

Vygotsky — pontos de encontro com a educação cristã

Laude Erandi Brandenburg

Introdução

No campo da educação, teóricos antigos ou desconhecidos são lembrados e trazidos à discussão, tornando-se objeto de estudo e pesquisa nas últimas décadas. Entre eles está Vygotsky, esse russo que, mais de 50 anos após a sua morte, desperta atenção e motiva a investigação de muitos estudiosos em busca da sistematização de sua teoria. Intento este não conseguido pelo próprio Vygotsky, devido à sua curta, mas muito produtiva, vida intelectual.

As contribuições de Vygotsky abarcam várias áreas do conhecimento humano. Todas elas, mesmo caminhando paralelamente por vezes, serviram de fundamento para a construção de sua idéia central: a zona de desenvolvimento proximal.

Quais são os fundamentos da teoria de Vygotsky? No que consiste a zona de desenvolvimento proximal? Que contribuições são importantes para a área da educação? Existem pontos de encontro com a educação cristã? Estas e outras questões motivaram o presente trabalho.

Considerando-se que a teoria de Vygotsky deve ser compreendida como um todo, pois os temas de seus estudos são interconectados, a divisão em unidades ou subtemas torna-se meramente didática.

Nesse sentido, a primeira parte do trabalho ocupa-se em percorrer brevemente os fundamentos da teoria vygotskyana. Eles se estendem desde a compreensão histórico-cultural da formação de conceitos até a inter-relação da linguagem e do pensamento como mediadores da cultura. Esta teoria precisa ser compreendida em suas raízes histórico-culturais, tendo como pano de fundo a realidade da época em que surgiu.

A segunda parte do estudo detém-se na idéia da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como compreensão de aprendizado e desenvolvimento e nos estágios em que ambos ocorrem. Esta abordagem ocupa-se com o cerne da contribuição de Vygotsky para a reflexão atual na educação.

O terceiro enfoque arrisca buscar pontos de encontro com a educação cristã nos parâmetros de vida, a partir da formação de conceitos, do legado social e do papel da imitação. A ZDP como processo a ser implementado na educação cristã será, portanto, abordada na última parte do presente trabalho.

1 - Vygotsky — fundamentos teóricos

Os primeiros estudos de Vygotsky na área da educação já demonstravam sua inquietação com as questões do comportamento humano¹. Tentando responder suas perguntas, entrou para o campo da psicologia, onde estruturou os fundamentos de sua teoria: a fala e seu significado, a formação de conceitos e a inclusão da cultura como elemento decisivo para o comportamento humano.

1.1 - Teoria histórico-cultural

A construção desta teoria não é algo inédito, mas a confluência do pensamento de vários teóricos da época. Veer aponta para as influências sofridas por Vygotsky, que incluem: Baldwin, Vagner, Marx, Engels, Edinger, Kretschmer². Neste último, o que mais tocou Vygotsky foi o estudo da anatomia do cérebro humano. A partir dessas influências, Vygotsky chegou a argumentar que as diferenças fundamentais entre os animais e os seres humanos estão na cultura humana, pois “seres humanos podem transmitir e dominar os produtos da cultura”³. É a cultura que leva os seres humanos a buscarem a emancipação em relação à natureza. A partir disso, surge a teoria dos processos mentais inferiores e superiores. Os primeiros estão ligados a uma base genética de origem biológica, enquanto os superiores são resultado do processo de interação social, implementado pela pessoa individualmente⁴.

Moll resume a abordagem sócio-cultural de Vygotsky em três temas que perpassam todos os seus estudos e escritos: a análise genética ou evolutiva, processos mentais superiores como resultado da vida social e a mediação dos processos humanos por instrumentos e sinais. O primeiro tema refere-se à história da própria pessoa, de suas origens, de como ela evolui e se transforma. O segundo tema de investigação presente nos estudos de Vygotsky ocupa-se em descobrir elementos que expliquem como se dá o processo de internalização da cultura. Já o terceiro tema norteador de suas idéias quer entender como se dá a mediação da cultura através de instrumentos e sinais⁵. Ao encaminhar respostas para esses temas, Vygotsky busca respaldo teórico e investigatório em estudiosos da época: Blonskii, Mead, Piaget e Werner, além de outros já citados⁶.

Compreender a inter-relação entre o pensamento e a linguagem e também percebê-los como elementos mediadores da cultura é essencial no abarcamento da teoria vygotskyana.

1.2 - Pensamento e linguagem

Para Vygotsky, a inter-relação entre pensamento e linguagem é uma questão central da psicologia humana. Para investigar essa relação entre fala e pensamento, Vygotsky utilizou um método chamado de “análise em unidades”. Nesse tipo de

análise, conservam-se as propriedades do todo⁷. O significado é, então, unidade generalizante e unidade do intercâmbio social⁸. Neste sentido, a função da fala é a comunicação, e esta requer generalizações, isto é, a “atitude generalizante” é pressuposto da comunicação humana. O conceito generalizado assegura o pleno desenvolvimento⁹.

