



Vigotski e a Orientação à Queixa Escolar: Um Ensaio com Perguntas

Bruno Peixoto Carvalho
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
São Paulo, 2013



SUMÁRIO

1	Introdução	2
2	Alguns Aportes de Vigotski à Orientação à Queixa Escolar	4
3	Considerações Finais	16
4	Bibliografia	18



1 INTRODUÇÃO

A Orientação à Queixa Escolar figura como uma perspectiva de intervenção e análise do fenômeno do fracasso escolar que recusa as explicações simplistas deste fenômeno como o resultado da dinâmica interna (psíquica ou comportamental) daquele que aprende. Para esta perspectiva, é central a análise do ensino e das condições de ensino em que se processa a aprendizagem. Em última instância, compreende-se que qualquer análise do fracasso escolar que não tenha em conta a realidade do ensino brasileiro, as políticas educacionais, a organização escolar e a dinâmica interna das instituições de ensino em que se desenvolve uma investigação sobre o fracasso escolar, deverá reproduzir um modelo explicativo centrado no aluno- problema ou, na melhor das hipóteses, o modelo do professor-que-não-ensina.

Uma vez individualizada a questão da queixa escolar, a psicologia pode apresentar-se com seu amplo arsenal instrumental: WISC, BENDER, CAT R2, HTP, testes de atenção, de personalidade, memória, etc. Uma marca comum a estes instrumentos é que sua execução depende, em grande medida, de ter-se apropriado de parte daquele repertório cultural que é precisamente aquele pelos quais as crianças são encaminhadas para serviços de psicologia, ou seja, para responder a tais testes é preciso saber, ler, escrever, fazer cálculos, interpretar textos. Constatada a dificuldade da criança, a intervenção costuma ser a da psicoterapia individual para lidar com as questões emocionais que impedem o aluno de aprender; em outros casos, a terapêutica adotada orienta-se ao fato de que mais do que uma questão emocional, trata-se de um déficit intelectual do aluno; em outros tantos, a terapêutica consiste no reconhecimento de que esta criança e suas dificuldades são o produto de uma “família desestruturada” e que, portanto, o lugar da terapia deve ser o de sanar estas relações familiares ou de ajudar a criança a lidar com esta suposta família “difícil”.

Os estudos sobre privação cultural – muito em voga na década de 1970 e que teve em Ana Maria Poppovic seu principal expoente no Brasil – assentavam-se na ideia-força de que as dificuldades de escolarização das crianças pobres deviam-se ao fato de que estas se



encontrassem alijadas de adequada estimulação ambiental, sujeitas à violência doméstica, com pouca interação verbal e ausência de hábitos de leitura na família, desinteresse dos pais pela escola, etc. Esta orientação básica ainda hoje alimenta muitas análises (seja de professores, seja de investigadores, seja de psicólogos fazendo diagnósticos) do fenômeno do fracasso escolar (PATTO, 1990/2008).

Contra a adesão a esta forma estreita de compreender o fracasso escolar, a Orientação à Queixa Escolar deve, em seu processo investigativo, ao receber a criança (ou grupo de crianças) com problemas de escolarização fazer algumas perguntas que se dirigem ao próprio processo de escolarização: “em que tipo de classe está? Quantas professoras teve este ano? Onde se senta na classe? Qual a frequência com que ocorrem faltas de professores? Em que momento da carreira escolar emergiu a queixa em questão?” (SOUZA, 2007, p. 99). Estas perguntas, norteadoras do atendimento em Orientação à Queixa Escolar, mais que balizadoras, também comunicam aos pais, à escola e à criança ou adolescente uma certa visão de mundo, do mesmo modo que a pergunta “esta criança foi desejada?” informa uma concepção de mundo que localiza nas relações microfamiliares as determinações do fracasso escolar. Mais precisamente, se está informando a estes sujeitos que entre a criança e a queixa escolar há muito mais que um problema emocional ou um suposto déficit intelectual a levar-se em consideração. As questões de classe, de gênero e de raça/etnia também são fundamentais para a composição do fracasso escolar e não podem ser simplesmente abstraídas da criança que está sendo avaliada. A Orientação à Queixa Escolar concebe que a gênese e a sustentação da queixa escolar tem em seu centro o próprio processo de escolarização.

Em síntese, o objeto de intervenção da Orientação à Queixa Escolar não é a criança-problema tomada em si mesma, mas antes, “esta rede [de relações escolares] e como as relações entre seus integrantes se desenvolvem.” (SOUZA, 2007, p. 100). A intervenção nesta rede de relações tem por objetivo dinamizá-la no sentido de que todos os participantes dela possam apropriar-se da construção de dita queixa, bem como implicar-se em sua superação.

Dentro desta perspectiva crítica de intervenção no campo da Psicologia Escolar, não se está anunciada uma vertente teórica em Psicologia que figure como dominante. Muitas abordagens tem produzido dentro deste campo que é o campo da Orientação à Queixa Escolar e, neste sentido, este trabalho tem por objetivo identificar alguns elementos da psicologia histórico-cultural que possam ser contributos à perspectiva da Orientação à Queixa Escolar ou a uma Orientação à Queixa Escolar fundamentada nos pressupostos da teoria histórico-cultural.



