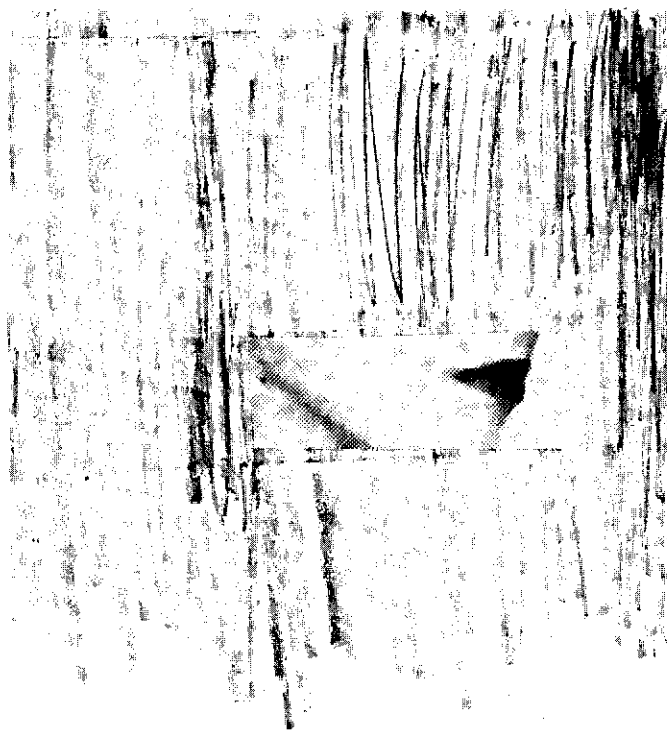


## DO INDIVÍDUO E DO APRENDER:

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA SOCIO-INTERACIONISTA

ELVIRA SOUZA LIMA



#### RESUMO

Neste artigo são discutidas algumas questões referentes ao ato de conhecer, entendido como um processo complexo. Teóricos e educadores frequentemente reduzem esse processo a um de seus aspectos, constituindo, desta forma, uma visão parcial dessa complexa atividade humana. Algumas idéias de Rubinstein, Vigotsky e Wallon são apresentadas, no sentido de questionar essa visão simplificada de aprendizagem, uma vez que esses autores levantam aspectos do ato de conhecer que revelam sua complexidade enquanto função do desenvolvimento social, cultural e histórico do homem. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento formal requer a realização de atividades específicas que devem constituir o objeto da ação pedagógica na escola.

**Descritores de assunto:** processo de aprendizagem - construtivismo

#### ABSTRACT

*This paper discusses theoretical issues related to learning as a complex process. By misunderstanding the multi-sided nature of this process, theoreticians and educators alike have frequently reduced the totality of learning process to one of its aspects, creating therefore an one-sided vision of a complex human activity. Some ideas of Rubinstein, Vigotsky and Wallon are presented to question this simplified vision of learning since they reveal aspects of knowledge construction which indicate its complexity as function of the social, cultural and historical development of man. This approach understands formal knowledge acquisition as result of specific activities which should constitute the object of pedagogical practice in school.*

**Key Words:** learning process - constructivism

\* Profª da Universidade de São Paulo - USP

Aprender é um processo complexo. Estudá-lo implica necessariamente que se faça um recorte. Entender este recorte como a totalidade do processo de aprender é, evidentemente, um reducionismo.

Em Educação temos lidado, continuamente, com reducionismos que são muitas vezes encarados como teorias fechadas (ou por seu formulador ou por seus seguidores, mais comumente pelos segundos), teorias estas que pretensamente dariam conta da complexidade do aprender. Esta postura determina a limitação da própria teoria como elemento de compreensão da realidade. Nesta perspectiva ela torna-se totalmente inadequada, uma vez que o aprender requer, para ser compreendido, uma abordagem mais abrangente, que envolve várias áreas do conhecimento.