É, portanto, o significado da palavra que desempenha o papel de “amálgama” entre pensamento e linguagem, ou seja, funciona como elemento de ligação entre a fala e o pensamento¹⁰.

O método de análise em unidades também aponta para a relação entre intelecto e afeto, onde acontece um sistema dinâmico de significados. A separação desses dois é, segundo Vygotsky, uma das principais deficiências da psicologia tradicional. A análise em unidades indica “a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem”¹¹. É justamente essa dinamicidade que leva a uma constante transformação dos significados. “Os significados das palavras são formações dinâmicas e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona”¹².

Além da generalização, a fala desempenha uma função na atividade prática, pois “habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento”¹³.

Luria, no epílogo de *Obras escogidas*¹⁴, afirma que a investigação de Vygotsky sobre o significado da palavra aponta para o seu desenvolvimento e transformação, para sua distinção da atividade prática e para sua independência da mesma. A tese de Goethe: “No início foi a ação” (contraposta à afirmação bíblica: “No início foi a palavra”) encontrou, segundo Luria, um acento diferente em Vygotsky: “No início [grifo do autor] foi a ação”. “Isso significa que, nascida da prática, a palavra a transforma: ‘A palavra é o final que coroa a ação’.”¹⁵

Vygotsky apresenta dois planos distintos da fala: exterior e interior. A fala exterior vai da parte para o todo. A interior “é fala para si mesmo”¹⁶. Ela foi investigada por Vygotsky pelo método genético da experimentação. Sua descoberta contraria a de Piaget sobre a fala egocêntrica, pois esta é “um estágio de desenvolvimento que precede a fala interior”¹⁷ e desaparece na idade escolar, quando surge a fala interior. Para Piaget a fala egocêntrica não tem nenhuma função no pensamento da criança. Para Vygotsky, a fala inicialmente é social e coletiva e depois se individualiza. Ela tem, portanto, a função de preceder a fala interior.

Por que para Vygotsky é tão importante compreender-se a função da linguagem e do pensamento, como também sua interligação? Esta pergunta deve ser compreendida no todo de sua teoria e a partir da importância da construção da consciência humana.

O pensamento e a linguagem (...) são chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.¹⁸

1.3 - A formação de conceitos

A formação de conceitos é um processo, orientado para um objetivo, composto de passos em direção à resolução de um problema¹⁹. Segundo Vygotsky, é necessário que haja material e exista a palavra para que se forme um conceito²⁰. Aliás, no momento em que se aprende uma nova palavra começa o processo de desenvolvimento do conceito²¹. A palavra é, portanto, o elemento desencadeador do processo. Mas não bastam materiais sensoriais e palavra. É preciso mais. “A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais tomam parte”²². Vygotsky afirma ser necessário que as palavras funcionem “como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo”²³. Desse modo, atenção, percepção e símbolo tornam-se relevantes na formação do conceito.

A formação de conceito não pode ser, em consequência, um ato mecânico ensinado através de treinamento. Conceito é um ato que pode ocorrer quando o desenvolvimento mental da criança já tiver condições para tal²⁴. Não se limita, contudo, a uma conquista individual. O pensamento conceitual depende “não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere, que define, aliás, seu ‘ponto de chegada’”²⁵.

Desse modo, o meio ambiente também adquire importância. É imprescindível que se apresentem tarefas, exigências e estímulos ao jovem para que seu raciocínio atinja estágios mais elevados. A maturidade para a formação de conceitos alcança-se em torno dos 12 anos²⁶.

Segundo Vygotsky, qualquer conceito é um ato de generalização²⁷. No entanto, essa capacidade generalizante adquire-se apenas na quarta e última fase do processo de formação de conceitos. Antes disso, porém, já existe o que Vygotsky chamou de “atitude generalizante”. Isto significa que a palavra é uma unidade que contém as propriedades do todo. A própria palavra é representativa de um significado. A partir disso, chega-se às fases elaboradas por Vygotsky em seu método de análise: agregação desorganizada (ou sincretismo), pensamento por complexos, conceitos potenciais (ou pré-conceitos). Estes conceitos potenciais são o elo de ligação entre o pensamento por complexos e o conceito propriamente dito²⁸.

Para Vygotsky, conceito é a soma dos traços comuns a um certo número de objetos. É o movimento do pensamento em duas direções: do particular para o geral e do geral para o particular²⁹.

Além disso, Vygotsky aponta para outras duas dimensões que foram aprofundadas por sua teoria: a dimensão interna e a dimensão externa. Dentro dessa

visão, os conceitos se desenvolvem sob condições diferentes como decorrência da sala de aula ou da experiência pessoal de cada criança³⁰.