2 ALGUNS APORTES DE VIGOTSKI À ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR

Mais do que um fato psicológico, Vigotski (1930/2004) concebe as Funções Psicológicas Superiores como um processo. Assumir tais fenômenos como processos e não como simples fatos possui algumas consequências metodológicas.

Uma delas é a recusa ao atomismo como modo de proceder à investigação psicológica. Dentre as posturas atomistas, Vigotski (1931/2012) situa tanto aquilo que chama de velha psicologia, a psicologia das associações e das sensações que concebe os processos superiores como meras combinações das qualidades primárias do psiquismo, bem como o que chama de nova psicologia, representada pelo behaviorismo norte-americano (pré-skinneriano) e pela reflexologia que, embora assinalasse o caráter objetivo do psiquismo, concebia os processos superiores como mero ajuntado de reflexos ou hábitos. Apesar das profundas diferenças entre ambas abordagens, elas compartilham uma característica comum: o atomismo. Para estudar o psiquismo, dissecam-no naquilo que consideram ser sua mínimas partes; entre uma função elementar e uma função superior, o rasgo distintivo é meramente quantitativo. Podemos acrescentar ainda ao rol das concepções atomistas, o behaviorismo skinneriano, para o qual a personalidade reduz-se a um acúmulo de repertórios comportamentais que se fundam no modelo S – R – C (Estímulo – Reforço – Consequência). Tanto uma (a velha psicologia) como outra (a nova psicologia) estudam apenas os processos elementares e não podem, compreendendo atomisticamente a vida psíquica, investigar a natureza das funções psíquicas superiores. A concepção maturacionista da psicologia de Piaget, por exemplo, podia versar a respeito de quais aquisições condutuais ou psíquicas se davam em tal ou qual período do desenvolvimento, mas era incapaz de explicar por que precisamente neste ou naquele período da vida se processavam tais aquisições.

Imperava, pois, entre os processos elementares e os processos superiores, uma indefinição quanto às suas especificidades. A apropriação das funções psicológicas superiores responde a determinações distintas que aquelas às quais responde as funções elementares.



Uma primeira distinção entre funções elementares e superiores pode ser encontrada na analogia que faz Vigotski (1931/2012) entre as funções psicológicas e a teoria do reflexo condicionado. Vigotski usa o exemplo de uma ligação telefônica. Uma possibilidade de completar uma ligação telefônica é fazer uma conexão entre dois pontos (quando um amigo liga para a casa do outro, por exemplo); a outra possibilidade é a de que a ligação se faça por meio de uma estação telefônica (uma central), por meio de conexões temporárias. O primeiro caso trata-se de um reflexo incondicionado, uma resposta imediata do organismo a um estímulo eliciador; o segundo caso refere-se a um reflexo condicionado. No primeiro caso, estaríamos tratando de uma função elementar (imediate) e, no segundo caso, de uma função superior (mediada).

Vejamos exemplos mais concretos. Um ato de memória pode ser produzido de modo mecânico. Por exemplo, ao ver-se diante de uma situação semelhante a outra já vivenciada que lhe provocou desprazer, um animal tenderá a reagir de modo a fugir de tal situação. Isto significa que está em curso uma memória imagética, imediatamente acionada por uma situação concreta. Por outro lado, podemos, ainda, atar um laço ao dedo para lembrarmos de algo importante. Entre mim e a evocação do conteúdo que devo lembrar, existe um laço, uma mediação, uma conexão temporária (não imediata).

Em um caso [o da memória natural], o estabelecimento da conexão e seu destino são determinados por diversos fatores naturais (a força dos estímulos, seu valor biológico, a repetição de suas combinações em uma situação, o conjunto geral dos outros estímulos, etc.); em outro, é o próprio homem que estabelece as conexões. Introduce um novo estímulo artificial a que, em si mesmo, não tem nada a ver com a situação dada; graças à ajuda do estímulo auxiliar se apodera do curso de todos os processos de memorização e recordação. Podemos reiterar, com plena segurança, que é o próprio homem que determina sua conduta com a ajuda de estímulos-meios, criados artificialmente (VYGOTSKI, 1931/2012, p. 80)¹.

Disto se pode derivar duas coisas. A primeira delas é o caráter mediado das funções psicológicas superiores. A segunda é que a apropriação e desenvolvimento das funções superiores são o produto de uma relação ativa do sujeito com o mundo de objetos e de outros seres humanos. No caso da memória em sua forma elementar (ou inferior), algo foi lembrado, por meio de uma associação incondicional; no caso da forma superior, o

¹No original: “En un caso, el establecimiento del nexo y su destino se determinan por diversos factores naturales (la fuerza de los estímulos, su valor biológico, la repetición de sus combinaciones en una situación, el conjunto general de los demás estímulos, etc.); en otro, es el propio hombre quien establece las conexiones. Introduce un nuevo estímulo artificial, a que por sí mismo nada tiene que ver con la situación dada; gracias a la ayuda del estímulo auxiliar se apodera del curso de todos los procesos de memorización y recordación. Podemos reiterar con pleno fundamento que es el propio hombre quien determina su conducta con ayuda de estímulos-medios, creados artificialmente.”



sujeito lembrou de algo, ele criou uma associação temporária, condicional, mediada. Se o nó for um exemplo demasiado anacrônico, pensemos nas agendas, nos lembretes do celular, nas anotações que fazemos num caderno para reter e recuperar uma informação, etc.