Exemplo recente deste equívoco tem sido a utilização do construtivismo, conceitualmente mal definido, cujos princípios são utilizados para fundamentar as práticas mais díspares em sala de aula.

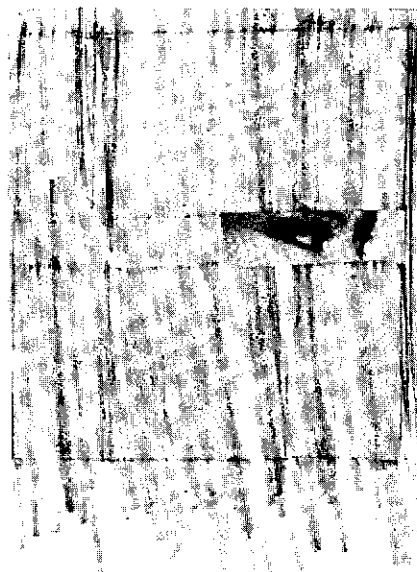
Este fato é conseqüência da transposição direta de uma teoria de uma área de conhecimento para a outra área. O construtivismo não é uma proposta pedagógica, não esgota as questões complexas que estão envolvidas no ato de ensinar e aprender, que não são meramente de ordem psicológica. O construtivismo apresenta um quadro teórico sobre o processo de construção de conhecimento no ser humano a partir de uma abordagem específica do indivíduo. Dentro da psicologia existem outras teorias que assumem o princípio do papel ativo da criança na elaboração de seu conhecimento, só que a relação entre sujeito e conhecimento é vista sob um prisma distinto e de maior complexidade que o construtivismo, à medida que considera o social e o cultural como constitutivos do processo de construção de conhecimento.

A noção de criança que constrói seu conhecimento a partir de suas hipóteses sobre o objeto de conhecimento tem tido ampla aceitação entre nós, principalmente em relação à aprendizagem da leitura e escrita, evidenciado pela implantação do trabalho realizado por Emília Ferreiro nas redes públicas.

Apresentaremos a seguir alguns princípios teóricos que historicamente antecedem essa concepção de aprendizagem apresentada por Ferreiro e que podem contribuir para a reflexão sobre as relações do construtivismo e alfabetização. Dentre eles destacamos a noção de atividade na criança e sua relação com conhecimento que se pretende construir.

## A NOÇÃO DE ATIVIDADE

Datam das primeiras décadas do século as reflexões mais sistemáticas sobre a atividade humana como fonte possível de construção do conhecimento, dentro do campo da psicologia.



Rubinstein, Vygotsky, Leontiev e Luria, do lado da psicologia desenvolvida na União Soviética e Piaget e Wallon, do lado da psicologia européia ocidental, discutiram longamente sobre a noção de atividade do ser humano na perspectiva do indivíduo como agente de seu conhecimento. Os enfoques, todavia, apresentam distinções significativas.

O teórico mais comumente relacionado à concepção de um indivíduo que atua na construção de seu conhecimento é Piaget, que tem seu próprio nome ligado ao termo construtivismo.

Esta noção do indivíduo como agente do seu processo de conhecimento foi discutida, também, por outros teóricos, contemporâneos de Piaget, menos conhecidos entre nós, cujas idéias só mais recentemente têm sido divulgadas e trabalhadas.

Centraremos nossa discussão nesses autores, cujas idéias tiveram divulgação mais recente entre nós.

RUBINSTEIN (1968) discute longamente sobre a questão da atividade relacionada à psique. A forma básica de existência do psíquico, nos diz ele, consiste na sua existência como processo, como atividade.

Rubinstein diferencia a atividade do Homem, que seria atividade entendida como interação entre o sujeito e o mundo (físico) circundante e o Homem como sujeito da atividade, que seria entendida como "o processo por meio do qual se torna efetiva uma determinada atitude do Homem relativamente ao meio, relativamente aos demais indivíduos e aos problemas que a vida lhe apresenta"<sup>1</sup>

A partir deste enfoque pode-se verificar a distinção que ele faz entre a atividade e processo, no sentido de que toda atividade em si seria (ou incluiria em si) um processo, mas que nem todo processo apareceria como atividade do Homem.