A partir dessa visão, chega-se à diferenciação que Vygotsky faz entre conceitos cotidianos e conceitos científicos ou escolarizados. “Os conceitos cotidianos referem-se àqueles conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança”³¹. Os conceitos científicos, por sua vez, “se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas”³².

A diferenciação que Vygotsky faz entre os dois tipos de conceito recai sobre a sua origem e sua estrutura psicológica³³. A questão central que fundamenta a diferença da natureza psíquica dos conceitos científicos e cotidianos está na presença ou ausência de um sistema³⁴. Este sistema é colocado em ação pelas funções intelectuais superiores que adquirem papel importante na idade escolar. É o aprendizado escolar que contribui no processo de conscientização da criança através da percepção generalizante. Quando se forma o conceito acontece a generalização e, deste modo, nasce a consciência³⁵. Vygotsky afirma que “(...) a consciência e o controle aparecem apenas num estágio tardio do desenvolvimento de uma função, após esta ter sido utilizada e praticada inconsciente e espontaneamente.”³⁶

Como ocorre essa conscientização? A tese de Vygotsky é: “Os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo.”³⁷

Ao mesmo tempo que os conceitos cotidianos e científicos estão diferenciados entre si, também estão interligados por complicadas conexões internas³⁸. Diz Vygotsky: “(...) no desenvolvimento dos conceitos científicos o sistema surge junto com seu desenvolvimento e exerce uma ação transformadora nos conceitos cotidianos”³⁹.

A força dos conceitos científicos está na esfera da consciência e da “voluntariedade”, e a esfera dos conceitos cotidianos abrange o concreto e o empírico. Mas é justamente nisso que consiste o ponto fraco dos conceitos cotidianos: a falta de consciência e “voluntariedade”⁴⁰.

Para Vygotsky, o desenvolvimento dos conceitos científicos está ligado à zona de desenvolvimento proximal, pois ele afirma que a consciência e a volição, ausentes dos conceitos cotidianos, encontram-se por completo na zona de desenvolvimento proximal⁴¹.

2 - A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) — “cultivando as flores” do desenvolvimento

A partir do estudo da formação de conceitos, Vygotsky, motivado pelos testes de QI existentes na época, foi despertado para os mecanismos presentes na aprendizagem e no desenvolvimento. Procurando entendê-los, chegou à construção de sua teoria da zona de desenvolvimento proximal.

2.1 - Aprendizado e desenvolvimento

As concepções correntes na época sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento foram reduzidas por Vygotsky a três posições teóricas, todas rejeitadas por ele. A primeira trata da independência entre aprendizado e desenvolvimento. A segunda teoria postula a identificação entre os dois e a terceira tenta uma conciliação entre os dois extremos, o que Vygotsky chamou de “teoria dualista do desenvolvimento”⁴².

Embora tenha rejeitado as três posições teóricas de então, Vygotsky considerou importante um aspecto novo apresentado na terceira teoria através de Koffka. Esse aspecto “consiste numa ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança”⁴³. A teoria de Herbart e os estudos de Thorndike, Piaget, Stumpf e Koffka levaram Vygotsky a investigar a inter-relação entre aprendizado e desenvolvimento. Sua primeira constatação foi que aprendizagem e desenvolvimento “estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”⁴⁴. Essa constatação levou Vygotsky a perceber a complexidade da questão, representada, aliás, pela duplicidade do problema que apontava para o geral da relação entre aprendizagem e desenvolvimento e para o específico desta inter-relação na idade escolar. O pressuposto básico para essa constatação está na comprovação empírica de que “a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança”⁴⁵. Vygotsky, porém, não permaneceu nessa comprovação empírica. Ele percebeu a relação que existe entre um “nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”⁴⁶. Desse modo, já não existe somente um nível. Agora dois níveis de desenvolvimento se apresentam dentro dessa análise.

2.2 - Níveis de desenvolvimento

Para Vygotsky, a divisão do desenvolvimento em dois níveis é necessária para que se encontre a relação entre o desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Esses dois níveis são denominados de nível de desenvolvimento efetivo ou real e nível de desenvolvimento potencial ou proximal.

2.2.1 - *Nível de desenvolvimento efetivo ou real*

Este primeiro nível refere-se à primeira parte do problema detectado por Vygotsky, isto é, faz referência à relação geral entre desenvolvimento e aprendizagem que já inicia depois do nascimento da criança. É a história prévia que a criança traz consigo para a fase escolar, composta pelas informações buscadas e recebidas, pela palavra aprendida, enfim, pelas habilidades já desenvolvidas⁴⁷. Vygotsky, no entanto, faz uma ressalva: a continuidade das aquisições da etapa pré-escolar não é automática na fase escolar. Por outro lado, destaca que a aprendizagem escolar não inicia no vácuo, mas tem antecedentes significativos⁴⁸.

