

## **Aprendizagens sem dificuldades: a perspectiva histórico-cultural**

*Maria Aparecida Mello \**

**Resumo:** O objetivo desse artigo é discutir a aprendizagem escolar com base nos pressupostos do enfoque histórico-cultural, desvinculando-a do termo “dificuldades” e da perspectiva de “produto”, analisando o desenvolvimento dos processos de aprendizagens por intermédio da criação de zonas de desenvolvimento proximal. A intenção é fomentar e incrementar as reflexões e pesquisas cujos objetivos desviem o foco do problema como sendo necessariamente da criança, para a discussão sobre as concepções e metodologias de ensino adotadas pelos profissionais que atuam na Escola, as quais estigmatizam e definem as trajetórias de vida das crianças rotuladas com “dificuldades de aprendizagem”.

**Palavras-chave:** Aprendizagem sem dificuldades. Zona de desenvolvimento proximal. Teoria Histórico-Cultural. Concepções sobre aprendizagem. Metodologias de ensino.

**Learning without difficulties: The cultural-historical perspective.**

**Abstract:** This article discuss the scholar learning with support in the Historical-Cultural Theory, disconnecting its of the term “difficulties” and of the “product”

---

\* Professora Doutora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY). E-mail: mmello@ufscar.br

perspective, analysing the development of the learning process interposed by the creation of the proximal development zone. The intention is to foment and to develop the reflections and researchs whose goals put out of the way the focus of the problem as being own of the child to the discussion about the conceptions and the teaching methodologies adopted by the diferents persons who act in the school, which lable and defining the trajectories of the children's life rotulared with "learning dificulties".

**Key words:** Learning without difficulties. Proximal development zone. Historical-Cultural Theory. Conceptions about learn. Teaching methodologies.

A questão sobre as dificuldades de aprendizagens de crianças, adolescentes e jovens é um assunto que perpassa gerações de estudos na área da Educação em todos os níveis de ensino, com diferentes tipos de argumentações e possíveis alternativas de soluções.

Na Educação Básica, as crianças que não apresentam o desempenho esperado são rotuladas como portadoras de dificuldades de aprendizagem, cujas denominações nas discussões entre professores, coordenadores, supervisores e gestores no cotidiano escolar variam: hiperativo, disléxico, disgráfico, etc., cujas explicações e causas são atribuídas à própria criança, às suas condições de vida e de família, culminando em encaminhamentos médicos e terapêuticos.

Esses procedimentos adotados pelos profissionais que atuam na Escola geram, por um lado, a exclusão dessas crianças de relações sociais imprescindíveis para o desenvolvimento de aprendizagens e, por outro, definem trajetórias de fracasso para as suas vidas.

### **A questão da aprendizagem na Escola**

As dificuldades de aprendizagem na escola têm se configurado em um problema para os seus profissionais, tanto no ensino público como privado. A insatisfação dos docentes, gestores e familiares em relação ao desempenho escolar de crianças e adolescentes vem aumentando e transformando a vida de todos os envolvidos, principalmente os estudantes.

Apesar de a Escola buscar acompanhar e inserir algumas tecnologias como recursos didáticos para possibilitar as aprendizagens dos conteúdos escolares, o pressuposto metodológico e a concepção educacional que ainda persiste é a de que a criança ou adolescente traz ou não consigo uma carga genética para a aprendizagem. Nessa concepção, aqueles que não são privilegiados geneticamente são os que apresentam dificuldades de aprendizagem e são encaminhados para terapias e consultas médicas que possam resolver o problema para a Escola.

A partir dessa concepção biologicista de desenvolvimento humano, na qual estão subjacentes as concepções dos professores e gestores sobre criança, adolescente, ensino, aprendizagem, etc., alicerçam-se as metodologias de ensino que irão contribuir para que as aprendizagens dos educandos se tornem “dificuldades de aprendizagem” e um problema intransponível para a Escola, justificando os encaminhamentos médicos e terapêuticos junto às famílias.