1 RUBINSTEIN, 1968, P. 339

Exemplificando com o pensamento, ele afirma que o pensamento aparece como processo quando se estudam os elementos processuais da atividade de pensar, ou seja, os processos de análise, síntese e generalização por meio dos quais se resolvem os problemas do pensar, e aparece como atividade "quando se tomam em consideração os motivos do homem, a sua atitude frente aos problemas que este resolve ao pensar numa palavra, quando se torna patente o plano da atividade ao pensar, que faz referência à pessoa (é isso que em primeira análise se chama plano de motivos)"<sup>2</sup>. O pensamento desta forma é, ao mesmo tempo, atividade - "o homem pensa, está ativo: não se trata de que esteja passivo e as idéias lhe ocorram por si mesmas"<sup>3</sup> - e processo, pois inclui em si conjunto de processos como a abstração, generalização, etc.

Uma noção fundamental que se extrai destas conclusões de Rubinstein é a de que as idéias não ocorrem por si mesmas, que elas surgem da atividade e que a atividade se define como tal na inter-relação entre indivíduos e meio.

A explicitação deste meio, dentro da psicologia soviética, é feita mais claramente por Vygotsky, que o caracteriza como historicamente construído e fonte primeira do conhecimento do indivíduo, e por Wallon, que o define como meio físico e meio das representações (meio social, que se sobrepõe ao meio físico).

Ambos consideram que o indivíduo é um ser social e que constrói sua individualidade a partir das interações que se estabelecem entre os indivíduos, mediadas pela cultura. Ou seja, a relação do ser com o meio humano é a condição para que ele se constitua como indivíduo.

O meio é fonte de conhecimento, o qual é construído a partir da atividade dos indivíduos em interação com os elementos que constituem este meio. Este meio é natural e social (natureza, pessoas, objetos, idéias e representações) e constituído pela cultura. Esta noção de cultura integrante do processo de construção de conhecimento e de constituição do indivíduo é central para a concepção de aprendizagem, pois esta incorpora a experiência dos indivíduos.

Segundo Vygotsky, há duas linhas mestras no desenvolvimento do comportamento da criança: a que está intimamente relacionada com os processos de crescimento físico e maturação da criança e a outra, a do desenvolvimento cultural das funções psicológicas, a realização de novos métodos de raciocínio e o domínio dos métodos culturais de comportamento.

Estas duas linhas mestras na verdade são profundamente interligadas, o que significa que não se pode falar de uma isoladamente da outra, a menos que haja um retardamento de uma delas. Vygotsky atribui, assim, à cultura, um papel

preponderante no processo de constituição do indivíduo. Trata-se não somente de modos e costumes, mas de formas de pensar, de categorias de análise. A cultura, diz ele, não produz nada além do que está na natureza, mas a transforma para que ela atenda às necessidades humanas. A mesma coisa se verifica no desenvolvimento cultural do comportamento, pois ele consiste em mudanças internas do desenvolvimento natural do comportamento, que foi, por sua vez, estabelecido pela natureza. (VYGOTSKY, 1929)

O desenvolvimento cultural consiste em dominar métodos de comportamento que se baseiam no uso de sinais como meio para realizar qualquer operação psicológica em particular<sup>4</sup>. Por mais complexo que ele seja, entretanto, comporta alguns processos psicológicos elementares.

Vygotsky considera a progressão de quatro estágios no desenvolvimento cultural da criança.

O primeiro seria o estágio do comportamento primitivo ou psicologia natural. A criança procura memorizar as informações que lhe foram dadas utilizando sua atenção, sua memória individual e seu interesse.

As dificuldades encontradas neste nível levam a criança a procurar outras formas para memorizar, além dos recursos de sua memória natural. Há, entretanto, uma confusão pela não compreensão de seu processo psicológico e a criança considera a conexão entre coisas como se fosse conexão entre idéias. Este estágio é chamado por Vygotsky de psicologia ingênua.