Assim, entende-se por nível de desenvolvimento real “o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado”⁴⁹ ou “produtos finais do desenvolvimento”. Esses resultados apresentam o que a criança pode fazer de forma independente. Além disso, apontam para o fato de que as funções para atividades definidas já amadureceram na criança. Esse nível caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente⁵⁰.

2.2.2 - *Nível de desenvolvimento potencial ou proximal*

Enquanto o nível de desenvolvimento real se refere ao que a criança pode fazer de modo independente, o nível de desenvolvimento potencial indica o que ela consegue realizar com a assistência de um adulto. Diz Vygotsky: “A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.”⁵¹

Esse método, usado por Vygotsky para detectar o nível de desenvolvimento da criança, faz referência à dinâmica de desenvolvimento observada na natureza e à terminologia usada para caracterizar aspectos naturais. Nesse sentido, ele afirma que o nível de desenvolvimento potencial “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”⁵². Essas funções são chamadas por Vygotsky de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento⁵³. Desse modo, “maturação”, “amadurecimento”, “frutos”, “brotos” e “flores” querem mostrar as possibilidades intrínsecas da criança. Além disso, querem indicar a dinamicidade do desenvolvimento da criança, determinando os seus passos futuros, estabelecendo o que o desenvolvimento já produziu e o que ainda pode produzir⁵⁴. Isso caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente⁵⁵.

Ao descobrir essa dimensão prospectiva, Vygotsky fez nascer a zona de desenvolvimento proximal. Esta surgiu como culminância de suas objeções às concepções correntes na época sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

2.3 - Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) — em busca de definição

A zona de desenvolvimento proximal⁵⁶, na definição de Vygotsky,

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.⁵⁷

Ao mesmo tempo que a ZDP indica a distância entre os dois níveis mencionados, também aponta para a interligação existente entre eles. O nível de desenvolvimento real está ligado aos conceitos cotidianos e o nível de desenvolvimento potencial aos conceitos científicos. Vygotsky afirma que o desenvolvimento dos conceitos científicos pressupõe um determinado nível dos conceitos cotidianos para que estes possam ser elevados a um grau superior pelos primeiros, formando a ZDP: “(...) o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” [grifo do autor]⁵⁸.

É nesse contexto social que surge a importância da imitação. Segundo Vygotsky, a ZDP propõe uma reavaliação do papel que a imitação desempenha no desenvolvimento mental da criança. Imitação, segundo ele, é muito mais do que um processo mecânico. Ele aponta para uma compreensão nova na psicologia da época sobre a imitação: “(...) uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento”⁵⁹. Vygotsky recorreu aos experimentos de Kohler com chimpanzés para comprovar essa afirmação. Os chimpanzés só imitavam o que estava no universo de suas ações, ou seja, ficavam em seu nível de desenvolvimento real. Mas a pessoa pode ir além da resolução de problemas que consegue resolver sozinha. As crianças podem extrapolar seu “potencial pessoal”⁶⁰, pois “podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas”⁶¹.

Vygotsky postulou a busca de uma imitação criativa, intelectual, consciente. Não chegou, contudo, a organizar uma teoria que clareasse a diferença entre imitação não-criativa e imitação consciente⁶². Sua compreensão de imitação dá pistas sobre o desempenho assistido e através da colaboração. “Amadurecer ou desenvolver funções mentais é algo que deve ser encorajado e medido pela colaboração, e não por atividades independentes ou isoladas”⁶³.

A noção de ZDP em Vygotsky traz implicações para a compreensão de desenvolvimento e aprendizagem. O aprendizado que se dirigir apenas para estágios já alcançados de desenvolvimento será ineficaz. Mas caso ele se propuser a uma nova fórmula, a ZDP, será eficaz e estará se adiantando ao desenvolvimento⁶⁴.

2.4 - Estágios da zona de desenvolvimento proximal

Moll apresenta quatro estágios da ZDP: desempenho assistido, desempenho auto-assistido, desempenho desenvolvido ou automatizado e desautomatização com retorno à ZDP. A ZDP seria, portanto, o caminho da regulação social à auto-regulação⁶⁵.

2.4.1 - O desempenho assistido — a importância da interação

Dentro dos postulados de Vygotsky em sua teoria histórico-cultural,

o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo.⁶⁶

O aprendizado desse legado cultural não se dá automaticamente. Para que ele ocorra é necessário que o desempenho seja assistido por pessoas mais capazes. Essa assistência funciona através de orientações ou modelos, troca de idéias, direcionamento da curiosidade da criança, envolvimento das crianças em atividades e experiências interessantes, enfim, através da atenção às necessidades de quem aprende. Através dos meios oferecidos ou da regulação externa, a criança ou o/a jovem começa a compreender a relação entre as diferentes atividades realizadas com assistência e o significado das mesmas. Interagindo com seu mundo, a criança consegue fazer mais do que, a princípio, faz sozinha a partir de seu nível de desenvolvimento real⁶⁷.

