outro. O desenvolvimento da criança e sua introdução participativa na cultura, e seus processos de aprendizagem, conhecimento do mundo e de si mesma, tudo é mediado por outros seres humanos, que se interpõem entre a criança e o mundo, a cultura, mediando essa relação. O próprio psiquismo humano, segundo Vigotski, tem uma dimensão intersíquica, formada na relação com o outro, a qual se internaliza para constituir o intersiquismo. O ser humano se constitui, pensa, sente, conhece, age no mundo com o outro. O processo de existência humana é solidária, dá-se pelo encontro entre as pessoas. Esse encontro se torna possível graças à condição de infância, de abertura do humano.

O processo de o humano, em qualquer momento de sua vida, constituir-se como pessoa, como sujeito e cidadão, de se desenvolver como membro de uma sociedade, e de uma cultura, é um processo de tornar-se humano que tem como condição a infância, a abertura para as múltiplas possibilidades de estar com o outro no mundo.

4. Considerações Finais: A infância do humano

Nós, educadores, podemos compreender a criança nessa perspectiva que aponta para possibilidades criativas de se tornar humana, desde que não percamos a dimensão da infância que caracteriza a nós mesmos, os adultos, os educadores. Nós também estamos

sempre no processo de nos tornarmos humanos, abertos ao encontro com o outro e com o mundo. Nós, humanos, em qualquer momento da vida, somos existências em processo. A condição humana é um tornar-se, um devir.

Nesse sentido, o professor Dr Carlos Calvo Muñoz, em seu ensaio “Propensión a aprender y a enseñar”, que compõe sua obra *Del mapa escolar al territorio educativo: Diseñando La escuela desde la educación*, assume a concepção “propensão a aprender”, articulando-a com “propensão a ensinar”. Afirma o autor: “Assim como o ser humano propende a aprender, propende também a ensinar.” (Calvo, 2013:327) Essa assunção permite a ele refletir sobre como esses processos se relacionam, seja na educação formal como na informal. A partir daí, Calvo analisa sobre como se dão esses processos na instituição escolar e nos espaços educativos e faz um exercício crítico das práticas de aprendizagem e ensino na escola, pensando a importância do professor nessa relação como mediador consciente e responsável pela educação crítica e criativa da criança, não só de caráter cognitivo, mas social e afetivo.

No sentido da crítica à educação escolar, vimos propondo que a escola se organize e viva seu cotidiano como um “Lugar de Infância “ (Pulino, 2011), em que se experiencie a educação que leve em conta a condição de infância do humano; uma educação em processo, aberta para a escuta do outro, para o acolhimento do diferente, do novo. É uma educação em que caibam experiências não previsíveis, mas de uma experiência autêntica, única, irrepitível. Lugares de infância convidam-nos, a nós todas/os, adultos, jovens, idosos, crianças, a reconhecermos nossa condição de infância, de abertura, de criação, de sensibilidade, de encontro.

Nessa perspectiva, temos desenvolvido reflexões e práticas de formação de professores, na perspectiva do tornar-se professor, que levem em conta a condição de infância não só das crianças, mas deles, como pessoas e educadores, processos que promovam nos docentes a abertura para o outro, para o diferente (Pulino, 2009; Pulino, 2010; Pulino, 2011; Pulino, 2012).

Falar-se da infância, é falar-se das possibilidades do humano, das possibilidades de nascer, ser, criar, fazer-se único, dentro das múltiplas possibilidades limitadas pela história,

a cultura, a história pessoal, as relações no contexto institucional e social. É assumir-se a infância como período inicial da vida de cada um e a infância de todas as pessoas que, a cada dia, a cada momento, estamos nos reinventando, nos transformando e transformando.

A propósito dessa reflexão, uma pergunta se mostra imperativa:

Quem o educador espera receber no primeiro dia de aula e a cada dia, em sua sala de aula?

Um ser humano pronto, já determinado, passivo diante do mundo? Ou um ser aberto às muitas possibilidades, com seus limites que podem ser superados e outros que possa adquirir. Um ser, enfim, aberto, propenso ao outro, ao processo de tornar-se, à aprendizagem, a construir conhecimento sobre o mundo e a recriá-lo e recriar-se a si mesmo, na relação com o outro?

Na Educação Infantil, o educador pode ver a criança como este ser que se abre, entrega-se para a experiência, à sua maneira. Também, pode esperar algumas maneiras comuns de as crianças serem, já que fazem parte de uma mesma cultura e se constituindo a partir de experiências concretas e simbólicas possíveis neste contexto.

E ele mesmo, educador, como se coloca diante do outro, da criança, do mundo, de si mesmo? Como uma pessoa em outro momento de desenvolvimento e socialização, que se coloca profissionalmente responsável pela mediação do processo educativo de seus alunos, que se esforça para se manter aberta ao novo, ao outro, ao desconhecido, ao novo?

