



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais  
Brasil

da Silva Giusta, Agneta  
CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
Educação em Revista - UFMG, vol. 29, núm. 1, março, 2013, pp. 20-36  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360933003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS<sup>1,2</sup>

Agnela da Silva Giusta\*

*No presente artigo, a autora discute as concepções de aprendizagem que comumente subsidiam as práticas pedagógicas, remetendo-se às contradições que marcam a produção do conhecimento psicológico. Considerando que tais contradições são desveladas através da explicitação dos pressupostos epistemológicos das correntes no interior das quais as concepções referidas são elaboradas, procede a uma análise desses pressupostos. A metodologia de abordagem da questão tem a intenção de suscitar a reflexão sobre as conseqüências da adoção das diferentes linhas analisadas, bem como sobre a impropriedade das formas de ecletismo tão amplamente exercidas no campo pedagógico.*

Julgamos que o tratamento do tema proposto deva começar pondo em destaque um fato: o conhecimento psicológico não constitui um todo harmonioso, assim como não são harmoniosas as sociedades no interior das quais ele vem sendo produzido.

Se admitimos que as contradições existentes no mundo da produção material têm os seus reflexos no mundo das idéias, porque se trata, na verdade, de um único e mesmo mundo, teremos que admitir, igualmente, que a Psicologia não se configura como um bloco monolítico. Como seria de se esperar, proliferam as teorias que concebem o indivíduo como um ente desvinculado da História, e essas são, por razões políticas, as teorias tornadas oficiais. Elas não definem, porém, o campo total da produção do conhecimento psicológico, e muito menos o esgotam. Trata-se de teorias idealistas, porque não estão fundadas na realidade da vida dos homens e a elas se contrapõem aquelas que ou vêem o indivíduo situado historicamente, ou, pelo menos, comportam a definição do indivíduo como conjunto das relações sociais, como síntese de múltiplas determinações. Tal síntese, sendo subjetiva, porque constitutiva do próprio EU, é compartilhada por muitos indivíduos, por força das condições históricas objetivas que os unem.

---

\*Professora Adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Esse conceito de indivíduo desfaz o preconceito de identificar a Psicologia como “a ciência do indivíduo”, no sentido de uma subjetividade pura, e permite defini-la como a ciência da conduta, englobando tanto os comportamentos observáveis, como os processos conscientes e inconscientes, que lhes são efetividade e que apresentam uma dimensão humano-genérica, uma dimensão diferenciada a partir da condição dos sujeitos como pertencentes a uma classe social, a um grupo, a uma comunidade, etc., e, por fim, uma dimensão individual, no sentido já expresso anteriormente. Aqui já não há mais lugar para a oposição individualidade X coletividade. Em virtude disso, é possível falar-se com mais propriedade sobre o coletivo, atribuindo-lhe um significado mais verdadeiro: o que não suprime o individual. Como bem afirma Lefebvre, “[...] nada se ganha transformando num “sujeito” coletivo o sujeito individual”. (LEFEBVRE, 1975, p. 75).

Ultrapassando-se as análises apoiadas nas dicotomias sujeito X objeto, indivíduo X sociedade e congêneres, ganham relevância, portanto, as mútuas interrelações que tem lugar no seio da totalidade representada pela relação indivíduo/sociedade.

Vale ainda lembrar que as transformações sociais são resultantes, evidentemente, de ações coletivas. Entretanto, é importante que os processos para tais transformações se façam com vistas a contar efetivamente com o indivíduo, conforme definido por Agnes Heller, quando diz:

[...] o homem torna-se indivíduo na medida em que produz uma síntese em seu EU, em que transforma conscientemente os objetivos e as aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares de si mesmo e em que, desse modo, socializa “sua particularidade”. (HELLER, 1982, p. 80).

Em conformidade com tal postura, tentaremos tratar o tema em questão, buscando discutir as concepções de aprendizagem que subsidiam as práticas pedagógicas e as conseqüências daí advindas.

Evitaremos, na exposição do tema, o ranço positivista de apresentar as teses prontas e a produção do conceito de aprendizagem como linear e cumulativo. O tema vai ser analisado, portanto, de forma a deixar claros o movimento e as contradições que permearam e permeiam seu estudo.

Não temos a pretensão de ser exaustivos, uma vez que a função do presente artigo é proceder a uma leitura crítica acerca do conceito de aprendizagem, na tentativa de que possamos chegar tanto à convicção do

que não nos serve, quanto às pistas importantes rumo à materialização da proposta que desejamos colocar em prática. Falamos de pistas e não de teorias, porque não são as teorias prontas que resolverão nossos problemas. Serão seguramente a prática que atestará se as pistas são ou não necessárias. E, a partir daí, poderemos chegar a uma verdadeira teoria: a teoria de uma prática.

## CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

O conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que *todo conhecimento provém da experiência*. Isso significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como uma tabula rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, fornecidas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de idéias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real.

Em virtude de sua epistemológica, tais investigações formam o corpo do que se chama *associacionismo*, cuja expressão mais imponente é o *behaviorismo*, tanto em sua versão mais clássica, quanto em sua versão contemporânea.

A meta do behaviorismo sempre foi a construção de uma psicologia “científica”, livre da introspecção e fundada numa metodologia “materialista” que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza.

A objetividade perseguida pelo behaviorismo é a mesma do positivismo em geral e, por isso, termos como consciência, inconsciente e similares banidos da linguagem psicológica. A Psicologia vem definida como a “ciência do comportamento” (observável) e o comportamento é entendido como produto das pressões do ambiente, significando o conjunto de reações a estímulos, reações essas que podem ser medidas, previstas e controladas.

Nessa via de interpretação, ganha sentido a definição de aprendizagem como “mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência”. Aqui, tem-se uma definição em que a dissolução do sujeito do conhecimento

é evidente. Ele é realmente aquela cera mole de que se falou anteriormente e, por isso, a aprendizagem é identificada com o condicionamento.

Entende-se, assim, porque o behaviorismo, corrente cujas primeiras sistematizações foram realizadas por Watson, nasce apoiado nos trabalhos de Pavlov acerca do condicionamento respondente.

O condicionamento de tipo pavloviano, também conhecido como condicionamento clássico ou respondente, consistindo no esquema ER, foi, em seus primórdios, considerado como o elemento básico de aprendizagem, ponto de partida para a formação de todos os hábitos. Era tempo de euforia geral entre os positivistas, pois as pesquisas de Pavlov ofereciam a possibilidade de se atribuir, às atividades complexas, o sentido de uma composição de simples elos soldados. O condicionamento clássico diz respeito à relação entre um estímulo antecedente e uma resposta que lhe é, naturalmente, conseqüente. Inicia-se com a observação de respostas incondicionadas a estímulos incondicionados, mas o interesse central se firma na obtenção de uma determinada resposta, provocada por um estímulo previamente neutro, quando este é associado a um estímulo incondicionado. Com o passar do tempo, o condicionamento respondente revelou-se insuficiente para a explicação de aprendizagem complexas, e sua validação restringiu-se à explicação dos comportamentos involuntários e das reações emocionais. Foi, então, superado pelo condicionamento operante (skinneriano), o qual desloca a ênfase do estímulo antecedente para o estímulo conseqüente (reforço), como recurso para garantir a manutenção ou extinção de certo(s) comportamento(s).

O condicionamento operante ocupa-se, pois, das relações entre o comportamento a ser aprendido e as suas conseqüências. Os adeptos da teoria do reforço consideraram-no capaz de explicar a aquisição dos comportamentos voluntários de todos os tipos. O esquema continua muito simples: o organismo emite uma resposta a um estímulo cujo conhecimento não é necessário, e essa resposta, dependendo das conseqüências geradas por ela, será ou não mantida. Logo, são os estímulos que se seguem à resposta (reforços) que representam o núcleo da teoria, e não os que a antecedem.

As pesquisas sobre condicionamento iniciaram-se sempre com experimentos com animais e se aplicaram posteriormente, a sujeitos humanos. Dado o seu grande poder de controle do comportamento, essas pesquisas foram se sofisticando cada vez mais. Têm sido incessantes os

esforços para provar que o comportamento é modelado, razão porque devem as investigações fornecer o maior número possível de dados sobre estímulos reforçadores, estímulos aversivos, tipos de reforços, esquemas de reforço, contra-condicionamento, etc. Acredita-se que o aprofundamento dessa linha de análise findará por oferecer um modelo de aprendizagem que resolverá todos os problemas.

É notório o fato de que, embora com recursos mais aprimorados e com a possibilidade de lidar com certas aquisições complexas, o condicionamento instrumental não implica nenhuma mudança de pressuposto epistemológico com referência ao condicionamento respondente.

O conceito positivista de aprendizagem que acabamos de expor é inteiramente refutado pela *gestalt*, uma corrente psicológica que nasce na Alemanha, no princípio do século (com Wertheier, Kohler e Koffka) e que encontra terreno fértil nos Estados Unidos, onde passaram a trabalhar três dos seus maiores expoentes: Koffka, Kohler e Lewin.

