

A (IN) DISCIPLINA ESCOLAR NAS PERSPECTIVAS DE PIAGET, WINNICOTT E VYGOTSKY

Célia Godoy; Glaucy Abdon; Ivanil Correa Lopes; Lilian Cássia Bacich Martins; Sílvia Regina Gramstrup; Wedja Oliveira Leal; Marisa Irene Siqueira Castanho

RESUMO – Neste artigo, os autores discutem o fenômeno da indisciplina escolar, com base nas teorias de Piaget, Winnicott e Vygotsky.

UNITERMOS: Desenvolvimento. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Vivemos dias de incerteza no plano das relações interpessoais, incertezas quanto às regras e ditames que regem essas relações, quer nos espaços macrosociais, quer nos espaços microsociais.

Vivemos dias de assombro diante das forças agressivas do homem, o qual em nome de quaisquer princípios arbitrários, em defesa de interesses particulares, instaura regras acima e além do bem e do mal para regerem as relações sociais.

Somos bombardeados por cenas de violência que refletem o nível de incivilidade e de confron-

tos justificados para salvaguardar o poder, não importando de onde ele vem e em nome de quem ele se impõe.

Se este é o cenário social com o qual nos deparamos, é nesse cenário que assistimos à transmutação constante dos elementos que dão sustentação a um certo universo simbólico cultural, cujas representações, crenças e valores dão o sentido das ações no plano das relações entre os homens, onde quer que elas ocorram.

No caso da instituição escolar, espaço por excelência do processo de educação e de socialização, tem sido enorme o desafio de manter uma postura reflexiva e de ação frente à invasão

Célia Godoy; Glaucy Abdon; Ivanil Correa Lopes; Lilian Cássia Bacich Martins; Sílvia Regina Gramstrup; Wedja Oliveira Leal - Mestrandas integrantes da Linha de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Processo Ensino-Aprendizagem, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade São Marcos.

Marisa Irene Siqueira Castanho - Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP; docente e pesquisadora da Linha de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Processo Ensino-Aprendizagem, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade São Marcos.

Correspondência

*Dra. Marisa Irene Siqueira Castanho
Rua Loreto, 61 – apto. 81 – V. Sto. Estéfano
São Paulo – SP – 04152-130
Tel.: (11) 5077-4417 – (11) 3491-0522
E-mail: miscast@uol.com.br
marisa.irene@smarcos.br*

permanente de novas formas de relações, de crenças e de valores minando o cotidiano escolar e grassando a dinâmica das relações, diante das quais os educadores se mostram perplexos e, na maior parte das vezes, sem parâmetros de ação. É comum os professores se queixarem a respeito de alunos indisciplinados, sem limites, agressivos.

Nesse sentido, entendemos a indisciplina escolar como um tema imprescindível aos professores, aos pais e a todos de alguma forma envolvidos com o desenvolvimento da criança. Optamos por abordar o tema pela ótica do desenvolvimento humano entendido como processo iniciado na família, depois com agregação da escola como responsável pela passagem dos estádios imaturos para a vida em sociedade. A indisciplina escolar pode, a depender de como for compreendida e enfrentada, revelar-se como fator de crescimento para professores, alunos e pais. Falar sobre (in)disciplina implica refletir sobre as questões de autonomia, de independência, de interdependência e de controle social presentes em todas as culturas. Tais questões estão na base de como é entendido o processo que leva à passagem do indivíduo à sociedade e da natureza à cultura. Ou seja, é nas relações construídas no cotidiano dos espaços institucionais sociais que se galga a lenta e conflituosa passagem para o desenvolvimento de um ser autônomo, em espaços potenciais para criar e viver sua condição social e histórica.

As "velhas" teorias psicológicas tecem posicionamentos compreensivos sobre como e para que o homem se desenvolve. A questão é saber se estas teorias ainda podem trazer contribuições face às perplexidades do mundo de hoje. Quanto elas nos ajudariam a compreender o anseio pelo poder e controle como parte do desenvolvimento humano? Quão tênue seria o divisor de águas entre a ordenação dos desejos e os limites externos impostos, traçando os contornos do que é ou não possível e aceitável em cada grupo social?

Ao falarmos no ser autônomo, ao referirmo-nos aos espaços potenciais e à condição social e

histórica, damos pistas das abordagens escolhidas para tratar do tema da indisciplina. Salientamos não ser pretensão deste trabalho fazer correlações ou aproximações entre as teorias de Piaget, Winnicott e Vygotsky, pois estas possuem visões de homem e mundo diferentes. O objetivo é, a partir desses autores, refletir sobre o fenômeno da indisciplina escolar e encontrar apoios para seu enfrentamento no universo escolar.