Pode-se falar em dois tipos de mediação: o instrumento e o signo. O uso de signos como meios auxiliares (aquele laço é um meio auxiliar de memória) é análogo ao uso do instrumento, mas na dimensão psíquica. Dizer análogo – ressalte-se – não significa dizer que são uma e a mesma coisa. Signo e instrumento guardam uma relação de unidade, mas não de identidade.

Uma característica em comum a signo e instrumento reside no fato de que ambos cumprem uma função mediadora. Ou seja, a atividade humana é atividade mediada, atividade mediada por signos e atividade mediada por instrumentos. Enquanto os instrumentos agem como uma força sobre outros objetos, transformando a realidade material, os signos permitem aos humanos agir sobre os outros (afetando seu comportamento) e sobre si mesmos. O instrumento se orienta externamente, enquanto que o signo se orienta internamente (controle da própria conduta).

[...] finalmente, a terceira tese, que assim com as duas anteriores teremos que desenvolver mais adiante, tem em conta o nexos real entre essas atividades e, por conseguinte, o nexos real de seu desenvolvimento na filo e ontogênese. O domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza. (VYGOTSKI, 1931/2012, p. 94)².

A criança muito pequena depende em absoluto da externalidade do signo e, ao passo que apropria-se dos signos, estes passarão de atividade externa a atividade interna, tornando-se uma operação psicológica. Tomemos outro exemplo de Vigotski: o gesto de apontar. A criança se movimenta em direção a algo (uma bola, um objeto colorido, etc.), seus pais interpretam este movimento de tentar pegar o objeto como se fosse o ato de apontar e lhes dão o objeto. Este gesto que, para a criança, inicialmente, apenas era um movimento em-si, torna-se gesto para-outros e, posteriormente, gesto para-si quando ela tiver aprendido que o gesto de apontar significa algo. O movimento de pegar, esta ação objetal, verteu-se em gesto de apontar, em signo.

²No original: “Y, finalmente, la tercera tesis que al igual que las dos anteriores tendremos que desarrollar más adelante, tiene en cuenta el nexos real entre esas actividades y, por consiguiente, el nexos real de su desarrollo en la filo y ontogénesis. El dominio de la naturaleza y el dominio de la conducta están reciprocamente relacionados, como la transformación de la naturaleza por el hombre implica también la transformación de su propia naturaleza.”



Em síntese, a apropriação das funções psicológicas superiores implica: a) na reconstrução interna de uma operação que antes só ocorria externamente; b) na transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal (isso ficará mais claro, adiante, quando identificarmos tal processo em algumas funções superiores); c) em um processo por meio do qual uma operação externa se converte em operação interna (intrapessoal), resultante de uma longa série de eventos que ocorrem no desenvolvimento.

[...] a internalização da operação cultural produz uma articulação qualitativamente nova dos sistemas que distinguem tão marcadamente a psicologia humana daquela das funções elementares próprias do comportamento animal³. (VYGOTSKI; LURIA, 1930/2007, p. 69).

Passemos, pois, ao nível mais basal a partir do qual se formam as funções psicológicas superiores: a base senso-perceptiva (SMIRNOV; LEONTIEV; RUBINSHTEIN; TIEPLOV, 1960). Entende-se que “a sensação é o reflexo de qualidades isoladas dos objetos e fenômenos do mundo material que agem diretamente sobre os órgãos dos sentidos⁴” (SMIRNOV; LEONTIEV; RUBINSHTEIN; TIEPLOV, 1960, p. 95).

As sensações nos permitem conhecer o cheiro, o sabor, a textura, a aparência das coisas, bem como certos movimentos do nosso corpo e funcionamento de órgãos internos. É a via de acesso ao mundo objetual. Sob a base da sensação se erigirá aquele conjunto de processos psíquicos que conhecemos como processos superiores. A estimulação sensorial excita certas vias nervosas, entre as quais encontram-se aquelas que conduzem a excitação sensorial até o córtex cerebral. Ora, então o sistema senso-perceptivo é um sistema razoavelmente estável e passivo? Olhando a coisa mais de perto, respondemos que não.

Assim como o uso de instrumentos e do signo (da fala) transforma radicalmente as operações psicológicas, também o desenvolvimento deste uso transforma radicalmente a organização senso-perceptiva.