A *gestalt* opõe-se ao behaviorismo por ter um fundamento epistemológico de tipo racionalista, ou, mais precisamente, por pressupor que *todo conhecimento é anterior à experiência*, sendo fruto do exercício de estruturas racionais, pré-formadas no sujeito.

Se a unilateralidade do positivismo consiste em desprezar a ação do sujeito sobre o objeto, a do racionalismo consiste em desprezar a ação do objeto sobre o sujeito. Ambas as posições, portanto, cindem os dois pólos do conhecimento de modo irremediável.

Qualificar a *gestalt* como uma teoria racionalista não significa, entretanto, afirmar que ela negue a objetividade do mundo. Significa, isto sim, que ela não postula essa objetividade no sentido de uma interferência na construção das estruturas mentais através das quais o sujeito apreende o real. Admite-se que experiência passada possa influir na percepção e no comportamento, mas não a afirma como uma condição necessária para tal. E, por isso, é às variáveis biológicas e à situação imediata que se deve recorrer para explicar a conduta. As variáveis históricas, por não serem determinantes, apresentam pouco interesse para os gestaltistas.

Note-se que não falamos em aprendizagem e, sim em percepção. Na verdade, contrariando o pressuposto epistemológico do behaviorismo, a *gestalt* rejeita a tese de que o conhecimento seja fruto da aprendizagem. De acordo com seus adeptos, os sujeitos reagem não a estímulos específicos,

mas a configurações perceptuais. As *gestaltens* (configurações) são as legítimas unidades mentais, e é para elas que a Psicologia deve voltar-se.

Vê-se, pois, que a gestalt lida com o conceito de estruturas mentais, enquanto totalidades, numa extrema oposição ao atomismo behaviorista. É conveniente esclarecer que tais totalidades são organizadas em função de princípios de organização inerentes à razão humana. Logo a estrutura da gestalt é uma estrutura sem gênese, não comportando, pois, uma formação.

Vale ainda a pena dizer que o conceito de totalidade com o qual a Gestalt trabalha é irredutível à soma ou ao produto das partes. Por isso, o todo é apreendido de forma súbita, imediata, por reestruturação do campo perceptual (*insight*).

Se a aprendizagem não contribui para a estruturação do conhecimento, justifica-se o pouco interesse que os gestaltistas apresentam pela questão. Aliás, nos estudos de aprendizagem realizados pela gestalt, a aprendizagem se confunde com solução se problema, que, por sinal, não decorre de aprendizagem, e, sim, de *insight*. Diante disso, torna-se fundamental conhecer os princípios que o regem: relação figura-fundo, fechamento (lei de pregnância), similaridade, proximidade, direção, etc., que são, em síntese, os princípios universais da boa forma.

A leitura, mesmo rápida, do que foi exposto, associada ao conhecimento que nós, professores, temos das praticas pedagógicas dominantes, permite-nos ver que, em geral, as referidas práticas se debatem entre as duas concepções de aprendizagem apresentadas, sendo, muitas vezes, difícil identificar se o ensino está fundado numa teoria ou noutra. A razão dissonos parece óbvia: ambas as abordagens conduzem ao mesmo resultado e as práticas pedagógicas equivalentes. Vejamos por quê.

O tratamento dado à aprendizagem pelas duas correntes em foco é, antes de tudo, reducionista. O behaviorismo, como toda teoria positivista, reduz o sujeito ao objeto. A gestalt, como uma teoria racionalista, faz o contrario.

O behaviorismo, por ter condenado a introspecção e se voltado para o observável, o materializado, gerou a crença de que se tratava de uma teoria materialista, que superava a metafísica da psicologia precedente. Na Rússia, após a Revolução de 1917, tal perspectiva foi abraçada com entusiasmo. Entretanto, não tardou que se descobrisse o seu caráter idealista. Dicotomizando o homem no que é e no que não é observável, e escolhendo

ocupar-se do que é observável, o behaviorismo expõe-se à constatação de sua fragilidade, pelo menos por três razões:

- Por separar o que é inseparável, fragmentando a unidade indissolúvel do sujeito e do objeto;
- Porque, procedendo a tal cisão e ocupando-se apenas da ação do objeto, deixa o sujeito à mercê das especulações metafísicas; e
- Porque seu materialismo é uma forma de mecanismo, um falso materialismo, uma vez que ignora as condições históricas dos sujeitos psicológicos, tendo descartado a consciência, a subjetividade, ao invés de provar seu caráter de síntese das relações sociais.