Se mudarmos a direção de nossa análise, da criança para as metodologias de ensino utilizadas por professores, corroboradas por supervisores, coordenadores e gestores na Educação Básica, observaremos que elas, ainda, estão muito pautadas no produto que a criança ou adolescente apresenta, ao invés do seu processo de aprendizagem. Tais metodologias de ensino ainda são muito direcionadas para o individual, uma vez que as atividades são realizadas com a classe toda, da mesma forma e ao mesmo tempo.

Os conteúdos, por sua vez, são fixos e com prazos determinados para serem “ensinados”, retirando do educando a motivação em aprender, pois não há tempo de se apropriar do sentido deles para a sua vida e, limitando ao professor a flexibilidade de escolha de conteúdos mais interessantes para a vida dos educandos.

Portanto, mudando nosso foco, mudamos o problema. Ele deixa de ser “dificuldades de aprendizagem” para ser “dificuldades de ensino”, decorrentes de vários problemas que envolvem a organização

escolar e curricular, formação do professor, condições de trabalho, entre outras, já amplamente discutidas na literatura da área de Educação.

### **A aprendizagem e o ensino na perspectiva Histórico-Cultural**

Vigotsky (1993, Tomo II) discute a aprendizagem e o ensino escolares por intermédio de dois conceitos: zona de desenvolvimento proximal – relacionada ao processo da aprendizagem; o que a criança pode fazer hoje em colaboração, com a ajuda de outra pessoa, poderá fazê-lo autonomamente amanhã – e desenvolvimento atual – relacionado ao produto da aprendizagem, ou seja, o que ela já aprendeu e domina.

Nessa perspectiva teórica, a aprendizagem e o ensino sempre estão à frente do desenvolvimento, pois a criança assimila aspectos da matéria estudada antes de aprender a utilizá-los conscientemente e voluntariamente, nesse processo são desencadeadas diferentes funções psíquicas que estão em processo de maturação e encontram-se na zona de desenvolvimento proximal, as quais devidamente exploradas e potencializadas pelo ensino poderão se tornar parte do desenvolvimento atual.

As investigações de Vigotsky (1993, p. 235, Tomo II) demonstraram que sempre há “divergencias y que nunca se manifiesta paralelismo entre el curso de la instrucción escolar y el desarrollo de las correspondientes funciones”. Os processos didáticos seguem linhas de continuidade de complexa organização e se desenvolvem no formato de aulas ou lições, as quais hoje são umas, amanhã poderão ser outras, ou ainda, no primeiro semestre seguem determinados conteúdos ou disciplinas, diferentes do segundo semestre, dependendo do tipo de currículo, nível de ensino, proposta pedagógica da escola, etc., mas todos regulados por horários, dias, ou programas.

Vigotsky (1993, Tomo II, p. 235) argumenta que:

[...] sería un gran error suponer que estas leyes externas de la estructuración del proceso didáctico coinciden por completo con las leyes internas de estructuración de los procesos de desarrollo que provoca la instrucción. Sería erróneo pensar que si este semestre el alumno há estudiado en aritmética algo, por conseqüente, también en el semestre (interno) de su desarrollo ha conseguido los mismos éxitos. Si intentamos reflejar simbólicamente en forma de una curva la línea de continuidad del proceso didáctico y hacemos lo mismo respecto a la curva de desarrollo de las funciones psíquicas que intervienen directamente en la instrucción, como lo hemos tratado de llevar a cabo en nuestros experimentos, observaremos que estas dos curvas no van a coincidir nunca, aunque descubrirán correlaciones muy complejas.

Nos processos de ensino e de desenvolvimento humano existem momentos cruciais próprios de cada um que estão relacionados a uma série de outros momentos anteriores e posteriores. Apesar de apresentarem complexas relações internas, eles não coincidem necessariamente, da maneira que a Escola é estruturada. Tomemos por exemplo, os problemas relacionados à não alfabetização de crianças. O prazo do domínio da aprendizagem desses conteúdos, estipulados pelos currículos escolares, não é o mesmo que, geralmente, as crianças necessitam para a tomada de consciência interna da linguagem e o domínio da leitura escrita. Os objetivos usualmente colocados por professores, gestores, coordenadores, supervisores e famílias para a alfabetização das crianças é o final da primeira série do Ensino Fundamental e com a implantação do Ensino de 9 anos, corremos o risco de diminuir esse prazo para as crianças de 6 anos.

