

## O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE VYGOTSKY E PIAGET <sup>1</sup>

Jilvania Lima dos Santos<sup>2</sup>

Levando-se em consideração aspectos da formação da consciência e a relação entre pensamento e linguagem, este trabalho objetiva, a partir de dois grandes pensadores sócio-construtivistas, J. Piaget e L. S. Vygotsky, apresentar algumas reflexões acerca do processo de desenvolvimento humano. Para tanto, retomamos uma discussão entre esses dois estudiosos acerca da linguagem e sua relação com o pensamento, principalmente, a questão da linguagem egocêntrica, bem como o aspecto social em ambos os autores.

Não pretendemos, com isso, usar regimes epistêmicos nos moldes oficiais da ciência experimental, com critérios do **antes** e **depois**. Também não intencionamos fazer **estudos de caso** ou **pesquisa de opinião**. Aspiramos com essa pesquisa exploratória refletir sobre a condição humana como **abertura no aberto**<sup>3</sup>, isto quer dizer que estamos entregues ao movimento dos fatos, dos acontecimentos, das possibilidades da existência concreta. Tudo isso, em sintonia com muitos educadores, filósofos e cientistas, que compartilham das seguintes compreensões:

[...] se as ciências humanas entram em uma relação determinada com a filosofia, isto não se dá somente numa perspectiva puramente epistemológica. As ciências humanas não se limitam a pôr um problema *para* a filosofia. Ao contrário, elas põem um problema *de* filosofia. (GADAMER, 1998, p. 20-21).

O filosofar é um pôr-se a caminho do saber aprendente: a medida do homem. (GALEFFI, 2001, p. 517).

Um filósofo: é um homem que continuamente vê, vive, ouve, suspeita, espera e sonha coisas extraordinárias [...]. Um filósofo: oh, um ser que tantas vezes foge de si, que muitas vezes tem medo de si — mas é sempre curioso demais para não “voltar a si...” (NIETZSCHE, 1992, p. 194, § 292).

Partindo dessa compreensão, a nossa atitude investigativa procura superar, de modo conseqüente, a **ingenuidade praxiológica** – que, muitas vezes, nos leva a julgar um **fenômeno** pelas nossas medidas supostamente evidentes e **guiadas pelos objetivos da exatidão e da unidade**, que supõem **descobrir regularidades e ordem no caos da experiência**. Isto significa que este trabalho é,

---

<sup>1</sup> Esse texto é resultante de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA, sob a orientação do professor Dr. Miguel Bordas, apresentada e defendida em junho/2003.

<sup>2</sup> Mestre em Educação, Técnica da Assessoria Acadêmica da Universidade Católica do Salvador – UCSal e Professora da Faculdades Jorge Amado.

<sup>3</sup> Essa expressão remete à analítica existencial do *Dasein* ou *pre-sença* (HEIDEGGER, 1996), na qual o caráter de abertura do *ser-no-mundo-com* é algo inerente ao ente-espécie humano e sua humanidade. A inspiração surge a partir da leitura de *O Ser-sendo da Filosofia*, de Dante Galeffi (2001), que usa este termo *abertura no aberto* referindo-se ao âmbito das possibilidades em que se encontra o *homem-no-mundo-com* no instante presente. Essa *abertura* revela a nossa disposição perplexiva, isto é, filosófica, para uma investigação rigorosa e imprevisível cujo processo só se faz na ação efetiva. Portanto, não nos interessa apenas constatar o “já dito”, mas antes exercitar um pensar crítico e autônomo, mesmo reconhecendo nossa condição de aprendiz da atitude crítica, o que não nos impede de querer aprender a pensar construtivamente, passo a passo.

efetivamente, o próprio exercício de um pensar crítico, portanto radical e rigoroso<sup>4</sup>, um pensar que se debruça sobre as condições existenciais do desenvolvimento humano.

Desse modo, com pesquisas em alguns especialistas da área, esse estudo sinaliza para a existência de dois caminhos: um, caracterizado e sendo representado por uma linha psicogenética (ou do desenvolvimento), baseada nas formulações teóricas de Jean Piaget sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo; e outro, por outra linha, intitulada sociocognitiva, que se fundamenta nos conceitos de **mediação semiótica** e **zona de desenvolvimento proximal**, de L. S. Vygotsky.