No exercício desse estágio, entretanto, a criança chega a compreender como se utilizar dos elementos de que dispõe, passando para o terceiro estágio, que é o do método cultural externo, ou seja, ela procura realizar o processo de memorização através de uma atividade externa complexa.

Passa, então, para um quarto estágio, o da atividade interna, possível pela compreensão da estrutura intrínseca à atividade externa. Ao realizar esta atividade "externa" a criança, através da compreensão, internaliza a ação, podendo então, a partir daí, realizar a mesma ação sem os elementos externos que a constituíram. Uma vez constituída, mesmo que sejam modificadas radicalmente as condições externas, esta atividade externa se mantém.

## A ELABORAÇÃO DO CONHECIMENTO FORMAL

Para esta vertente do pensamento (constituída, então, por esses teóricos de orientação marxista) a construção do conhecimento é também realizada através da atividade (como para Piaget), entendida, no entanto, como um fato cultural.

Esses teóricos consideram que a apropriação do conhecimento formal exige atividades diferenciadas.

2. IDEM

3. VYGOTSKY, 1929, P. 416

4. VYGOTSKY, 1929, P. 416.

Vygotsky apresenta duas idéias principais sobre construção do conhecimento formal na escola. Uma a que ela se refere como pré-história da aprendizagem e outra como a da área de desenvolvimento potencial ou zona proximal de desenvolvimento, como tem sido mais comumente denominada em algumas traduções.

### PRÉ-HISTÓRIA DA APRENDIZAGEM

Para Vygotsky toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história, pois a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. Equivale a dizer que ao trabalhar com determinado conteúdo na escola, em matemática por exemplo, a criança não estará tendo seu primeiro contacto com este conteúdo, pois já desenvolveu algumas aprendizagens matemáticas próprias no cotidiano. No entanto, diz ele, "a existência desta pré-história da aprendizagem escolar não implica uma direta continuidade entre as duas etapas do desenvolvimento aritmético da criança"<sup>5</sup>

Esta noção discutida por Vygotsky, segundo o qual a aprendizagem escolar da criança não é "continuação direta do desenvolvimento pré-escolar" tem uma profunda significação para a discussão sobre o processo de construção de conhecimento da criança na escola, uma vez que menciona a especificidade da aprendizagem que ocorre em âmbito escolar e sugere a necessidade de articulação interna entre o conhecimento do cotidiano e o conhecimento formal.

Tem sido apontado o fato de que a aprendizagem na escola é sistemática e que a pré-escolar não é sistemática. Vygotsky defende, entretanto, a idéia de que a distinção entre ambas vai além da questão da sistematicidade, pois a "aprendizagem escolar traz algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança"<sup>6</sup>. Ele distingue, assim, a aprendizagem que acontece antes da vida escolar da aprendizagem que ocorre durante o ensino escolar, pois é nesta última que a criança adquire o domínio de noções que são básicas para a aquisição de conteúdos formais.

Entretanto, é justamente o trabalho com estes conteúdos que permitirá o domínio nas noções (quantidade, tempo, espaço, etc.) e seria esta uma das especificidades do ensino na escola. Observa-se aqui a relação de forma e conteúdo, que discutiremos mais adiante.

Vygotsky apresenta, assim, a noção da aprendizagem escolar que tem uma pré-história. Esta questão, ele diz, é duplamente complexa e divide-se em dois problemas separados. Um seria a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e outro seria o das características específicas desta inter-relação na idade escolar (VYGOTSKY, 1977).

Na concepção de Vygotsky e Wallon, o curso do desenvolvimento é afetado pela aprendizagem que o indivíduo realiza.