Como disse Vigotsky (1993, Tomo II, p. 236): “el desarrollo no se subordina al programa escolar, tiene su lógica interna”. Se a lógica na qual a Escola estrutura seus currículos, conteúdos e metodologias de ensino não alcança a lógica de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, certamente haverá um descompasso entre as aprendizagens e o ensino, gerando para a Escola as “dificuldades de aprendizagem” e para a criança *uma trajetória de fracasso* que contribuirá para o não desenvolvimento de novas aprendizagens.

Em contrapartida, se a concepção na Escola sobre ensino e aprendizagem considerar os momentos de assimilação da aprendizagem de um determinado conteúdo como apenas o início para o domínio dele, os progressos das crianças serão mais evidentes. O foco do ensino e da avaliação passará a ser a criança, no seu processo de aprender os conteúdos e não apenas no conteúdo e no produto já estabelecido *a priori*.

Quando nos atemos apenas ao produto final, deixamos de compreender o processo pelo qual a criança está desenvolvendo a aprendizagem daquele conhecimento. Portanto, o problema de dificuldades de aprendizagem desloca-se da criança para o ensino e as metodologias utilizadas pelo professor para alcançar os processos desenvolvidos pelas crianças para conseguirem aprender um determinado conteúdo.

Vigotsky (1993) investigou a relação entre as matérias escolares e as funções psíquicas superiores, utilizando a matemática e a leitura e escrita. Os resultados demonstraram que o desenvolvimento mental da criança não se realiza de acordo com o sistema das matérias escolares, ou seja, a matemática não desenvolve funções de forma isolada e independente, assim como a linguagem escrita e outras tantas funções. As diferentes matérias têm um certo grau de base psíquica comum. Tanto na matemática como na leitura e escrita, a tomada de consciência e o domínio de cada um dos conteúdos estão igualmente no primeiro plano de desenvolvimento da aprendizagem de ambos. O pensamento da criança se processa em todas as matérias e seu desenvolvimento não se decompõe em trajetórias separadas em função das diferentes disciplinas escolares.

Se a concepção de aprendizagem que está subjacente ao ensino for aquela de que todo indivíduo é capaz de aprender e que cada um tem trajetórias e tempos diferentes, então o problema de dificuldades de aprendizagem deixa de ser um problema. Os desafios do professor e da Escola modificam-se para a investigação dos sentidos de determinados conteúdos para a aprendizagem das crianças, os quais

exigirão metodologias de ensino apoiadas nas habilidades que as crianças precisam desenvolver ou que caracterizam o processo de desenvolvimento para a aprendizagem desses conteúdos.

Essa concepção educativa torna os processos de aprendizagem mais prazerosos e adequados ao desenvolvimento psíquico das crianças, uma vez que instiga a curiosidade e a necessidade de conhecer, próprias dos seres humanos; e ainda, modifica os processos de ensino, já que não parte do pressuposto de que existe um problema, mas sim, possibilidades, deixando os professores mais seguros e motivados para irem em busca constante de outros conteúdos e metodologias de ensino mais interessantes.

Da mesma forma que no processo de ensino existe uma estrutura interna com sucessão dos níveis de dificuldades do conteúdo e com uma lógica de desenvolvimento; na cabeça dos estudantes existe uma rede interna de processos ativos durante o ensino escolar, que possui sua própria lógica de desenvolvimento.

