

Pensamento e linguagem: cultura e aprendizagem

Adriane Cenci*
Fabiane Adela Tonetto Costas**

Resumo

O trabalho trata da relação pensamento – linguagem – dificuldades de aprendizagem, dando destaque aos aspectos culturais, que centralizam a discussão. Para tanto, recorre principalmente a Vygotsky (1991, 1993), que aborda pensamento e linguagem, e a Soares (1997), que traz a questão da linguagem para o contexto escolar, relacionando-a ao fracasso escolar. Para Vygotsky, a relação pensamento/ linguagem não é estática, mas está em constante modificação a partir da interação social. O autor destaca que existem diferentes linguagens relacionadas a grupos sociais e culturas específicas, não afirmando que algumas fossem melhores que outras. A diversidade na escola é algo que a caracteriza, mas, frequentemente, ignora-se tal fato: a diferença se transforma em deficiência, dificuldade que está no aluno. No texto busco perceber as dificuldades de aprendizagem não centradas no aluno, mas sim no processo – processo que envolve a interação

professor-aluno, a “bagagem cultural” e a história de ambos, o meio social da criança e da escola e o quê e como se pretende “ensinar”. A característica de “ser aprendente” é típica do ser humano, sujeito sócio-histórico-cultural.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Linguagem. Escola. Sujeito sócio-histórico-cultural.

* Educadora Especial. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: adricenci@hotmail.com.br.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. E-mail: fabricostas@gmail.com.

Recebido: 14/09/09 – Aprovado: 10/11/09

Introdução

Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.

Vygotsky

Esta é a frase que encerra a obra *Pensamento e linguagem* e resume uma das principais ideias de Vygotsky, que acreditava estar na relação entre pensamento e linguagem a chave para a compreensão da consciência humana. É a relação pensamento-linguagem que procuro modestamente discutir, trazendo ainda a questão das dificuldades de aprendizagem para a reflexão.

Se a palavra é o microcosmo da consciência humana, nela busco uma possível explicação para as dificuldades de aprendizagem. Se a linguagem relaciona-se ao pensamento, também deve se relacionar com a aprendizagem – desta hipótese parte a “investigação”, cuja principal referência é Vygotsky, com suas obras mais famosas: *Pensamento e linguagem* e *A formação social da mente*, que fundamentam a pesquisa. Recorro ainda a Oliveira (1997), Rego (2002) e Baquero (1998), pesquisadores que se aprofundaram no estudo de Vygotsky, para compreender a teoria sócio-histórica; com Soares (1997) e Marquezan (2000, 2005) trago a temática da aprendizagem escolar e das dificuldades de aprendizagem, aproximando-as do pensamento vygotskyano.

O eixo centralizador dessas leituras encontra-se na ideia de ser humano como sujeito sócio-histórico-cultural, isto é, ser que se constitui como humano a partir da internalização das práticas culturais, por meio da interação social.

Segundo a teoria histórico-cultural, o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo. (REGO, 2000, p. 109).

Olhar o sujeito, no caso olhar o aluno, como ser sócio-histórico-cultural significa perceber o processo de aprendizagem não exclusivamente ligado ao indivíduo que aprende (ou ao indivíduo não aprendente), mas relacionado ao contexto cultural desse processo – que por ser processo envolve aluno e professor, ambos marcados por uma história individual que se reflete no comportamento atual, e também por uma história cultural, que condiciona determinadas atitudes. Analisar o processo de aprendizagem observando as relações linguagem-pensamento, linguagem-escola, de uma perspectiva social, possibilita um outro olhar sobre o que se entende por dificuldade de aprendizagem.

Que pensamento e linguagem se relacionam parece não haver dúvidas. Mas que tipo de relação é essa? Quais as implicações dessa relação para o desenvolvimento e aprendizagem? Essas são as perguntas que guiarão este trabalho, que, tendo como ponto de partida as proposições de Vygotsky, seguirá por outros caminhos, buscando trazer as dificuldades de aprendizagem para a análise sócio-histórica.

