

Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula

Claudia Leme Ferreira Davis

Laurinda Ramalho de Almeida

Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro

Vivian Carla Bohm Rachman

Após filmar as atividades de sala de aula de uma professora de 5º ano do Ensino Fundamental, trabalhando em uma escola pública do Estado São Paulo (Brasil), pediu-se a ela que falasse sobre alguns episódios selecionados e organizados a partir da edição das filmagens. A partir do que foi dito sobre um deles, discute-se como a cena retratada poderia ser entendida com base nas perspectivas vygotskiana, walloniana e piagetiana, buscando mostrar que, a despeito de suas diferenças, essas abordagens teóricas podem subsidiar uma prática pedagógica mais atenta à diversidade dos alunos, oferecendo-lhes maior autonomia e habilidades de pensamento mais sofisticadas e precisas.

Palavras-chave: Piaget; Vygotski; Wallon; teorias de desenvolvimento; atividade docente.

Introdução

Nos cursos de formação de professores, o papel da Psicologia é muito importante, na medida em que constitui um dos fundamentos da Pedagogia. Em geral, até a década de 1980, os currículos de Pedagogia brasileiros optavam por incluir alguns autores vinculados à Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, tais como Skinner, Rogers, Piaget e Freud (Placco, 2007). Em nenhum momento procurava-se estabelecer vínculos entre tais autores e/ou explicar porque isso não era feito. Esperava-se, no entanto, que o futuro professor soubesse, quando na regência de uma classe, recorrer a um ou a outro.

Mais recentemente, outros nomes da Psicologia entraram nos cursos de Pedagogia, Vygotski e Wallon sendo os principais. Ambos, no entanto, só

passaram a ser ensinados em algumas universidades por volta de 1980 (Vygotski) e de 1990 (Wallon). Consideramos que esses autores, junto com Piaget, devem ser lidos e estudados, não apenas em função da riqueza de suas contribuições teóricas, que podem ser colocadas a serviço dos professores, orientando seu entendimento de homem, mundo, sociedade e, sobretudo, de escola, de criança e de aluno, mas também porque suas diferentes abordagens podem dialogar, uma vez que partem de uma base epistemológica comum, que denominamos, para fins didáticos, de Interacionismo. Entende-se, assim, que Piaget, Vygotski e Wallon partilham a ideia de que o sujeito, para conhecer, construir cultura e se constituir em uma pessoa, precisa interagir com o objeto e, nessa interação, ambos sujeito e objeto acabam por se constituir mutuamente.

Vale ainda mencionar que os professores, segundo nossa experiência em cursos de formação, parecem conhecer, pelo menos superficialmente, as propostas piagetiana, vygotkiana e walloniana: sabem falar sobre elas, tomam o partido de uma ou de outra teoria, reconhecem seus principais conceitos. No entanto, dominar a teoria, sem que ela sirva para orientar a prática, é de pouca valia. Os professores sabem disso, pois almejam intensamente alcançar a “práxis”, ou seja, contar com uma teoria capaz de orientar sua prática pedagógica e conseguir, com base nessa prática, fazer novas perguntas à teoria. Vivem, efetivamente, em busca de teóricos e de abordagens, desencantando-se de imediato quando eles não lhes permitem “articular teoria e prática”, respondendo, prontamente, aos impasses que enfrentam em sala de aula.

Neste artigo, buscamos elucidar em quais aspectos as teorias de Piaget, Vygotski e Wallon podem contribuir para auxiliar os professores em sua prática pedagógica e, sobretudo, como a diferença entre elas pode ser profícua para a atividade docente. Como recorte de uma pesquisa mais abrangente, a pretensão, aqui, é a de apresentar um episódio colhido na sala de aula de uma escola pública do Estado de São Paulo, Brasil, envolvendo uma professora e seus alunos, e discuti-lo com base nestas três abordagens interacionistas. Para tanto, alguns conceitos centrais de cada proposta serão inicialmente apresentados para que se possa, em seguida e com base neles, discutir a prática pedagógica descrita.

Aspectos metodológicos

O contato com a escola

A escola e a professora foram contatadas diretamente pelas pesquisadoras, em função de alguns critérios: facilidade de acesso à instituição, oferta de séries iniciais do Ensino Fundamental e disponibilidade para participar do estudo. Os objetivos da pesquisa foram apresentados à equipe gestora que indicou uma professora de 5º ano, concordou em deixar o grupo de pesquisa videografar suas aulas e, posteriormente, discutir sobre alguns de seus trechos, previamente selecionados pelas pesquisadoras. A escola segue uma orientação tradicional, com acentuada ênfase em disciplina, tida como uma condição necessária ao aprender. Oferece Ensino Fundamental durante o dia e Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite.

A professora

Ruth é uma professora com 38 anos de idade, formada em Pedagogia em uma universidade da rede privada do Estado de Minas Gerais. Há 15 anos, quando veio para São Paulo, prestou concurso público e ingressou no magistério. É casada e tem dois filhos.

A sala de aula

A sala de aula é espaçosa e bem ventilada, contando com amplas janelas. A iluminação é adequada. As carteiras, todas individuais, estão dispostas em cinco fileiras, cada uma delas composta por sete alunos. A mesa da professora fica à frente dos alunos, sobre um tablado. A sala conta, ainda, com um armário ao fundo e os trabalhos dos alunos são expostos em murais nas paredes laterais.

Instrumentos de coleta de dados

Na pesquisa mais abrangente, os instrumentos de coleta de dados foram os seguintes: a) história de vida da professora; b) observação do espaço físico da escola; c) filmagem de sala de aula, com seleção de episódios; e d) realização de entrevistas. Para a análise pretendida neste artigo será considerado apenas um episódio retirado das filmagens. Entende-se por episódio um trecho da atividade 'aula', que tenha começo, meio e fim. O critério adotado para selecionar esse episódio foi o fato de ele incidir em uma situação que poderia ser conduzida de

diferentes formas e passível de ser interpretada de vários modos. O episódio selecionado foi visto, analisado e comentado pela professora durante a entrevista, que explicou seus objetivos, atitudes e expectativas.

Descrição do episódio

A professora encontra-se expondo para o grupo-classe um conteúdo relativo a hábitos de vida diária. Os alunos estão em silêncio, aparentemente prestando atenção. Um dos alunos, Pedro, que se senta no fundo da sala, levanta a mão, tentando interromper a professora para dizer algo. Ela olha para o menino e continua sua exposição como se nada tivesse acontecido. O menino permanece com a mão levantada durante três minutos, quando percebe que não lhe seria permitido partilhar com o grupo aquilo que tinha em mente. Desanimado, abaixa a mão e começa a brincar com o lápis sobre a carteira até a explicação ter sido finalizada. Neste momento, a professora solicita aos educandos que abram a apostila em determinada página para fazer os exercícios lá propostos. Seu pedido é prontamente atendido por todos, inclusive por Pedro.

Procedimento de análise do episódio

A atividade docente foi investigada fazendo-se, ao mesmo episódio, análise que pudesse elucidá-lo a partir de três pontos de vista diferentes, na Psicologia da Educação: os de Vygotski, Wallon e Piaget. Procurou-se verificar se, e em qual medida, os autores divergem ou se aproximam em termos de pressupostos e análises. Desse modo, as seguintes perguntas foram diretivas da análise do episódio:

- Como é vista a relação pedagógica mantida entre professora e alunos?
- Como a professora lida com seus alunos e com suas diferenças?
- Como seria possível, segundo o autor enfocado, aprimorar a prática pedagógica?

Perspectivas interpretativas do episódio: vygostskiana, walloniana e piagetiana

Foi realizada discussão do episódio junto à professora que, vendo-se no episódio, comenta com as pesquisadoras que, durante a explicação de um conteúdo, ela não permite interrupções. Faz isso para que as crianças possam se concentrar no assunto tratado: – Se eu ouvir um, tenho que ouvir todos! E, muitas vezes, eles vêm com uma história que não tem nenhuma relação com o

que eu estou explicando. Atrapalha muito... –. Após a professora ter assistido e discutido o episódio com as pesquisadoras, cada uma elaborou as considerações que se seguem.

A perspectiva vygotskiana

Na abordagem da Psicologia Sócio-Histórica, algumas categorias são centrais. Para efeitos da análise do episódio selecionado, duas delas se destacam e, por essa razão, serão brevemente apresentadas. A primeira delas é a de mediação, entendida como “uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si ou, ainda, como um conceito que designa um elemento que viabiliza a realização de outro e que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude” (Severino, 2001, p. 44). Adotar a categoria teórico-metodológica da mediação implica não aceitar dicotomias e, sobretudo, tentar se aproximar das determinações que, dialeticamente, constituem o sujeito (Aguiar & Ozella, 2006). É por meio da mediação que se explica e se compreende como o homem, membro da espécie humana, só se torna humano nas relações sociais que mantém com seus semelhantes e com sua cultura. Nesse sentido, a escola, por meio de seus professores, exerce uma mediação central na constituição dos sujeitos-alunos, uma vez que é com seu auxílio que eles conquistam novos saberes, apropriam-se de sua “humanidade” e constroem, paulatinamente, formas próprias de pensar, sentir e agir (Vygotsky, 1934-35/1978).

Uma segunda categoria importante a ser aqui discutida é a relação desenvolvimento-aprendizagem. Tendo Piaget como interlocutor, Vygotski postula que o ensino, quando adequadamente organizado, leva à aprendizagem, e essa última, por sua vez, impulsiona ciclos de desenvolvimento que até então estavam em estado embrionário: novas funções psicológicas superiores passam assim a existir. Esse novo desenvolvimento, mais adiantado, abre novas possibilidades de aprendizagem que, se vierem a ocorrer, impulsionarão mais uma vez o desenvolvimento, permitindo novas aprendizagens e, assim, sucessivamente. Nesse sentido, aprendizagem e desenvolvimento constituem uma unidade, visto um ser constitutivo do outro, ou seja, um não é sem o outro. Nas palavras do autor:

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento proximal, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de

processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (Vigotski, 1933/2006, p. 115)

A partir dessa visão, Vygotski defende a presença de dois níveis de desenvolvimento: o primeiro, denominado “nível de desenvolvimento real” (NDR), refere-se a tudo aquilo que o sujeito é capaz de realizar por si só, sozinho, sem contar com a ajuda de ninguém. Já o segundo, ou nível de desenvolvimento proximal (NDP), explicita que há situações em que o sujeito só consegue fazer/pensar/sentir algo se contar com o auxílio de alguém mais experiente. Entre o que o sujeito consegue fazer por si mesmo e o que só o faz mediante a ajuda do Outro está a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um conceito metafórico, que indica uma compreensão particular de ensino: ao se fornecer assistência na ZDP, leva-se o aluno a realizar sozinho aquilo que antes só o fazia com o amparo de alguém. Vygotski expõe assim seu pensamento:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento; mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. (Vigotski, 1933/2006, p. 115)

Análise do episódio a partir da perspectiva vygotskiana

Tentando empregar as categorias acima, na tentativa de construir uma pedagogia com base sócio-histórica, é possível dizer que uma forma de promover a aprendizagem é envolver os alunos em uma atividade colaborativa. Trata-se, pois, de agrupar crianças com distintos níveis de experiência, habilidades e conhecimentos, para trabalharem juntas, buscando alcançar um mesmo objetivo, discutindo quais são as melhores formas de se chegar a ele e assumindo o risco de colocar suas hipóteses à prova. É interessante notar que escolas organizadas em moldes tradicionais oferecem poucas ocasiões de se viver experiências desse tipo, nas quais os alunos podem, com o professor e com os colegas, elaborar compreensões comuns mais sofisticadas. Em escolas como a observada, os professores tendem a dominar a sala de aula, reduzindo drasticamente a participação dos alunos em sala. É o caso desse episódio.

Outro aspecto interessante de uma pedagogia com base sócio-histórica é ancorar o ensino nas experiências e habilidades prévias dos alunos, partindo do

NDR e encaminhando-se para o NDP, cabendo ao docente auxiliar os educandos durante esse percurso, atuando na ZDP. Nessa ótica, cabe salientar que um bom ensino é aquele em que o professor identifica o que os alunos já dominam – suas experiências, habilidades e pontos de vista – articulando-o com os conhecimentos, habilidades ou ponto de vista científico. Na escola tradicional, em contrapartida, os professores muitas vezes se dedicam a ensinar regras, conceitos abstratos e descrições conceituais, quando na verdade, seria mais proveitoso auxiliar as crianças oferecendo-lhes experiências nas quais pudessem compreender como esses foram elaborados e como podem ser empregadas no cotidiano (Tharp et al., 2000). Isso requer contextualização.

Três níveis de contextualização podem ser utilizados pelos professores. O primeiro requer que se ativem os conhecimentos/experiências/habilidades prévias dos alunos, algo bastante individualizado e pessoal. O segundo nível envolve conectar aquilo que é conhecido de cada criança às experiências concretas do conjunto das crianças, ampliando os contextos em que o conhecido pode ser situado/empregado/reconhecido. O terceiro nível indica ser preciso conectar o conhecido ao que ‘precisa-ser-aprendido’, envolvendo os estudantes na busca de conexões vitais entre eles. O conhecido – agora amplamente contextualizado e pleno de concretude – articula-se com o novo, mediante a ajuda do professor, através de um processo ativo de análise e interpretação, totalmente diverso da simples associação. Atuando em conformidade com esse aspecto, o professor evita que os alunos aprendam apenas abstrações dissociadas do real e sem vínculos com suas experiências.

Nesse sentido, Donovan, Bransford e Pellegrino (1999) elucidam que, quando a compreensão inicial dos alunos sobre determinado assunto (conceitos cotidianos) não é articulada às informações que lhes são apresentadas (conceitos científicos), eles podem não compreender o que lhes foi ensinado ou dominam relativamente o assunto apenas para efeitos de testes e avaliações. De fato, quando isso acontece, eles tornam a pautar seu pensamento em hipóteses e conceitos cotidianos, tão logo deixem a sala de aula. Não aprenderam o que era esperado.

Adicionalmente, como a aula é planejada levando em conta diferentes NDR, o planejamento do ensino requer atividades diversificadas, a serem realizadas concomitantemente, pelos diferentes grupos de alunos. Com isso, soluciona-se um fenômeno muito frequente nas salas de aula organizada nos moldes tradicionais: planejar uma única aula e/ou atividade para alunos com diferentes conhecimentos e experiências, algo que, se benéfico para alguns

alunos, exclui do ensino tanto os menos e os mais experientes. Ao planejar uma aula sem considerar os conhecimentos prévios dos educandos, tampouco suas particularidades, a prática pedagógica homogeneiza-se, tratando como iguais crianças que na verdade são diferentes. O resultado é que uns não acompanham a aula e outros nela se aborrecem. Essa parece ser a situação de Pedro, o menino que aparece, no episódio, com o braço levantado.

Outro aspecto a ser salientado diz respeito à importância de desenvolver o domínio da linguagem ao longo das aulas, algo que a professora observada parece desconhecer. Para ela, a participação dos alunos no momento em que está expondo um dado conteúdo desconcentra e atrapalha: não traz nenhum benefício à classe. De fato, a literatura (Tharp et al., 2000) aponta que os docentes seguem fielmente a tradição pedagógica, na qual a aula é entendida como mera repetição de algo já elaborado – e tido como pronto ou definitivo – e não de algo a ser construído coletivamente.

Assim, a professora explica e pede aos alunos que façam sozinhos, sem interação com os colegas, um exercício de consolidação. As crianças tentam, sem saber ao certo o que aprenderam e, menos ainda, como empregar esse suposto conhecimento na tarefa. O mundo real, aparentemente excluído da sala de aula, precisa ser recuperado e uma excelente forma de fazer isso é escutar o que as crianças têm a dizer, pois, sem isso, não há como aquilatar o que conhecem e o que ignoram; não se contextualiza aos novos conceitos; não se criam condições para confrontar pontos de vistas, discutir ideias, organizar e expressar o próprio pensamento.

De fato, ao oferecer oportunidades para o desenvolvimento da linguagem, o docente contribui, concomitantemente, para a organização do pensamento do aluno. O diálogo ocupa posição tão central na visão de Vygotski, que esse autor chega a definir o ato de pensar como diálogo (interno) com si mesmo (ou seja, com as ideias de vários Outros que já foram apropriadas ou aprendidas). Cabe, pois, criar um clima de entusiasmo diante do aprender, encorajando os alunos a se envolverem coletivamente na tarefa, aprendendo uns com os outros e todos com a professora, a resolver problemas reais, progressivamente mais complexos e abstratos. A conversa auxilia o pensamento, torna-o cada vez mais flexível (pois se é forçado a perceber que há muitos e diversificados pontos de vista acerca de um único evento), ensina que é preciso ouvir quando se quer ser ouvido, que é preciso argumentar e defender boas ideias. Em uma conversa rica em torno de um conteúdo interessante, há uma intensa negociação de sentidos e significados,

algo que estimula, ao mesmo tempo, o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Não se trata de tumultuar a sala de aula e, sim, de desenvolver habilidades comunicativas, algo que envolve pensamento e análise, nunca repetição. Com isso, inegavelmente se sai do NDR e se alcança o NDP.