Como nós, educadores, enfim, temos nos posicionado diante desse outro, de cada um e todos esses novos seres que chegam ao mundo, que convivem conosco cotidianamente? Reconhecemo-nos sempre no processo de nos tornarmos humanos, abertos ao encontro com o outro e com o mundo? Concebemo-nos como humanos, que, em qualquer momento da vida, somos existências em processo? Assumimos que a condição humana é um tornar-se, um devir?

Temos estado abertos para esse encontro educativo? Temos estado disponíveis, propensos para nos transformarmos? Para juntamente com cada uma e todas as crianças vivermos na perspectiva da infância, assumindo nossa condição de pessoas humanas?

Pretendemos, com essas reflexões, com esse movimento de ir e vir de uma para outra teoria, nesse jogo de desafiar os limites de paradigmas diferentes, desenhar um caminho que, por apontar para diferenças e não para antagonismos, não chegue necessariamente a consensos, mas aponte para novas possibilidades de diálogos.

Neste sentido, este artigo é muito menos uma resposta, um posicionamento fechado diante da proposta de pensarmos sobre o tema da propensão a aprender, do que um convite a você, leitor, para outros encontros, em que continuemos a afirmar nossa ignorância, nossas limitações, e a criarmos novas maneiras de nos abriremos para pensar juntos, fazermos novas perguntas, buscando nos reconhecer em nossa infância e podermos manter vivas as nossas possibilidades de escolha de novas maneiras de pensar, sentir, agir e, enfim, de estarmos no mundo e de nos engajarmos na educação de crianças.

Referências bibliográficas

- Agamben, G. (2005). *Infância e História: Destruição da experiência e origem da história*. Trad. de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG Editora.
- Andrade, A. N. (1998) A criança na sociedade contemporânea: do “ainda não” ao cidadão em exercício. Em *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre. v. 11, no. 1, pp.161-174.
- Arendt, H. (1954/2009) A crise da educação. Em Arendt, H. *Entre o Passado e o Futuro*. Mauro W. Barbosa Trad. São Paulo: Editora Perspectiva. 6ª. Ed.
- Ariés, P., *História Social da Criança e da Família*. R.J.: Guanabara Koogan Ed., 1978.
- Calvo, C. (2010). *Del mapa escolar al territorio educativo*. La Serena. Editorial Universidad de La Serena. 3ª. Ed.
- Feuerstein, R. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. Freund Publishing House Ltd.
- Freire, P. (1999) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. R.J.: Paz e Terra. 11a ed. (Coleção Leitura).
- Larrosa, J. (2000) *Pedagogia Profana*. Belo Horizonte: Autêntica.(3a. ed.)

- López de Maturana, S. (2015) “Todos podemos aprender: ventanas abiertas para la Modificabilidad Cognitiva” Em Lopez de Maturana (editora y compiladora) *Inclusión en la vida y en la escuela: Pedagogia con sentido humano*. 2ª Ed. La Serena. Editorial Universidad de La Serena.
- Moreno, J.L. (1975) *Psicodrama*. Cit em Pulino, L.H.C.Z. (2001) *Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão*. EM *ABERTO*, 18 (73), 29-40.
- Oliveira, M. K. (1999) *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Piaget, J. (1994). *Seis estudos de psicologia*. Maria Alice M. de Amorim e Paulo Sérgio L. Silva, Trads. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 20a ed.
- Pulino, L.H.C.Z. (2012) Resistência e criação na formação de professores: Ouvindo outras vozes. EM Sylvio Gadelh e Lúcia Pulino (orgs) *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Pp.177-186. Campinas: Alínea.
- _____ (2011) Lugares de infância: a filosofia no cotidiano da educação infantil. Em Pereira, A. da C. *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador*. Série Mesa educadora para a primeira infância, coordenada por Suzi Mesquita Vargas. Brasília: Gerda, Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho, UNESCO.
- _____ (2010) Filosofia, pedagogia e psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. Em Kohan, W.O. (org.) *Devir criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica. P 153-164.
- _____ (2009) Tornar-se humano. Em Maciel, D. M. e Pulino, L.H.C. Z. *Psicologia e a construção de conhecimento*. Brasília: LGA.
- Pulino, L. H. C. Z. (2001). *Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão*. EM *ABERTO*, 18 (73), 29-40.
- Rego, T.C. (2003). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, R. J.: Vozes Ed. 11a ed.

Scheurmann. E. (org) (sem data) *O Papalagui. Comentários de Taiávii, chefe da tribo Tiavéa, nos mares do sul*. E. Samuel P. A. Reis, Trad. São Paulo: Marco Zero Editora. p.50.

Vygotsky, L.S. (1991) *A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luiz S. M. Barreto, Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes.