



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

Antonio Zaquiel Barbosa da Silva

**AS RELAÇÕES DE MEDIAÇÃO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO: um diálogo entre
Vigotski e Paulo Freire**



São Luís
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

ANTONIO ZAQUIEL BARBOSA DA SILVA

AS RELAÇÕES DE MEDIAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

HUMANO: um diálogo entre Vigotski e Paulo Freire

São Luís

2014

ANTONIO ZAQUIEL BARBOSA DA SILVA

AS RELAÇÕES DE MEDIAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

HUMANO: um diálogo entre Vigotski e Paulo Freire

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Dr. José Fernando Manzke

São Luís

2014

Silva, Antonio Zaquiel Barbosa da.

As relações de mediação, aprendizagem e desenvolvimento humano: um diálogo entre Vigotski e Paulo Freire / Antonio Zaquiel Barbosa da Silva. São Luís, 2014.

133 f.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientador: José Fernando Manzke.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade, 2014

1. Pedagogia comparada. 2. Mediação. 3. Vigotski, Lev Semionovich. 4. Freire, Paulo. 5. Psicologia do desenvolvimento. I. Título.

CDU 37.013.74

ANTONIO ZAQUIEL BARBOSA DA SILVA

AS RELAÇÕES DE MEDIAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

HUMANO: um diálogo entre Vigotski e Paulo Freire

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovada em: 25 / 09 / 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof. José Fernando Manzke (Orientador)
Doutor em Ciências Pedagógicas
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Reinaldo Portal Domingo
Doutor em Tecnologia Educativa
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Thelma Helena Costa Chahini
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

A Deus, a razão do meu viver e refúgio seguro na minha limitações; Ele tem me ajudado nos momentos mais distintos.

Aos meus pais: José Garcia e Maria de Jesus, responsáveis por fazer-me vir ao mundo, sendo eles, exemplos de vida.

Aos meus irmãos: Ismael, Estela, Isael, Isvanusia, Irael, Diego e Idelândia, pelo amor, amizade e união da família.

Ao meu orientador Dr. José Fernando Manzke, pela paciência, dedicação e confiança em me conceder o espaço de liberdade acadêmica para a construção deste trabalho.

À minha meiga amiga e companheira Marinete Gaspar, pelos momentos de amor, alegria e carinho que construímos juntos.

Aos professores que compõem o corpo docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão com os quais partilhei mais uma etapa de minha carreira acadêmica.

A todos os meus colegas da turma de 2012 do mestrado, em especial às minhas amigas: Wilma Fahd, Daniela Moreira, pelos momentos que construímos juntos durante a nossa jornada pela busca do saber.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento do Maranhão (FAPEMA), pela imensurável contribuição, inclusive financeira, a este trabalho dissertativo que de outra forma não seria possível.

*“Através dos outros, nos tornamos
nós mesmos”.*

Vigotski

*“Os homens se educam em comunhão,
mediatizados pelo mundo”.*

Paulo Freire

RESUMO

A investigação trata sobre as correlações entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia freireana, analisando as relações de mediação enquanto um instrumento de aprendizagem e desenvolvimento humano. A delimitação da pesquisa incide sob a hipótese de que as relações mediadas, na perspectiva da psicologia de Vigotski e na pedagogia de Freire, podem fomentar significativas contribuições para a construção do conhecimento na prática educativa, implicando, inclusive, a reorganização curricular. A análise tem caráter teórico-bibliográfica inserida nos pressupostos epistemológica do materialismo histórico e dialético. Portanto, fundamenta-se na posição teórico-metodológica de um movimento dialético das relações humanas, sugerindo que a realidade concreta é um todo estruturado em constante estado de desenvolvimento. Por essa concepção, o homem é um ser histórico e ativo que, além de se apropriar de artefatos materiais e simbólicos presentes na cultura, constrói suas relações e as transforma. No âmbito da educação escolar, impõe-se a necessidade de relações de mediação, seja no âmbito das operações mentais, mediadas pelos sistemas de signos ou, na relação professor-aluno dentro da dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem. Partindo dessas proposições, a pesquisa sustenta que a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito se efetivam por meio de elementos mediatórios, numa dimensão simbólica e prática.

Palavras-Chave: Psicologia histórico-cultural. Pedagogia freireana. Relações de mediação. Aprendizagem e desenvolvimento.

ABSTRACT

The investigation comes on the correlations between the cultural-historical psychology and Freire's pedagogy, analyzing the relations of mediation as a tool for learning and human development. The delimitation of the research focuses on the hypothesis that the mediated relationships, from the perspective of the psychology of Vygotsky and pedagogy Freire, can foster significant contributions to the construction of knowledge in educational practice, even implying curricular reorganization. The analysis is theoretical and bibliographical character inserted in the epistemological assumptions of dialectical and historical materialism. So, is based on theoretical and methodological position of a dialectical movement of human relationships, suggesting that reality is structured in a constant state of development around. On this view, man is a historic and active being that in addition to appropriate material and symbolic artifacts present in the culture, build your relationships and turns. In the field of school education, imposes the necessity of relations mediation, either within the mental operations mediated by systems of signs or in teacher-student relationship within the dynamics of the teaching and learning process. From these propositions, the research supports the learning and development of the individual settled by means of mediatorial elements in a symbolic and practical dimension.