Em síntese, o episódio analisado mostra que a professora não aproveita as oportunidades de promover o desenvolvimento linguístico de seus alunos, ficando presa a um procedimento rígido de dar aula, no qual só o docente fala e os alunos escutam. Se ocasiões para discutir as relações estabelecidas pelas crianças entre o velho e o novo forem escassas, os alunos não terão como se expressar e a professora não poderá, conseqüentemente, intervir em seus modos de pensar, sentir e agir, elucidando dúvidas, aprofundando ideias e tornando-as cada vez mais complexas. Pode-se concluir, então, que uma pedagogia inspirada na abordagem sócio-histórica envolve:

- a) atividades diversificadas, para contemplar os diferentes níveis de experiências e conhecimentos dos alunos;
- b) interação entre pares, para favorecer a troca e, portanto, a inclusão de todos nas atividades pedagógicas, além da colaboração e da negociação dos sentidos dos conceitos em jogo, uma vez que as crianças aprendem umas com as outras, sempre mediante a orientação do professor;
- c) oportunidades para o corpo discente trabalhar coletivamente, enquanto o professor exerce uma rica mediação, levando o grupo-classe a explicitar o que faz, como faz e por que o faz;
- d) diálogo constante (entre alunos e dos alunos com o professor), pois, quando isso se passa, laços mais sólidos de amizade e níveis mais elevados de afinidade se desenvolvem entre os alunos, permitindo que mais crianças discutam e negociem seu entendimento sobre os conteúdos trabalhados;
- e) mediação rica, variada e entusiasmada do docente, no sentido de incentivar seus alunos a gostar do que estão aprendendo, apontando e criando, constantemente, oportunidades para ouvir os demais, a respeitar as opiniões dos outros, a argumentar, a reconhecer os “erros” e a enfrentar conflitos de ideias, sem transformá-las em conflitos entre pessoas (Tharp et al., 2000).

Tudo isso faz com que “escolas e salas de aulas se aproximem mais de seus alunos, tornando o ensino uma atividade colaborativa interpessoal” (Dalton apud Tharp et al., 2000, p. 33), algo extremamente valorizado pela abordagem vygotskiana e, tal como vemos, por uma pedagogia de base sócio-histórica.

A perspectiva walloniana

A psicogenética walloniana procura compreender o psiquismo humano em sua formação e transformações. O processo de desenvolvimento para transformar o recém-nascido em adulto de sua espécie se dá no e pelo social. Ao enfatizar a junção genético-social, ou integração organismo-meio no processo de desenvolvimento, Wallon afirma que o meio tanto pode favorecer quanto tolher o desenvolvimento: “a constituição biológica da criança ao nascer não será a única lei do seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal” (Wallon 1954/1986, p. 169). Portanto, o meio é uma noção fundamental na teoria walloniana.

O que é meio nesta teoria? É o conjunto mais ou menos durável das circunstâncias que envolvem as existências individuais, ou seja, o meio físico, o meio social e os instrumentos da cultura. Os meios são os campos nos quais o indivíduo age, com os recursos de que dispõe no momento. A escola, para Wallon, é um meio funcional, pois tem uma função específica: trabalhar o conhecimento. No meio estão os grupos e, na dialética walloniana, meios e grupos podem, por vezes, coincidir. Pode-se considerar a classe um grupo, que contém, em geral, ainda outros grupos menores. Para Wallon, o grupo tem objetivos determinados, que levam a sua composição e à divisão de tarefas; no grupo também se aprende a diferenciar novos tipos de relações, a tomar conhecimento dos recursos e limites do coletivo e de cada um de seus membros; o grupo coloca a criança e o adolescente entre duas exigências opostas e complementares: o desejo de pertença, que exige identificação com os objetivos do grupo; e o desejo de diferenciar-se, ocupando um lugar na estrutura do grupo.

Além da integração organismo-meio, outro nível de integração é apresentado pelo autor: a cada momento, o psiquismo é uma unidade que resulta da integração de domínios ou conjuntos: o cognitivo, o afetivo e o motor. Numa descrição sucinta, o domínio cognitivo oferece as funções responsáveis pela aquisição, manutenção e transformação do conhecimento, pela apreensão do tempo em sua identificação precisa: amanhã, hoje, ontem, pela elaboração de análises e sínteses. O conjunto afetivo, por sua vez, é o responsável pelas emoções (com ativação preponderante do fisiológico), pelos sentimentos (com ativação preponderante da representação) e pela paixão (cuja preponderância é do auto-controle). Finalmente, o conjunto motor possibilita os deslocamentos do corpo

no espaço, tanto os que dependem das leis da gravidade (movimentos passivos, portanto) quanto os movimentos voluntários ou intencionais do corpo e de parte deles, possibilitando, ainda, as reações posturais e mímicas, expressões corporais e faciais nas diferentes situações vivenciadas. A pessoa é apresentada, na teoria walloniana, como o quarto conjunto funcional, justamente para expressar a integração afetivo-cognitivo-motora em suas inúmeras possibilidades.

Wallon (1941/2007) alerta que tratar separadamente os conjuntos é um artifício para a descrição, pois eles estão imbricados de tal forma que, quando um é mobilizado, os outros também o são; quando ocorrem transformações, sejam avanços ou recuos no cognitivo, o afetivo e o motor são afetados; quando ocorrem com o afetivo, há interferências no cognitivo e no motor; e o mesmo acontece quando se trata do motor. Pode-se falar apenas em predominância, não em domínio. Portanto, o atendimento ao afetivo oferece um lastro para o cognitivo e o motor e vice-versa.