Os macacos de Köhler eram capazes de resolver certos problemas que envolviam a inteligência prática, como por exemplo, passar uma argola sem tocar as hastes de um bastão. Entretanto, eram incapazes de resolver um problema quando os elementos visuais (sensoriais) não estavam dispostos na situação problema (como, por exemplo, buscar um bastão para pegar uma fruta). Eles são “incapazes de seguir um determinado padrão

³No original: “[...] La interiorización de la operación cultural produce una articulación cualitativamente nueva de los sistemas que distinguen tan marcadamente la psicología humana de la de las funciones elementales propias del comportamiento animal.”

⁴No original: “La sensación es el reflejo de cualidades aisladas de los objetos y fenómenos del mundo material que actúan directamente sobre los órganos de los sentidos.”



sensorial mediante o esforço voluntário⁵ (VYGOTSKI; LURIA, 1930/2007, p. 36).” Assim, em sua forma elementar, a percepção é completamente determinada pelo sistema sensorial. Uma criança muito pequena, mesmo na ausência de certos elementos no seu campo sensorial já é capaz de – por meio do uso das palavras – organizar a percepção para a resolução do problema, e pedirá um instrumento ao adulto, ou procurará pelo mesmo instrumento no ambiente em que se encontra. Neste caso, podemos dizer que a percepção orienta, inclusive, o campo sensorial da criança. Isto nos traz uma questão já apontada anteriormente: existe um rasgo fundamental entre as funções elementares e as funções superiores, cuja distinção não parece dever-se a uma transformação meramente quantitativa das capacidades da criança, mas de um novo arranjo qualitativo entre as funções.

A linguagem como mediação assume uma função importantíssima no desenvolvimento da criança: a função rotuladora. A palavra como rótulo permite à criança separar um objeto e isolá-lo da situação total por ela percebida, superando assim, a estrutura elementar do processo perceptivo. Vigotski afirma, ainda, que a criança passa a perceber o mundo não apenas através dos olhos, mas percebe o mundo também pela fala. A fala permite à criança operar com elementos que estão ausentes de sua realidade imediata, afastando, assim, sua percepção das barreiras naturais da percepção em seu nível elementar. Posteriormente, a fala adquire, além da sua função caracterizadora, uma função sintético-analítica.

Elementos que são, no campo visual, independentes, adquirem na percepção sob a sua forma humana (superior, portanto) um caráter estruturado, integral.

[...] eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. Não vemos simplesmente algo redondo e preto com dois ponteiros; vemos um relógio e podemos distinguir um ponteiro do outro. Alguns pacientes com lesão cerebral dizem, quando veem um relógio, que estão vendo alguma coisa redonda e branca e com duas pequenas tiras de aço, mas são incapazes de reconhecê-lo como um relógio. (VIGOTSKI, 1930/2007a, p. 24).

A menos que estejamos diante de uma situação de comprovada lesão cerebral, não estamos em condições de, em nome da teoria histórico-cultural, afirmar que uma criança não aprende ou tem dificuldades de aprendizagem em virtude da ausência de estimulação. O mundo em que vivem as crianças e os adultos é um mundo pleno de palavras e pleno de coisas. Sabemos também que, na extinta União Soviética, mesmo crianças cegas-surdas

⁵No original: “[...] incapaces de seguir un determinado patrón sensorial mediante el esfuerzo voluntario.”



experimentaram o desenvolvimento de suas funções superiores em toda sua plenitude, uma vez que as concepções psicológicas e pedagógicas na União Soviética consideravam que era fundamental, para o salto de qualidade das funções psicológicas destas crianças, a apropriação da linguagem. Para isso desenvolveu-se um sistema linguístico tátil e as crianças cegas-surdas podiam, assim, comunicar-se entre si e com os adultos a partir de um sistema linguístico “falado” e “ouvido” com o toque das mãos⁶.

O processo senso-perceptivo, já sabemos, não é meramente um processo básico, mas se converte em processo superior. Como explicar que apreciemos comidas de sabor amargo, aquele mesmo que o processo da evolução biológica condicionou nossa formação morfofuncional a rejeitar sob pena de nos envenenarmos? Ou mais, como explicar, considerando a base senso-perceptiva apenas como processo básico, que uma criança perceba uma outra criança, negra, como suja, feia? Claro, aqui está em jogo muito mais que os processos senso-perceptivos, mas vale lembrar que a apropriação de conceitos (ou pseudoconceitos, como aquele que concebe as características fenotípicas de homens e mulheres negros como negativas), a formação da consciência (de uma consciência baseada no preconceito, por exemplo) e da personalidade, que são funções eminentemente superiores, retroagirá sobre a base senso-perceptiva dos sujeitos.

A percepção, como dito, não é uma função isolada, mas, sim, parte de um sistema interfuncional. Convém, aqui, introduzir um conceito importante de Vigotski: o conceito de sistema psicológico. Para Vigotski (1930/2004), o que se transforma no curso do desenvolvimento não são tanto as funções isoladas ente si, mas, antes, o nexos, as relações entre as funções. Tomemos como exemplo de um sistema psicológico o sistema sensório-motor.

O sistema sensório-motor é, a princípio, uma unidade. Este sistema, por exemplo, é o que nos faz, diante de uma situação de perigo iminente, fugir ou lutar (“flight or fight”). Se vejo um cão, meu primeiro pensamento talvez seja o de correr; meu coração pulsa forte, meus vasos se constroem, a pressão da circulação sanguínea aumenta, meu rosto enrubesce. Meu organismo se prepara para fugir do animal. Fugir seria minha primeira reação caso a unidade sensório-motora fosse um sistema fechado. Entretanto, sei que a depender do cachorro que late para mim, talvez o melhor seja ficar parado, para que ele também pare de latir. Intervém entre este conjunto de reações fisiológicas e minha resposta ao cão que late, um conjunto de significados (o que aprendi sobre cães e como se proteger deles) que determina que eu permaneça parado em vez de correr ou enfrentar o animal, a despeito do meu desespero. A unidade sensório-motora, neste

⁶Para mais, vide o documentário produzido pela BBC de Londres, “As Borboletas de Zagorsk” (1990).



caso, foi quebrada e isto é um sistema psicológico: conexões temporárias, dinâmicas e mutáveis entre as funções. Ao passo que nos desenvolvemos, suspendemos a unidade senso-motora, mas isso não significa que ela não mais será estabelecida. Do contrário, ela é restabelecida naqueles momentos de forte tensão emocional. Uma criança chora se lhe beliscam ou se esbarra em algo que a machuque; adultos praticam esportes em que se machucam e oferecem respostas motoras incompatíveis com a unidade senso-motora que caracteriza a criança muito pequena. Um montanhista, com os dedos esfolados e exíguo oxigênio segue sua escalada. Adultos podem chorar ao ver Guernica, de Picasso ou ao admirar-se com um prédio no centro de São Paulo.

Mas o que precisamente permite aos seres humanos romperem com a instantaneidade do sistema sensório-motor? Mais uma vez, voltamos à mediação, ao signo. Vigotski e Luria (1930/2007) relatam um experimento realizado com crianças de 4 e 5 anos em que lhes era pedido que apertassem uma de cinco teclas cada vez que vissem uma certa figura-estímulo dentre as cinco disponíveis. O processo de escolha das crianças é, notoriamente, externo. Enquanto o adulto pensa em qual tecla pressionar e executa um movimento, os movimentos da criança são marcados por “inúmeras hesitações e tateios da estrutura perceptiva [em que] encontram um reflexo direto no próprio processo motor, interrompendo-se e sucedendo-se umas às outras⁷” (VYGOTSKI; LURIA, 1930/2007, p. 42). Aqui estamos ainda diante da unidade senso-motora. Na sequência do experimento, acrescentou-se às teclas sinais correspondentes à cada figura-estímulo. As crianças, ao atentarem-se para o signo auxiliar com o objetivo de encontrar a tecla correspondente, realizaram, então, a tarefa com facilidade e sem os movimentos hesitantes. A inclusão do signo transformou o processo de escolha.

O sistema de signos reconstrói, assim, todo o sistema psíquico e a criança falante passa a dominar seu movimento sobre novas bases⁸. (VYGOTSKY; LURIA, 1930/2007, p. 43)

Em vez de dizer que uma criança de 11-12 anos que é agressiva na escola não subordinou suficientemente a unidade sensório-motora a outros sistemas mais complexos (pois, provavelmente, não é mesmo este o caso), o que nos permite a teoria de Vigotski nos perguntar é: que tipos de relações e situações são estabelecidas no ambiente escolar, a tal ponto de oferecer, a uma criança que já superou tal unidade, a condição de tensão emocional necessária ao reestabelecimento da imediaticidade desse nexos? Que tipo de significados e de identificações esta escola está promovendo para esta criança?

⁷No original: “[...] numerosas vacilaciones y tanteos de la estructura perceptiva hallan un reflejo directo en el propio proceso motor, intertumpiéndose y sucediéndose las unas a las otras”.

⁸No original: “El sistema de símbolos reconstruye pues todo el sistema psíquico y el niño hablante pasa a dominar su movimiento sobre unos nuevos cimientos”



Outro importante sistema psicológico é o sistema atenção-percepção. A função indicativa das palavras – da qual já falamos – ajuda a criança a dominar sua atenção e, portanto, a limitar ou a expandir seu campo perceptual, destacando do fundo, figuras novas. E mais:

Tudo isso libera a atenção da criança da ditadura da situação presente que lhe influiria de maneira direta e imediata. Ao criar, juntamente com o campo espacial de sua ação e com a ajuda da fala, um campo temporal tão visível e real como a situação visual (ainda que possivelmente mais difuso), torna-se possível para a criança falante dirigir dinamicamente sua atenção e atuar sobre o presente desde o ponto de vista da perspectiva futura e frequentemente reage ativamente em relação às mudanças da situação presente a partir da perspectiva de atividades anteriores⁹. (VYGOTSKI; LURIA, 1930/2007, p. 44).

Sobre as crianças rotuladas desatentas, há aí, algo de verdadeiro. Se a criança, apropriada da linguagem (ainda que de maneira muito parcial no caso das crianças menores) é já, na concepção de Vigotski, um ser ativo que organiza seu campo perceptivo e sua conduta, e cuja atenção, num dado momento, já é tão dinâmica que cobre presente, passado e futuro, como atentar-se numa escola em que a falta de continuidade (de professores, de aulas, de conteúdos, etc.) é regra? Como atentar-se em meio a tantas crianças juntas que possuem um momento muito exíguo para atentar-se, perceberem-se, enfim, experimentarem-se umas às outras? Como atentar-se para a lição de matemática se me disseram que não posso usar os dedos, um signo auxiliar importante para apropriação do cálculo e sua posterior reconstrução interna?

Outra função psicológica importante é a memória. Também ela, como as demais, apresenta-se sob duas formas: como função elementar e como função superior. Como função elementar, a memória permanece relacionada estreitamente aos processos perceptivos, refere-se às relações imediatas entre o mundo exterior e os humanos. Por esta razão, é também chamada de memória natural. A memória mediada por signos, a memória como função superior, assim como as demais funções, é o produto de um longo desenvolvimento histórico da humanidade. Sobre isso, dizem Vigotski e Luria (1930/2007):

Desde estágios longínquos da história da cultura é possível encontrar exemplos deste tipo de operações com signos para organizar os processos de memória. O emprego de entalhes em madeira e de nós, os primórdios

⁹No original: “Todo ello libera la atención del niño de la dictadura de la situación presente que le influiría de manera directa e inmediata. Al crear junto con el campo espacial de su acción y con la ayuda del habla, un campo temporal tan visible y real como la situación visual (aunque posiblemente más difuso) se hace posible para el niño hablante dirigir dinámicamente su atención y actuar sobre el presente desde el punto de vista del campo futuro y frecuentemente reacciona activamente hacia los cambios de la situación presente desde la perspectiva de actividades. anteriores.”



da escrita, e as aides-mémoire primitivas: todos eles nos permitem ver que nas etapas mais primitivas do desenvolvimento cultural o homem já ultrapassava os limites das funções psíquicas que a natureza lhe deu e procedia a uma reorganização nova, cultural, de seu comportamento¹⁰. (p. 57).

Atar um nó ou talhar uma madeira como recurso mnemônico pode parecer coisa simples, mas estes recursos prolongam a memória para além da sua forma natural, incorporando à memória sob a sua forma genuinamente humana o uso de meios auxiliares autoproduzidos pelos seres humanos, quais sejam: os signos. O caráter autoproduzido dos signos, vale repetir, é um ponto essencial da distinção entre os processos elementares e os superiores; as relações entre o estímulo e as respostas no caso dos processos elementares é imediata, direta e no que se refere aos processos superiores é mediada, condicionada pelo uso de meios artificiais. Dizer que os meios auxiliares são autoproduzidos significa que o “homem com a ajuda de estímulos externos, [pode] controlar sua conduta desde fora” (VYGOTSKI; LURIA, 1930/2007, p. 58).

Neste processo, o impulso para ação (a relação imediata entre estímulo e resposta) é inibido pela incorporação de meios indiretos. Estes meios indiretos possuem o que Vigotski chamou de ação reversa, ou seja, não agem sobre o ambiente (como os instrumentos), mas sobre os próprios indivíduos. O uso de signos permite aos seres humanos o controle sobre a própria conduta.

A partir dos experimentos sobre memória conduzidos por Leontiev, Vigotski e Luria (1930/2007) constatam que a disposição de estímulos que possam servir de meios auxiliares à execução de tarefas de memória melhorava sensivelmente o desempenho das crianças nesta atividade. Por exemplo, num experimento em que a criança não poderia dizer a mesma palavra duas vezes nem duas cores (como azul e branco ou preto e amarelo), seu desempenho melhorava quando a ela se oferecia cartões coloridos de que ela podia dispor a seu modo (por exemplo, virando pra baixo aqueles cartões cujas cores são proibidas ou que já foram ditas uma vez). No caso dos adultos, não havia grandes diferenças no desempenho das tarefas com o uso dos signos auxiliares ou sem eles. Isso não significa que os adultos não usem os signos, mas sim que o uso dos signos, neste caso, não depende tanto de sua externalidade. O adulto já se apropriou (tornou seu) do signo, internalizou-o.

¹⁰No original: “Desde etapas muy tempranas de la historia de la cultura es posible encontrar ejemplos de este tipo de operaciones con signos para organizar los procesos de memoria. El empleo de muescas en palos y de nudos, los inicios de la escritura, y las aides-mémoire primitivas: todos ellos nos permiten ver que en las etapas más tempranas del desarrollo cultural el hombre ya iba más allá de los límites de las funciones psíquicas de que le había dotado la naturaleza y procedía a una reorganización nueva, cultural, de su comportamiento.”



Assim, o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores constitui-se num movimento ativo da criança pela apropriação do mundo; as operações mentais não são um achado ou uma invenção infantil ou mesmo o resultado da maturação orgânica, mas antes um conjunto de objetivações humanas com as quais a criança se relaciona ativamente. Vale repetir: um processo interpessoal que se torna intrapessoal. Sobre a importância das operações com signos, dizem Vigotski e Luria (1930/2007):

[...] nem a criança as inventa nem simplesmente lhes são transmitidas pelos adultos, mas surgem de algo que, a princípio, não é uma operação com signos, e que se converte em tal após uma série de transformações qualitativas, das quais cada uma condiciona o passo seguinte e é, por sua vez, condicionada pelo anterior e que assim os vincula entre si como fases de um processo integrado de natureza histórica¹¹. (p. 60).

Isso significa que, para a perspectiva histórico-cultural, Piaget não se equivocara ao periodizar o desenvolvimento, uma vez que cada aquisição da criança é a base sobre a qual se erigirão tantas outras. O problema da concepção piagetiana reside em sua compreensão maturacionista do desenvolvimento que tributava as aquisições das diversas etapas da vida à atualização de aprioris psicológicos, como o pensamento abstrato, por exemplo. Ademais, a des-historicização do desenvolvimento contribui com explicações reducionistas e/ou organicistas do fracasso escolar.

Mas, voltemos à memória. Nos períodos iniciais do desenvolvimento, a memória tem uma função central na vida psíquica da criança e é em torno dela que outras funções se desenvolvem. O ato de pensar, por exemplo, está, nas crianças muito pequenas, profundamente relacionado ao lembrar.

Se você pergunta a uma criança o que é um caracol, ela dirá que é pequeno, que se arrasta no chão, que sai da “casa”; se você lhe pergunta o que é uma avó, ela pode muito bem responder, “ela tem um colo macio”. Em ambos os casos, a criança expressa um resumo muito claro das impressões deixadas nela pelo tema em questão, e que ela é capaz de lembrar. O conteúdo do ato de pensar na criança, quando da definição de tais conceitos, é determinado não tanto pela estrutura lógica do conceito em si, como o é pelas suas lembranças concretas. Quanto a seu caráter, ele é sincrético e reflete o fato de o pensar da criança depender, antes de mais nada, de sua memória. (VIGOTSKI, 1930/2007b).

¹¹No original: “[...] ni el niño las inventa ni le son transmitidas simplemente por los adultos, sino que surgen de algo que no es al principio una operación con signos y que se convierte en tal sólo tras una serie de transformaciones cualitativas, cada una de las cuales condiciona el paso siguiente y es a su vez condicionada por el anterior y que así los vincula entre sí como fases de un proceso integrado de carácter histórico.” (p. 60).



Lembrar, para a criança muito pequena, significa pensar. O pensamento é arrastado pela memória. No adolescente, com a complexificação e o domínio maior do uso dos signos, a relação entre memória e pensamento inverte-se: para o adolescente, lembrar significa pensar. Para este último, todo o processo mnemônico está impregnado de lógica.

Sobre a importância da memória e do seu caráter histórico e externo, diz Vigotski (1931/2012):

A essência mesma da memória humana consiste em que o homem lembra ativamente com ajuda dos signos. Sobre a conduta humana cabe dizer, em geral, que sua peculiaridade se deve, em primeiro lugar, a que o homem intervém ativamente em suas relações com o meio e que a través do meio ele mesmo modifica seu próprio comportamento, subordinando-o a seu poder. A própria essência da civilização, afirma um psicólogo, consiste em que intencionalmente levantamos monumentos e estátuas para não esquecer. No nó e no monumento se manifesta a diferença fundamental e característica entre a memória do homem e a memória do animal¹². (p. 90).

Que dizer, pois, de uma escola cuja transmissão do conhecimento humano historicamente desenvolvido se fundamenta na reprodução pura e simples dos conhecimentos escolares? Que dizer de um ensino que não prepara a transição das formas mnemônicas de pensamento para aquelas formas mais conceituais do pensamento? Que dizer de um ensino que premia crianças por que versadas na capacidade de reproduzir? Como organizar tal transição entre um e outro sistema psicológico, seja no nível mais básico das relações nas salas de aula, seja naquele nível das políticas educacionais de formulação das diretrizes do ensino?

Outro importante conceito vigotskiano é o de Zona de Desenvolvimento Proximal. Este conceito será fundamental para sustentar a ideia de que o desenvolvimento é arrastado pela aprendizagem.

Daquelas aquisições em termos de funções psicológicas que a criança já completou, daquelas tarefas e operações que já realiza com facilidade, daqueles ciclos já completados, pode-se dizer que compõem a zona de desenvolvimento real da criança; é isso que os testes psicológicos, segundo Vigotski, medem (hoje, podemos até mesmo questionar se os testes são capazes de medir qualquer zona de desenvolvimento que seja).

¹²No original: “La propia esencia de la memoria humana consiste en que el hombre recuerda activamente con ayuda de los signos. Sobre la conducta humana cabe decir, en general, que su peculiaridad en primer lugar se debe a que el hombre interviene activamente en sus relaciones con el medio y que, a través del medio él mismo modifica su propio comportamiento, subordinándolo a su poder. La propia esencia de la civilización, dice un psicólogo, consiste en que adrede levantamos monumentos y estatuas para no olvidar. En el nudo y en el monumento se manifiesta la diferencia fundamental y característica entre la memoria del hombre y la memoria del animal.”