Não é necessário dizer mais nada para concluirmos que o behaviorismo acentua o primado do objeto, mas ignora a objetividade, destruindo-se, portanto, pela sua própria prática.

Essas considerações esclarecem, conseqüentemente, o fracasso das ações pedagógicas assentadas na concepção positivista de aprendizagem, as quais silenciam os alunos, isolam-nos e os submetem à autoridade do saber dos professores, dos conferencistas, dos textos, dos livros, das instruções programadas, das normas ditatoriais da instituição, e tudo isso para chegar a um único resultado: ao falso conhecimento e à subordinação.

Dissemos que a gestalt não levaria a práticas e efeitos diversos. É possível que duas teorias com bases epistemológicas antagônicas possam ser equivalentes? As evidências falam por nós.

A gestalt, ao preconizar as estruturas mentais como totalidades organizadas segundo princípios inerentes à razão humana, toma partido pela “pré-formação”. Se as estruturas são, de fato, pré-formadas e não fruto da ação do sujeito sobre o mundo objetivo e do mundo objetivo sobre o sujeito, não há por que apelar para a atividade desse sujeito. Fica patente que, assim como o behaviorismo é um objetivismo sem objetividade, a gestalt é um subjetivismo sem subjetividade, o que dá no mesmo.

Em virtude dessa auto-negação, as práticas pedagógicas que apostam numa “intuição racional” de tipo gestaltista apóiam-se, também, em técnicas que não apelam para a atividade do sujeito, e, portanto, para a sua vida concreta. O saber acumulado é tranqüilamente transmitido, respeitando os princípios da boa forma, e os alunos podem incorporá-los, pois a experiência apresentada sob boas formas é isomorfa às estruturas mentais, ou seja: as estruturas mentais têm sempre, na experiência, o seu



equivalente. Apesar disso, estruturas mentais e experiências persistem como dois pólos distintos.

É claro que essa cisão entre subjetividade e objetividade nada mais é que o reflexo da divisão social do trabalho, da separação entre o fazer e o pensar, da prática e da teoria. E, nesses casos, assiste-se a uma supervalorização da teoria, porque, sendo aquela que sabe, tem o direito de comandar a prática. A esta, como ignorante, nada mais resta do que obedecer à teoria. E dada a falsidade da relação de dominação entre teoria X prática, não poderíamos esperar que a escola, instituição legitimadora e produtora desse tipo de dominação, pudesse ter encarado a transmissão do conhecimento de uma forma diversa daquelas que impedem a autonomia intelectual e a produção de um conhecimento verdadeiro e, por isso, libertador.

Após termos apresentado as concepções de aprendizagem de teor mecanicista e idealista, cumpre-nos averiguar se se encontram, na Psicologia, formulações que as superem. Nesse sentido, acreditamos que o grupo de pesquisas que compõe aquilo a que chamamos *psicologia genética* tenha muito a contribuir. Desse grupo, salientamos as que mais se voltaram para o problema da aprendizagem segundo uma perspectiva que nos parece extremamente promissora: as inauguradas por Piaget, Vygotsky e Wallon.

Aqui nos deteremos mais na posição de Piaget, por ser, entre nós, a mais divulgada (embora não bem conhecida) e, em razão dessa mesma divulgação, a que mais dominamos.

Começamos por afirmar que a posição de Piaget com relação à aprendizagem não pode ser entendida senão no contexto de sua produção teórica mais geral. Fazem-se necessárias, então, algumas considerações sobre essa produção.

Na qualidade de epistemólogo, Piaget dedicou toda a sua vida à investigação de um problema central: a formação e o desenvolvimento do conhecimento. Afirmar isso, entretanto, é muito pouco. É preciso explicitar melhor a significação dessa sua preocupação.

Inicialmente, merece realce o fato de que, ao pesquisar a formação e o desenvolvimento do conhecimento, Piaget inaugura a Epistemologia Genética, definindo-a como

[...] pesquisa essencialmente interdisciplinar que se propõe estudar a significação dos conhecimentos, das estruturas operatórias ou de noções, recorrendo, de uma parte, a sua história e ao seu funcionamento atual em uma ciência determinada (sendo os dados fornecidos por especialistas dessa ciência e sua epistemologia) e, de outra, ao seu aspecto lógico (recorrendo aos lógicos) e enfim à sua forma psico-genética ou às suas relações com as estruturas mentais (esse aspecto dando lugar às pesquisas de psicólogos de profissão, interessados também na Epistemologia). (PIAGET, 1977, p. 77).