Keywords: Cultural-historical psychology. Freire's pedagogy. Relations mediation. Learning and development.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Temas de aproximações entre Vigotski e Freire | 21 |
| Figura 2 - Processo de mediação por instrumentos e signos..... | 68 |
| Figura 3 - A aprendizagem na perspectiva da mediação pedagógica..... | 71 |
| Figura 4 - Quatro planos genéticos do desenvolvimento humano..... | 81 |
| Figura 5 - Níveis de Desenvolvimento segundo Vigotski | 87 |
| Figura 6 - Funções da linguagem na perspectiva vigotskiana..... | 98 |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 | APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ENTRE LEV S. VIGOTSKI E PAULO FREIRE | 21 |
| 2.1 | O materialismo no pensamento de Vigotski | 22 |
| 2.2 | O materialismo no pensamento de Freire | 36 |
| 2.3 | A cultura: um território de encontro entre Vigotski e Freire | 47 |
| 3 | A MEDIAÇÃO ENQUANTO UM INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO..... | 59 |
| 3.1 | A mediação simbólica na construção da subjetividade..... | 61 |
| 3.2 | A mediação pedagógica e a formação da consciência crítica | 70 |
| 3.3 | Aprendizagem e desenvolvimento: construindo uma educação emancipatória | 79 |
| 4 | CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA FREIREANA NO CONTEXTO ESCOLAR | 95 |
| 4.1 | A linguagem e a educação dialógica | 95 |
| 4.2 | A prática pedagógica no contexto teórico de Vigotski e de Freire | 103 |
| 4.3 | Possíveis implicações da psicologia histórico-cultural e da pedagogia freireana na organização curricular | 112 |
| 5 | CONCLUSÃO..... | 124 |
| | REFERÊNCIAS | 129 |

1 INTRODUÇÃO

O diálogo entre duas áreas de conhecimentos diferentes implica uma análise de aspectos diversos, que explicita até que ponto é possível aproximar ou estabelecer as similaridades entre as ideias elencadas. A psicologia e a educação não fogem a esses preceitos. Qualquer estudo que tenha como objetivo vincular esses dois saberes, não pode, por conseguinte, esquivar-se da apreciação de uma gama de fatores de natureza teórico-metodológica e prática. Regido por esse pensamento, a abordagem que aqui se faz, eleva a ideia de que a prática educativa não é feita afastada dos princípios teóricos da psicologia, nem o campo do conhecimento psicológico se distancia do trabalho prático-reflexivo educacional. A pedagogia e a psicologia, conforme assinala Vigotski (2010), caminham lado a lado numa relação equivalente. Embora cada uma dessas duas ciências desenvolva contornos diferentes em suas especificidades, a aprendizagem e o desenvolvimento humano podem ser exemplificados como conceitos que as unem no desenrolar de seus estudos.

Torna-se relevante estudar a relação entre a psicologia e a educação em face da grande influência que a primeira tem exercido sobre as questões educacionais, principalmente no que tange à busca de subsídios para a prática educativa. Variavelmente a influência da psicologia vem sendo evidenciada nos discursos pedagógicos escolares, nas produções acadêmicas e nas reformas curriculares recentes que se mostram extremamente marcadas pelo debate entre diferentes teorias psicológicas.

Esta é uma parceria significativa dentro de qualquer temática relacionada à aprendizagem e ao desenvolvimento. Se por um lado, a pedagogia utiliza o saber elaborado na psicologia para fomentar o funcionamento e a finalidade do processo educativo, por outro, ela responde funcionalmente às proposições da psicologia, denotando que o conhecimento das funções psicológicas se apresenta como uma voz aconselhadora no exercício pedagógico qualitativo em seus diversos campos de atuação.

A psicologia, como uma ciência que se preocupa em estudar o comportamento humano, contribui com a educação à medida que indica condições

psicológicas favoráveis à construção do conhecimento¹. Da mesma maneira, a pedagogia, como uma ciência que tem a educação como objeto de estudo, traz a possibilidade de integração de técnicas e ferramentas didático-pedagógicas que tenham como função mediar o saber psicológico na prática educativa, contribuindo, assim, para o processo de ensino e de aprendizagem.

Entender como se processa a aprendizagem e o desenvolvimento, é de fundamental importância na prática pedagógica. Porém, isso requer que se considere um contexto amplo que envolve condições econômicas, políticas, sociais e culturais nas quais se insere os sujeitos. A aprendizagem, no dizer de Oliveira (1997, p.57), “é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas”. Por esses termos, ela pode ser definida como uma modificação sistemática do comportamento, possibilitando a adaptação e a própria sobrevivência da espécie humana.

A noção de desenvolvimento, por sua vez, está atrelada a um processo contínuo, ao longo de todo o ciclo vital, sendo originário de diversas ações do sujeito no interior das relações sociais. Conforme Vigotski (2007; 2009) nos permite interpretar, o desenvolvimento humano não é determinado apenas por processos de maturação biológicos, mas está atrelado à apropriação da cultura, envolvendo diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo e social. Ele é o movimento entre o espontâneo e o intencional.

Em se tratando das especificidades da relação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia freireana², um dos aspectos fundamentais conduz ao movimento dialético das relações socioculturais. Trata-se de entender o homem como um “ser

¹ A expressão construção do conhecimento é utilizada neste trabalho, no sentido de destacar as relações dialéticas entre o homem e a cultura, distanciando, portanto, das proposições construtivistas oriundas da epistemologia genética de Jean Piaget. Assim, ela é contínua, resultante das relações intra e interpessoais que o sujeito vai internalizando a partir de um processo sócio histórico. Nesse entendimento, a construção do conhecimento procede de uma ação partilhada, que implica um processo de mediação.

² No cenário educacional brasileiro, habitualmente, tem se traduzido o pensamento pedagógico de Freire através de expressões como: pedagogia da libertação, pedagogia dialógica, pedagogia emancipatória etc. No decorrer deste trabalho, em consonância com Alves (2012), estaremos usando a expressão pedagogia freireana ou, pedagogia de Freire no sentido amplo, que não se limita a um método educativo, mas inclui a concepção deste autor a respeito do homem, da educação e da sociedade.

social” em constante estado de transformação. Essa premissa impele-nos a acreditar que a pedagogia de Freire pode se constituir efetivamente em um espaço pedagógico mediador da psicologia histórico-cultural no âmbito de práticas educacionais. Isso levando em conta que toda corrente psicológica precisa ser inserida dentro de uma teoria pedagógica para que possa contribuir na ação educativa. O que se tem, então, sintetiza Alves (2012, p. 75), “é uma pedagogia e uma psicologia que, em tempos diferentes, se caracterizam, entre outros aspectos, não menos importantes, pela ligação visceral com as questões colocadas pelo movimento do seu contexto histórico e social”.