Se as funções psicológicas existem antes, externamente, numa relação entre pessoas e apenas num momento ulterior se transformam em operações realizadas internamente, então aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda do outro, ou seja, com o uso de uma mediação externa, é um elemento fundamental para a compreensão dos seus processos psicológicos. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, a distância existente entre o nível de desenvolvimento real da criança (aquilo que ela já realiza) e o nível de desenvolvimento potencial desta mesma criança (aquilo que ela é capaz de realizar com a ajuda do outro). Assim,

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. [...] o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial. (VIGOTSKII, 1933/1994, p. 113).

Aquilo que é a zona proximal hoje, portanto, será a zona de desenvolvimento proximal do futuro. Acrescentemos: pelo menos enquanto tendência. O bom ensino, nesta perspectiva, é aquele que se antevê ao desenvolvimento e não aquele que se detém àquilo que a criança já sabe.

Há que se pensar em como, numa classe com 40 alunos ou até mais, seria possível ao professor antecipar-se ao desenvolvimento de seus alunos promovendo aquelas tarefas que resultam em saltos qualitativos nos processos de desenvolvimento? Mais ainda, como poderia uma escola que reproduz a alienação do trabalho entre a atividade manual e a atividade intelectual, produzir zonas de desenvolvimento proximal cada vez mais complexas (envolvendo, portanto, níveis maiores de inteligência, mas também de criatividade)? Como pode um sistema de ensino que reproduz a uniformidade e o ritmo da fábrica em seu interior atentar-se para as zonas de desenvolvimento próximo de seus estudantes? Como poderá um professor, que também vê restringida a sua zona de desenvolvimento proximal, promovê-las entre seus alunos?



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um ponto em comum entre a concepção de Vigotski e perspectiva da Orientação à Queixa Escolar se refere à concepção de totalidade. Assim, como para Vigotski, é impossível estudar o psiquismo dissecando-o em suas supostas mínimas partes, também é impossível para a perspectiva da Orientação à Queixa Escolar analisar os processos que produzem e reproduzem o fracasso escolar apenas a partir de supostas determinações tomadas de modo unilateral. A organização do sistema de ensino, das diretrizes educacionais, o tipo de escola, as particularidades da escola são questões fundamentais que vão compor a análise da queixa que chega até um serviço de psicologia.

A noção de Vigotski de funções psicológicas superiores como funções fundamentalmente culturais, mediadas e voluntárias tem por implicação o fato de que toda a criança é capaz de memória lógica, de atenção voluntária, de pensamento abstrato, de imaginação criativa. Para promover tais processos, entretanto, há que se ter em conta o momento do desenvolvimento em que esta ou aquela criança se encontra a fim de a ela oferecer aquelas tarefas que lhes permitirá avançar a estágios superiores de desenvolvimento.

Há que se investigar, dentre as intervenções já realizadas desde a perspectiva da Orientação à Queixa Escolar, o modo como estas intervenções promovem o desenvolvimento de funções psicológicas, facultam avançar as zonas de desenvolvimento e transformam sistemas psicológicos das crianças atendidas, dos pais, dos professores a fim de melhor potencializar tais intervenções.

Acreditamos que seja função da escola promover níveis de desenvolvimento. Não podemos, entretanto, conceber esta questão como uma mera questão formativa do tipo: falta formação ao professor, falta informação à escola e aos seus gestores, falta orientação àqueles que gestam e promovem políticas públicas. Isto seria desconhecer o fato de que vivemos em uma sociedade de classes e que existe uma classe dominante a quem interessa que a escola seja aquele espaço em que alienação do ser humano siga reproduzindo-se. O trabalhador é um trabalhador parcializado, deve executar pequenas operações, pequenos processos dos quais desconhece o todo, muito embora seja ele quem produza,



como trabalhador coletivo, toda riqueza aí existente (e que se volta contra si como sua própria miséria material). Assim, também, a escola vai produzindo funções psicológicas pela metade, desenvolvimentos parciais, conhecimentos estranhados.

A luta por um ensino de qualidade que valorize o professor e que promova zonas de desenvolvimento cada vez mais complexos é, seguramente, uma luta contra a privatização e o monopólio do conhecimento humano por parte de uma classe. Uma escola pública que ensine é uma exigência que só pode ser feita por aqueles a quem interessa conhecer e desvelar o mundo como totalidade e apropriar-se dele como totalidade: pelos trabalhadores, pelos explorados.



4 BIBLIOGRAFIA

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia. [1990]. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008)

SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. Psicología. México, DF: Grijalbo 1960.

SOUZA, B. P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

VIGOTSKI, L.S. Sobre os sistemas psicológicos. [1930]. In: VIGOTSKI, L. S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. O desenvolvimento da percepção e da atenção. [1930]. In: VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

VIGOTSKI, L. S. O domínio sobre a memória e o pensamento. [1930] In: VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. [1933]. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone Editora, 1994.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. [1931]. In: VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas – Tomo III. Madri: Machado Libros, 2012.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. [1930]. Madri: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.