Por essa definição, vê-se que a perspectiva epistemológica de Piaget é extremamente complexa e original. Ao contrário dos epistemólogos de Piaget é extremamente complexa e original. Ao contrário dos epistemólogos neopositivistas, os mais fieis ao sentido literal do termo epistemologia (teoria da ciência), Piaget não se interessa apenas pelo conhecimento científico. A razão disso situa-se no fato de que a explicação das formas de conhecimento típicas da ciência só é possível, para Piaget, recorrendo-se à gênese dessas formas e ao estudo dos caminhos percorridos. Isso significa, pois, tratar, também, das formas de conhecimento que são hoje consideradas como características do conhecimento pré-científico, mas que, do ponto de vista cognitivo, não se podem negligenciar, porque foram precursoras dos progressos posteriores.

A tese exposta conduz Piaget à pesquisa sobre a psicologia gênese do conhecimento, não só porque a psicogênese completa a sociogênese (o ponto de partida de qualquer ciência foi fruto de um pensamento já formado), como também porque ela pode constituir um mecanismo experimental capaz de caracterizar a Epistemologia Genética como uma disciplina científica.

Os trabalhos iniciados por Piaget e os que incorporam as contribuições dos especialistas do Centro de Epistemologia Genética forneceram os elementos necessários à sustentação do que ele qualifica como idéia central de sua teoria: a de que “[...] o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas”. (PIAGET, 1976, prefácio).

Essa afirmação não deixa dúvidas quanto à recusa de Piaget em relação ao behaviorismo e à gestalt, mas não esclarece, de uma vez por todas, como essas construções sucessivas têm lugar e quais os elementos nelas envolvidos.

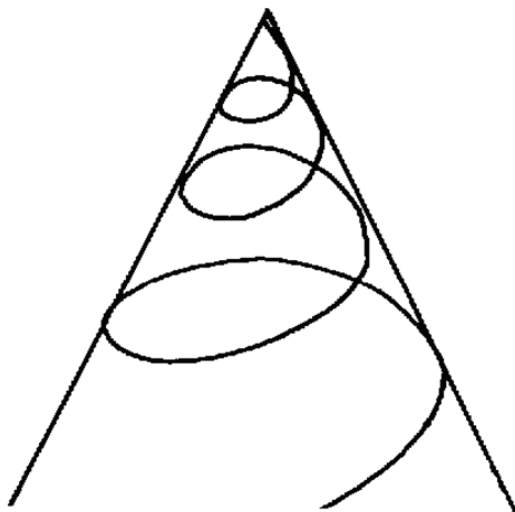
Para Piaget, elas são resultantes da relação sujeito X objeto, relação essa em que os dois termos não se opõem, mas se solidarizam, formando um todo único. As ações do sujeito sobre o objeto e deste sobre aquele são recíprocas. O ponto de partida não é o sujeito, nem o objeto, e, sim, a periferia de ambos; assim, o desenvolvimento da inteligência vai-se operando da periferia para o centro, na direção dos mecanismos centrais da ação do sujeito (dando lugar ao conhecimento lógico-matemático) e das propriedades intrínsecas do objeto (dando lugar ao conhecimento do mundo). Essa direção no sentido do sujeito e do objeto não deve ser entendida como uma polarização: o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento do mundo objetivo se relacionam mutuamente.

É fácil verificar, pois, que, para Piaget, o sujeito constitui como o meio uma totalidade, sendo, portanto, passível de desequilíbrio, em função das perturbações desse meio. Isso o obriga a um esforço de adaptação, de readaptação, a fim de que o equilíbrio seja restabelecido.

A adaptação, ou o restabelecimento do equilíbrio, comporta dois processos distintos, porém indissociáveis, que são a assimilação e a acomodação.

A assimilação cognitiva consiste na incorporação, pelo sujeito, de um elemento do mundo exterior às suas estruturas de conhecimento, aos seus esquemas sensorio-motores ou conceituais. Na assimilação, portanto, o sujeito age sobre os objetos que o rodeiam, aplicando esquemas já constituídos ou já solicitados anteriormente. A acomodação, termo complementar da relação sujeito/objeto, representa o momento da ação do objeto sobre o sujeito. A solicitação do meio não é atendida pelos esquemas de assimilação, para que a adaptação possa efetivar-se, impondo-lhe a modificação de seu ciclo assimilador, para que a adaptação possa efetivar-se.