Alguns recortes das teorias em estudo podem trazer as contribuições anunciadas. No caso de Piaget, o foco recai sobre a idéia do julgamento moral como uma conquista do desenvolvimento das estruturas cognitivas na criança. A teoria do amadurecimento de Winnicott permite pensar sobre a natureza da agressividade e da conduta anti-social e nas possibilidades construtivas dessas forças agressivas. Por fim, a abordagem Sócio-Histórica de Vygotsky traz elementos fundamentais para compreender a constituição do humano nos espaços sociais.

A (in)disciplina escolar na perspectiva de Piaget

A questão da indisciplina no cotidiano escolar, analisada sob a perspectiva da teoria de Piaget, nos leva à reflexão sobre sua concepção do desenvolvimento da moralidade. O estabelecimento de regras e a maneira como os alunos percebem essas regras está na base desta reflexão sobre a indisciplina, pois, ao discutir as relações entre moralidade e indisciplina, devemos estar atentos aos princípios subjacentes às regras implantadas e elaboradas pela escola: em especial, o princípio de justiça e a forma como a regra é estabelecida, ou seja, se o princípio é o da coação, por exemplo. Assim, ao considerarmos um ato indisciplinado ou não, necessitamos conhecer a natureza das regras que regem o grupo ao qual o sujeito pertence e a forma como as regras foram estabelecidas.

Tal questão polêmica deve ser tratada em sua complexidade e na relação dialética entre a noção de justiça e o respeito às regras as quais, em Piaget¹, desenvolvem-se dentro de um processo psicogenético de evolução.

A partir da análise dos jogos de regras, Piaget¹ identifica as etapas do processo de conscientização das mesmas. Na etapa da anomia, há a ausência de regras, por desconhecimento e pela falta de necessidade destas, pois a criança brinca para satisfazer suas necessidades motoras. Na fase da heteronomia, a criança percebe a existência de regras, mas sua fonte é externa, é determinada pelo adulto, não faz parte da brincadeira. Finalmente, quando atinge a autonomia, a fonte de existência das regras é o próprio indivíduo na sua relação com o outro. Piaget julga que o desenvolvimento do juízo moral segue as mesmas etapas. A disciplina, portanto, pode ser analisada a partir da interação estabelecida pelo indivíduo em relação a um conjunto de regras.

Piaget pesquisa, também, as concepções infantis relacionadas ao dever moral, percebendo que, inicialmente, o dever é heterônomo, caracteriza-se por um respeito unilateral à ordem determinada, geralmente pelo adulto responsável. A primeira moral da criança é a da obediência e o primeiro critério do bem é, durante muito tempo para os pequenos, a vontade dos pais. A moral da primeira infância fica, com efeito, essencialmente heterônoma, isto é, dependente de uma vontade exterior, a dos seres respeitados ou dos pais. Logo, os primeiros valores morais são moldados a partir da regra recebida; por meio do respeito unilateral, esta regra é tomada ao pé da letra e não em sua essência. A descrença na lei estabelecida pelo adulto acontece quando este diz uma coisa e faz outra.

Na fase intermediária de interiorização e generalização das regras, a criança passa a respeitar a regra em si e não às ordens do adulto. Ao atingir a próxima fase, a da autonomia, a criança passa a conceber o dever como sendo decorrente da reciprocidade, tornando-se capaz de uma certa reflexão, coordenando suas ações com as dos outros. A criança pode cooperar porque não confunde mais seu ponto de vista com o dos outros; é capaz de dissociar seu ponto de vista para coordená-lo com o dos outros e, assim, as discussões tornam-se possíveis. Ao analisar uma situação sob o ponto de vista do outro, colocando-

se em seu lugar, é capaz de distanciar-se de suas concepções e compreender, não necessariamente aceitando, a posição adotada pelo outro frente à situação. Surge o sentimento de respeito mútuo baseado na cooperação, na colaboração e na solidariedade. Ou seja, aparece o sistema de coordenações sociais e individuais, produzindo uma moral de cooperação e de transição para a autonomia pessoal, em oposição à moral intuitiva de heteronomia, característica das crianças do período precedente. Com a autonomia, o indivíduo é capaz de discernir entre o certo e o errado, a partir de sua moral interna: as regras passam a serem internalizadas e sua percepção sobre o respeito a elas está regida pelos princípios de justiça característicos de sua sociedade.

"Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras"¹. Podemos concluir que, apesar de Piaget não se referir ao tema indisciplina, a revolta às regras ou o desconhecimento delas pode ser um dos fatores determinantes nos atos de indisciplina. Indivíduos autônomos não são, necessariamente, indivíduos disciplinados, mas, sem dúvida, são indivíduos capazes de analisar as regras e, a partir de sua reflexão, posicionar-se em relação a elas.

A (in)disciplina escolar na perspectiva da teoria do amadurecimento de Winnicott

Winnicott não abordou especificamente o tema indisciplina escolar. Entretanto, em sua teoria do amadurecimento, encontramos conceitos relevantes, os quais podem fornecer pistas ao professor para o entendimento e enfrentamento da indisciplina na sala de aula. Referimo-nos aos conceitos de agressividade, de privação/deprivação, de tendência anti-social e de espaço potencial.

No entanto, antes de explorarmos estes conceitos, é necessário expor que, na perspectiva winnicottiana, o homem é compreendido na relação mantida com o ambiente. A interação com o ambiente, inicialmente, é a relação do bebê com a mãe (dependência absoluta), do qual depende

para constituir-se como humano. A relação com o ambiente iniciada com a mãe estende-se na relação com o meio no qual o indivíduo está inserido (dependência relativa) e isto inclui a escola como um ambiente socializador.

A partir desta visão, apresentamos o primeiro conceito, o da agressividade. Segundo Winnicott², a agressividade é motilidade, é energia potencializadora da ação e da expressão da criança no mundo, de natureza inata.

Para Abram³, Winnicott afirma que o ambiente externo determina a forma como o bebê e, futuramente a criança, vai lidar com sua agressão inata, isto é, em um ambiente facilitador, esta agressão pode ser transformada e integrada na personalidade da criança, como uma energia que potencializará atividades no brincar, na escola e no trabalho. Já, em um ambiente no qual o bebê sofre de deprivações e ou privações, a agressão pode se reverter em violência e destrutividade.

A deprivação para Winnicott² é a perda de condições facilitadoras do ambiente, pressupondo que a criança tenha, em algum momento, vivido em um ambiente suficientemente bom e, por algum motivo, o perdeu. A privação acontece quando a criança nunca possuiu um ambiente facilitador, ou seja, nunca experimentou essas condições benéficas. O poema de Abram intitulado "Comunicação da mãe para a criança" nos faz compreender melhor e metaforicamente o que vem a ser um ambiente facilitador:

"Eu encontrei você;/Você sobreviveu a tudo o que eu fiz, e eu passo, então, a reconhecê-la/
Como não-eu;/Eu uso você;/Eu esqueço de você;/
Mas você se recorda de mim;/Continuo a esquecer-me de você;/Eu perco você;/Fico triste"
(Abram, 1968/2000, p.22³).

A criança que sofreu de privação ou deprivação no primeiro ambiente, ao apresentar comportamentos considerados como atos indisciplinados na escola, pode estar sinalizando um pedido de socorro, um S.O.S, na perspectiva winnicottiana. Trata-se da tendência anti-social que não é um diagnóstico, pois pode ser encontrada em indivíduos normais, indivíduos neuróticos, indivíduos psicóticos e em qualquer

faixa etária. A criança anti-social olha além, pois busca os limites na sociedade a fim de desenvolver seu crescimento emocional.

Winnicott² entende que a tendência anti-social implica esperança, pois essa tendência "[...] caracteriza-se por um elemento nela que compele o meio ambiente a ser importante. O paciente, por meio de pulsões inconscientes, compele alguém de se encarregar, de cuidar dele" (Winnicott², 1995, 130, grifos do autor). A criança pode cometer atos infracionais com o objetivo de que alguém a barre.

Quando as forças destrutivas ameaçam dominar as forças de amor, o indivíduo precisa fazer algo para salvar-se. A saída, assim, é a dramatização do seu mundo interior (fantasia) no mundo exterior. Uma vez que ele possa representar o papel destrutivo, será capaz de provocar o controle de sua destrutividade por uma autoridade externa, isto é, "ele espera que os limites que foram perdidos (a autoridade do pai) sejam redescobertos. O indivíduo está em busca do ambiente que está preparado para dizer não, não como punição, mas como um incentivador do sentimento de segurança" (Abram³, 2000, p. 44, grifo do autor). Desse modo, pais e professores não devem deixar as crianças diante de uma autoridade frouxa, a tal ponto que elas mesmas assumam a autoridade.