### ÀREA DE DESENVOLVIMENTO POTENCIAL OU ZONA PROXIMAL DE DESENVOLVIMENTO.

Ao discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e como ela se dá na escola, Vygotsky considera que atividade independente da criança não é o único indicativo possível de seu grau de desenvolvimento, colocando a imitação como possibilidade de compreensão.

Isto nos leva diretamente ao conceito de área de desenvolvimento potencial ou zona proximal de desenvolvimento, que foi formulado a partir da constatação de Vygotsky de que não há somente um nível de desenvolvimento, mas, pelo menos - como ele mesmo diz - dois. Um é o nível de desenvolvimento efetivo, que é aquele obtido como resultado de um processo de desenvolvimento já realizado (pensando em termos de desenvolvimento das funções psicointelectuais) e o outro é o nível, ou área, de desenvolvimento potencial, que é aquele que a criança consegue realizar com o auxílio dos adultos. Esta noção implica que os processos que estão ocorrendo (amadurecendo e desenvolvendo-se, como diz Vygotsky) podem ser identificados, o que altera significativamente a concepção de ação pedagógica.

A aprendizagem escolar apresenta-se, nesta ótica, com a especificidade de orientar e estimular processos internos de desenvolvimento, processos estes que não se poderiam desenvolver por si mesmos sem a aprendizagem. A aprendizagem, assim, é fonte de desenvolvimento.

O conceito de área de desenvolvimento potencial recoloca a questão do papel do adulto no processo. Não é um facilitador, mas parte integrante da relação dialética que se estabelece entre educador e educando, sendo que dele dependerá, também, a conquista, pela criança, do conhecimento.

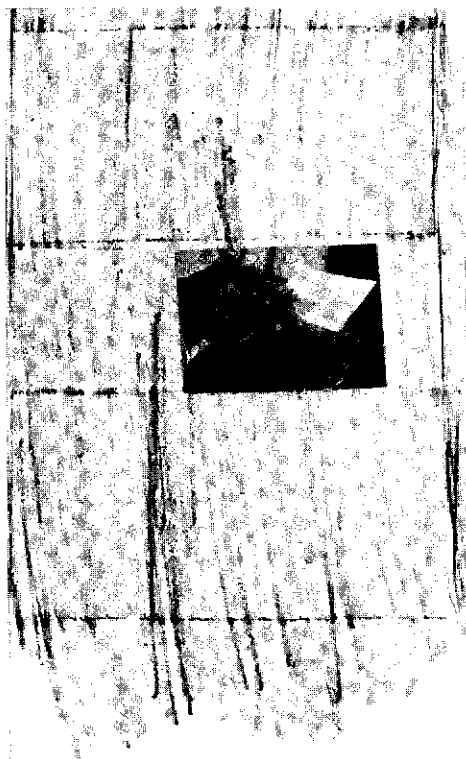
Esta noção de conhecimento historicamente construído e de conhecimento que se constrói no indivíduo a partir dessa historicidade, ou seja, do significado coletivamente posto, é central no pensamento de Vygotsky. Ela levanta, naturalmente, a questão da função dos processos interacionais e de como se articulam os elementos envolvidos no processo de construir conhecimento.

Ela aponta, igualmente, para a complexidade do ato de aprender e sugere que sua compreensão deve, necessariamente, passar pela historicidade da constituição do indivíduo, que se realiza por sua participação em um grupo, o qual lhe dá sentido à existência, e da constituição do grupo, que tira o significado de sua existência como grupo das experiências de seus membros que são historicamente partilhadas.

Wallon considera, assim como Vygotsky, a historicidade do conhecimento e a constituição do indivíduo a partir de sua experiência social. Para ele, a individualidade é construída a partir da interação com o outro, e é a própria condição de ser social que possibilita não só a sobrevivência do ser humano, como a construção do conhecimento.

5. Vygotsky, 1987, p. 40

6. idem



Assim como Vigotsky, Wallon diferencia o conhecimento formal como uma forma específica de saber, que depende de uma ação específica para que seja constituído, ação esta que envolve o adulto e a criança em interação inserida em um meio, meio este entendido, conforme dissemos anteriormente, como o meio físico e o das representações.