A teoria de desenvolvimento walloniana aponta pistas para a atuação docente, mas duas afirmações do autor, ambas sobre as ações do professor, merecem ser destacadas: a primeira é quanto ao interesse, a segunda quanto à observação. “O principal estímulo da atenção é o interesse. Suscitá-lo deve ser, evidentemente, o objetivo essencial do educador” (Wallon, 1937/1975, p. 370).

Observar é evidentemente registrar o que pode ser verificado. Mas registrar e verificar é ainda analisar, é ordenar o real em fórmulas e fazer-lhe perguntas. É a observação que permite levantar problemas, mas são os problemas levantados que tornam possível a observação. (Wallon, 1937/1975, p. 16)

Cumprir lembrar que o “Plano Langevin-Wallon” (Merani, 1969) oferece sugestões quanto a procedimentos de ensino – aulas expositivas, trabalhos individuais e em grupo, respeito aos ritmos de desenvolvimento do aluno, considerando a criança como um ser não fragmentado, ou seja, com cognição, afetividade e movimento.

Análise do episódio sob a lente da psicogenética walloniana

A relação pedagógica mantida pela professora e alunos é centrada na primeira, que é quem define o conteúdo que considera importante para os alunos, bem como a estratégia: aula expositiva, sem nenhuma participação discente, partindo do pressuposto de que perguntas desconcentram os alunos. Assim,

tem como foco a classe como um todo, que deve aprender os conteúdos definidos por ela. Segue um conceito de justiça, no qual se ancora para não permitir interrupções: “Se ouvir um, tenho que ouvir todos”. Esse conceito particular não leva em conta que justiça, em educação, para Wallon, implica dois aspectos que “não são opostos, mas complementares”: permitir a todos, sem distinção de fortuna, classe social, etnia, igual direito ao acesso à cultura e ao desenvolvimento máximo, mas atendendo a cada um segundo suas possibilidades e respeitando seus ritmos. A professora lida com a classe, não com seus alunos em suas singularidades, em suas diferenças. Ao não atender o aluno que levantou a mão, ele passa automaticamente a brincar com o lápis, alienando-se do que se passa a sua volta. A professora, concentrada que está no conteúdo que preparou e não no aluno que deve aprender, não observa essa paulatina falta de interesse.

Para aprimorar a prática pedagógica dessa professora, teríamos, segundo Wallon, que ajudá-la a aprender a “fazer perguntas ao real”: por que o aluno que estava com a mão levantada passou a brincar com o lápis? Por que a mão estendida, os olhos centrados na professora, o corpo todo como se levantando da carteira de repente deixam de existir no corpo curvado, nos olhos fixos na carteira, mexendo distraidamente com o lápis? Todos esses são indicadores potentes de mudança de interesse. A teoria walloniana, ao valorizar emoções e sentimentos, com suporte no ato motor, oferece indicadores visíveis para o professor balizar sua aula: está despertando o interesse dos alunos? Se não, como despertá-lo? No episódio em pauta, a professora nem precisaria fazer isso, pois o aluno já se mostrava envolvido; bastaria mantê-lo assim, permitindo-lhe falar, respondendo a seu questionamento e acolhendo seus sentimentos.

Seria importante fazer a professora perceber (e o recurso da gravação é poderoso) que atendendo ao afetivo, dando atenção ao aluno, vendo-o como um ser único, separado dos demais, está oferecendo um lastro para o desenvolvimento cognitivo, para a construção do conhecimento. É importante discutir com a professora que atender ao afetivo significa também planejar uma aula prevendo espaços para ouvir o aluno, apreender o conhecimento que ele já domina para dele partir, incorporando o saber do senso comum que traz para a escola para transformá-lo em conhecimento científico. Além disso, cabe discutir também que uma das formas de despertar o interesse que garante a atenção do aluno é, exatamente, permitir que ele se coloque: não há como dirigir-se à inteligência

do aluno senão como um ser integral, com afetos, cognições, movimento: “É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente” (Wallon, 1941/2007, p. 198).

Outro ponto que deveria ser resgatado é que a ação da escola não se limita ao ensino; deve, antes, ser um instrumento para o desenvolvimento integral. Nesse aspecto, o trabalho em grupo é muito importante. O “Plano Langevin-Wallon” (1947/1969) prevê tanto o trabalho individual quanto aquele em grupos, entendendo que esse é uma estratégia por meio da qual os alunos aprenderão a assumir e dividir responsabilidades, a respeitar regras e a administrar conflitos. E a professora, como organizadora e mediadora dos grupos, poderá não só desenvolver conteúdos, como também valores, um dos quais, fundamental para Wallon (1952/1975), é a solidariedade. Nos grupos, não só a professora terá melhores condições de aproximar-se de seus alunos, como também de aferir suas dúvidas e atendê-las, podendo contar com a ajuda dos demais. A colaboração entre pares, a troca de conhecimentos e experiências, somadas à proximidade da professora, com certeza facilitam a integração afetivo-cognitiva.

A perspectiva piagetiana

Como em relação aos autores anteriores, serão expostas a seguir, algumas ideias centrais do pensamento piagetiano, de modo a apresentar a fundamentação na qual se baseará a análise do episódio de sala de aula já descrito anteriormente, meta desse artigo. Inicialmente será discutido como Piaget concebe o processo de aprendizagem e a relação aprendizagem/desenvolvimento, bem como a relação sujeito e objeto de conhecimento. Em seguida, as ideias de Piaget que têm implicações mais diretas para a prática pedagógica serão comentadas.