Além da dramatização, um outro método é por meio de jogos ou trabalhos que envolvam ação, podendo causar prazer, eliminando os sentimentos de frustração e ofensa, por exemplo: lutar boxe; chutar bola, ou a menina que brinca de estar esperando um bebê. Em todo jogo, trabalho e arte está o remorso inconsciente por um dano causado na fantasia inconsciente e um desejo (também inconsciente) de começar a corrigir as coisas.

Em seu artigo Moral e educação, Winnicott⁴ afirma que a criança tem a capacidade para ser educada moralmente, mas a insistência em uma organização moral imposta faz com que se perca sua criatividade. Muitas vezes, é preciso favorecer os espaços potenciais de criação para que a criança tenha a ilusão que criou a educação moral.

O espaço potencial, outro importante conceito desenvolvido por Winnicott, é um lugar que não é nem interno nem externo, é uma instância intermediária na qual o ser humano pode criar e recriar experiências a partir das oportunidades e condições ambientais suficientemente boas⁵.

Assim, em um contexto de condições suficientemente boas, o ambiente poderá fornecer elementos para suprir ou reparar necessidades que o indivíduo tem ou teve no primeiro ambiente. Na abordagem psicanalítica de Winnicott, entendemos os atos de indisciplina como, muitas vezes, um pedido de socorro demonstrado em uma tendência anti-social. A escola como um ambiente suficientemente bom pode fazer uso de sua especificidade pedagógica, propiciando ao aluno espaços potenciais, nos quais ele exerça sua criatividade e, assim, utilize sua agressividade (motilidade) e atividade de maneira positiva.

A (in)disciplina escolar na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky

A questão da indisciplina pode ser entendida na perspectiva de Vygotsky de várias formas. Inicialmente, é necessário entender alguns pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, mais especificamente como o homem é visto nessa perspectiva.

É válido ressaltar que Vygotsky não fez referências diretas à indisciplina, porém, a partir de suas idéias, nos propusemos a fazer uma relação entre alguns pressupostos de sua teoria e a indisciplina, como fez a autora Teresa Rego⁶.

Vygotsky criou uma teoria de desenvolvimento da mente humana que, ainda nos dias atuais, traz contribuições significativas para a educação. Sua teoria, também conhecida como Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural, tem se constituído como base para as práticas educativas. Para Davidov e Zinchenko⁷, Vygotsky enfatizou a importância do convívio social, afirmando que as práticas educativas, formais e informais, são meios sociais para organizar uma situação de vida, a fim de promover o desenvolvimento mental da criança.

Segundo Oliveira^{8,9}, o pressuposto básico da obra de Vygotsky é a idéia do homem constituir-se como tal a partir da sua relação com o outro. O outro se representa, então, pela cultura historicamente acumulada. O homem é, portanto, entendido como ser social e histórico, porém não condicionado a essa história, tendo possibilidades de transformar sua realidade.

Uma das muitas preocupações de Vygotsky¹⁰ foi a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, buscando entender a origem dos processos psicológicos. A diferença básica entre os estudos do autor e de outros pesquisadores dá-se, principalmente, pelo fato de, para este autor, o aprendizado estar relacionado ao desenvolvimento. Ou seja, o indivíduo, na medida em que aprende, desenvolve-se e, por meio do aprendizado, processos internos estruturam-se, em especial, o pensamento e a linguagem.

Vygotsky¹¹ ressaltou a importância da linguagem como instrumento de formação do pensamento, ou seja, a linguagem age decisivamente na estrutura do pensamento e é a ferramenta básica para a construção de conhecimentos.

Em seus estudos, Vygotsky postulou a possibilidade de transformar o mundo concreto, pelo emprego de ferramentas, estabelecendo condições para mudar suas ações e transformar qualitativamente sua consciência. A consciência e as funções superiores, para este teórico sócio-histórico, têm origem no espaço externo, na relação com os objetos e com as pessoas, nas condições objetivas da vida em sociedade.

Vygotsky enfatizou o desenvolvimento psicológico de cada sujeito como resultado do progresso geral da humanidade mediado por instrumentos desenvolvidos pelos homens, pois, "[...] é na atividade prática, nas interações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, que se originam e se desenvolvem as funções psíquicas especificamente humanas"¹².

Segundo Rego⁶, a mediação possibilita dois processos que favorecem a constituição psicológica do sujeito: o interpsicológico e o intrapsicológico. A atividade mediada passa por um processo

interpsicológico ou interpessoal. Quando esta atividade torna-se independente e voluntária, passa por um processo intrapsicológico ou intrapessoal, baseado em valores, imagens e representações mentais. Vygotsky (apud Rego⁶) entende a constituição psicológica como “[...] um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”.