Esse avanço gradativo pela ZDP pode ser assistido tanto por adultos como por colegas mais capazes, embora os estudos atuais da teoria de Vygotsky ocupem-se mais com o papel desempenhado pelo adulto. Isso porque a interação com os pares pode levar a criança também a regredir ou a permanecer em seu nível de desenvolvimento efetivo. A colaboração entre pares pode significar progresso na apropriação do legado social quando as crianças trabalham “no sentido de alcançar objetivos comuns”⁶⁸. Moll menciona estudos meta-analíticos que ratificam essa idéia da tradição vygotskyana de que, além do objetivo comum, é necessário que haja adesão individual a esse objetivo. O primeiro estágio é completado, pois, quando o/a aprendiz assume o desempenho da tarefa⁶⁹.

2.4.2 - O desempenho auto-assistido — a fase do autocontrole

É um estágio de transição entre o desempenho assistido e a auto-regulação. “No autocontrole, a criança anui com um comando ou solicitação na ausência de quem a cuida, isto é, a criança anui com e responde a um comando interiorizado.”⁷⁰ Isso implica que a criança se comporte de acordo com um comando sem que haja

“estruturas externas de apoio”⁷¹. Há sinais, portanto, de uma independência, embora ainda relativa.

No estágio anterior do desempenho assistido, os problemas são resolvidos no plano intermental (dimensão intersíquica). No estágio do autocontrole, a execução das tarefas se processa num plano intramental (dimensão intrapsíquica) através do discurso autodirigido. Este é fundamental para que a criança chegue à autodireção. O princípio do discurso não é atributo apenas da criança. Também o adulto utiliza-se do mesmo na “aquisição de capacidades especiais de desempenho”⁷².

2.4.3 - Desempenho automatizado — interiorização — auto-regulação

O desempenho desenvolvido é o estágio de emergência da ZDP em que acontece a interiorização. Esta implica uma série de transformações. A primeira delas refere-se à reconstrução interna de uma atividade externa. A segunda dá conta da passagem do processo interpessoal (interpsicológico) para o processo intrapessoal (intrapicológico). Essa passagem de um processo a outro “é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”⁷³.

Nesse sentido, “a interiorização se refere não a uma imagem mental simples ou a uma representação mental da relação externa, mas, na verdade, a um novo nível de organização comportamental que se tornou possível apenas com a ajuda de sinais externos e de mediadores”⁷⁴. Como diz Vygotsky, “uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança”⁷⁵.

Assim, a auto-regulação faz parte desse terceiro estágio e entra em ação quando a criança assume de modo efetivo o papel regulador antes desempenhado pelo adulto. A auto-regulação “é definida como a capacidade da criança para, interiormente, planejar, guiar e monitorar seu próprio comportamento, adaptando-o, conforme circunstâncias mutáveis”⁷⁶.

2.4.4 - Desautomatização — retorno à ZDP

Esse quarto estágio é um retorno aos estágios iniciais provocadores da ZDP com o intuito de desenvolver novas capacidades. Além disso, cada pessoa, criança ou adulta, experimentará, em novos processos, um pouco de cada um dos estágios anteriores. Aliás, essa desautomatização aponta para a necessidade de dinamismo existente no processo de mudança social e mental⁷⁷.

3 - Pontos de encontro com a educação cristã

De algum modo, Vygotsky ocupou-se sempre, em seus estudos, com a educação. Pesquisas atuais, inclusive, buscam estruturar uma teoria da educação a partir das pesquisas e descobertas de Vygotsky⁷⁸. Não existe, no entanto, qualquer

referência direta à educação cristã. É necessário levar em conta o contexto sócio-cultural em que Vygotsky viveu, sua ligação às idéias de Marx e sua identificação (talvez aparente) com o regime socialista, onde, inclusive, não havia lugar (explícito) para Deus.

Desse modo, buscar pontos de encontro das idéias de Vygotsky com a educação cristã só pode ser uma tarefa pessoal e oxalá não meramente especulativa.

A educação cristã, essa expressão de dois termos, pode encontrar o seu elo de ligação com as descobertas de Vygotsky entrando pela porta do primeiro, a educação, que foi, por assim dizer, a ocupação maior, direta ou indireta, do autor.

Outro aspecto a se considerar é o de que a educação no contexto latino-americano⁷⁹ está ligada com a educação cristã, pois também está baseada em princípios do evangelho, como: a busca da libertação, considerar o/a outro/a como pessoa, como sujeito e não objeto, ir ao encontro de suas necessidades, levar a sério a história pessoal do/a outro/a.

Pontos de encontro dão idéia de uma certa abertura. Os dois campos que se encontram, necessariamente não se misturam. Cada um pode manter a sua individualidade. Mas os desafios desse encontro permanecem e podem até modificar o perfil de um ou outro campo.

Nesse sentido, buscam-se em Vygotsky pontos referenciais de encontro com a educação cristã. O encontro pode ocorrer através dos parâmetros de vida cristã e da ZDP como possibilidade de aprendizagem permanente na fé.