O cenário das pesquisas brasileiras em torno dos pressupostos de Lev S. Vigotski³ e Paulo Freire tem se delineado, quase sempre, de forma individual, adotando-se um ou outro referencial como principal aporte de investigação. Raros são os trabalhos que mencionam esses autores em conjunto ou que, de alguma forma, vinculam suas ideias. Entretanto, ainda que os estudos feitos por esses dois pensadores estejam centrados em áreas de conhecimento diferentes, as interlocuções entre suas formulações teóricas são bastante pertinentes; o que constitui uma das razões para adotá-las como suporte a essa análise. Embora Freire não faça referência explícita à Vigotski, suas ideias se interconectam principalmente no entendimento da escola como um espaço de interação. Assim como preconiza a psicologia esquematizada pelo psicólogo bielorrusso, a pedagogia de Freire concebe a realidade do indivíduo como síntese de múltiplas determinações que envolvem diversos campos da existência humana. As similaridades e as complementariedades entre as propostas de ambos os autores podem ser percebidas em diferentes temáticas.

Sugere-se que a mediação simbólica impressa nas proposições da psicologia histórico-cultural e a mediação, na pedagogia de Freire podem esboçar um mesmo denominador. Tanto numa perspectiva epistemológica, onde o signo é o agente mediador, como também nas interações pedagógicas entre professor e aluno, a mediação é um elemento importante nas relações que direcionam a construção do conhecimento. Essa indicação nos leva a pensar em alguns aspectos característicos

³ Nas traduções americana e inglesa o nome Vigotski é escrito com dois “y” (Vygotsky). A edição espanhola das obras escolhidas preferiu substituir a última letra “y” pela letra “i”. No Brasil parte das publicações mais recentes tem utilizado a grafia Vigotski, por entender que esta tradução é mais coerente com a língua portuguesa. Neste trabalho optamos por seguir esta tendência, preservando, contudo, nas citações bibliográficas a escrita adotada em cada edição.

das relações de mediação especificamente no que se refere às suas contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Ela também alude uma reflexão sob a importância das relações mediadas no contexto educacional, diante das possibilidades de intervenção pedagógica inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem.

Com base nas proposições demarcadas acima é que indagamos: Que aproximações epistemológicas existem entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia freireana e de que forma as relações de mediação, na perspectiva dessas duas postulações teóricas, contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento humano?

A hipótese que se propõe a responder a estes questionamentos ajuíza que a pedagogia de Freire guarda correlação direta com a psicologia histórico-cultural de Vigotski, e os conceitos de mediação de ambos os autores, aplicados efetivamente nas ações pedagógicas, contribuem para a construção do conhecimento. Nesse pensamento, propomo-nos a refletir sobre a possibilidade de um trabalho educativo que articule as referidas bases conceituais, destacando as contribuições das relações de mediação para a o processo de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, objetivamos investigar as correlações entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia freireana, analisando de que forma as relações de mediação, na perspectiva dessas duas postulações teóricas, podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Em outras palavras, nossa intenção é vincular o método pedagógico de Freire à teoria psicológica de Vigotski, elucidando alguns conceitos que representam a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem por meio de relações mediadas.

Temos, por tanto, como objetivos específicos: Identificar as aproximações epistemológicas entre Vigotski e Freire; analisar as relações de mediação enquanto um instrumento de aprendizagem e desenvolvimento e assinalar alguns aspectos em que as relações mediadas contribuem para processo de construção do conhecimento na prática educativa.

Quando falamos de relações mediadas, estamos nos reportando ao significado da palavra mediação delineado na psicologia de Vigotski e no método pedagógico de Freire. Dessa forma, as relações de mediação são compreendidas tanto dentro de uma perspectiva simbólica por meio de relações representativas em

suas múltiplas formas de interação social, como no âmbito de uma concepção prática, desenvolvida na relação entre professor e aluno.

É através das relações de mediação que o indivíduo interage com o outro e com seu meio, obtendo como resultado a internalização de processos culturais. Por isso, a necessidade de um trabalho educativo que priorize a interação em sala de aula, já que nessa linha de raciocínio, a construção do conhecimento é caracterizada por ser dependente das relações sociais. Isso se entendermos que o próprio desenvolvimento do psiquismo é sempre mediado pelo outro.

A pesquisa tem caráter teórico-bibliográfico, orientada por um estudo qualitativo, tendo como eixo condutor os pressupostos epistemológicos do materialismo histórico e dialético. Dessa forma, a análise fundamenta-se na compreensão de que as relações humanas acontecem em meio a um constante movimento dialético da realidade concreta.

O suporte bibliográfico da pesquisa concebe um movimento contínuo de análise a partir das principais obras de Vigotski (2004, 2007, 2009, 2010) e de Freire (1992, 2005, 2006, 2011), na tentativa de localizar possíveis pontos de encontros em temáticas abordadas por esses autores.

Após uma releitura analítica dos textos selecionados, propusemo-nos então relacionar as ideias-chaves com comentários de alguns de seus interlocutores. O anúncio de nosso enfoque também encontrou eco nas vozes de seus colaboradores como, A. R. Luria (2007) e A. N. Leontiev (2004), incluindo comentadores mais recentes, tais como, Newton Duarte (2000) e Pino Sirgado (2000).