Podemos inferir que a relação homem-mundo é uma relação mediada. Para Rego⁶, com base na construção social do sujeito, as características psicológicas e socioculturais não são dadas a priori, nem fornecidas pelas pressões sociais, e sim, formam-se a partir das inúmeras e constantes interações do indivíduo com o meio.

A sociedade e o indivíduo são vistos como sistemas complexos e dinâmicos, submetidos a ininterruptos e recíprocos processos de desenvolvimento e transformação. Todavia, falar em desenvolvimento humano é falar em seu contexto cultural.

Nesta perspectiva, a indisciplina escolar resulta de um processo compartilhado com pessoas e outros elementos da cultura na qual os sujeitos estão inseridos. O comportamento indisciplinado dependerá, portanto, de experiências e de relações com o grupo social e a época histórica.

Entende-se a família como primeiro contexto de socialização do indivíduo; contudo, os traços que caracterizam a criança e o jovem ao longo de seu desenvolvimento não dependerão exclusivamente das experiências vivenciadas no interior da família, mas das inúmeras aprendizagens do indivíduo, em diferentes contextos socializados, tais como: instituições sociais, meios de comunicação e práticas sociais, entre outros instrumentos de mediação. Dessa forma, o ato tido como disciplinado ou indisciplinado resulta das considerações do todo do contexto social e

cultural, no qual os alunos estão inseridos e por meio dos quais constroem suas relações.

Considerações finais

Os objetivos deste artigo foram: primeiro, entender a indisciplina escolar como parte processo de desenvolvimento das nossas crianças e, segundo, compreendê-la como fenômeno complexo constituído nas relações sociais e como processo de constante burilagem da natureza humana rumo a um projeto de desenvolvimento social. Buscamos, na revisão de alguns aspectos das teorias de Piaget, Winnicott e Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, subsídios teóricos para tal reflexão, trazer contribuições para os educadores refletirem sobre a indisciplina e recriarem situações de sala de aula.

Retomando a análise inicial do contexto no qual vivemos hoje, no que diz respeito à escola, talvez imponha-se a premência da revisão de discursos extremos de leis não aplicáveis a uma realidade mutante historicamente, alguns limites de certo e errado estão se reconfigurando, gerando um desconforto generalizado, acompanhado o sentimento de impotência sobre o que fazer. Impõe-se um esforço aos participantes da dinâmica escolar, alunos e professores, diretores e coordenadores, funcionários e pais para o estabelecimento de ações de reciprocidade e de reflexões coletivas propiciadoras da construção participativa de um projeto educacional, o qual indique os rumos da educação que se quer seguir.

O presente estudo não tem a pretensão de esgotar ou finalizar a discussão, mas de fazer parte da espiral de conhecimento que se procura construir acerca do desenvolvimento humano. Considerar as regras dele como parte do desenvolvimento humano não significa impô-las, mas implicar-se nos processos educacionais favorecedores de condições de criação, autonomia, de ética e moral nos relacionamentos interpessoais.

SUMMARY

The school (in) discipline in the Piaget's, Winnicott's and Vygotsky's perspectives

In this article, the authors discuss the school indiscipline phenomenon, with base in Piaget's, Winnicott's and Vygotsky's theories.

KEY WORDS: Development. Learning.

REFERÊNCIAS

1. Piaget J. Juízo moral. Rio de Janeiro: Forense;1994.
2. Winnicott D. Privação e delinquência. Porto Alegre:Artes Médicas;1995.
3. Abram J. A linguagem de Winnicott. Rio de Janeiro:Revinter;2000.
4. Winnicott D. Os processos de maturação da criança. Porto Alegre:Artes Médicas;1983/1990.
5. Dias EO. A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott. São Paulo:Imago;2003.
6. Rego TC. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis:Vozes; 1995.
7. Davidov V, Zinchenko VP. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da Psicologia. In Daniels H, ed. Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. São Paulo: Papirus;1994.
8. Oliveira MK. Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo:Scipione;1993.
9. Oliveira MK. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskiana. In: Aquino JG, org. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo:Summus;1996.
10. Vigotski LS. A formação social da mente. São Paulo:Martins Fontes;1998.
11. Vigotski LS. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo:Martins Fontes; 2001.
12. Palangana IC. Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky - A relevância social. São Paulo:Plexus;1994.

Trabalho originalmente apresentado à disciplina Fundamentos Psicossociais do Desenvolvimento Humano, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade São Marcos, em novembro de 2005 e em Mesa-Redonda com o mesmo título no evento Saber 2006, São Paulo, em 3 de setembro de 2006.

*Artigo recebido: 03/07/2006
Aprovado: 14/09/2006*