3.1 - Parâmetros de vida

Os parâmetros de vida constituem os referenciais teóricos e vivenciais da pessoa. Podem ser explicitados através da formação de conceitos e dos conteúdos da educação cristã, do legado cultural presente nos fundamentos da fé, bem como do papel da imitação e da auto-regulação.

3.1.1 - A importância dos conceitos

Considerando-se que os conceitos científicos são o “portão de entrada” “através do qual a conscientização e o controle entram no domínio dos conceitos do dia-a-dia”⁸⁰, também os conteúdos da educação cristã podem ser meio de conscientização e orientação para o cotidiano. Aliás, o grande avanço de Vygotsky em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento está, justamente, na sua concepção de que os conceitos científicos podem reestruturar os conceitos cotidianos. Os primeiros adquirem significado e sentido nas vivências cotidianas, modificando-as. Estas, por sua vez, são impulsionadas para um nível superior por esse processo⁸¹.

A partir disso, pode surgir como tarefa da educação cristã: promover o

encontro dos conceitos científicos e cotidianos, isto é, que os princípios da fé se encontrem com a vida, que a teoria se encontre com a prática, que os testemunhos de fé formalmente transmitidos, num movimento descendente, encontrem-se com a fé vivida, experienciada pela pessoa. E que o resultado possa ser uma transformação dos parâmetros de vida. E transformação aponta para desenvolvimento.

Vygotsky “considera o brinquedo uma importante fonte de promoção de desenvolvimento”, especialmente através do jogo de papéis ou das brincadeiras de “faz-de-conta”⁸². Atividades lúdicas na educação cristã podem alargar os horizontes da ZDP. Encenações de situações e vivências ideais poderiam auxiliar nesse sentido. Os conteúdos de fé (conceitos “científicos”) e vivências ideais podem mais tarde entrar no cotidiano.

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento.⁸³

Quando as crianças interferem na representação de situações reais, transformando-as em situações potenciais, podem estar desencadeando um processo de ZDP. Exemplo disso pode ser uma atividade em que se transforma uma cena estática da realidade em uma cena ideal ou potencial. Também o conceito de reino de Deus pode ser considerado situação potencial ou nível de desenvolvimento potencial para os cristãos?

Para criar a ZDP “precisamos dos processos corretamente construídos de aprendizagem escolar”⁸⁴. Qual seria o papel da educação cristã nessa construção correta dos processos de aprendizagem? Basta funcionar como elemento transmissor do legado de fé dos antepassados? Que outros elementos, além da formação de conceitos, podem auxiliar na construção correta dos processos de aprendizagem e desenvolvimento na fé?

3.1.2 - O legado social

O indivíduo se constitui como tal através de processos de maturação orgânica, mas é principalmente através da interação que ele se apropria, com a mediação da linguagem, do legado cultural do grupo ao qual pertence. Esse legado “material e simbólico, consiste no conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que a humanidade construiu ao longo de sua história”⁸⁵.

A tese de Vygotsky de que a pessoa, ao desenvolver-se, passa por um “processo de internalização de conhecimentos e significados elaborados socialmente”⁸⁶ abre perspectivas para a educação cristã. Os significados religiosos fazem parte desse processo de construção cultural. Também na área da fé há o conhecimento acumulado, produzido ao longo do tempo (experiência) e transmitido de

modo sistematizado às gerações seguintes. O Antigo Testamento dá mostras disso: “(...) que te não esqueças daquelas cousas que os teus olhos têm visto, e se não apartem do teu coração todos os dias da tua vida, e os farás saber a teus filhos e aos filhos de teus filhos”⁸⁷.

O credo histórico (confissão de fé) do povo de Israel desempenhou importante papel educativo das novas gerações, como também para a renovação da aliança com Deus.

A apropriação do legado de fé, portanto, é um exercício que pode ocorrer através do desempenho assistido, promovendo-se situações que permitam a imitação. Vygotsky “afirmou que as atividades que puderem ser imitadas pela criança serão executadas de forma independente no futuro próximo”⁸⁸.

3.1.3 - Imitação e auto-regulação

A imitação, como desempenho auto-assistido, é mais um elemento que auxilia na formação dos parâmetros de vida. A imitação pode funcionar “como um instrumento de compreensão do sujeito” e como um instrumento “estruturante pois amplia a capacidade cognitiva individual”⁸⁹.

A Igreja cristã também vê na imitação um instrumento de compreensão do sujeito e de estruturação pessoal. O seguimento de Jesus, o ser exemplo para os mais jovens, os ritos, os gestos e os símbolos são agentes estruturantes da fé na comunidade cristã. Essa estruturação ocorre através do mecanismo chamado por Vygotsky de “interiorização”, ou seja, os postulados da fé cristã fazem agora parte da organização interna da pessoa.