Vigotsky (1993) preconizava que uma das tarefas fundamentais da psicologia escolar consiste precisamente em descobrir essa lógica interna, esse desenvolvimento interno do pensamento das crianças que tem uma trajetória diferente do ensino. Seus experimentos estabeleceram três fatos na relação entre o ensino das matérias escolares e a aprendizagem das crianças:

1) no ensino de diferentes matérias escolares há enorme possibilidade de que a aprendizagem de algumas matérias influencie em outras;

2) existe também uma influência recíproca do ensino no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que supera os limites do conteúdo específico de cada disciplina escolar, como se houvesse uma disciplina que agregasse e fosse inerente a todas as disciplinas escolares. Quando a criança toma consciência dos conteúdos de uma disciplina, passa a dominar uma estrutura que se transfere a outros campos de seu pensamento não relacionados diretamente com aqueles conteúdos;

3) ocorrem igualmente a interdependência e a inter-relação entre as diferentes funções mentais que compõem a aprendizagem de uma determinada disciplina. Assim, por exemplo, os desenvolvimentos da atenção voluntária e da memória lógica, do pensamento abstrato e da imaginação científica produzem-se como um processo complexo único, graças à base comum de todas as funções psíquicas superiores; tal base comum, cujo desenvolvimento constitui o principal foco da educação escolar, compõe a tomada de consciência e o domínio do conhecimento.

Nas pesquisas que temos realizado no âmbito do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY) com formação continuada de professores e professoras na área de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, os resultados têm demonstrado que as amarras de tempo, conteúdos, metodologias e outras dinâmicas que envolvem a comunidade escolar geram angústias nos professores sobre as aprendizagens das crianças, tornando-os mais desmotivados na busca de melhoria de suas práticas pedagógicas.

Os prazos de aprendizagem das crianças estipulados nos currículos escolares, normalmente, referem-se ao período letivo de 10 meses, com um número limitado de conteúdos pré-determinados a serem ensinados, que não oferecem aos professores mais experientes o tempo necessário para que possam aprofundar suas reflexões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem e assimilar os avanços acadêmicos oriundos de pesquisas e concepções alternativas que possam auxiliá-los na reformulação de suas próprias concepções educativas e, ainda, limitam também o tempo necessário aos professores iniciantes para que possam compreender a complexidade que envolve os processos de ensino e de aprendizagem.

O problema, portanto, não está na existência de dificuldades de aprendizagem das crianças, mas no descompasso entre as concepções de aprendizagem que estão presentes na comunidade escolar, no tempo necessário à investigação, produção e

implementação de conteúdos e metodologias de ensino adequadas às realidades das escolas e o tempo exigido das crianças para o domínio dessas aprendizagens.

Em um projeto desenvolvido no ano de 2006, com 300 docentes que atuam na Educação Infantil municipal de São Carlos/SP, denominado: “As atividades de Brincadeiras: significado e sentido para professores de Educação Infantil”, pudemos discutir com os participantes sobre as concepções que estão subjacentes às suas práticas educativas e aprofundarmos as reflexões sobre as alternativas metodológicas possíveis no cotidiano, para potencializar as aprendizagens das crianças. Uma das estratégias que utilizamos para potencializar o diálogo sobre essas práticas educativas foi a solicitação ao professores e professoras que observassem algumas brincadeiras livres das crianças e registrassem suas impressões. O exemplo a seguir, ilustra o descompasso entre o que a professora espera de desempenho das crianças e a sua dificuldade de interpretação sobre esse desempenho.

Era uma turma de crianças de 3 anos de idade, estavam brincando de casinha duas meninas. Uma delas representava o papel de mãe e a outra de filha. A filha chamava a mãe que respondia: “Não posso, estou lavando roupa”.

A professora que realizou essa observação verbalizou, em primeiro lugar, que a tarefa de observar as crianças brincando lhe deu uma outra visão sobre as crianças para as quais ela ensinava, e em segundo lugar, que ficou muito surpresa com o tema da brincadeira dessas crianças, pois esperava que ao deixá-las brincar livremente, fossem dramatizar a história de príncipes e princesas que ela havia lhes contado minutos antes. Não imaginava que as crianças pudessem brincar com temas reais e, não compreendia o fato de não dramatizarem a história de conto de fadas, já que as crianças haviam gostado muito da história contada.

A partir desse relato pudemos dialogar e analisar com os docentes as concepções romantizadas de criança que estão direcionando as práticas educativas e as conseqüências dessas práticas para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, aprofundando juntos a reflexão sobre as imitações das crianças a respeito das ações cotidianas dos adultos que as auxiliam a compreender as relações entre elas e a desenvolverem aprendizagens importantes para a convivência com os outros.