Apesar de ser muitas vezes identificado como um autor que elaborou uma teoria do desenvolvimento cognitivo sem dar relevância aos processos de aprendizagem, Piaget concebe esses processos como intimamente relacionados, pois dialogam o tempo todo (Macedo, 2005; Becker, 2009; Montoya, 2009). Esse autor, adotando uma perspectiva epistemológica construtivista e interacionista, apresenta concepções sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento que não poderiam se assemelhar nem à postura empirista, nem à postura apriorista. Para ele, o desenvolvimento cognitivo não se reduz à aprendizagem – entendida

como ação dos estímulos ou dos acontecimentos sobre o ser humano –, mas também não é visto como a atualização de estruturas já presentes no indivíduo ao nascer.

Ao contrário, ele entende que é por meio da interação com o meio que o sujeito constrói suas estruturas mentais e seu conhecimento: no contato com eventos físicos e/ou sociais, o sujeito os transforma para poder apreendê-los – mecanismo de assimilação – e, simultaneamente, esses mesmos eventos exercem pressões sobre os instrumentos de assimilação do indivíduo, transformando-os. É por meio desse jogo de mecanismos, necessariamente complementares e dissociados entre si (Ribeiro, 2005), que o indivíduo desenvolve continuamente seus esquemas e estruturas cognitivas. Essa construção contínua é explicada pela equilíbrio, processo interno que incita o sujeito a transformar suas estruturas mentais tendo em vista sua otimização (Montagero e Maurice-Naville, 1998), ou seja, tendo em vista patamares cada vez mais complexos de compreensão da realidade física, social e cultural que o rodeia.

No intuito de melhor precisar o papel das contribuições advindas da experiência e daquelas advindas dos fatores internos de organização e integração dessas mesmas experiências aos esquemas ou estruturas já construídas, o autor distingue duas “formas” de aprendizagem: uma em sentido estrito e outra em sentido amplo. A primeira refere-se às aquisições que se dão com base nas experiências vividas pelo indivíduo e por ele elaboradas num plano inicial da apreensão dos objetos ou das situações. Já a segunda engloba – em sentido amplo – as aprendizagens em sentido estrito, assim como outros processos não derivados da experiência com os objetos, processos entendidos como mecanismos internos de reorganização das aquisições prévias (devidos à experiência ou não), que levam à evolução dos conhecimentos e, solidariamente, à evolução dos patamares de compreensão do indivíduo. A ideia de aprendizagem em sentido amplo confunde-se, então, com a de desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1959/1974).

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem, que em tese seria desencadeado no contexto escolar, pode ser entendido como uma das variantes da aprendizagem em sentido estrito, que alimenta e é realimentada, dialoga com o desenvolvimento e é necessariamente complementada por mecanismos internos, o principal deles sendo a equilíbrio, mecanismo interno de autorregulação, presente em todos os organismos. (Ribeiro, 2005).

Assim, para Piaget, a aprendizagem em sentido estrito não é condição suficiente para engendrar o desenvolvimento, mas é condição necessária. Daí

a importância que tem a aprendizagem em sua teoria e, não por acaso, o autor esteve, em sua vida, constantemente ligado aos órgãos internacionais encarregados de pensar a educação. Muito embora, comparativamente ao conjunto de sua obra, os textos voltados à educação sejam em número pequeno, em muitos deles Piaget falou aos professores, que podem neles encontrar uma referência na qual se inspirar para desenvolverem uma práxis favorecedora da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Outro aspecto da teoria de Piaget contido na ideia de autorregulação, mas que se faz importante destacar para efeitos da análise a que se procederá mais à frente, é a de que a construção dos conhecimentos é “automotivada”. Essa tese foi muito bem traduzida por De La Taille (1996), ao enunciar uma das principais teses piagetianas: a de que a inteligência é uma adaptação do indivíduo aos desafios colocados pelo meio físico e social. Esse autor esclarece que, diante da impossibilidade de resolver um problema, o sujeito é capaz de modificar seus pontos de vista, remanejar ou criar ideias, elaborar hipóteses e testá-las, de modo a superar o conflito gerado pela incapacidade de resolver tal problema.

A implicação clara dessa asserção para o processo de ensino e aprendizagem que ocorre na escola, talvez hoje tão repetida, mas nem sempre bem compreendida, é a de que para motivar o aluno a aprender é preciso colocar-lhe problemas e desafios. Mas se conhecer é um “ato de interpretação”, ou seja, se o indivíduo assimila os dados do real aos seus sistemas de significação (De La Taille, 1996), é preciso estar atento às manifestações dos alunos para constatar se, de fato, os supostos desafios colocados pelo professor constituem situações que desencadeiam ações construtivas dos alunos, voltadas aos conteúdos a serem aprendidos. Deve-se insistir, então, que não basta colocar questões ou problemas que supostamente, na visão do professor, constituem desafios aos alunos: é necessário que eles efetivamente os percebam como desafios. A seguir, essas colocações fundamentais do autor, apresentadas em textos que têm implicações mais diretas para a educação (Piaget, 1969/1985; 1948/1988), serão resgatadas.

Para Piaget, o objetivo da educação é formar o pensamento do aluno, é formar indivíduos autônomos do ponto de vista intelectual e moral. Nesse sentido, mais do que buscar a acumulação de conteúdos, a escola deveria se preocupar em ensinar o aluno a pensar, a construir suas verdades, a demonstrá-las, a defender seus pontos de vista, a fazer perguntas e pesquisas por conta própria. Em síntese, deveria formar o aluno de modo que ele aprendesse a construir conhecimentos tanto no domínio intelectual quanto moral. Caberia ao professor entender a

perspectiva de seus alunos para propor-lhes questões, problemas e desafios a serem resolvidos. Caberia, também, cuidar para que sua autoridade não se transformasse em impedimento para a conquista da autonomia por parte do aluno.

Privilegiar, na prática pedagógica, somente um tipo de relação interpessoal – aquela que ocorre entre o professor e aluno – dificultaria a formação do ponto de vista próprio dos educandos, já que a tendência seria a de aceitar as verdades enunciadas pelo professor. Com base nessa asserção, Piaget defende que seria mais proveitoso privilegiar, no processo pedagógico, as relações entre colegas, o trabalho em grupo, o autogoverno, ou seja, implementar formas de trabalhar em sala de aula em que os estudantes possam tomar decisões e se responsabilizar por aspectos de sua vida escolar. A aprendizagem de condutas cooperativas e do trabalho em grupo fomentaria, no entender de Piaget, discussões entre indivíduos “iguais”, considerando seus níveis de conhecimento e lugar ocupado no contexto de sala de aula. Por conseguinte, favoreceria verdadeiras trocas entre eles, a coordenação de pontos de vista e a conquista da autonomia.

Análise do episódio a partir da perspectiva piagetiana

No episódio em foco alguns aspectos da situação tornam-se muito salientes. As carteiras dos alunos enfileiradas, a mesa da professora à frente, sobre um tablado. A professora não interrompe sua fala para ouvir o aluno; tem convicção que as intervenções do grupo atrapalham suas explicações; pressupõe que o que os educandos têm a dizer não se relacionam com o conteúdo que está ministrando. Explica que sua expectativa é a de que todos os alunos a acompanhem e desenvolve a aula a partir de seu próprio ponto de vista. A dinâmica proposta é centrada em um único tipo de interação social: a do professor com os alunos.

Em tese, a aula centrada na figura do professor e na sua perspectiva, que é aquela de quem domina o conteúdo, dificultaria a atividade construtiva dos estudantes e o exercício da reflexão. Sem poder elaborar sobre o que está sendo dito, provavelmente os alunos apenas memorizarão as lições, para poderem reproduzi-las em momento oportuno, quando forem induzidos a isso, como, por exemplo, nas provas. É cabível, portanto, questionar o quanto tais conhecimentos se tornarão condição para a construção de novas estruturas ou ampliarão a capacidade de aprender; indagar quanto do que é aprendido em tais circunstâncias funciona como condição de assimilação para qualquer outro conhecimento; ou

ainda inquirir se, ao tentar dar conta do conteúdo, a professora percebe as possíveis consequências educacionais de seu fazer. Em síntese, quais são as metas educacionais almejadas?

Na perspectiva de Piaget, a prática pedagógica em questão parece estar mais a serviço da acumulação de conteúdos do que da formação de indivíduos que sabem pensar e que, no futuro, estariam aptos para agir de forma autônoma e crítica. De fato, ao não ouvir o que os alunos têm a dizer sobre o assunto em pauta, é quase impossível ao professor ir ao encontro de seus pontos de vista, identificar seus conhecimentos prévios, perceber como apreendem aquilo que foi falado. Se o conhecimento é um ato de interpretação, se a compreensão de algo depende do patamar de desenvolvimento cognitivo do indivíduo – ou, na linguagem piagetiana, de seus instrumentos de assimilação – não ouvir a manifestação dos educandos torna impossível ao professor apresentar objetos de conhecimento que possam ser por eles assimilados. Não é de se admirar que muitas vezes os alunos apresentem dispersão e desinteresse pela aula, como bem exemplifica a atitude de Pedro, descrita no episódio em análise.

Para dar conta de responder às perguntas que desencadearam esta análise é preciso ainda indicar caminhos na direção do aprimoramento da prática pedagógica da professora focalizada. Entende-se ser necessário que ela vá ao encontro do ponto de vista dos alunos, preocupe-se em compreender como apreendem e como aprendem o que lhes é ensinado. Ouvir o que os educandos têm a dizer não implica defender um ensino individualizado, como pode parecer, talvez, à primeira vista. Entretanto, é preciso pensar em estratégias que permitam um acompanhamento mais próximo do aluno pelo professor, que possibilitem aos estudantes tomar iniciativas, expor suas questões, manifestar seus interesses e compartilhar opiniões. Adicionalmente, é fundamental considerar as diferenças relativas aos níveis de compreensão e de construção dos conhecimentos escolares, para que se possam elaborar planejamentos a elas adequados. Afinal, há hoje clareza da diversidade presente na escola e da tão almejada meta da inclusão.

Os caminhos que a teoria, em princípio, oferece aos docentes apontam para estratégias de cunho variado; empregadas em diferentes momentos do planejamento diário e adaptadas aos diferentes conteúdos; que impliquem momentos de trabalho em duplas, trios, pequenos grupos ou mesmo tarefas individuais; em que as fontes de consulta disponíveis envolvam, sem sombra de dúvida a professora, mas também materiais didáticos e os próprios colegas, que, cooperativamente, trabalham em prol do desenvolvimento de cada um

e do grupo classe. Nesse sentido, vale esclarecer que não há nada a opor, por exemplo, à maneira expositiva de lecionar, tal como Ruth faz no episódio em pauta, desde que o faça de modo interessante, permitindo a participação dos alunos, procurando suscitar-lhes a atividade construtiva.

Considerações finais

As análises aqui apresentadas pautadas nas visões de Vygotski, Wallon e Piaget pretenderam mostrar como suas propostas podem subsidiar a prática pedagógica. Ainda que esses autores compartilhem dos pressupostos interacionistas, as diferenças entre eles são grandes e não podem ser negligenciadas. Piaget, na relação sujeito-objeto, privilegia o polo do sujeito, Vygotski dá maior ênfase ao do objeto e, em Wallon tanto o sujeito quanto o objeto são igualmente considerados. Este trabalho refletiu, de certo modo, tais diferenças, ao analisar o episódio selecionado. A intenção era, realmente, indicar que a prática pedagógica comporta muitas e diferenciadas perspectivas analíticas. O central é, no entanto, salientar que toda e qualquer teoria deve orientar a prática pedagógica e os resultados aí obtidos devem servir para que a teoria seja repensada. Isso quer dizer que o professor deve ser, ele mesmo, um pesquisador que identifica os pressupostos que orientam sua ação e analisa os resultados que encontra à luz de suas hipóteses prévias. Com isso, ele produz um conhecimento que é importante para a prática, e dela transformador, pois vem da práxis, ou seja, da articulação teoria e prática. Os professores que assim procedem são profissionais reflexivos, autônomos e colaborativos, excelentes modelos para seus alunos e pares, na medida em que cumprem efetivamente seu papel social: o de formar alunos aptos a enfrentar os desafios do viver. Em nenhum momento se pretendeu oferecer receitas para o professor, mesmo porque isso seria subestimá-lo. O objetivo, ao contrário, foi motivar os docentes a buscar na teoria, sempre de modo crítico, as múltiplas possibilidades para o fazer pedagógico, para seu refazer e para o transformar.

Referências

- Aguiar, W. M. J. e Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia. Ciência e Profissão*, 26, 222-245.
- Becker, F. (2009). Prefácio. In A. D. Montoya. *Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget*. São Paulo: Unesp.

- De La Taille, Y. (1996, 4 de agosto). Seis pontos do pensamento piagetiano. *Folha de São Paulo. Caderno MAIS*.
- Donovan, M. S., Bransford, J. D. & Pellegrino, J. W. (1999). *How people learn: bridging research and practice*. Washington: National Academy Press.
- Langevin, P. & Wallon, H. (1947). Plano Langevin-Wallon. In A.L. Merani. (1969). *Psicología y Pedagogía (las ideas pedagógicas de Henri Wallon)*. México: Editorial Grijalbo.
- Macedo, L., Petty, A. L. S., Passos, N. C. (2005). O lúdico nos processos de desenvolvimento e aprendizagem escolar. In L. Macedo e A.L.S. Petty. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Montagero, J. e Maurice-Naville, D. (1998). *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artmed.
- Montoya, A. D. (2009). *Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget*. São Paulo: Unesp.
- Piaget, J. (1974). Aprendizagem e conhecimento. In J. Piaget; P. Greco. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos. (Trabalho original publicado em 1959)
- Piaget, J. (1985). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1969)
- Piaget, J. (1988). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio. (Trabalho original publicado em 1948)
- Placco, V. M. N. de S. (2007). Psicologia e Educação. In V. M. N. Placco. *Reverendo contribuições* (5a ed.). São Paulo: Educ/Fapesp.
- Ribeiro, M. P. de O. (2005). *Jogando e aprendendo a jogar: funcionamento cognitivo de crianças com história de insucesso escolar*. São Paulo: Educ/Fapesp.
- Severino, A. J. (2001). *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'água.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S. S. & Yamauchi, L. A. (2000). *Teaching transformed: achieving excellence, fairness, inclusion and harmony*. Westview Press.
- Vigotski, L.S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2006). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In J. Cipolla Neto, L.S. Mena Barreto, M. T. F. Rocco e M. K. Oliveira (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (6a ed.). São Paulo: Ícone. (Trabalho original publicado em 1933)

- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society – The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & Ellen Souberman (Eds.). Cambridge MA: Harvard University Press. (Trabalhos originais publicados em 1934 e 1935)
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1941)
- Wallon, H. (1986). Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In M.J.G. Werebe e J. Nadel-Brulfert (Orgs.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática. (Trabalho original publicado em 1954)
- Wallon, H. (1975). As etapas da sociabilidade na criança. In H. Wallon. *Psicologia da Educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa. (Trabalho original publicado em 1952)
- Wallon, H. (1975). Psicologia e Educação da Infância. Lição de Abertura no Colégio de França. In H. Wallon. *Psicologia da Educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa. (Trabalho original publicado em 1937)

Abstract

After filming classroom activities of a 5th grade teacher working at an elementary public school located in the city of Sao Paulo (Brazil), the teacher was asked to analyze some episodes selected and organized by editing the footage. From what she said, it is discussed how the scene depicted could be understood according to Vygotskian, Wallonian and Piagetian perspectives, demonstrating that, despite their different theoretical approaches, they can support a pedagogical practice more attentive to pupils' diversity, providing them greater autonomy and more sophisticated and precise thinking skills.

Keywords: *Piaget; Vygotski; Wallon; development theories; teacher's activity.*

Resumen

Después de filmar las actividades de la clase de un profesor de 5º año de la escuela primaria, trabajando en una escuela pública en el estado de São Paulo (Brasil), se le pidió que hablase acerca de algunos hechos seleccionados y organizados de las escenas grabadas. A partir de lo dicho por el profesor se describe cómo la escena representada podría ser comprendida a partir de la teoría de Vygotsky, Wallon y Piaget, tratando de demostrar que, a pesar de sus diferencias, estos enfoques teóricos pueden apoyar una práctica pedagógica más atenta a la diversidad de los estudiantes, ofreciéndoles una mayor autonomía, habilidades y pensamiento más sofisticados.

Palabras clave: *Piaget; Vygotsky; Wallon; las teorías del desarrollo; la práctica docente*

Claudia Leme Ferreira Davis
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação:
Psicologia da Educação da PUC-SP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas
cdavis@fcc.org.br

Laurinda Ramalho de Almeida
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação:
Psicologia da Educação da PUC-SP

Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro
Professora Curso de Graduação em Psicologia da PUC-SP

Vivian Carla Bobm Rachman
Doutoranda Programa de Pós-graduação em Educação:
Psicologia da Educação da PUC-SP