Na educação cristã, a imitação pode funcionar, então, como uma espécie de moldura do quadro, pois o conteúdo do quadro é resultado de uma capacidade intelectual consciente. A imitação consciente, por certo, inclui a tomada de decisão da pessoa: se ela apreende ou não o que está demonstrado no alvo da imitação⁹⁰.

Essa decisão pessoal é pressuposto da auto-regulação. A auto-regulação torna-se a demonstração do alcance da maturidade em determinado campo. O sacerdócio de todos os que crêem, princípio básico da confessionalidade luterana, poderia ser compreendido, a partir dos postulados teóricos de Vygotsky, como a culminância da ZDP da comunidade cristã? Sendo a resposta afirmativa, a consequência é o comprometimento de cada pessoa em relação ao evangelho. É um assumir da auto-regulação no campo da fé. Uma vez assumida a interiorização, o próximo estágio aponta para o retorno da pessoa ao primeiro estágio do processo da ZDP quando se confrontar com um campo desconhecido. A aprendizagem permanente é um desafio para o campo da fé.

3.2 - A ZDP como processo de aprendizagem permanente na fé

A desautomatização, como último estágio da ZDP, reabre o mecanismo e dá uma idéia de continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa. A ZDP, enquanto processo dinâmico de constante busca, pode representar um desafio de aprendizagem permanente do evangelho e da vivência da fé cristã? Os pressupostos teóricos de Vygotsky acenam positivamente, pois a ZDP não está vinculada apenas à idade escolar, mas é uma possibilidade para a pessoa em todas as idades.

Conclusão

Considerando-se a amplitude e a riqueza da teoria de Vygotsky, pode-se afirmar: cada pensamento conclusivo sobre suas idéias é incompleto e provisório. Entretanto, é esta provisoriedade que torna instigantes a continuidade e o aprofundamento do estudo dessa teoria que contempla diferentes dimensões da vida humana.

Através de sua abordagem histórico-cultural, Vygotsky abriu o leque de suas idéias para diferentes áreas do conhecimento humano. Pela amplitude de sua teoria, também foi possível encontrar, embora inacabados, alguns pontos de encontro com a educação cristã. E isso se deve ao fato de que Vygotsky apresenta a idéia de pessoa, em termos gerais, como um ser em permanente desenvolvimento. Também os cristãos não são seres prontos, mas em constante transformação. O evangelho desafia ao dinamismo, a uma fé que se faz ação.

Muito mais do que respostas, o presente trabalho levantou perguntas e vislumbrou algumas possibilidades de encaminhamento dos questionamentos levantados.

As possibilidades ficam por conta dos parâmetros de vida e da aprendizagem permanente na fé. Dentro dos parâmetros de vida, constatamos que os conteúdos da educação cristã enquanto conceitos, o legado cultural e a imitação podem desenvolver-se através da zona de desenvolvimento proximal. E, pelo constante retorno ao processo de ZDP, transformar a aprendizagem na fé num processo permanente.

Considerando esses desafios da ZDP como processo, por que nem todos chegam à maturidade na fé? Por que nem todas as pessoas assumem o sacerdócio geral? Por que, em termos de fé, há pessoas que não atingem a auto-regulação? Seria porque a ZDP não pode ser auxílio para a educação cristã? Ou pelo fato de não se completar o círculo da ZDP?

Com essas perguntas, passa-se, no presente trabalho, da desautomatização (ou quarto estágio) para um novo círculo de ZDP, com a esperança de se chegar, através de mais um desempenho assistido, a mais uma auto-regulação e, assim, ir construindo o dinamismo da vida.

Bibliografia

- DANIELS, Harry (Org.). *Vygotsky em foco* : pressupostos e desdobramento. Campinas : Papirus, 1994. 296 p.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakthin no Brasil*. Campinas : Papirus, 1994. 192 p.
- MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação* : implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996. 432 p.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky* : uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis : Vozes, 1995. 138 p.
- STRECK, Danilo. *Correntes pedagógicas* : aproximações com a teologia. Petrópolis : Vozes/CELADEC, 1994. 136 p.
- VEER, René van der, VALSINER, Jaan. *Vygotsky* : uma síntese. São Paulo : Unimarco/Loyola, 1994. 479 p.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991. 168 p.
- . *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone/EDUSP, 1988.
- . *Obras escogidas*. Madri : Aprendizaje/VISOR, 1993. v. 2. 484 p.
- . *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1993. 135 p.