Quanto aos comentaristas de Freire, selecionamos aqueles que, de alguma forma, compartilham a ideia de aproximação deste autor com os postulados da psicologia histórico-cultural. Nesse ambiente de discussão, destacam-se os estudos feitos por Tania Moura (2004), Rodríguez-Arocho (2000) e Solange M. Alves (2012). Essa última autora, em seu livro *Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural*, revela que o ser humano, como sujeito sócio-histórico, responde às demandas fundamentais da pedagogia de Freire e da psicologia esquematizada nos estudos de Vigotski e que, o diálogo entre esses dois pensadores é, antes de tudo, um diálogo entre duas ciências, cujas matrizes teóricas traduzem, entre

outras coisas, a concepção crítica e comprometida com a transformação das relações sociais. De um lado, como diz Alves (2012, p. 21),

[...] a pedagogia freireana, como já observado anteriormente, propõe uma práxis pedagógica alicerçada na relação homem-mundo, cuja manifestação mais explícita se encontra no “pensamento-linguagem” do povo. [...] uma pedagogia para qual o processo de conhecimento (aprendizagem) implica um movimento da consciência no sentido de ir e vir à realidade. [...] De outro lado, a psicologia histórico-cultural preconiza a compreensão do funcionamento psicológico tipicamente humano como produto das relações sociais, ou seja, o humano é condição que não se herda biologicamente, mas se constitui num processo de apropriação que o indivíduo concreto, historicamente situado, realiza dos artefatos materiais e simbólicos presentes na cultura.

Para empreender a análise do pensamento dos referidos autores, partimos dos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico e dialético, considerando a premissa de que cada ideia deve ser estudada como parte de um todo. Dessa forma, nossa análise exigiu que a abordagem dos aspectos conceituais fosse tratada sob o enfoque da totalidade, evitando recortes, que de alguma forma, pudessem favorecer o isolamento de conceitos.

A apropriação do método dialético, assim como assegura Gil (1999, p. 32), “fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade”. Isso pressupõe que todos os fenômenos da realidade são processos em constante movimento. A dialética sendo, antes de tudo, uma forma de compreender o mundo, oferece-nos os caminhos para interpretar as relações sociais e entender o homem e a sociedade com base nos princípios da materialidade dessas relações.

É na condição de ser social que o homem ganha destaque no materialismo histórico e dialético. Pelos princípios do materialismo, a realidade depende da ação criativa e transformadora humana. O homem está inserido em um contexto de múltiplas relações com possibilidade de criar e transformar a natureza e sua própria estrutura psíquica. Ele é um ser aberto para o futuro, no sentido de que constrói sua própria identidade.

Distintivamente, a espécie humana tem a capacidade de projetar e antecipar o produto de sua ação. Essa constatação evidencia que o mundo está em constante movimento e transformação, sobretudo no que diz respeito às realidades humanas, envolvendo a dimensão física e o aparato psíquico. É nesse sentido que a psicologia

histórico-cultural e a pedagogia freireana, cada uma dentro de suas possibilidades, podem ajudar a entender e intervir na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Os fundamentos do materialismo histórico e dialético, conforme elucidada Alves (2012, p. 96) favorece sobremaneira a reflexão em torno do diálogo entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia freireana. Para a autora, a referida base filosófica traz os princípios fundamentais que orientam a análise do desenvolvimento do psiquismo feita por Vigotski, ao mesmo tempo em que se constitui um dos aspectos centrais da proposta pedagogia de Freire: “o homem como ser que faz pelo trabalho, através dessa ação cria e recria a sua relação com o mundo; homem como ser inconcluso, em processo, em permanente vir a ser; homem produto de um movimento social, do qual ele próprio é ator e autor” (ALVES, 2012, p. 96).

É importante ressaltar que, no decorrer deste trabalho o materialismo histórico e dialético se afirmou com dupla finalidade. Em primeira instância, os aspectos teóricos marxista representam a base de conexão entre os autores centrais de nossa análise, fornecendo a âncora de discussão nos diversos assuntos tratados. Em segundo plano, porém, com a mesma relevância, os pressupostos do marxismo serviram de fonte metodológica de investigação, possibilitando a análise qualitativa de elementos, muitas vezes, diferentes, mas interligados. Como nos diz Althusser (1969, p. 46), “no materialismo dialético pode-se considerar, esquematicamente que é o materialismo que representa o aspecto da teoria, enquanto que a dialética representa o aspecto do método”.

O conhecimento, na perspectiva da dialética marxista é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma fase definitivamente conclusiva. Dentro dessa ótica, L. Konder (1998, p. 37) expõe a importância do conceito de totalidade no pensamento marxiano, abalizando que, “qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com os problemas interligados”.

Corroborando com a mesma ideia, M. Ciavatta explicita que a totalidade “é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado, mas aberto a novas determinações, que se

desenvolve e se cria como produção social do homem”. Os seres humanos não vivem isoladamente. Suas atividades coexistem dentro de um contexto. Neste sentido, argumenta a autora, “a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc.” (CIAVATTA, 2001, p. 123).

Para atingir o objetivo proposto neste trabalho dissertativo, no primeiro capítulo buscamos identificar as aproximações epistemológicas entre Vigotski e Freire, contextualizando suas produções teóricas sem, contudo, desconsiderar o momento histórico em que cada autor viveu e produziu. Entendemos que tais aproximações tornam-se possíveis devido à mesma base filosófica: o materialismo histórico-dialético; além do fato de Vigotski e Freire tratarem a mediação sob o ponto de vista da valorização da cultura no processo de desenvolvimento do indivíduo. Estes pensadores, ao refletirem sobre a socialização e a apropriação da cultura, trazem à discussão elementos que se interpõe entre o sujeito o objeto do conhecimento.