Quando nos colocamos a observar essas representações das crianças sobre o mundo em que vivem, temos a oportunidade de rever nossas concepções, identificar em que bases estão se fundamentando os processos de aprendizagens das crianças, selecionar conteúdos com sentido para elas, os quais possam potencializar e instigar essas e novas aprendizagens.

O confronto de nossas concepções com o resultado das observações que realizamos enquanto as crianças desenvolvem atividades nem sempre é fácil de ser aceito e leva tempo para podermos nos convencer de que a criança que temos em mãos para ensinar é bem diferente daquela que imaginávamos. Esse processo não é tranqüilo e nem pode ser realizado solitariamente. É preciso uma parceria entre a universidade e a escola que se possa compartilhar os saberes produzidos em ambas instituições, produzir e implementar juntos metodologias de ensino que auxiliem os docentes a compreender os processos de aprendizagem das crianças e adequar as atividades a elas, desenvolvendo os motivos para a criança aprender e os motivos para o professor ensinar.

Leontiev (1978) argumenta que a relação entre os motivos e a evolução das necessidades humanas não é constituída apenas pela consciência dos motivos relacionados às necessidades naturais, mas consiste no deslocamento dos motivos de uma ação para fins mais amplos, que não correspondam diretamente à satisfação dessas necessidades, mas para a criação de novas necessidades. Esse processo é extremamente complexo, pois é produzido no deslocamento dos

motivos para os fins e pela sua conscientização. O homem passa a direcionar os motivos de suas ações a um fim, intencional, transformando suas ações em atividades. Essas atividades são especiais, pois exigem atos que reflitam a relação entre o motivo de uma atividade concreta e o de uma atividade muito mais ampla, a qual gera uma relação vital, maior e mais geral do que aquela atividade concreta em questão.

A “brincadeira” é um tipo de atividade em que o motivo está no próprio processo e é característica do período pré-escolar. Ela é o tipo principal de atividade na infância. É caracterizada por seu objetivo residir no próprio processo e não no produto da ação. Por exemplo: para uma criança pequena que brinca com areia ou blocos de madeira, o alvo da brincadeira não está na construção de castelos ou estruturas, nem em contar ou anotar a quantidade de blocos vermelhos utilizados na sua construção, mas em *fazer*, ou seja, na própria ação, no processo de montar e desmontar, de deixar cair, etc.

Quando a professora de Educação Infantil imprime a sua visão de jogo, com suas regras e tempos determinados, à brincadeira da criança, tornando o produto mais importante do que o processo de participação, a atividade deixa de ser uma brincadeira para a criança e torna-se apenas uma tarefa escolar a ser cumprida, sem compreender de fato o sentido dela. Com esse procedimento, a professora perde a oportunidade de aprender sobre os processos de aprendizagem que a criança está desenvolvendo enquanto brinca, pois sua atenção está focada no desempenho final, naquilo que ela aprendeu ou deveria aprender. Se adotasse o procedimento de observação da brincadeira, sem limites fixos de regras e tempos, poderia talvez chegar à conclusão de que mesmo a criança não apresentando o produto esperado, não significa que ela esteja com dificuldades. Talvez, apenas tenha utilizado processos de pensamento diferentes daqueles que a professora utilizaria, gerando um outro produto, que não é melhor ou pior, mas diferente e que produziu outras aprendizagens.

### A Zona de Desenvolvimento Proximal

O estágio do desenvolvimento da criança não pode ser determinado apenas por meio daquilo que a criança já aprendeu. [...] “el horticultor, que deseando determinar el estado de su huerto, no tendrá razón si se limita a valorar los manzanos que ya han madurado y han dado fruto, sino que debe tener también en cuenta los árboles en maduración” (VIGOTSKI, 1993, p. 238, Tomo II). Assim, não apenas o nível atual é importante para o professor diagnosticar o desenvolvimento das aprendizagens da criança, mas principalmente, a zona de desenvolvimento próximo, ou seja, investigar aquelas aprendizagens que estão em processo.

