

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO SÓCIO-INTERACIONAL

*Maria Natividade Rosa Barbosa**

Introdução

A história deste trabalho é longa, porque demorada também foi sua elaboração. Mesmo antes da minha graduação em Letras, eu já pensava a respeito da interação social. Na universidade encontrei Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, Smith, Kramer, Smolka e tantos outros que não pude mais conviver com minhas crenças sem buscar novas respostas e outras indagações. No meio da caminhada universitária fui conservando alguns princípios e outros eliminando-os radicalmente quando percebia que a minha “sabedoria” estava mais para impedir do que construir conhecimentos acerca das interações sociais no processo de trabalho.

Decisivo porém, foi meu encontro com a Professora Sílvia Braggio no Curso de Mestrado da U.F.G. Foi como se as teorias estudadas, que mais pareciam um amontoado de retalhos, comesçassem ser costuradas por um fio condutor. Ao terminar os créditos do curso de mestrado eu estava certa de que minha dissertação seria uma investigação a respeito das interações sociais. Portanto, o contexto geral deste artigo é a minha dissertação de mestrado. Ao adotar esta perspectiva estava assumindo os pressupostos de que:

- a) O conhecimento e o desenvolvimento do sujeito são construídos na interação sujeito-objeto e que essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada.

* Professora no Campus de Catalão-UFG – Curso de Letras. Mestre em Lingüística pela Universidade Federal de Goiás.

- b) a criança é um ser social que se faz indivíduo ao mesmo tempo que incorpora formas maduras de atividade de sua cultura. A criança individualiza-se e se socializa. A relação social/individual implica, portanto, vinculação genética e constituição recíproca.

Trabalhei preferencialmente com as teorias de Piaget e Vygotsky por serem interacionistas, postulando, portanto, a importância das relações entre indivíduo e meio na construção dos processos psicológicos.

Mais do que pontuar, o que desejo com este trabalho é fazer uma reflexão sobre a função social da pré-escola e, para tanto, apresento alguns aspectos trabalhados em minha dissertação.

Inicialmente, é importante lembrar que a pré-escola tem uma história relativamente recente e bastante curiosa pelo fato de não ter nascido com fins educacionais, mas sim marcadamente assistencialista. Na verdade, não existe nem mesmo entre os educadores e administradores um consenso sobre o papel da pré-escola; uns consideram que esta não é capaz de fornecer qualquer benefício à escolaridade futura; outros, porém, defendem a educação pré-escolar como uma maneira de prevenir problemas e fracassos na 1.^a série, propondo intensa preparação, principalmente através de treinamento de habilidades e de formação de hábitos e atitudes. Além desses, há os que atribuem à pré-escola o papel de promover o desenvolvimento global da criança, retirando dela o seu caráter preparatório e encarando a pré-escola como tendo objetivos em si mesma, independente de sua vinculação com a escola de 1.^o grau.

Reconhecer o papel social da pré-escola significa compreender que ela tem a função de contribuir com a escola, nem inútil, nem capaz de resolver todos os problemas futuros, importante em si e por si mesma. A pré-escola tem o papel social de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos, exercendo sua função pedagógica.

Outro reconhecimento necessário para tornar possível a contribuição à pré-escola é o de encarar, conceber, ver a criança enquanto ser social que ela é, e não apenas seres psicológicos ou em

desenvolvimento. Dizer que a criança é um ser social significa considerar que ela tem uma história de vida, pertence a uma classe social determinada, estabelece relações definidas segundo uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas. É necessário ainda a confiança nas possibilidades das crianças e uma valorização das diferentes formas de expressão e comunicação. A confiança e a valorização precisam, no entanto, ser operacionalizadas através de um trabalho intencional, sistemático e estruturado em atividades e situações que garantam a aquisição de novos conhecimentos e a realização de novas aprendizagens.

Em busca de novas reflexões acerca do processo sócio-interacional.

Este artigo insere-se na perspectiva sócio-interacional presentes nas elaborações de Piaget e Vygotsky. É interessante lembrar que Piaget e Vygotsky nasceram no mesmo ano - 1896 - e, apesar de não serem psicólogos no sentido estrito (Piaget era biólogo e epistemólogo e Vygotsky, filósofo e semiólogo), ambos contribuíram de maneira decisiva para a pesquisa em Psicologia ligadas às questões educacionais e do desenvolvimento humano.

Piaget, influenciado por sua formação biológica, defendia a construção de uma epistemologia científica a partir de uma psicologia da inteligência que teria como núcleo essencial a construção do pensamento racional. Para ele, o desenvolvimento é um processo de mudança resultante das complexas inter-relações que se estabelecem entre os múltiplos fatores de origem endógena e exógena.

Segundo Piaget, a educação deve favorecer o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, afetivo, social e perceptivo-motor. Ele afirma que:

...para conhecer os objetos o sujeito deve agir sobre eles e, portanto, transformá-los, deve deslocá-los, ligá-los, combiná-los, dissociá-los e reuni-los novamente

(Piaget, 1981).

Piaget, aponta três tipos de conhecimentos: físico, lógico-matemático e social.

O conhecimento físico é abstraído dos próprios objetos; o lógico-matemático das coordenações das ações que o sujeito exerce sobre os objetos e o conhecimento social é estruturado a partir das informações procedentes do meio, tais como: família, escola, comunidade, meios de comunicações, etc. A criança vai adquirindo esses conhecimentos à medida que se desenvolve e essa capacidade de conhecer as coisas que estão presentes vai, aos poucos, sendo substituídas pela capacidade de representar o que é conhecido. (Piaget e Inhelder, 1971). Este processo de função *semiótica* ou *simbólica*, que consiste na representação de um *significado* qualquer, isto é, um objeto, um conhecimento ou um esquema motor, por meio de um *significante*, é diferenciado e específico para esse fim.

Com relação ao aspecto-social, sabe-se que a criança em idade pré-escolar interage socialmente com outras crianças e com adultos, construindo normas, regras e valores próprios através dessas relações. A interação com pares e adultos é decisiva para a descentração do pensamento egocêntrico e condições necessárias para as trocas sociais baseadas na reciprocidade e cooperação. A aceitação do aluno como pessoa, a atenção genuína e sincera pelo indivíduo e um respeito à sua personalidade deveriam estar entre as pedras fundamentais das relações entre professor e criança.

Piaget (1974) aponta como objetivo principal do aprendizado e da educação escolar o direcionamento no sentido de compor a razão intelectual e moral encontrando os meios e os métodos convenientes para ajudar a criança a alcançar *no plano intelectual a coerência e a objetividade e no plano moral a reciprocidade* superando e corrigindo os efeitos do egocentrismo inicial.

O lugar da interação social na concepção de L.S. Vygotsky

O estudo atento dos trabalhos de Vygotsky (Vygotsky 1988; Luria, 1987), a retomada de importantes aspectos do pensamento de Piaget e o rigor adquirido pela pesquisa empírica têm demonstrado claramente o papel fundamental da interação social na construção de estruturas cognitivas. Para Vygotsky, por exemplo, as funções mentais superiores resultam da internalização de interações concretas entre indivíduos, ou seja, os processos intrasubjetivos derivam necessariamente de processos intersubjetivos que, sem dúvida, conferem uma importância fundamental à socialização, aqui entendida não como produto, mas como o macro processo do qual participam as variadas interações do indivíduo em seu contexto social.

Ao tratar dos processos de construção mediada, Vygotsky (1987) aponta para a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento das estruturas psicológicas, tema este que ocupa lugar de destaque em sua obra. Ele analisa essa complexa questão sob dois ângulos: um é o que se refere à compreensão da relação geral entre aprendizado e o desenvolvimento; o outro, às peculiaridades dessa relação no período escolar. Vygotsky faz essa distinção porque acredita que, embora o aprendizado da criança se inicie muito antes de ela freqüentar a escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento.

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo; e outro, o nível de desenvolvimento proximal, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas. O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha, etc). Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram,

ciclos de desenvolvimento que já se completaram. Desse modo, quando nos referimos àquelas atividades que a criança já sabe fazer de forma independente, estamos tratando de um nível de desenvolvimento já estabelecido, isto é, estamos olhando o desenvolvimento retrospectivamente. Já o nível de desenvolvimento proximal também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa. Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. Este nível é, para Vygotsky, bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha.

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento proximal) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de *zona de desenvolvimento potencial ou proximal*. Neste sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva pois, a *zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processos de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento ao invés de “frutos” do desenvolvimento.* (Vygotsky, 1987). Deste modo, pode-se afirmar que o conhecimento adequado do desenvolvimento individual envolve a consideração tanto do nível do desenvolvimento real quanto do potencial.

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. É por isso que Vygotsky afirma que *aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo*

que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (Vygotsky 1987).

Portanto, o conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo.

Portanto, a construção de uma concepção que constitua uma síntese entre o homem enquanto corpo e o homem enquanto mente, objetos explícitos do projeto intelectual de Piaget, Vygotsky e seus colaboradores, permanece como desafio para pesquisa e a reflexão contemporânea, sendo ainda uma questão epistemológica central nas investigações sobre o funcionamento psicológico do homem.

Bibliografia

- 1 . PIAGET, J. & INHELDER, B. *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança*. Trad . A . Cabral. Oiticicca, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
_____. *O raciocínio na criança*. Trad. de V.R. Chaves. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
- 2 . PIAGET, J. & SZZEMINSKA, A . *A gênese do número na criança* . Trad . de C.M. Oiticicca, Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
3. PIAGET , J. et alli. *Educar para o futuro*. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1974.
4. VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente* . São Paulo, Martins Fontes, 1988.