Notas

- 1 L. C. MOLL, *Vygotsky e a educação*, p. 36.
- 2 R. van der VEER, *Vygotsky*, p. 212, 213, 215, 218.
- 3 ID., *ibid.*, p. 213.
- 4 *Ibid.*
- 5 L. C. MOLL, *op. cit.*, p. 108 , 109 , 110, 111.
- 6 ID., *ibid.*, p. 109.
- 7 L. S. VYGOTSKY, *Pensamento e linguagem*, p. 4.
- 8 ID., *ibid.*, p. 6.
- 9 *Ibid.*, p. 5.
- 10 *Ibid.*, p. 104.
- 11 *Ibid.*, p. 7.
- 12 *Ibid.*, p. 107.
- 13 L. S. VYGOTSKY, *A formação social da mente*, p. 31.
- 14 ID., *Obras escogidas*, p. 462.
- 15 *Ibid.*, p. 464, 465.
- 16 L. S. VYGOTSKY, *Pensamento e linguagem*, p. 113.
- 17 ID., *ibid.*, p. 114.
- 18 *Ibid.*, p. 132.
- 19 *Ibid.*, p. 47.
- 20 *Ibid.*, p. 45.
- 21 L. S. VYGOTSKY, *Obras escogidas*, p. 284.

- 22 ID., *Pensamento e linguagem*, p. 50.
23 Ibid., p. 70.
24 Ibid., p. 71.
25 T. C. REGO, *Vygotsky*, p. 79.
26 L. S. VYGOTSKY, *Pensamento e linguagem*, p. 50.
27 ID., *Obras escogidas*, p. 184.
28 ID., *Pensamento e linguagem*, p. 52, 53, 57, 60, 64, 70.
29 Ibid., p. 70.
30 Ibid., p. 74.
31 T. C. REGO, op. cit., p. 77.
32 ID., *ibid.*
33 L. S. VYGOTSKY, *Obras escogidas*, p. 460.
34 ID., *ibid.*, p. 274.
35 ID., *Linguagem e pensamento*, p. 77, 79, 80.
36 Ibid., p. 78.
37 Ibid., p. 80.
38 L. S. VYGOTSKY, *Obras escogidas*, p. 280.
39 ID., *ibid.*, p. 259.
40 Ibid., p. 254.
41 Ibid.
42 L. S. VYGOTSKY, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, p. 103, 104, 105, 106.
43 ID., *ibid.*, p. 106.
44 Ibid., p. 110.
45 Ibid., p. 111.
46 Ibid.
47 L. S. VYGOTSKY, *A formação social da mente*, p. 94, 95.
48 ID., *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, p. 110, 111.
49 Ibid., p. 111.
50 L. S. VYGOTSKY, *A formação social da mente*, p. 97.
51 ID., *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, p. 112.
52 ID., *A formação social da mente*, p. 97.
53 Ibid.
54 L. S. VYGOTSKY, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, p. 113.
55 ID., *A formação social da mente*, p. 97.
56 “Zona de desenvolvimento proximal”: de agora em diante também designada como ZDP.
57 L. S. VYGOTSKY, *A formação social da mente*, p. 97.
58 ID., *ibid.*, p. 99.
59 Ibid.
60 R. van der VEER, op. cit., p. 371.
61 L. S. VYGOTSKY, *A formação social da mente*, p. 99.

- 62 R. van der VEER, op. cit., p. 369, 371 e 373.
- 63 L. C. MOLL, op. cit., p. 5.
- 64 L. S. VYGOTSKY, *A formação social da mente*, p. 101.
- 65 L. C. MOLL, op. cit., p. 180.
- 66 T. C. REGO, op. cit., p. 109.
- 67 L. C. MOLL, op. cit., p. 180, 181 e 224.
- 68 ID., *ibid.*, p. 151, 152 e 164.
- 69 *Ibid.*, p. 164 e 181.
- 70 *Ibid.*, p. 124.
- 71 *Ibid.*, p. 125.
- 72 *Ibid.*, p. 181.
- 73 L. S. VYGOTSKY, *A formação social da mente*, p. 64.
- 74 L. C. MOLL, op. cit., p. 130.
- 75 L. S. VYGOTSKY, *A formação social da mente*, p. 101.
- 76 L. C. MOLL, op. cit., p. 126.
- 77 ID., *ibid.*, p. 182.
- 78 *Ibid.*, p. 194.
- 79 Cf. D. STRECK, *Correntes pedagógicas*, p. 11-42: Paulo Freire articula essa ligação singular da teologia com a pedagogia no contexto latino-americano.
- 80 L. C. MOLL, op. cit., p. 11.
- 81 R. van der VEER, op. cit., p. 462.
- 82 T. C. REGO, op. cit., p. 80.
- 83 ID., *ibid.*, p. 83.
- 84 R. van der VEER, op. cit., p. 358.
- 85 T. C. REGO, op. cit., p. 109.
- 86 ID., *ibid.*, p. 76.
- 87 Cf. Dt 4.9. Veja também Js 4.21-24 e Dt 6.6-7.
- 88 R. van der VEER, op. cit., p. 369.
- 89 T. C. REGO, op. cit., p. 111.
- 90 R. van der VEER, op. cit., p. 273, 373.

Laude E. Brandenburg
Caixa Postal 28
95890-000 Teutônia — RS