O segundo capítulo teve como foco de apreciação o conceito de mediação impressa na psicologia histórico-cultural e na pedagogia freireana. As relações de mediação foram entendidas enquanto um instrumento de aprendizagem e desenvolvimento. Pudemos destacar que, para Vigotski, o desenvolvimento das funções intelectuais é tratado na perspectiva de um processo contínuo, por meio da mediação de elementos simbólicos fornecidos socialmente pelos instrumentos e signos. No pensamento de Freire, a relação do homem com o mundo acontece de forma mediatizada. A educação se dá através de uma prática de interação, onde o educador e o educando são agentes de transformação num processo dialógico e humanizador.

Por fim, no terceiro capítulo assinalamos algumas contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia de Freire para a prática educativa e, por conseguinte, para o processo de construção do conhecimento. Tentamos mostrar que além das aproximações entre essas duas postulações teóricas, o pensamento que as compõem indica caminhos para uma prática pedagógica inovadora, comprometida com a construção do saber, garantindo, assim, uma educação crítica e emancipatória. Além do

mais, implica que a organização do currículo escolar esteja pautada nos princípios da autonomia e da democratização da escola.

Reconhecemos que as questões elencadas nesta análise não podem ser respondidas de modo simplista. Elas demandam que se investiguem a legitimidade das intersecções das concepções teóricas em pauta, bem como, os aspectos que envolvem as especificidades do contexto em que estão inseridas.

Também se faz necessário destacar que este trabalho não tem a pretensão de ser conclusivo quanto aos temas tratados, mas pretende, essencialmente, refletir sobre as contribuições da mediação, na perspectiva de Freire e de Vigotski, para as relações de ensino e aprendizagem, incluindo as possíveis implicações do que escreveram os referidos autores para a organização do currículo escolar.

A importância da investigação surge a partir do momento que se identifica a essência das relações mediadas e as condições favoráveis para o desenvolvimento do pensamento teórico, explicitando em que situações e circunstâncias as relações de mediação podem ser um instrumento que medeia as transformações psicológicas dos indivíduos. Nessa compreensão, a aproximação do pensamento de Vigotski e de Freire se apresenta como um campo de possibilidades, a partir do estabelecimento de um diálogo entre a psicologia e a educação, de forma a redimensionar o olhar sobre os processos envolvidos na relação ensino e aprendizagem.

2 APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ENTRE LEV S. VIGOTSKI E PAULO FREIRE

Não obstante a época e contexto diferente em que viveram Lev S. Vigotski (1896 - 1934) e Paulo Freire (1921 - 1997), a semelhança de suas concepções pode se constituir em fundamentos de diversas análises. Tanto um quanto o outro autor se utilizaram de conceitos do marxismo para fundamentar seus postulados, além de terem destacado que é na interação, nas relações sociais que os sujeitos se constituem e produzem conhecimento. Esta posição nos remete ao entendimento de que as relações humanas são construídas historicamente e que o homem, sendo um ser histórico, tem a capacidade de criar e recriar a realidade que o cerca.

Dentre os diversos aspectos de aproximação entre Vigotski e Freire, limitamos a focar aqueles que, a nosso ver, mais se relaciona às questões educacionais, conforme ilustra o quadro abaixo.

| LEV VIGOTSKI | PAULO FREIRE |
|---|------------------------------------|
| Base epistemológica | |
| Materialismo histórico e dialético | Materialismo histórico e dialético |
| Processo de mediação | |
| Mediação simbólica | Mediação pedagógica |
| Desenvolvimento intelectual | |
| ZDP | Temas geradores |
| Signos | Descodificação |
| Principal elemento de interação social | |
| Linguagem | Diálogo |

Figura 1 - Temas de aproximações entre Vigotski e Freire

Para compreendermos melhor os pontos de ligação, ou as similitudes entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia freireana, faz-se necessário contextualizá-las no panorama sociocultural e político em que elas se desenvolveram. Desse modo,

seguiremos com a localização da gênese do pensamento de seus idealizadores, identificando as principais influências filosóficas que receberam ao longo de suas vidas.

2.1 O materialismo no pensamento de Vigotski

Vigotski é hoje considerado um dos mais importantes teóricos do último século na área da psicologia e da educação. Os trabalhos desenvolvidos por ele abriram caminho para uma série de pesquisas psicológicas. O autor desenvolveu importantes reflexões educacionais, delineando sobre questões relacionadas a aprendizagem e ao desenvolvimento infantil, contribuindo para novas perspectivas teóricas no cenário pedagógico. Tudo isso, tornou-o conhecido como fundador de uma nova corrente psicológica, denominada histórico-cultural.

Com um currículo invejável, é um teórico que impressiona por sua cultura enciclopédica, por sua intensa produção acadêmica e por seu pensamento inovador. Nascido em 17 de novembro⁴ de 1896, em Orsha na Bielorrússia, teve sua educação inicial acompanhada por tutores particulares. Desde cedo, mostrou-se atento a assuntos ligados a diferentes campos de conhecimento. Manifestando uma grande capacidade intelectual, estudou direito e literatura na Universidade de Moscou e, paralelamente, frequentou os cursos de história e filosofia na Universidade pública de Shaniavsky.⁵ Anos mais tarde, com o objetivo de compreender alguns problemas neurológicos no funcionamento psíquico, ingressou em um curso de medicina na capital russa e em Kharkov (REGO, 2011).

Após a Revolução Russa de 1917, deu início as suas atividades pedagógicas em Gomel⁶, organizando nessa cidade um laboratório de psicologia no Instituto de Treinamento de Professores. Ao mesmo tempo em que atuava como pesquisador e professor de diversas disciplinas, entre elas literatura, história, ética, filosofia e psicologia, escrevia críticas literárias e ministrava conferências. Nessa época, publicou um estudo sobre os métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias.

⁴ Algumas traduções seguem o calendário russo, indicando a data do nascimento de Vigotski em 5 de novembro de 1896.

⁵ De acordo com Blanck (1996, p. 34), esta Universidade era uma instituição não-oficial, criada em 1906 por Alfons Shaniavsky depois que o Ministro da Educação expulsou da Universidade Imperial de Moscou a maioria dos estudantes que tinham participado de uma revolta anticzarista. Em protesto, cerca de cem professores renomados deixaram a universidade, entre eles Timiryazev, Lebedev e Vernadisky. A maioria deles se refugiou em Shaniavsky. Como resultado, ali se reuniram os mais altos intelectos de Moscou.

⁶ Uma pequena cidade localizada no sudeste da Bielorrússia. Lá Vigotski viveu sua infância.

As experiências adquiridas durante esse período, principalmente com os trabalhos desenvolvidos na escola de formação de professores, resultaram na primeira grande obra do autor; *Psicologia pedagógica*, publicada em 1926 (FRIEDRICH, 2012).

Auxiliado por uma equipe talentosa, tornou-se um pesquisador de reconhecida autoridade científica. Junto com Alexander R. Lúria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979), dois dos seus principais colaboradores, formava o núcleo pensante na elaboração de inúmeros trabalhos, alguns tardiamente publicados, outros permanecem atrás das “cortinas” até os dias de hoje.

Em 1924 apresentou os resultados de suas pesquisas no II Congresso Pan-russo de Psiconeurologia, o que possibilitou um convite para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Conforme pontua Leontiev (2004, p. 431) “é a partir desse momento que se computa a criação propriamente psicológica de Vigotski”, renunciando os sustentáculos da psicologia histórico-cultural.

Durante sua carreira acadêmica elaborou cerca de 200 estudos científicos, envolvendo diferentes áreas do conhecimento. O alcance de suas obras se apresenta como um rico material de análise para psicologia, filosofia, pedagogia defectologia e outros campos de estudos. Segundo registram Cole e Scribner (2007, p. 32), na introdução de uma coletânea intitulada, *A formação social da mente*, “as implicações de sua teoria eram tantas e tão variadas, e o tempo tão curto, que toda sua energia concentrou-se em abrir novas linhas de investigação ao invés de perseguir”.

Considerando toda essa amplitude do pensamento vigotskiano, Wertsch (1996) aponta três temas gerais que, segundo ele, podem ser encontrados em todas as obras de Vigotski: o uso de um método genético, ou de desenvolvimento; a afirmação de que o funcionamento mental superior no indivíduo provém de processos sociais; a afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos são moldados fundamentalmente por ferramentas sociais, ou formas de mediação.

A morte prematura de Vigotski, aos 38 anos de idade, interrompeu sua extensa produção teórica. Alguns dos seus seguidores, principalmente Lúria e Leontiev, deram continuidade aos seus estudos, enfatizando determinados aspectos em detrimento de outros. Porém, é importante ressaltar que as obras do autor, em sua completude, não tiveram reconhecimento imediato no cenário mundial. Isso tanto pela

censura que elas sofreram no período do regime stalinista na União Soviética, como também, pela supressão de alguns textos originais, aliada a diversas leituras e traduções truncadas de intérpretes que chegaram a desconsiderar algumas ideias fundamentais desenvolvidas pelo autor.

A respeito da falta de uma biografia mais completa do psicólogo soviético, bem como de alguns acontecimentos que prejudicaram a preservação integral de suas obras, G. Blanck (1996, p. 31) declara, “Ele parecia, por isso, condenado a não ter biografia; sua história, conseqüentemente, deve ser reconstruída a partir de fragmentos, reunidos como peças de um quebra-cabeça”.

Respeitados estudiosos contemporâneos de Vigotski foram atuantes na contraposição do seu pensamento. Entre esses autores, podemos destacar: Ivan Pavlov e John B. Watson, defensores da associação entre estímulos e respostas e principais precursores da psicologia comportamentalista.

Vigotski conhecia muito bem grande parte da produção filosófica e psicológica que circulava em sua época. Fez leituras de Bacon, Descartes, Spinoza, Feuerbach, Hegel, Marx, Engels e Lênin, cujas obras demonstrou compreender com profundidade. Também elaborou duras críticas às principais correntes da psicologia, nomeadamente as teorias da "Gestalt", da Psicanálise e do "Behaviorismo" (BLANCK, 1996).

O suíço Jean Piaget também foi um teórico que, apesar de ser reconhecido por Vigotski pela riqueza do método clínico adotado no estudo do processo cognitivo individual, e pela semelhança de interesse no estudo da gênese dos processos psicológicos, recebeu muitas críticas, principalmente quanto à sua interpretação da relação entre pensamento e linguagem (COLE e SCRIBNER, 2007).

Como se pode inferir, o percurso acadêmico do renomado psicólogo, assim como sua produção intelectual, foi marcado pela interdisciplinaridade. Por isso, não é de estranhar seu interesse pela psicologia. O empenho nesta ciência, na opinião de alguns autores, foi se tornando mais evidente a partir de trabalhos desenvolvidos com a formação de professores em Gomel, onde teria realizado uma série de estudos referentes aos distúrbios de aprendizagem e de linguagem, das diversas formas de deficiências congênitas e adquiridas, desenvolvendo, dessa forma, pesquisas

relacionadas às funções mentais superiores e aos processos orgânicos cerebrais. Blanck (1996), entretanto, indica que Vigotski estava concentrado na resolução de problemas entre a arte e a cultura e que só teria se voltado para a psicologia, com a intenção de resolvê-los.

Frente a essa discussão em torno do que levou Vigotski ao estudo da psicologia, é coerente reconhecer que ele foi atraído para essa ciência de forma gradual, durante o percurso de sua carreira acadêmica. Leontiev (2004, p. 433) nos ajuda a entender melhor essa questão, ao informar que,

Os problemas que para ele se colocavam no campo da psicologia da arte e a impossibilidade de resolvê-los, dado o nível da ciência psicológica dos anos 20, tornam inevitável que Vigotski passe a se dedicar à psicologia propriamente dita. Essa transição se produz de forma paulatina, ao longo dos anos 1922-1924.