Para Wallon, conhecer é construir significados e relações. Portanto, para aprender, além da construção de significados é necessário construir relações. Para ele a atividade espontânea da criança não é suficiente para resolver este duplo aspecto do conhecer (a que ele se referia como "problema tão complexo e tão difícil da formação do homem")<sup>7</sup>.

A atividade espontânea da criança se desenvolve em dois níveis: o jogo e a experiência prática. Ambos, todavia, não são suficientes para o processo de construção de conhecimento formal, pois este exige uma sistematização que não brota da própria atividade da criança. A experiência prática é insuficiente.

NOT (1987) entende que "a psicologia de Wallon não nos conduz em direção aos métodos que fazem da experiência a única fonte ou a mais privilegiada de todo conhecimento, como se poderia pensar a partir da psicologia de Piaget ou como admite a corrente pragmatista da Escola Nova. Ao se referir ao sistema Freinet, que preconiza a aprendizagem ou estudo pelo método experimental, Wallon diz que 'submeter a aquisição de conhecimentos às invenções que a criança pode realizar levaria a criança a uma situação de

distância desproporcional entre suas capacidades espontâneas e a imensa herança social que ela deverá levar adiante". Ou seja, simplesmente utilizando o conhecimento espontâneo da criança (que é o mesmo a que se refere Vygotsky), ela não chega a constituir o conhecimento formal.

Isto significa que, embora tenha desenvolvido uma teoria segundo a qual a constituição do pensamento dá-se a partir da ação do ser humano, Wallon contesta a transposição pura e simples deste processo para a educação, que causaria, então, um descompasso entre a ação pedagógica e o processo de construção de conhecimento do indivíduo.

As reflexões destes autores, apenas esboçadas aqui, levantam sem dúvida alguma a questão da consciência. A aprendizagem, mais do que uma atividade que permita à criança expressar suas hipóteses e suas possibilidades, requer uma ação pedagógica que leve a criança a poder refletir sobre a transformação de suas hipóteses e a conhecer as articulações internas entre os elementos que constituem o conteúdo.

Lançar hipóteses sobre qualquer fato ou fenômeno, evento ou situação que o indivíduo vivencie é parte do processo, mas não é o processo todo. Fazer o percurso que permita a aquisição do conceito é uma etapa do processo de aprendizagem. O conteúdo não é aprendido, a menos que se compreenda o significado e se possam estabelecer relações. Ou seja, que ele se revele no nível da consciência.

Dominar um conteúdo significa que o indivíduo pode lançar mão deste conhecimento a qualquer momento. Para tanto, ele precisa se apoderar dele, no nível da consciência do ato que realiza.

## A ELABORAÇÃO DO CONHECIMENTO

Em sua vida cotidiana todo ser humano aprende muitas coisas. Estas aprendizagens ocorrem em vários níveis e são amplamente determinadas pela cultura e formas de produção.

O conhecimento formal, aquele que é sistematizado, requer ações específicas por parte do ser humano. Sem uma organização e coerência interna entre os elementos que compõem o processo, o indivíduo não adquire e nem utiliza este conhecimento.

Assim, mesmo que no cotidiano a criança seja capaz de aprender coisas em interação com seu objeto de conhecimento, esta ação vai depender da ação do outro. Autores como Wallon e Vygotsky afirmam que o conhecimento é socialmente construído, ou seja, à única possibilidade de construção de conhecimento é aquela que segue o caminho do interpessoal para o intrapessoal. A mesma coisa acontece com a linguagem. O conhecimento está, desta forma, presente no momento histórico que o indivíduo vive, mas a sistematização necessária que o conhecimento formal requer só

7. SECLÉF - RIOU, F. Le plan Langevin - Wallon de réforme de l'enseignement. Paris: P. U. F., 1964

poderá ser feita através da ação conjunta com outros indivíduos.