O conhecimento que a criança já adquiriu deve se configurar no nível inferior do ensino, uma vez que o processo de aprendizagem não está terminado. É fundamental o estabelecimento do nível superior de ensino – o que a criança precisa adquirir para a aprendizagem desse conhecimento se efetivar, ou seja, dominar o conhecimento. “Solo dentro de los límites existentes entre estos dos umbrales puede resultar fructífera la instrucción. [...] La enseñanza debe orientarse no al ayer, sino al mañana del desarrollo infantil” (VIGOTSKI, 1993, p. 242).

Se as atividades individuais são importantes para uma avaliação diagnóstica das aprendizagens das crianças, em contrapartida, as atividades que envolvem colaboração entre as crianças são fundamentais para desencadear novas aprendizagens. Todavia, a metodologia de ensino para ambas atividades não pode permanecer sob a concepção de constatação, mas sim, de investigação.

As atividades individuais oferecem aos professores a possibilidade de poder decidir os pontos de partida do ensino. As atividades colaborativas vão direcionando o professor sobre as possibilidades de ensino e as adequações metodológicas necessárias de ser implementadas durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Cada criança tem seu tempo e uma forma de aprender, mas, isso não significa, necessariamente, dificuldades em aprender. Todo

ser humano é capaz de aprender. Na perspectiva histórico-cultural a atividade que possibilita aprendizagens e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é uma atividade mediatizada por signos, objetos, outras pessoas, outros conteúdos, que têm história, tempos e estão inseridos na cultura.

As funções psíquicas superiores são o produto da complexa interação do homem com o mundo, interação mediatizada pelos objetos criados pela sociedade. A diferença entre a psique “natural” dos animais e dos processos psíquicos superiores do homem é justamente os “instrumentos” especiais, denominados por Vigotsky (1995, Tomo III) de *signos* – os quais se colocam entre a função natural e seu objeto, mudando a raiz das propriedades dessa função. O conceito de signo refere-se a todo estímulo criado artificialmente pelo homem e que constitui um meio para dominar o comportamento alheio ou próprio.

Os instrumentos e os signos não esgotam todo o conteúdo da categoria da atividade mediatizadora. A diferença entre eles se configura no fato de que o instrumento provoca modificações no objeto da atividade, configurando-se como meio da atividade externa do homem na transformação da natureza. O signo, não modifica nada no objeto da operação psicológica, ele é o meio da ação psicológica sobre o comportamento humano, portanto, dirigido para dentro do homem. Ambos estão unidos na filo e ontogênese, uma vez que o domínio da natureza está entrelaçado ao domínio de si mesmo. Daí a transformação da natureza realizada pelo homem produzir a modificação de sua própria natureza, pois o homem, ao empregar os instrumentos, marcou o início do gênero humano. Na ontogênese, o uso do primeiro signo assinalou que o ser humano saiu dos limites do sistema orgânico da atividade.

No desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vigotsky (1995) afirma que a função, no desenvolvimento cultural da criança, aparece duas vezes: a primeira no plano social, como função interpsicológica, compartilhada entre duas pessoas (a criança e o outro) e a segunda, no plano psicológico, como função intrapsicológica, no próprio indivíduo.

Nas palavras do próprio Vigotsky (1993, Tomo III, p. 146):

Toda la historia del desarrollo psíquico del niño nos enseña que desde los primeros días de vida, su adaptación se logra por medios sociales, a través de las personas circundantes. El camino que va de la cosa al niño y del niño a la cosa pasa a través de otra persona. El tránsito de la vía biológica de desarrollo a la social es el eslabón central en el proceso de desarrollo, el punto de viraje radical de la historia del comportamiento del niño [...]. El lenguaje juega aquí un papel de primer orden.