Pensamento e linguagem e dificuldades de aprendizagem

Dizer que o ser humano é ser sócio-histórico-cultural é dizer que o ser só é humano se inserido num grupo cultural, que fornece os modos de comportamento humano. As características tipicamente humanas não surgem prontas no nascimento, isto é, o ser humano não nasce humano; nasce um ser biológico, estrutura biológica, que pela interação com um grupo cultural transforma o ser biológico em ser humano. Também as características humanas não são mero resultado das pressões do meio externo, pois a estrutura biológica do ser condiciona as possibilidades de ação. Assim, a análise se volta para a relação indivíduo/sociedade, pois as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do homem com seu meio sociocultural.

As características humanas dependem do convívio social. O convívio social cria as condições para o aparecimento da consciência. Através da aprendizagem a criança vai construindo o significado de suas ações e experiências. Com o uso da linguagem os significados ganham maior abrangência, dando origem a conceitos, ou seja, significados partilhados por grande parte do grupo social. (MARQUEZAN, 2000, p. 5).

Essa citação aparentemente simples condensa vários dos conceitos que são as chaves para se entender a relação pensamento-linguagem-aprendizagem. Desenvolvo ao longo do texto esta ideia.

Primeiramente, é preciso esclarecer o que vêm a ser “características humanas”. Vygotsky diferenciava o ser humano dos outros animais pelo que denominou “funções psicológicas superiores” ou “processos psicológicos superiores” (PPS). Seus estudos concentram-se na compreensão desses mecanismos psicológicos mais sofisticados, típicos do ser humano, que envolvem controle consciente do comportamento, ação intencional e liberdade em relação às características do momento e do espaço presentes. (OLIVEIRA, 1997).

Essas funções superiores não são inatas, mas originam-se na vida social, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros; desenvolvem-se ao longo do processo de internalização das formas culturais de comportamento. Diferem, assim, dos processos psicológicos elementares (PPE), presentes na criança pequena e nos animais, como, por exemplo, reações automáticas, ações reflexas e associações simples – estas são de origem biológica.

Os processos psicológicos superiores pressupõem a existência dos processos psicológicos elementares, mas estes não são condição suficiente para sua aparição. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores depende essencialmente das situações sociais de que o sujeito participa. (BAQUERO, 1998). Dessa constatação deriva a ideia de que, se a criança não tiver oportunidade de compartilhar com seu grupo social situações de aprendizagem, os PPS não se desenvolverão. Daí a importância da escola, já que é essencialmente lugar de aprendizagem, que impulsiona o desenvolvimento.

O desenvolvimento é concebido, então, como um processo culturalmente organizado, processo do qual, como veremos mais adiante, a aprendizagem em contextos de ensino será um momento interno e “necessário”. A organização cultural do desenvolvimento geral e, especificamente, cognitivo se refere, em última instância, à ação educativa em sentido amplo. (BAQUERO, 1998, p. 26).

Se, como afirma Baquero (1998), o desenvolvimento é culturalmente organizado, podemos pensar na escola como importante cenário no qual o sujeito se desenvolve; afinal, na escola a aprendizagem visa à apropriação do conhecimento histórico e culturalmente construído. Penso, entretanto, que a escola não pode ser apenas mera transmissora da história e conhecimentos acumulados pela humanidade; além de ensinar a história, a escola deve incitar o aluno a fazer história, isto é, ao transmitir a história, levar o aluno a uma análise crítica dela, para ser também sujeito desta história.

A concepção dialética de Vygotsky vê o homem como sujeito de sua história. Quando o ser humano transforma o meio pelo seu próprio comportamento, para atender suas necessidades, essa modificação vai influenciar seu comportamento futuro; assim, transforma-se a si mesmo. No processo dialético o sujeito do conhecimento é sujeito, é “autorator”, não “telespectador”; diante da realidade, não tem um comportamento contemplativo, ao contrário, sendo constantemente estimulado pelo meio externo, internaliza de modo ativo o conheci-

mento construído pelos homens ao longo da história. (REGO, 2000).

Internalizar de modo ativo é ajustar os novos conhecimentos aos que já se possui e modificar as ações futuras em função desse novo conhecimento. Assim, internalizar não é apenas “acumular mais coisa”, mas transformar, reestruturar os conhecimentos anteriores. Essa deveria ser a função da escola – não apenas transmitir conhecimentos para os alunos, mas fazê-los sujeitos do conhecer.

Pode-se dizer que os processos de desenvolvimento consistem na apropriação de objetos, saberes, normas e instrumentos culturais em contexto de atividade conjunta socialmente definidos (família, escola com seus diversos formatos de atividade). A “educação” (a aprendizagem em contextos de ensino com graus diversos de formalidade) possui um papel inerente (não meramente coadjuvante) aos processos de desenvolvimento. O desenvolvimento é, nestas condições, um processo artificial. E, na medida em que a apropriação implica interiorização progressiva de operações psicológicas originadas intersubjetivamente, e que tal processo pode ficar truncado ou incompleto, o desenvolvimento das formas mais avançadas do psiquismo resultará um processo contingente. (BAQUERO, 1998, p. 76).

Apropriar-se de conhecimentos significa torná-los seus, o que requer um sujeito ativo dentro de um processo cultural. Dizer que as formas mais avançadas do psiquismo são contingentes é afirmar que esse psiquismo avançado é dependente das apropriações que im-

plicam interiorização – é dependente, mas indeterminado; possível, mas não certo – por isso o processo pode ficar incompleto. Deduz-se, assim, que sem a internalização de objetos, normas e instrumentos culturais o desenvolvimento fica truncado. Dessa perspectiva, pode-se falar de um “impacto” cognitivo da escolarização, da escola como promotora dos processos psicológicos superiores, já que, visando à aprendizagem, promove o desenvolvimento.

O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores depende do que Vygotsky denominou “mediação”. Mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário na relação; a presença do elemento mediador introduz um elo a mais na relação do organismo com o meio, tornando-a mais complexa. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo essas relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas. (OLIVEIRA, 1997).

A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, sim, uma relação mediada por instrumentos e signos. Vygotsky (1991) distingue esses dois elementos mediadores: os signos são orientados internamente, ao passo que os instrumentos são orientados externamente. O instrumento modifica os objetos, ao passo que o signo está orientado para modificações internas no próprio sujeito. Neste trabalho interessa aprofundar a mediação por meio de signos, uma vez que é esta que origina as funções psicológicas superiores.

O desenvolvimento do psiquismo humano é mediado pelo outro (outro do grupo cultural que fornece os signos e

instrumentos da cultura), que indica, delimita e atribui significados à realidade.

Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. (REGO, 2000, p. 61).

O conceito de mediação implica outro, o qual já venho abordando, mas não o considerando especificamente, é a idéia de internalização. “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa.” (VYGOTSKY, 1991, p. 63). Internalização é reconstrução. Não se trata de uma transferência de conteúdo externo para um plano interno, ou para a consciência. A consciência é mais obra do processo de internalização do que condição de possibilidade dele. “Deve-se conceitualizar a internalização como criadora de consciência e não como recepção na consciência de conteúdos externos.” (BAQUERO, 1998, p. 34).

Internalização implica reconstrução interior e possibilita a constituição dos processos psicológicos superiores; reconstrução que pressupõe mediação, com ênfase na mediação simbólica. “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base a operação com signos.” (VYGOTSKY, 1991, p. 65).

Ao longo da vida, do processo de desenvolvimento, o ser humano deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos – representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Assim, as representações mentais da realidade se tornam os principais mediadores na relação do homem com o mundo. Essa capacidade tipicamente humana caracteriza os processos psicológicos superiores. (OLIVEIRA, 1997).