Em meio a um contexto político e social de grande efervescência, com o estabelecimento da revolução bolchevista na Rússia, Vigotski procurou compreender o funcionamento intelectual humano, vislumbrando como relevante a aplicação do materialismo histórico e dialético para a psicologia. O advento da revolução possibilitara um ambiente de discussões epistemológicas, o que também era favorável à elaboração de novos projetos sociais e políticos. Nesse momento, a proposta de uma “nova psicologia” com suporte na perspectiva da filosofia materialista dialética ganhou destaque, encontrando um campo profícuo para se desenvolver. O autor alega que, sem esse novo ambiente, seu projeto não poderia ser desenvolvido:

Nossa ciência não podia nem pode desenvolver-se na velha sociedade. Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Pelo contrário, na nova sociedade, nossa ciência se encontrará no centro da vida. “O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade” formulará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos (VIGOTSKI, 1991a, p. 406).

A velha sociedade a qual Vigotski se refere é a sociedade capitalista que, na Rússia, havia entrado em colapso com a revolução. A nova sociedade, a socialista, iria possibilitar a construção de novos empreendimentos, proporcionando transformações significativas em todo o sistema econômico, social e político russo.

Quando eclodiu a revolução socialista, Vigotski ainda era um estudante da universidade de Moscou. Entretanto, mostrou-se bastante entusiasmado com as possibilidades de melhoria da situação de vida da população russa. Por ser de família judaica, ele havia sofrido discriminação racista que interferiu na sua formação profissional. Isso também era uma razão para que ele aderisse a um projeto revolucionário de construção de uma nova sociedade.

A carreira acadêmica de Vigotski foi consolidada com bastante influência das inquietações advindas das necessidades de transformação de diversos setores. Como intelectual, não se ausentou da luta pela implantação da nova sociedade. “Sua vida foi devotada à busca de resolução de problemas educacionais urgentes e práticos visando contribuir para o êxito do novo experimento socialista” (DUARTE, 2001, p. 14). A preocupação com a educação não advinha da necessidade de um campo de pesquisa para o estudo da psicologia, mas porque acreditou que ela exercia função essencial na formação do indivíduo. Por isso foi também professor nos cursos preparatórios para pedagogos.

Os tempos difíceis, ocasionado pela guerra civil russa tornavam o trabalho de um pesquisador um grande desafio, devendo estar orientado para problemas sociais concretos. As produções científicas traziam as marcas da intranquilidade que se desenha em diversos setores da sociedade. O espírito da revolução, nesse sentido, também tomou forma nos escritos da psicologia, principalmente naqueles de base marxista. Os estudos psicológicos faziam parte da luta social em direta interdependência com a luta econômica e política. Assim, o contexto político pelo qual passava a Rússia influenciou de forma decisiva os estudos de Vigotski e de seus colaboradores.

Conforme ressalta Cole e Scribner (2007, p. 18), a conjuntura social, aliada às condições da psicologia na Rússia pós-revolucionária, eram “fonte dos problemas imediatos com os quais Vygotsky se defrontava, bem como fonte de inspiração, na medida em que ele e seus colegas procuravam desenvolver uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano”. Da mesma maneira que a revolução se apresentou como uma forma de superação das relações capitalistas de produção, a análise de Vigotski em relação à crise da “velha psicologia” expressava a possibilidade de

construção de uma “nova psicologia”, capaz de superar o antagonismo clássico entre materialismo e idealismo.

A psicologia, enquanto uma ciência em pleno desenvolvimento no final do século XIX e início do século XX, já discutia questões envolvendo a relação entre o comportamento humano e o animal; entre eventos ambientais e eventos mentais e entre processos fisiológicos e psicológicos. Contudo, as explicações dadas a essas questões oscilavam, quase sempre, entre duas tendências antagônicas⁷. De um lado, estavam os adeptos da psicologia naturalista ou fisiologista, os quais explicavam os processos psíquicos de forma a reduzi-los a esquemas reflexos; do outro, achavam-se os defensores de uma psicologia subjetiva, de cunho idealista, que propunha explicar as funções psíquicas como manifestação de um mundo subjetivo especial, que podia ser revelado somente na auto-observação (COLE e SCRIBNER, 2007).

Apesar dessa discussão, nem uma nem outra corrente pôde adaptar-se a ideia da unidade da natureza e da história humana. Ambas fugiam da compreensão do homem numa perspectiva mais ampla. Ou seja, enquanto ser físico, natural e produto da história. Como assinalou Leontiev (1978, p. 151), “nem o materialismo mecanicista nem o idealismo estão em estado de orientar a pesquisa psicológica de maneira a criar uma ciência única da vida psíquica do homem”. O mesmo autor argumentou que, somente sobre a base de uma concepção de mundo filosófica que estendesse a explicação científica e materialista tanto aos fenômenos naturais como aos fenômenos sociais poderia resolver o problema. A filosofia do materialismo dialético responderia a este objetivo.