Refuta-se, assim, a tese de que a criança constrói seu conhecimento naturalmente. Ela necessita ter consciência do conhecimento, ou seja, organizá-lo formalmente, de forma que os elementos que o compõem possam ser utilizados e modificados em outra situação. Sem esta consciência, a interação com o próprio objeto de conhecimento dar-se-á ainda no nível da pré-elaboração.

## A APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Aprender na instituição educativa é, evidentemente, uma situação específica que tem de ser entendida como tal. A escola existe na sociedade com funções específicas, sendo que a mais clara é a de proporcionar aos indivíduos que a frequentam o acesso ao conhecimento formal. O acesso a este conhecimento depende, em grande parte, do domínio da leitura e da escrita.

A aprendizagem que a criança realiza na escola apresenta algumas características que a distinguem daquelas realizadas em outras instâncias da sua vida. Na escola a criança estabelece uma relação com o próprio conhecimento, a partir das situações de que participa.

Ao transmitir um conteúdo ao aluno, o professor estará passando também a forma de abordar e de trabalhar com ele, o que equivale a dizer que forma e conteúdo são componentes do mesmo processo.

Esta afirmação revela a presença necessária de um indivíduo que detém o conhecimento a ser adquirido pelos alunos, ou seja, o professor.

Temos, assim, que a ação de aprender, na escola, envolve dois agentes e o conhecimento, e que a interação entre os agentes é mediada pelo conhecimento e pela própria instituição. Não é, desta forma, uma interação qualquer, pois ela é permeada pelas normas institucionais. A complexidade do processo de aprender (na escola) coloca questões de ordem antropológica e sociológica.<sup>8</sup>

A pedagogia é uma área específica do conhecimento humano e deve ter uma autonomia, muito embora este corpo de conhecimento que ela constitui caracterize-se por integrar recortes de teorias oriundas de outras áreas.

A pedagogia não pode, entretanto, ser um simples aglomerado destes conhecimentos. Deve, assim, extrapolar os li-

mites naturais de cada área, constituindo-se como um saber que diz respeito ao ato de conhecer, que envolve, naturalmente, a relação ensinar e aprender.

A relação pedagógica é um tipo especial de relação que se estabelece entre os seres humanos, cuja razão última de existência é o próprio conhecimento. A relação pedagógica que tem por objetivo a constituição de um saber formal, organizado, dá-se no indivíduo (neste momento histórico que vivemos) na instituição escolar.

Esta instituição não é, todavia, uma instituição isolada no corpo social mais amplo. Ela convive e interage com outras instituições e outras formas de aprendizagem que ocorrem no meio em que o indivíduo está inserido, o qual atinge o aspecto biológico, o sociológico, o antropológico, o físico, o psicológico, e o lingüístico. Neste meio estão os fenômenos científicos e estéticos que o indivíduo tem como objeto de aprendizagem quando entra na escola.

O valor social e político da escola está intimamente relacionado com o processo de formação histórica de um povo, e, portanto, as relações que nela acontecem devem necessariamente ser vistas também pelo prisma desta significância. Especificando melhor: a relação professor-aluno, a definição de conteúdos e formas de ensinar e avaliar são função também da inserção sociopolítica da escola, o que equivale a dizer que a relação professor-aluno não se esgota na vivência da sala de aula, mas é constituída por essa vivência e pelos valores e normas de comportamentos estabelecidos em cada grupo humano. É uma relação mediada pelo conhecimento, cujos padrões poderão ser fortemente influenciados pelas vivências externas às paredes da escola, mas que adentram a sala de aula através dos significados e representações que os indivíduos que nela entram (professores e alunos, adultos e crianças, portanto) trazem consigo.

Isto tem um significado bastante profundo para a pedagogia, que não se pode restringir assim a métodos de ensino ou processos de aprendizagem. Se assim o fizer realiza, na verdade, um reducionismo que não vai poder alcançar o objetivo que se propõe a escola, ou seja, de alfabetizar e informar o indivíduo, formando-o, ou melhor, levando-o a CONHECER.