Dentre os sistemas de representação da realidade a linguagem é o mais importante. A linguagem é o sistema simbólico fundamental de todos os grupos humanos, que fornece as formas de perceber e organizar o real, as quais fazem mediação entre o sujeito e o mundo. A linguagem, como sistema de representação da realidade, pode ser comparada a um “filtro” por meio do qual o homem opera e vê o mundo. (OLIVEIRA, 1997). Isso porque os conceitos, as palavras, que representam a realidade são construídos socialmente; assim, o indivíduo só pode “ver”, interpretar, o que está posto pela cultura. A palavra (o significado da palavra) que designa a “coisa” é o mediador entre o sujeito e a “coisa”.

Cabe aqui nos remeter à escola: Será que está consciente dos conceitos que os alunos trazem ou não para a sala de aula? Talvez uma criança tenha dificuldade em compreender determinado conteúdo por não conhecer o significado, o conceito, de algumas palavras. Cabeiria, então, ao professor, antes de iniciar determinado conteúdo, certificar-se de que os alunos conhecem os conceitos relacionados, não partir do pressuposto

de que todas as crianças têm acesso aos “conceitos culturalmente estabelecidos”. Qualquer conceito que o professor se proponha ensinar (conceitos científicos) precisa estar apoiado nos conceitos cotidianos das crianças, isto é, nos conceitos que aprendeu no contato com seu meio cultural.¹

Rego (2000) aponta três mudanças essenciais que o surgimento da linguagem imprime nos processos psíquicos humanos: a primeira é o fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando estão ausentes; a segunda é a abstração e generalização que a linguagem possibilita, isto é, não apenas designa os elementos, mas também fornece modos de ordenar o real em categorias conceituais; a terceira é a possibilidade de comunicação, de intercâmbio social entre indivíduos, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

A linguagem é um dos fatores mais relevantes no desenvolvimento humano, cuja internalização, pela mediação dos sistemas simbólicos de determinada cultura, possibilita o surgimento dos processos psicológicos superiores.

As origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas, assim, nas relações sociais entre indivíduos e outros homens: para Vygotsky o fundamento do funcionamento psicológico humano é social e, portanto, histórico. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre homens. Os sistemas

simbólicos e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real. (OLIVEIRA, 1997, p. 40).

Busco agora, aprofundar a relação da linguagem com o pensamento e com a aprendizagem, tarefa a que me propus neste trabalho. Considero que o apresentado até o momento é imprescindível para o entendimento de tais relações. Segundo Vygotsky (1993), pensamento e palavra têm origens distintas e se desenvolvem seguindo trajetórias diferentes e independentes. Num determinado momento, graças à inserção da criança num grupo cultural, pensamento e linguagem se encontram e dão origem à linguagem racional e ao pensamento verbal, modos de funcionamento psicológico mais sofisticado, tipicamente humano.

A internalização da linguagem, a união de pensamento e fala produz o pensamento verbal e a fala racional, porém este não abrange todas as formas de pensamento ou de fala – tanto no adulto como na criança. Vygotsky propõe que se imaginem “[...] pensamento e fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal”. (1993, p. 41).

O pensamento verbal – a interiorização da linguagem – não é uma forma de comportamento inato, mas determinado por um processo histórico-cultural. (VYGOTSKY, 1993). À medida que a

criança interage com membros de sua cultura, aprende a utilizar a linguagem como meio de comunicação e instrumento do pensamento.

O pensamento, pensamento racional – distinto daquele da criança pequena e dos animais, que é capaz apenas de lidar com problemas práticos e concretos – dependeria da linguagem. “O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.” (VYGOTSKY, 1991, p. 44). Essa afirmação de Vygotsky tem servido para fundamentar teorias que radicalizam tal ideia, pressupondo que às habilidades lingüísticas correspondem habilidades cognitivas. Podemos observar esses aspectos com base nas concepções atreladas à “teoria da deficiência cultural”, a qual afirma que a “pobreza” do contexto lingüístico em que vive a criança é o único responsável por um déficit cognitivo.

Para a teoria da carência cultural, crianças das camadas populares, ao contrário das crianças das classes favorecidas, apresentam um “déficit lingüístico”, resultado da “privação lingüística” de que são vítimas no contexto cultural em que vivem (comunidade social e família); esse “déficit lingüístico”, de que decorre um “déficit cognitivo”, é considerado o principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem dessa criança na escola. (SOARES, 1997, p. 21-22).

Não é de Vygotsky a ideia de “carência cultural”, o qual afirmava que culturas diferentes imprimem distintos

modos de se ver a realidade, mas nada dizia sobre uma cultura ser melhor que a outra. Não existe “cultura mais pobre”. A linguagem das camadas populares é considerada deficitária porque difere daquela da classe dominante, que por ser dominante impõe seu modo como o melhor. “[...] as dificuldades de aprendizagem da criança da classe trabalhadora se devem não a ‘deficiência’ de sua linguagem, mas ao confronto entre códigos no contexto da instituição escolar.” (BERNSTEIN, apud SOARES, 1997, p. 30).

Também não se pode atribuir toda dificuldade de aprendizagem a déficits linguísticos e culturais; se assim fosse, não existiriam alunos com dificuldades de aprendizagem em escolas particulares, nas quais estudam os filhos da classe dominante, da “elite cultural”. Marquezan (2000) afirma que no processo de aprendizagem estão implicados um momento histórico, um organismo, uma etapa evolutiva, um indivíduo, e que entram em jogo fatores do organismo (psicomotores, cognitivos, socioemocionais) e do meio (familiares, escolares, socioeconômicos e culturais).

Dessa forma, ainda que a linguagem seja de extrema importância, não é o único elemento a ser considerado quando se analisam as dificuldades que o aluno vem apresentando na escola. Ainda que nesse trabalho se destaque o papel da linguagem, procuro esclarecer que também influenciam na aprendizagem vários outros fatores.

A dificuldade de aprendizagem é uma alteração no sistema de trocas entre o organismo e o meio. A alteração no sistema de trocas pode ocorrer em função de comprometimento do organismo, em função do meio ou pela combinação de ambos. (MARQUEZAN, 2000, p. 7).

O autor, ao tratar das dificuldades de aprendizagem, aponta a implicação de diversos fatores e ao conceituar a aprendizagem se aproxima da visão vygotskyana: “A aprendizagem é um processo, contínuo e permanente, de construção do conhecimento. Ela se efetiva na interação social. Requer o uso de mediadores. Sua matéria-prima é a produção social histórica.” (MARQUEZAN, 2000, p. 6).

“Processo”, “interação social”, “mediadores”, “produção social histórica” são conceitos-chave para a explicação vygotskyana da relação entre pensamento, linguagem e aprendizagem.

A ideia de processo também se faz presente no conceito de aprendizagem vygotskyano. O termo *obuchenie*, em russo, significa “processo de ensino-aprendizagem” e inclui aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas. (OLIVEIRA, 1997). Pela falta de um termo equivalente na tradução, *obuchenie* tem sido traduzida ora como ensino, ora como aprendizagem, ou aprendizado. Entretanto, nenhuma das traduções consegue dar a ênfase que Vygotsky pretendia à relevância da interação social nesse processo. “Ensino-aprendizagem” nos remete à dialética desse processo.

Segundo Vygotsky (1993), a relação entre pensamento e palavra é um processo vivo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. “Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso em palavras permanece uma sombra.” (p. 131). Essa relação não é algo pré-formado e constante; entendida como processo, surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica.

A compreensão da relação pensamento e linguagem deve ser buscada no significado das palavras. “É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal.” (VYGOTSKY, 1993, p. 4). Pensamento verbal, que é processo psicológico superior, é característica tipicamente humana. O significado é fenômeno da fala, porque palavras sem significado são um som vazio, e também fenômeno do pensamento, porque o significado de cada palavra é uma generalização – um ato do pensamento. “O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento.” (VYGOTSKY, 1993, p. 104).

No significado da palavra se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social (por isso fenômeno da fala) e o pensamento generalizante (por isso fenômeno do pensamento). Os significados são o filtro pelo qual o ser humano compreende e age sobre o mundo; são os mediadores simbólicos entre o homem e o mundo. Os

significados são produção social e histórica, isto é, são construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base nas relações com o mundo físico e social. (OLIVEIRA, 1997); não são estáticos e estão em constante transformação – transformações que ocorrem dentro da língua de determinada cultura e transformações que ocorrem no processo de aquisição da linguagem pela criança.

Os significados evoluem ao longo da vida. Vygotsky (1993) demonstrou que o desenvolvimento do significado das palavras não é mera acumulação de associações entre as palavras e os objetos, mas uma transformação estrutural do significado. O desenvolvimento dos significados se dá pela interação com o mundo e, principalmente, pela interação social. Dentro de um grupo cultural todos os elementos são carregados de significado. É a partir do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real que os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual se constituirá em “código” para compreensão do mundo. (OLIVEIRA, 1997).

Como membro de um grupo socio-cultural determinado, a criança vivencia experiências e opera sobre conceitos, valores, ideias, objetos concretos, concepções de mundo de acordo com a percepção que o meio cultural lhe oferece. Essas aprendizagens iniciam muito antes de ela entrar na escola. “O aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta tem sempre uma história prévia.” (VYGOTSKY, 1991,

p. 94). O que faz a escola com a história prévia dos alunos? E quando o conhecimento prévio dos alunos não é “o que a escola espera”? Trazendo a questão para a linguagem: E quando a linguagem dos alunos não é a linguagem da escola, como esta reage? Quais as implicações dessa reação?

É esse o ponto a que queria chegar: quando a linguagem do aluno não é a linguagem da escola, provavelmente dirão que ele tem “dificuldades de aprendizagem”. Essa “dificuldade” é resultado do “choque” da linguagem do aluno com a linguagem da escola, pois esta, seguindo os padrões culturais e linguísticos das classes dominantes, valoriza esses padrões e desqualifica os padrões da classe dominada. A exigência do uso dessa linguagem “legítima” na comunicação pedagógica é um dos instrumentos mais eficientes para que a escola cumpra a função de perpetuação da estratificação social. (SOARES, 1997). Com base na perspectiva de Bourdieu, Soares trata dessa linguagem “legitimada”:

Se a linguagem “legítima” (na verdade “legitimada”) é das classes dominantes, os alunos pertencentes a essas classes chegam à escola em condições de usá-la – para expressar-se ou para compreender – pois adquirem-na por familiarização, em seu grupo social; já dominam, ou podem vir a dominar, com facilidade, um *capital lingüístico* que “rende” na escola, isto é, o *capital lingüístico escolarmente rentável*. Ao contrário, os alunos pertencentes às camadas populares adquiriram, por familiarização, uma outra linguagem, *não-legítima* (a palavra *legítima* tem aqui, o significado que lhe atribuiu

Bourdieu: uma linguagem *não-legítima* é uma linguagem não reconhecida socialmente); por isso, eles não dominam a linguagem da escola, nem para compreender, nem para se expressar: não dispõem do *capital lingüístico escolarmente rentável*. A não-posse desse *capital* é uma das principais causas da maior incidência do fracasso escolar entre os alunos pertencentes às classes populares; por outro lado, é, em grande parte, a posse dele que explica as maiores possibilidades de sucesso, na escola, dos alunos pertencentes às classes dominantes. (SOARES, 1997, p. 61-62).

Citação extensa, mas importante para esclarecer as questões de poder na escola. Com ela, entendo que as dificuldades de aprendizagem relacionadas à linguagem podem ser de duas classes, que expõem relações distintas: relação linguagem-pensamento (da qual fala Vygotsky) e relação linguagem-escola (da qual fala Soares). Essas relações não são estáticas; em ambas o fator cultural e a interação social devem ser considerados. Vygotsky não pensa a cultura como algo pronto, um sistema ao qual o sujeito se submete, mas como “palco de negociações”, em que seus membros estão constantemente recriando e reinterpretando informações, conceitos e significados; ele vê o sujeito ativo dentro da vida social. (OLIVEIRA, 1997).

Rego (2000), ao expor a abordagem de Vygotsky, afirma que o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, um ser passivo, mas é sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, renovando inclusive a própria cultura. “O indiví-

duo ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervéem em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta.” (REGO, 2000, p. 94).

Essa mesma perspectiva de sujeito ativo transparece quando Soares (1997) se refere a uma escola transformadora. Escola transformadora que reconhece a necessidade de as camadas populares adquirirem o domínio do dialeto de prestígio, da linguagem legitimada, não para substituir esse dialeto “popular”, mas para que o aluno conheça o dialeto de prestígio e possa fazer uso dele na luta pela diminuição das diferenças sociais – causa primeira de existir uma linguagem legítima e outras não legítimas.

A aquisição, pelas camadas populares, do dialeto de prestígio é o meio de retirar do controle exclusivo das classes dominantes um de seus principais instrumentos de dominação e discriminação e fazer dele um instrumento também das classes populares. Estas disporão, assim, de igualdade de condições de uso da linguagem considerada legítima e de acesso ao capital cultural considerado legítimo, para sua luta por maior participação política e mais justa distribuição da riqueza e dos privilégios. (SOARES, 1997, p. 74).

A escola transformadora não rejeita o dialeto dos alunos pertencentes às camadas populares, nem pretende apenas adaptar o aluno às exigências da estrutura social, mas instrumentalizá-lo para que tenha condições de participar da luta contra as desigualdades inerentes a essa estrutura.

Retomando a questão da aprendizagem, lembro que – aprendizagem escolar ou não – tem, segundo Vygotsky, como função principal a internalização da cultura. Ao incorporá-la o sujeito torna-se parte dela e incorpora também novas formas de aprendizagem. Se, de acordo com a teoria sócio-histórica, cada cultura produz formas peculiares de aprendizagem, uma vez que os processos psicológicos superiores são gerados na cultura, as atividades de aprendizagem devem ser compreendidas no contexto social que as gera. (MARQUEZAN, 2005). Da mesma forma, as dificuldades de aprendizagem só serão compreendidas levando em consideração fatores sócio-histórico-culturais.

Algumas considerações finais

O desenvolvimento humano, as funções psicológicas superiores estão intimamente vinculados ao aprendizado, à apropriação, por meio da linguagem, do legado do grupo cultural, apropriação esta que é internalização da cultura; assim, o desenvolvimento humano segue do social para o individual. Apropriação que é aprendizado. Aprendizado que é fundamental, porque possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, ligando o desenvolvimento do sujeito ao meio sociocultural em que vive. Para Vygotsky, o aprendizado precede, promove, o desenvolvimento.

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (1991, p. 101).

Nessa perspectiva, a escola tem papel essencial no processo de desenvolvimento, já que sistematiza os conhecimentos da cultura e fornece espaço para trocas entre os indivíduos, estimulando assim os processos internos, que acabam por se efetivar – pois seu motivo de existir é o aprendizado. De acordo com Rego (2000), ao interagir com os novos conhecimentos na escola (ler, escrever, calcular, informações, conceitos científicos, etc.) o ser humano se transforma, pois a escola lhe fornece novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio.

Será sempre assim? É possível perceber que o crescimento do fracasso escolar não corrobora com essa afirmação de escola transformadora. A escola parece mais reprodutora do que transformadora. Então, onde está a contradição? Seguindo a perspectiva de Bourdieu, apontada por Soares (1997), percebe-se a contradição na desconsideração das “experiências” dos alunos, pressupondo que a cultura da escola, a “cultura da humanidade”, é algo cotidiano para todos os alunos. Cultura que se expressa na linguagem – uma vez que a linguagem é, ao mesmo tempo, o prin-

cipal produto da cultura e o principal instrumento para sua transmissão.

Soares (1997) vê no conflito entre a linguagem de uma escola que impõe os padrões linguísticos das classes privilegiadas e a linguagem das camadas populares uma das principais causas do fracasso escolar e da reprodução das desigualdades sociais.

A escola, ao negar às classes populares o uso de sua própria linguagem (que censura e rejeita), ao mesmo tempo que fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio, está cumprindo seu papel de manter as discriminações e a marginalização e, portanto, de reproduzir as desigualdades. (SOARES, 1997, p. 72).

De acordo com a teoria sócio-histórica, o aprendizado se dá dentro de um grupo cultural. Aprendizado entendido como internalização da cultura, que precede a entrada na escola e vai além da cultura da escola. Aprendizado que começa a ser construído no grupo cultural em que a criança nasce e onde convive, mas que a escola desconsidera.

Não defendo aqui que a escola “jogue sua cultura no lixo”, que a “cultura da humanidade” seja descartada, mas, sim, que, antes de pretender “ensinar”, inserir o aluno nesse novo cenário, se leve em consideração o meio sociocultural do qual ele veio, para não rotulá-lo precipitadamente de aluno com dificuldade de aprendizagem. Pozo (apud MARQUEZAN, 2005) observa que para compreender as dificuldades nas atividades de aprendizagem é necessário situá-las no contexto social onde são geradas, já que é o contexto social que de-

termina as demandas de conhecimentos e habilidades que cada indivíduo deverá dominar.

Para Vygotsky a relação pensamento-linguagem não é algo preestabelecido, nem uma relação estática, mas um processo que tem origem na interação social e está em constante modificação. Dessa forma, a escola, ao apresentar uma linguagem estruturada de maneira distinta daquela que o aluno traz, pode contribuir para modificações no pensamento e maior participação do sujeito na sociedade. Entretanto, quando falo em apresentar essa “linguagem estruturada” (“linguagem legitimada”), não digo desconsiderar a linguagem do grupo social ao qual o aluno pertence, mas, seguindo a perspectiva que Soares (1997) aponta, instrumentalizar o aluno para que, na sua relação com o mundo – com a sociedade que privilegia a linguagem legitimada – consiga se fazer atuante, ouvido.

Thought and language: culture and learning

Abstract

The work deals with the thought – language – learning difficulty relationship, emphasizing the cultural aspects, which centralize the language in a school context, relating it to scholarly failure. To Vygotsky, the thought/language relationship is not static, but it is in constant modification starting with social interaction. The author highlights that there were different languages related to social groups and specific cultures, from diverse cultures and with singular life stories. Diversity in school is something that characterizes it; but, frequently, such fact is ignored: the difference becomes deficiency, difference that is in the student. In the text, I try perceive the difficulties in learning not centered in the student, but in the process itself – process that involves the student-teacher interaction, the “cultural luggage” and the history of both, the child’s social environment and school and what and how it intends to “teach”.

Key words: Learning difficulties. Language. School. Cultural-historical-social subject.

Nota

- ¹ Os conceitos cotidianos ou espontâneos são formados a partir de vivências, da observação do mundo ao redor; definem-se a partir das propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais de seu referente, isto é, da coisa em si. Na formação dos conceitos científicos entra em cena a mediação. Esses conceitos surgem da instrução. Para a formação do conceito científico é necessário que existam determinados conceitos cotidianos, os quais funcionam como mediadores para a internalização, isto é, para a compreensão dos conceitos científicos é preciso já dominar certos conceitos espontâneos a ele relacionados. (VYGOTSKY, 1993).

Referências

- BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MARQUEZAN, Reinoldo. Aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. *Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão*, Santa Maria: Lapedoc, n. 37, 2000.
- MARQUEZAN, Reinoldo. Aprendizagem: explicações para as dificuldades. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria: Lapedoc, n. 27, 2005.
- OLIVEIRA, Martha Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.