Linhares (2000), por exemplo, considera que tais abordagens focalizam a construção e o funcionamento das estruturas cognitivas ou ajudam a compreender acerca do potencial para aprender e da plasticidade cognitiva dos seres humanos. Quanto à sociocognitiva, a autora afirma que essa concepção compreende a **aprendizagem** como um evento social dinâmico, que depende de duas pessoas, uma mais bem informada ou mais habilitada do que a outra, possibilitando uma mediação na experiência do aprender, a fim de que a menos habilitada se torne capaz progressivamente. Pensando sobre essa relação, Vygotsky (1998), com o conceito de **zona de desenvolvimento proximal** (ZDP), traz a idéia de que o sujeito apresenta dois níveis de desenvolvimento: o **real** e o **potencial**. Ou seja, o primeiro, segundo esse autor, é o que o indivíduo já sabe fazer sozinho independente, sem ajuda. E o segundo se caracteriza por um suporte instrucional temporário, que disponibilizamos à pessoa como uma assistência regulada ao seu desempenho, oferecendo melhores condições para resolver problemas e tarefas.

Por intermédio desse suporte temporário, de acordo com Vygotsky (1998), podemos avaliar o desempenho potencial para a mudança ou aprendizagem. A **zona de desenvolvimento potencial/proximal** (ZDP) seria, então, a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

No que se refere, especificamente, à abordagem psicogenética, Linhares (2000) ressalta que o seu pressuposto básico é o desenvolvimento cognitivo em estágios, por meio de um processo de construção de esquemas e estruturas cognitivas em interação com o meio, sintetizando, dessa forma, a visão construtivista e interacionista do desenvolvimento cognitivo. Segundo essa autora, a inteligência, nessa abordagem psicogenética, é concebida como o conjunto de esquemas e estruturas que possibilita o conhecimento; seria uma forma especial de atividade biológica com característica de organização, assimilação e acomodação, constituindo-se na adaptação mental mais elevada.

De acordo com ela, Piaget considera que a inteligência pode ser: **prática**, baseada em esquemas de percepções e ações (fundamento, segundo o autor, da inteligência lógico-formal adulta<sup>5</sup>); **simbólica**, baseada em esquemas de imagens; **concreta**, baseada em estruturas operacionais; e **formal**, baseada em estruturas abstratas formais. Para Piaget (1998), “[...] a inteligência é a adaptação por excelência, o equilíbrio entre a assimilação contínua das coisas à atividade própria e a acomodação desses esquemas

---

<sup>4</sup> O termo **radical** significa aquilo que **vai à raiz das coisas mesmas**, isto é, o que alcança o sentido como consciência articulada e articuladora. Quanto ao **rigor** – embora etimologicamente equivalendo a que “rigidez” – em nossa perspectiva é compreendido como uma atitude distinta da rígida; isto significa que ser rigoroso implica numa atitude precisa, coerente, obstinada, mas flexível, amável e acolhedora.

<sup>5</sup> Essa tese de Piaget, de que a inteligência sensório-motora é o fundamento da lógico-formal, é muito polêmica. Sobre isso, no prefácio do seu livro *A construção do real na criança* (Editora Ática) Yves de La Taille escreveu: “Muitos, como Vygotsky, pensam que, com o advento da linguagem e a decorrente socialização do pensamento, a inteligência que manipula símbolos seria de natureza inteiramente diferente daquela sensório-motora. Henri Wallon fez crítica parecida, vendo solução de continuidade entre uma inteligência das situações e outra verbal. Ao psicólogo Francês, Piaget respondeu: ‘A tese de Wallon negligencia a estruturação progressiva das operações e esta é a razão pela qual ela opõe, de forma por demais radical, o verbal ao sensório-motor; a subestrutura sensório-motora é necessária à representação para que se constituam esquemas operatórios destinados a funcionar de modo a reconciliar a linguagem e o pensamento’.” (1996, p. 07).

assimiladores aos objetos em si mesmos” (p. 161). Na sua percepção, o aspecto dinâmico da assimilação é o interesse, logo, segundo ele, “[...] qualquer trabalho de inteligência repousa no interesse” (p. 162).