O desenvolvimento cultural da criança não é consequência e nem continuação direta do desenvolvimento orgânico, nem ocorre de maneira uniforme, como se concebia antigamente, por exemplo: a passagem das percepções de figuras numéricas ao sistema decimal, o balbucio às primeiras palavras, etc. As investigações de Vigotsky (1993) demonstraram que antes o que se pensava que era um caminho reto, contínuo, apresenta de fato uma ruptura e avanços por saltos e que os processos culturais concebidos apenas como assimilação de hábitos sociais, são considerados hoje como processos de desenvolvimento humano. Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento cultural da criança só pode ser concebido como um processo vivo de desenvolvimento, de formação, de luta, em contraposição aos modelos estereotipados e padronizados de desenvolvimento. O processo de desenvolvimento vivo ocorre em constantes contradições entre as formas primitivas e culturais, comparados à evolução dos organismos na história da humanidade (Vigostky, 1995, Tomo III).

Ao superar a concepção biologicista de desenvolvimento e de aprendizagem humanas, o docente passa a compreender que à medida que a criança adentra na cultura, não apenas assimila e se enriquece com diferentes aprendizagens e conhecimentos, mas a própria cultura modifica profundamente a composição natural da conduta da criança e fornece uma orientação completamente nova ao seu desenvolvimento.

Portanto, a compreensão das necessidades de aprendizagens das crianças, tendo como foco a cultura e, não as “dificuldades”, envolve conceber a si próprio como um agente mediador de aprendizagens e de novas trajetórias de desenvolvimento das crianças, assim como as outras crianças, os signos, objetos, ferramentas que também compõem essa cultura agem como mediadores de aprendizagem.

A mudança radical na concepção transforma, também, radicalmente, o ensino e as questões relacionadas às aprendizagens.

As implicações educativas decorrentes da mudança de concepção de ensino e aprendizagem apontam na direção da superação da ênfase de ensino no nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, daquilo em que a criança já aprendeu, cabendo, geralmente, à Escola apenas aprofundá-lo em seus diferentes níveis de Educação Básica; da superação da demarcação de limites de desenvolvimentos para determinadas crianças, faixas etárias, nível social, etc.

Essas e outras concepções oriundas da perspectiva tradicional de educação escolar eram admissíveis em uma época em que o ensino deveria ir a reboque do desenvolvimento e servir para reforçá-lo, pois parecia impossível que ele pudesse preceder o desenvolvimento biológico da criança, uma vez que não se podia ensinar aquilo para o qual não havia bases maturativas na própria criança.

Vigotski (1993, p. 245) critica o ensino que se limita ao nível de desenvolvimento efetivo ou atual da criança, afirmando que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento efetivo, ou seja, aquele que atua na zona de desenvolvimento próximo.

“Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma.” Assim, na escola as atividades devem ser desafiantes, de forma a levá-la a ultrapassar o nível de desenvolvimento efetivo, problematizando o que ela já sabe, de maneira a gerar novas aprendizagens.

Petrovski (1980) explica que não há nada melhor que a prática cotidiana de superação de problemas para desenvolver uma

qualidade volitiva tão valiosa para o homem, como o domínio sobre si mesmo. O papel do coletivo nesse processo de formação é importantíssimo, pois é nele que o homem contrapõe sua visão e tem a opinião do outro.

Nesse processo, à medida que o professor percebe as necessidades de aprendizagem das crianças, também visualiza as suas próprias necessidades e, no esforço de criar nas crianças novas necessidades, gera nele também outras tantas, e assim, juntos vão se distanciando de visões que admitem a dificuldade na aprendizagem.

A prática educativa é por natureza *intencional*, vinculada à formulação de fins e subjacente a valores produzidos pela sociedade. Não basta aos homens terem acesso e se apropriarem das tecnologias produzidas na sociedade atual. É preciso ir além, interiorizá-las, desenvolver as habilidades necessárias para dominá-las e ao mesmo tempo, captar a sociedade em seu conjunto, percebendo a alienação produzida nela e pela própria tecnologia. O homem precisa conhecer a sociedade em que vive, a ponto de poder movê-la e mover-se nela.

### Referências bibliográficas

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

PETROVSKI, A. **Psicologia general**. Manual didáctico para los institutos de pedagogía. Moscú: Editorial Progreso, 1980.

VIGOTSKY, Liev S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Tomo III. Problemas Del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

*Recebido em: 01 de agosto de 2007.  
Aprovado em: 10 de setembro de 2007.*