A pedagogia é uma ciência de um campo amplo, que se superpõe, parcialmente, a vários outros campos do conhecimento. Deve, no entanto, af encontrar a sua especificidade.

Considerando as relações humanas que existem dentro da escola, somos necessariamente obrigados a fazer o recorte antropológico, além do sociológico e psicológico.

O saber cultural de um determinado grupo estabelece regras bastante claras de relações entre os indivíduos, determinando hierarquias, poderes, formas lingüísticas de tratamento, inflexões, posturas, gestos e assim por diante. A vivência do tempo, a organização da narrativa do cotidiano, a expressão das emoções, a vivência da sexualidade, a compreensão e inserção no espaço, o ritmo-tudo isto tem, naturalmente, um componente cultural.

8. Estas questões são levantadas principalmente por Wallon, mas algumas delas têm preocupado pesquisadores contemporâneos que trabalham na perspectiva Piagetiana, com ênfase, então, na psicogênese. Eles constituem uma nova vertente que, procurando trabalhar com o social no enquadramento teórico Piagetiano, chega nos trabalhos mais recentes a análises mais profundas sobre o próprio construtivismo. Referimo-nos aqui ao trabalho de Anne-Nelly Perret Clermont, William Doise, Gabriel Mugny, entre outros.

A cultura determina até o nível de flexibilidade para as regras estabelecidas, ou seja, o quanto e o como se permite aos indivíduos a modificação ou o não cumprimento destas regras ( e em que ocasiões), inclusive esse grau de tolerância, fator determinante do movimento, mais ou menos rápido no tempo, das mudanças em um determinado grupo.

Esse conjunto de regras e normas que já está posto quando o indivíduo é concebido, terá grande influência em sua vida, uma vez que estabelece os parâmetros possíveis entre os quais ele poderá movimentar-se.

Quando um professor tem diante de si o aluno, este não é somente o sujeito da construção de um conhecimento da leitura e da escrita, por exemplo. Ele é um ser humano integral, que ali está presente com cada componente - biológico, social, cultural, lingüístico - que o constitui e com todas suas possibilidades e realizações nos planos emocional, afetivo e intelectual. E, mesmo que se destaque a atividade que deverá estar sendo realizada neste percurso de aquisição e domínio da leitura e da escrita, destaque este necessário, não se pode perder de vista que a organização desta atividade é resultante dessa constituição multifacetada do indivíduo.

Não se pode reduzir, desta forma, a aprendizagem a um mero conteúdo a ser construído. Todo conteúdo é um objeto de conhecimento e, como tal, exige do ser humano uma atividade complexa para que seja dominado.

A ação pedagógica, por sua vez, se define pela forma pela qual o educador compreende o objeto de conhecimen-

to. Se a língua for entendida como um objeto cultural, ter-se-á, necessariamente, uma ação pedagógica que traz em si a perspectiva da totalidade da língua, que extrapola, certamente, o trabalho mecânico da compreensão das sílabas e palavras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. NOT, L. *La psychologie d'Henry Wallon et les problèmes didactiques, in Hommage a Henry Wallon*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1987.
2. RUBINSTEIN, S. L. *O ser e a consciência*. Lisboa: Portugalia, 1968.
3. SCHNEUWLY, B. E. BRONCKART, J. P. (org.) *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchatel/ Paris: Delachaux et Niestle, 1985.
4. VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A R et al. *Psicologia e pedagogia I*, Lisboa, Editorial Estampa, 1987.
5. \_\_\_\_\_. *Pensée et langage*. Paris: Messidor Terranis/Éditions Sociales, 1985.
6. \_\_\_\_\_. The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, Washington, v. 36, p. 415-434, 1929.
7. WALLON, HENRY, *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion, 1978.
8. \_\_\_\_\_. *L' évolution psychologique de l' enfant*. Paris Collin, 1941.