Chamamos a atenção para o fato de que a assimilação/acomodação, desde os seus primórdios, apresenta-se como um ponto de partida relativo, como suporte para uma *equilíbrio majorante*, isso é, para o restabelecimento do equilíbrio não apenas como uma volta ao equilíbrio anterior, mas como formação de um novo equilíbrio, ou, mais precisamente, de um melhor equilíbrio. Esse equilíbrio de nível superior funciona, então, como um novo ponto de partida, e assim sucessivamente. A Figura 1 que se segue ilustra o processo:



Para que essa equilibração majorante tenha lugar, Piaget acentua uma função paralela à adaptação: a função da organização. A adaptação não pode ser dissociada da função de organização, pois, à medida que o indivíduo assimila/acomoda, a organização se faz presente, para integrar uma nova estrutura a uma outra estrutura pré-existente, que, mesmo total, passa a funcionar como subestrutura. Constata-se então, que a função de organização garante a totalidade, através da solidariedade dos mecanismos de diferenciação e de integração, preservando a continuidade e a transformação.

As considerações feitas tornam patente o relativismo dialético no qual se assenta a Epistemologia Genética. Lefebvre esclarece o sentido do relativismo dialético, quando diz: “O relativismo dialético admite a relatividade de nossos conhecimentos, não no sentido de uma negação da verdade objetiva, mas no sentido de uma perpétua superação dos limites de nosso conhecimento.” (LEVEBVRE, 1979, p. 98).

É esse o significado do relativismo dialético que permeia as elaborações de Piaget, tanto no que se refere à sociogênese, quanto no que diz respeito à psicogênese. Apesar disso, entre o desenvolvimento psicogenético e o sociogenético existe uma diferença fundamental: aquele é limitado, enquanto este aparece como uma possibilidade real de superação dos limites individuais. Vale mais uma vez invocar Lefebvre, por expressar essa diferença de maneira lapidar, ao afirmar:

O pensamento humano pretende, legitimamente, deter a possibilidade, o poder de atingir a verdade absoluta. O pensamento humano pretende possuir a soberania sobre o mundo e o direito absoluto sobre a verdade 'infinita'. O pensamento dos indivíduos não pode ter tais pretensões; é sempre finito, limitado, relativo. Mas essa contradição é resolvida pela sucessão das gerações humanas e pela cooperação dos indivíduos nessa obra coletiva que é a ciência. (LEVEBVRE, 1979, p. 100).

Essa citação expressa exatamente a tese de Piaget acerca da sociogênese e da psicogênese.

No que se refere à psicogênese, Piaget a considera um processo dialético, colocando a atividade como ponto de partida da vida psíquica, e concebendo o desenvolvimento cognitivo como resultante de estruturas e reestruturação progressivas da ação. Localizando, portanto, a gênese das operações do pensamento na inteligência sensório-motora, Piaget pesquisa o curso do desenvolvimento psicoge-genético, passando pelas atividades que preparam e organizam a inteligência operatória concreta e, por fim, a inteligência operatória formal, que marca os limites do desenvolvimento individual.

Piaget faz questão de afirmar que tais limites constituem uma realidade do presente e não um fechamento definitivo e que mesmo esses limites atuais só o são do ponto de vista psicogenético, pois a perspectiva sociogenética abre possibilidades de geração para geração.

A essa altura, vale lembrar que a teoria de Piaget tem tido as mais diversas interpretações: a de uma forma de empirismo, de kantismo evolutivo, de hegelianismo, havendo, até, quem afirme sua tendência marxista.

Somos de opinião que a Epistemologia Genética, como uma produção coletiva e vastíssima, é, parcialmente, tudo isso. Mas lembramos, com Agnes Heller, que “[...] não há nada mais belo e sábio do que poder escolher, numa teoria, o que é mais necessário”. (HELLER, 1982, p. 22).

É na perspectiva de escolher o que é necessário na a teoria de Piaget que nos colocamos, sem impedimentos radicais, já que suas elaborações muito contribuem para resgatar a condição libertadora do conhecimento.

Tememos, por outro lado, que, na falta de teorias mais completas, seja colocada na teoria de Piaget uma expectativa que ela não estará à altura de concretizar. Por isso, achamos que é o momento de explicitar alguns pontos mais problemáticos.

Apesar de a referida teoria acentuar a unidade do sujeito com o mundo, ela não se preocupou em qualificar esse mundo como o meio social concreto, sendo seus resultados isentos do compromisso com a luta de classes. Piaget esteve mesmo interessado em fornecer um quadro de referência para a compreensão do sujeito epistêmico, entendido como possibilidade humana de conhecer, uma possibilidade que é, assim, humano-genérica. Por outro lado, essa perspectiva não anula a outra, mas, ao contrário, dela necessita, mesmo para fins de enriquecimento dessa compreensão.