Nessa concepção, de acordo Linhares (2000), o objetivo da avaliação é obter a indicação do estágio do desenvolvimento cognitivo em que o indivíduo se encontra, decorrente de adaptações inteligentes que foram realizadas ao longo da sua história. Visa a avaliar, portanto, as operações mentais, conhecer como o sujeito pensa, como analisa situações, como resolve problemas, como busca e processa as informações ao realizar tarefas de **soluções-problema**. O alvo, no entanto, é, de acordo com ela, o processo de solução do que o produto de acertos e erros.

Assim, o método de avaliação, denominado método clínico, caracteriza-se, segundo essa pesquisadora, pela confrontação do indivíduo com situações-problema que ele deve resolver por antecipação da ação ou explicar após demonstração. Através de perguntas se conduz a pessoa à reflexão e verifica-se o raciocínio que ela utiliza refletindo nas suas ações e escolhas na resolução de um problema concreto. A ênfase é no processo de resolver o problema, dar a resposta, justificar a solução e demonstrar certeza da resposta dada frente às contra-sugestões do examinador. Entretanto, para essa autora, a condução da avaliação nessa perspectiva segue cursos diferentes de uma pessoa para outra, não sendo previsível, exigindo uma exímia qualidade na formação do examinador para que ele seja capaz de lidar com o manejo das provas operatórias e com as questões relevantes. Não há, segundo ela, padronização, nem escores, havendo apenas diretrizes para a interação com o examinador.

De nossa parte, devido a nossa compreensão de interdependência entre a realidade social e a individual, nos interessa a **lógica da vida**, compreendendo, cuidando e potencializando a qualidade e o grau de intensidade das atitudes de acolhimento e da espiritualidade do pensamento, isto é, da intensidade cultural, manifestada pelas/nas múltiplas linguagens, enfatizamos que nossa perspectiva prima pelo não reducionismo.

É claro que, nesse sentido, nossa perspectiva vai ao encontro das múltiplas vozes e contextos para que se possam entender os processos de desenvolvimento dos seres humanos, favorecendo o florescimento de indivíduos autônomos, solidários e criativos. Pois,

[...] se alguma certeza podemos ter é a de que a rede polifônica já questiona a escola e desestabiliza, fragiliza suas certezas, subverte suas hierarquias e exige novos modelos, tão reticulares, abertos e polifônicos como os experimentos no mundo digital. A sociedade da informação e da mobilidade dos saberes faz com que sejam relativizadas as tênues fronteiras entre os campos disciplinares, inaugurando novas concepções de pesquisa e inusitadas formas de olhar a realidade, o que gera férteis discussões epistemológicas. (RAMAL, 2002, p. 32).

Assim, se partirmos dessa perspectiva **polifônica**, **polilógica** e **polissêmica**, tendo como fundamento essa possibilidade apresentada, acima, pela pesquisadora Ramal, compreenderemos o processo do desenvolvimento humano na **dinâmica da vida-sendo**, como também os tipos de raciocínio e das representações simbólicas do pensamento e da linguagem de forma mais complexa e mais dinâmica.

## REFERÊNCIAS

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Org. Pierre Fruchon; trad. Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GALEFFI, Dante Augusto. **O ser-sendo da Filosofia**: uma compreensão poemático-pedagógico para o fazer-aprender Filosofia. Salvador: EDUFBA, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. Partes 1 e 2. (Coleção Pensamento humano).

LINHARES, Maria Beatriz Martins. Avaliação psicológica de aspectos cognitivos em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. In: FUNAYAMA, C. (org) **Problemas de aprendizagem**: enfoque multidisciplinar. Campinas, SP: Alínea, 2000.

PIAGET, Jean & GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e Conhecimento**. Tradução de Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução: Paulo César Souza. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1992.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivete Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Inteligência**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e epistemologia**: para uma teoria do conhecimento. Tradução de Maria de Fátima Bastos e José Gabriel Bastos. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia genética**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990a. (Universidade hoje)

\_\_\_\_\_. **A tomada de consciência**; com a colaboração de A. Blamchet [e outros]. Tradução de Edson B. de Souza. São Paulo: Melhoramentos; Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

\_\_\_\_\_. A Linguagem e o Pensamento da Criança. O Raciocínio da Criança. In: VYGOTSKY, L.S. **Pensiero e Linguaggio**. Firenze, Giunti. Tradução: Agneta da Silva Giusta. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação Deptº de Ciências Aplicadas à Educação, 1966. (Apêndice da edição italiana).

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na Cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <pgedu@ufba.br> em 28 abr. 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996b. (Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia)