

Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano

The appropriation of symbolic instruments: implications for human development

MARTA SUELI DE FARIA SFORNI*
MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH**



RESUMO – Os resultados de exames oficiais de avaliação têm revelado que, nos últimos anos, os estudantes brasileiros da educação básica não têm atingido o desempenho esperado para esse nível de ensino. Com base na teoria histórico-cultural, este trabalho apresenta uma reflexão sobre o impacto do baixo desempenho escolar dos alunos na sua formação e desenvolvimento humano. Toma como pressuposto que a apropriação dos instrumentos simbólicos é o processo mediante o qual se produz em cada sujeito o desenvolvimento conquistado pelo gênero humano,

Descritores – Aprendizagem; desenvolvimento humano; avaliação; educação escolar.

ABSTRACT – Evaluation of results from official exams revealed that Brazilian primary and secondary school children have not attained the required performance expected at this teaching level during the last years. Current research, based on the historical and cultural theory, discusses the impact of pupils' low school performance in their formation and human development. It also presupposes that the appropriation of symbolical instruments is the process through which each subject produces the development attained by human beings

Key words – Learning; human development; evaluation; school education.

Os resultados de exames oficiais de avaliação, como a Prova Brasil, o Saeb e Pisa, têm revelado que, nos últimos anos, os estudantes brasileiros estão concluindo a 4ª e a 8ª séries do ensino fundamental, bem como o 3º ano do ensino médio, sem atingir os níveis de desempenho esperados para as respectivas séries.

Considerando-se os conteúdos avaliados nesses exames e o desempenho apresentado pelos estudantes que os realizaram, é possível perceber que a escola brasileira não tem conseguido desenvolver nos alunos capacidades fundamentais como, por exemplo, as de ler e interpretar textos. Segundo Batista, em “[...] 2001, apenas 4,48% dos alunos de 4ª série possuiriam um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para a continuação de seus estudos no segundo segmento do ensino fundamental” (BATISTA, 2005, p. 43).

Neste artigo, não pretendemos discutir os objetivos e a validade de programas oficiais de avaliação, como as

acima citadas. Nossa intenção não é a de criticá-los, nem tampouco a de defendê-los. Destacamos o desempenho dos alunos nessas avaliações tão somente porque mediante a divulgação, pela mídia, dos resultados de cada edição dos referidos programas avaliativos, diversos segmentos sociais põem a escola no centro das discussões.

No campo educacional, essas avaliações, apesar de apresentar limites para a apreensão da complexidade do processo de aprendizagem, reforçam, por meio de dados quantitativos, o que há muito tem sido objeto de preocupação de educadores e pesquisadores: a escola brasileira de educação básica não tem garantido aos estudantes, o acesso aos conhecimentos sistematizados de forma satisfatória.

Apesar de o baixo desempenho dos alunos ser um incômodo para praticamente toda a sociedade, a compreensão acerca do significado de uma escolarização dessa natureza na formação dos alunos, bem como do

* Doutora em Educação – USP. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEM. E-mail: martasforni@uol.com.br

** Doutora em Educação: História, Política, Sociedade – PUC-SP. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEM. E-mail: mtbgaluch@uem.br
Artigo recebido em: fevereiro/2008. Aprovado em: julho/2008.

impacto social da escola, diverge conforme a perspectiva de formação que fundamenta a análise. Há aqueles que consideram o quadro preocupante porque os alunos não estão sendo preparados para atender às novas exigências do mercado de trabalho, já que o atual momento requer sujeitos autonomia e criatividade para que os sujeitos possam lidar com constantes demandas de atualização do saber impostas pelo ritmo acelerado de produção e comercialização de mercadorias. Ao contrário do que se possa parecer, esse grupo não é formado exclusivamente por empresários; nele, encontram-se educadores, pais, pessoas ligadas a órgãos governamentais e membros da sociedade civil.

Para muitos pais, o desempenho insatisfatório dos estudantes, de modo especial dos estudantes da rede pública de ensino, é objeto de preocupação porque isso é um forte indicativo de que seus filhos, ao término da educação básica, terão poucas condições de competir por uma vaga em universidades públicas, cuja concorrência aumenta a cada ano.

Se considerarmos as orientações que permeiam os documentos norteadores da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os resultados das avaliações são preocupantes à medida que a concepção de formação defendida por tais documentos pressupõe que

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir (BRASIL, 1997, p. 35).

Tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série, como nos Parâmetros de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, está presente a idéia segundo a qual:

Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse deve ser garantido pelo Estado (BRASIL, 1997, p. 35).

Vale salientar que este documento destaca o compromisso de a escola “[...] garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente [...]”, (BRASIL, 1997, p. 44), sob a justificativa de que estes se constituem em “[...] instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores” (BRASIL, 1997, p. 45). Defende-se, ainda, que o ensino fundamental deve ser marcado

por uma formação que capacite o sujeito para se integrar à sociedade.

A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres (BRASIL, 1997, p. 45).

Sem desconsiderar a preparação para o mercado de trabalho, para o vestibular ou para o exercício da cidadania, demandas objetivas que a sociedade contemporânea atribui à escola, o nível de aprendizagem evidenciado nos resultados das avaliações oficiais nos preocupa por um motivo diferente dos apresentados anteriormente. Esses resultados se apresentam como foco da nossa atenção por aquilo que eles revelam acerca da formação e do desenvolvimento humanos, como função da escola para além das demandas imediatas e próprias da sociedade capitalista. Ao concebermos a escola como a instituição social cuja função é promover uma formação que extrapola os limites da adaptação à sociedade assentada em relações objetivas que limitam o espaço da humanização, uma questão nos vem à tona: o que representa a falta de domínio do conteúdo escolar na constituição do indivíduo como membro do gênero humano?

A resposta para essa questão passa, necessariamente, pelo entendimento acerca do processo por meio do qual os sujeitos se humanizam. Na Teoria Histórico-Cultural encontramos elementos que possibilitam compreender a natureza sócio-histórica do homem, o que significa dizer que ele se constitui nas interações que estabelece com os membros de sua cultura, com os quais adquire os conhecimentos produzidos pelas gerações precedentes. Em outras palavras, o sujeito nasce social e na relação com os outros, se individualiza.

As palavras de Fontana e Cruz (1997) são esclarecedoras do que ora estamos afirmando:

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 57).

Como afirma Moura (2007, p. 39), “ser sujeito na cultura em que foi inserido implica em poder se apoderar dos instrumentos simbólicos dessa cultura para com eles atuar, criar e intervir na sociedade [...]”.

O termo instrumento simbólico é uma analogia feita por Vygotsky sobre a função de duas criações humanas: os signos e os instrumentos físicos. Ao mesmo tempo em que o homem cria os instrumentos materiais que lhe permitem

maior domínio sobre a natureza, cria também os meios artificiais que lhe possibilitam controlar a sua própria conduta. O nó em uma corda, utilizado pelo sujeito para se lembrar de algo; um traço feito para controlar uma quantidade; um desenho para se referir a um fenômeno; uma fórmula para registrar um processo; são todos sinais artificiais, ou seja, signos externos que permitem ao sujeito realizar ações internas – recordar, imaginar, raciocinar, sentir, planejar – enfim ações mentais que permitem atuar, criar e intervir no mundo objetivo.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VYGOTSKY, 1989, p. 58).

Devido ao poder de atuação e criação que esses signos conferem ao homem na sua interação com a realidade social, Vygotsky diz que eles se constituem em instrumentos ou ferramentas psicológicas. Para esse autor, o domínio desses meios externos de desenvolvimento cultural – quer dizer, o uso dos mediadores culturais – e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores são dois fenômenos entrelaçados:

O conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o objeto de nossa investigação abarcam dois grupos de fenômenos, que à primeira vista, parecem por completo heterogêneos, mas que de fato representam duas ramificações fundamentais, dois cursos de desenvolvimento das formas superiores da conduta, entrelaçados de modo inseparável, mas que não se fundem nunca em uma só entidade. Em primeiro lugar, este conceito foi constituído pelos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho; em segundo lugar, está constituído pelos processos de desenvolvimento de funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que tem sido denominadas pela psicologia tradicional com os nomes de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Uns e outros, tomados em conjunto formam, precisamente, aquilo que, de maneira arbitrária, temos denominado o processo de desenvolvimento das formas superiores da conduta da criança (VUIGOTSKIJ, 1987, p. 32)

Quais são esses instrumentos simbólicos? Vygotsky nos oferece alguns exemplos que, obviamente, no atual momento histórico podem ser ampliados, tendo em vista os conhecimentos acumulados nos diferentes campos da ciência:

Como exemplos de ferramentas psicológicas e de seus sistemas complexos podem servir: o idioma;

as distintas formas de numeração e de cálculo; os recursos mnemotécnicos; a simbologia algébrica; as obras de arte; a escrita; os esquemas; os diagramas; os mapas; os desenhos; todas as formas possíveis de signos convencionais, etc. (VUIGOTSKIJ, 1987, p. 182).

Com base nos exemplos fornecidos por Vygotsky, percebemos que grande parte das ferramentas psicológicas se constitui em objeto de ensino no contexto escolar, ou seja, esses instrumentos simbólicos – em diferentes níveis de aprofundamento – são conteúdos curriculares. É justamente por essa razão que Vygotsky atribui à educação escolar papel fundamental no desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Essas ferramentas psicológicas estão objetivadas em diferentes formas de representação, dentre outras, na linguagem escrita, nas fórmulas matemáticas, nas fórmulas químicas e físicas, na cartografia e nos desenhos. Enfim, constituem-se “[...] um sistema de códigos por meio dos quais são ‘designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles’, etc” (LURIA, 1991, p.78). Isso quer dizer que a linguagem “[...] não é apenas um ‘meio de comunicação’ mas também o ‘veículo mais importante do pensamento’, que assegura a transição do ‘sensorial ao racional’ na representação do mundo” (LURIA, 1991, p.81). Daí a função essencial que exerce na formação da consciência, como veículo fundamental de transmissão de conhecimento que se formou ao longo da história.

Ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem ‘assimilar essa experiência’ e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado (LURIA, 1991, p. 81).

Apesar de essas significações estarem presentes no contexto social, o fato de o sujeito – criança, adolescente, jovem ou adulto – interagir com elas não é suficiente para que possam se apropriar delas como “órgãos da sua individualidade”:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente ‘dadas’ aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas ‘postas’. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles ‘as suas’ aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança ‘aprende’ a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de ‘educação’ (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Fontana e Cruz, fundamentando-se em autores da Teoria Histórico-Cultural, apresentam elementos que reiteram essa idéia:

Para consolidar e dominar autonomamente as atividades e operações culturais, a criança necessita da mediação do outro. O mero contato da criança com os objetos de conhecimento ou mesmo sua imersão em ambientes informadores e estimuladores não garante a aprendizagem nem promove necessariamente o desenvolvimento, uma vez que ela não tem, como indivíduo, instrumentos para organizar ou recriar sozinho o processo cultural (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 65).

Como bem demonstram as autoras, as novas gerações não se apropriam espontaneamente dos conhecimentos que a humanidade produziu. Esse é um processo educativo que, segundo Leontiev, assume formas diversas e cada vez mais complexas, mediante o “desenvolvimento sócio-histórico da humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 291). Todavia, não é qualquer aprendizado que responde, a contento, à formação voltada para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, destacamos uma passagem na qual Vygotsky, ao enfatizar o papel desempenhado pela aprendizagem no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, chama a atenção para a necessidade de o aprendizado ser “adequadamente organizado”. De acordo com essa compreensão, o foco sobre o baixo rendimento escolar dos estudantes deve ser deslocado para o ensino que lhes tem sido oferecido nas instituições escolares.

Considerando-se que é a aprendizagem que promove o desenvolvimento das funções complexas do pensamento e que a apropriação dos conhecimentos sistematizados requer o ensino organizado e intencional, as palavras de Saviani são elucidativas:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (SAVIANI, 1991, p. 22-23).

A leitura dos escritos de Saviani (1991) não deixa dúvidas de que, se pretendemos uma educação cujo objetivo é o desenvolvimento humano, na escola, a ênfase deve ser dada ao domínio da cultura produzida histórica e coletivamente pelo humano-genérico. Quando apropriada pelos humanos em desenvolvimento, sob a forma de instrumentos simbólicos, a cultura possibilita uma relação não direta com os fatos e fenômenos, garantindo ampliar infinitamente a possibilidade de relação com a realidade objetiva.

Assim, a formação humana, quando pensada como desenvolvimento das capacidades cognitivas, garante a internalização de conhecimentos que se transformam em elementos mediadores, com os quais o sujeito pode estabelecer com os objetos, fatos e fenômenos uma relação que dispensa o contato com o mundo perceptível. Portanto, diante de uma mesma situação, diferentes pessoas podem agir de forma completamente distinta de acordo com os instrumentos simbólicos de que dispõem para organizar mentalmente a sua atividade.

Vale destacar que ao afirmarmos que a escola deve propiciar ao aluno a aquisição dos conhecimentos socialmente produzidos não estamos defendendo o ensino pautado na transmissão mecânica de conteúdos. Tal como discutimos em estudos anteriores (SFORZI e GALUCH, 2006), esta aprendizagem é um processo que envolve a participação ativa do estudante, tal como Leontiev (2004).

Considerando-se que na nossa sociedade “[...] o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada [...], a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever (SAVIANI, 1991, p. 23). No entanto, no que se refere a essa condição primordial para a aprendizagem dos conteúdos de todas as áreas do conhecimento, a educação básica tem demonstrado grande fragilidade.

Se a leitura e a escrita são chaves para o acesso ao saber sistematizado e a apropriação desse saber é condição para o desenvolvimento humano, percebemos que o impacto do baixo desempenho dos alunos extrapola, portanto, o preparo insuficiente para o mercado de trabalho, para o vestibular ou para o exercício da cidadania. Quando observamos que os estudantes não estão dominando a linguagem escrita, como sistema simbólico presente na cultura em que estão inseridos; quando percebemos que há uma grande distância entre o conhecimento conquistado pela humanidade e o apropriado pelos sujeitos, reconhecemos que a educação escolar não está sendo capaz de produzir em cada indivíduo singular, a humanidade produzida pelo conjunto dos homens. Enfim, a escolarização não está contribuindo para a constituição do indivíduo como gênero humano, já que não consegue lhe assegurar a efetiva condição de atuar, criar e intervir na sociedade da qual faz e, ao mesmo tempo, não faz parte, já que dela não participa como sujeito, por estar privado dos instrumentos simbólicos elaborados e utilizados pelo conjunto dos homens.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes et. Al. **Capacidades da alfabetização**. Belo Horizonte: CEAL/FAE/UFMG, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1.

MOURA, M. O. de. Matemática na infância. In: EDIÇÕES GAILIVRO (Org.). **Educação matemática na infância**. Abordagens e desafios. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 39-64.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? In: **Comunicações**, Piracicaba: Unimep, ano 13, n. 2, nov. 2006.

VYGOTSKY, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987.