Em função desse seu interesse, Piaget se preocupa com a formação dos instrumentos do pensamento que propiciam o conhecimento, e acaba por afluir na Lógica Formal, negligenciando a Lógica Dialética.

No que tange a uma concepção de aprendizagem, é claro que Piaget discorda das concepções anteriormente discutidas, tendo sido essas discordâncias exaustivamente expressas em toda sua obra. Ele nega que sua teoria seja uma teoria de aprendizagem, classificando-a como uma teoria do desenvolvimento. Admite, porém, que ela possa ser vista também como uma teoria da aprendizagem, desde que tenha o seu conceito ampliado, de maneira a incorporar os processos de equilíbrio, que não internos, mas não hereditários.

Quanto às aprendizagens conceituais tipicamente escolares, Piaget as subordina às estruturas já formadas, sugerindo que aquelas devam apoiar-se nestas, porque só assim podem contribuir para sua consolidação e ampliação.

Por força de tais limitações, e principalmente pelo fato de Piaget não ter tido uma preocupação incisiva com a totalidade psicológica (já que sua meta era a compreensão do sujeito epistêmico), julgamos necessário que se compete a sua abordagem com outras que lhe sejam compatíveis. É aí que apontamos para as linhas de investigação iniciadas por Wallon e Vygotsky.

Os estudos de Wallon, apesar de pouco divulgados nos últimos tempos, conduzem ao reconhecimento de uma enorme contribuição à Psicologia. Voltados para a evolução psicológica da criança, o seu legado ultrapassou os limites desse momento da vida, ao fornecer elementos para a compreensão da dinâmica do processo de conhecimento. Wallon vai à gênese desse processo, teorizando sobre a passagem do orgânico ao psíquico e apontando caminhos para a análise dialética de teorias reducionistas que privilegiam ora o orgânico, ora o social, no curso do desenvolvimento humano.

A passagem do orgânico ao psíquico, que equivale à síntese entre o individual e o social, é, para o Wallon, um dos problemas cruciais da Psicologia. Ela tenta explicá-la por meio de quatro elementos estreitamente interligados: a emoção, a motricidade, a imitação e o *socius*.

A emoção permite à criança nascer para a vida psíquica, por ter como função inicial a comunhão como outro, a união entre os indivíduos, em virtude das suas reações orgânicas, da sua fragilidade. No princípio, ela é indistinta, mas engendrará as oposições e os desdobramentos que gradualmente vão dando origem às estruturas da consciência.

A primeira expressão da emoção é o movimento, que é, ao mesmo tempo, o seu substrato. A motricidade é, então, para Wallon, o tecido comum e original de onde procedem as realizações da vida psíquica.

Essa primeira fase das trocas do indivíduo com os outros, e com o mundo em geral, corresponde a um tipo de inteligência discursiva, cuja manifestação inicial é a representação. A imitação é o elemento responsável pela superação de um tipo de inteligência pelo outro.

Ao tratar das origens do pensamento, entendido como inteligência discursiva, Wallon se volta para uma descrição psicológica de crianças de 5 a 7 anos, pois todas as etapas anteriores tinham sido já estudadas exaustivamente, nas obras precedentes. E ele privilegia, nessa descrição, os obstáculos com os quais as crianças deparam para explicitar seu pensamento, e as contradições entre o instituído e suas experiências, entre o formalismo da linguagem e a fluidez dos dados empíricos, em si mesmos contraditórios, em última análise, entre o real e a sua representação.

Em toda a extensão da obra de Wallon, encontra-se a preocupação de concentrar suas análises em processos, por considerar que é o confronto do indivíduo com a sociedade que à construção da inteligência. A afirmação a seguir é basilar para confirmar isso:

Jamais pude dissociar o biológico do social, não porque os creia redutíveis um ao outro, mas porque me parecem, no homem, tão estreitamente complementares desde o nascimento que é impossível encarar a vida psíquica de outro modo que não seja sob a forma de suas relações recíprocas. (WALLON, 1951 apud ZAZZO, 1978, p. 51).

Apenas essa afirmação nos basta para constatar que, apesar de sua teoria se centrar no desenvolvimento, não exclui a aprendizagem, cujo sentido positivista é superado pela indissociação do biológico e do social.

Com respeito a Vygotsky (1984), merece realce, inicialmente, o fato de ele ter uma posição que representou um avanço para a psicologia soviética. Sabe-se que, após a Revolução de 1917, as formulações de Pavlov imperaram na Rússia, por sua característica antiidealista. Em contrapartida, abandona-se o estudo da consciência, implicando isto, segundo Vygotsky, uma limitação da Psicologia a problemas poucos complexos, além de fazer perdurar o caráter dualista e espiritualista do subjetivismo anterior. Visando, então, a uma coerente psicologia materialista, Vygotsky e seus colaboradores se empenham em recuperar o estudo da consciência, inserindo as contribuições de Pavlov numa perspectiva mais ampla de investigação. Instauram-se, a partir daí, a reação ao comportamentismo vulgar e a luta pela instituição de um método que tratasse a consciência de maneira objetiva e concreta. A hipótese que norteia suas sucessivas pesquisas é expressa nos seguintes termos:

Os processos psíquicos mudam no homem do mesmo modo como mudam os processos de sua atividade prática. Vale dizer que também aqueles são mediatizados. É exatamente pelo uso dos meios, é pela relação mediata com as condições de existência que a atividade psíquica do homem se distingue radicalmente da atividade psíquica animal. (LEONTIJEV; LURIA, 1973)

Utilizando-se do método histórico-crítico, Vygotsky empreende um estudo original e profundo do desenvolvimento intelectual da criança, cujos resultados demonstraram ser o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores um processo absolutamente único. A esse respeito, conclui Vygotsky:

Todas as funções psicointelectuais superiores se apóiam de dois modos no curso do desenvolvimento da criança: por um lado, nas atividades coletivas, como atividades sociais, isto é, como funções interpessoais; por outro lado, nas atividades individuais, como propriedades do pensamento da criança, isto é, como funções intrapessoais. (VYGOTSKY, 1973, p. 160).



Do ponto de vista do conceito de aprendizagem, a importância dos estudos de Vygotsky é inquestionável, destacando-se o seu trabalho sobre “[...] o problema da aprendizagem do desenvolvimento intelectual na idade escolar”. Aqui, Vigotsky critica as teorias que separam a aprendizagem do desenvolvimento, e conclui, afirmando:

[...] Não há necessidade de sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que dá lugar à área do desenvolvimento potencial, isto é, faz nascer, estimula e ativa, na criança, processos internos de desenvolvimento no quadro das interrelações com outros que, em seguida, são absorvidas, no curso do desenvolvimento interno, tornando-se aquisições próprias da criança... A Aprendizagem, por isso, é um momento necessário e universal para o desenvolvimento, na criança, daquelas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY, 1973, p. 161)

A concepção de aprendizagem que resulta do confronto e da colaboração entre essas três últimas abordagens, e das correções a que se pode submetê-las conduz, inevitavelmente, à superação da dicotomia transmissão X produção do saber, porque essa concepção permite resgatar:

- A unidade do conhecimento, através de uma visão da relação sujeito/objeto, em que se afirma, ao mesmo tempo, a objetividade do mundo e a subjetividade, (SCHAFF, 1975) considerada como um momento individual de internalização da objetividade;
- A realidade concreta da vida dos indivíduos, como fundamento para toda e qualquer investigação. Nesses termos, chega-se à conclusão de que as práticas pedagógicas que respeitem a concepção de aprendizagem em foco devem apoiar-se em duas verdades fundamentais:
  - A de que todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna;
  - A de que o conhecimento é um empreendimento coletivo, nenhum conhecimento é produzido na solidão do sujeito, mesmo porque essa solidão é impossível.

## REFERÊNCIAS

- HELLER, A. *O Quotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- HELLER, A. *Para mudar a vida*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal – Lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LEONTIJEV, A. N.; LURIA, A. R. Le concezioni psicologiche li L.S.Vygotski. In: VYGOTSKY, L. S. *Lo Sviluppo psichico del bambino*. Roma: Riuniti, 1973.
- PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. Prefácio.
- PIAGET, J. *Sabedoria e ilusões da Filosofia*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969.
- SCHAFF, A. *Filosofia del linguaggio*. Roma: Riuniti, 1975. cap. 4.
- VYGOTSKY, L. S. *Lo Sviluppo psichico del bambino*. Roma: Riuniti, 1973.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 1984.
- ZAZZO, R. *Psicologia e Marxismo*. Lisboa: Vega, 1978.

## NOTAS

<sup>1</sup> Texto publicado originalmente no primeiro Número de Educação em Revista em julho de 1985. Para consulta ao artigo original acessar <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n01/n01a06.pdf>. A referência completa da publicação original é a seguinte: GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 1, p. 25-31, 1985. ISSN 0102-4698.

<sup>2</sup> Texto produzido originalmente como subsídio para debate no Curso de Especialização de Docentes e Especialistas da Escola Normal (SEE/UFGM), na fase relacionada ao Tronco Comum e desenvolvida na FAE em janeiro de 1985.