Ainda que a superação do dualismo em que se encontravam as ciências psicológicas já fosse proposta de algumas correntes de psicologia da época, as explicações dadas eram parciais e não demonstravam se afastar desse esquema dicotômico. Cole e Scribner (2007, p. 23), escrevem que Vigotski havia deixado absolutamente claro que, “do seu ponto de vista, nenhuma das escolas de psicologia

⁷ Descartes havia proposto a cisão de todos os fenômenos em dois grandes grupos: os fenômenos físicos, passíveis de explicação causal; e os fenômenos psíquicos, inacessíveis às explicações objetivas. O dualismo cartesiano, segundo Lúria (1979, p. 2), implicaria que, “todos os processos físicos, incluindo-se o comportamento animal, estão subordinados as leis da mecânica, ao passo que os fenômenos psíquicos devem ser considerados como formas do espírito, cuja fonte de conhecimento pode ser encontrada apenas na razão ou na intuição”.

existentes forneciam as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos”. A existência da crise, como também nos faz entender Werstch (1988, p. 195), consistia no fato de que na psicologia “não se possuía um marco teórico de sustentação para uma explicação integrada e internamente coerente da psicologia humana”. Deve-se a Vigotski a primeira tentativa de compreensão desse fenômeno a partir de uma perspectiva marxista. A respeito desse papel pioneiro do autor, escrevem Iarochovski e Gurguenidze (2004, p. 497):

Sobre essa crise ouviam-se tanto na Rússia quanto no estrangeiro vozes alarmantes. Na literatura russa escreveram sobre isso N. N. Langue, V. A. Vagner e outros. Um ano depois de Vigotski terminar o manuscrito de sua obra *Significado histórico da crise em psicologia*, o conhecido psicólogo austríaco K. Bühler publicou o livro *Crise da psicologia*. Mas a primeira tentativa de investigação e explicação desse fenômeno em posições marxistas corresponde a Vigotski.

Ao entrar nas discussões, Vigotski aponta as diretrizes que levariam a construção de uma terceira via em psicologia, fundamentada epistemologicamente nos pressupostos do materialismo histórico e dialético. Através de uma apurada análise das correntes mecanicista e idealista, entendeu os impasses com que até então a psicologia vinha se debatendo e visualizou uma possível solução. Tentou explicar o comportamento humano, no que tem de específico, sem dissolvê-lo no mecanicismo das ciências naturais e, ao mesmo tempo, sem vinculá-lo às proposições da filosofia idealista. Para tanto, respaldou-se no princípio da unicidade do homem nos aspectos psicológicos, biológicos e sociais.

Para o psicólogo soviético, o homem não é formado por duas formas distintas, mas de uma mesma substância que se apresenta de maneira diversa. Sua abordagem buscou entendê-lo numa perspectiva integral, enquanto ser biológico, social e cultural; membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Nessa acepção, argumenta-se que uma particularidade deve ser compreendida sobre o ângulo da totalidade, a qual está em permanente movimento e transformação, uma vez que as particularidades também atuam no todo (SIRGADO, 2000).

Vigotski supera o dualismo no estudo da psicologia, ao admitir que as funções biológicas e as funções psicológicas obedecem às leis da história social e individual de cada indivíduo. O foco de suas preocupações foi investigar o

desenvolvimento humano, como resultado de um processo de interação⁸ que o homem desenvolve durante toda sua trajetória de vida. Por isso, elaborou o seu programa de pesquisa na teoria sócio-histórica, acreditando que na integração do psiquismo e do físico reside o significado e as leis do desenvolvimento psíquico. Nesse pensamento, procurou caracterizar os aspectos do comportamento humano e elaborar hipóteses a respeito de como essas características se formaram ao longo da história e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo. Essa análise agrupava três aspectos fundamentais, problematizadas pelo autor da seguinte forma:

(1) Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social? (2) Quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e quais são as consequências psicológicas dessas formas de atividade? (3) Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem? (VIGOTSKI, 2007, p. 3).

Nenhuma dessas questões, segundo Vigotski, vinha sendo adequadamente tratada pelos estudiosos preocupados com a compreensão da psicologia humana e animal. Daí a razão para se dedicar ao estudo das funções psicológicas superiores, focalizando os fenômenos sociais e semióticos na formação dos processos psicológicos e do próprio desenvolvimento humano em geral.

Ao adotar a filosofia marxista como base para a compreensão do homem, trouxe para a psicologia a noção de homem histórico. Desse modo, tentou explicar o desenvolvimento das funções psíquicas a partir das relações que cada sujeito desenvolve na sociedade. Este novo enfoque, mostra que,

[...] a realidade determina nossa experiência; que a realidade determina o objeto da ciência e seu método e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos. F. Engels assinala repetidas vezes que para a lógica dialética a metodologia da ciência é o reflexo da metodologia da realidade (VIGOTSKI, 1991a, p. 289).

⁸ As teorias da aprendizagem de cunho interacionista sustenta que o sujeito está em constante troca ou interação com o meio que está inserido. O desenvolvimento psicológico ocorre mediante essa interação com a cultura.

O marxismo foi uma fonte científica valiosa para Vigotski, tornando-se a influência direta do seu pensamento. É em Marx e Engels que ele identifica as proposições filosóficas e metodológicas basilares para a compreensão da relação entre homem e sociedade. Entender o trabalho humano, o uso dos instrumentos, e a interação dialética entre o homem e a natureza atrelada às postulações marxistas, foi fundamental para a criação da psicologia histórico-cultural. Por esse parâmetro, o comportamento humano não pode ser explicado por uma redução mecanicista, separada do contexto sociocultural, visto que está profundamente enraizado na sociedade e na cultura (BLANCK, 1996, p. 36).

Cole e Scribner (2007, p. 25) registram que “Vigotski viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos.” Ao diagnosticar o quadro de fragmentação que se instalara nas ciências psicológicas, o autor bielorrusso buscou novos caminhos metodológicos que pudessem embasar os pressupostos de uma psicologia geral. O materialismo histórico e dialético, nesse sentido, contribuiria para explicar a crise da psicologia do ponto de vista do marxismo.

O estudo dos fenômenos psíquicos passaria por uma análise das questões socioculturais numa perspectiva histórica, onde o homem é efetivamente sujeito ativo do movimento dialético tácito nas relações estabelecidas na sociedade. A ênfase em aspectos históricos, embora não fosse uma inovação vigotskiana, foi um dos pontos essenciais nessa discussão.

Segundo P. Blonsky, Vigotski focalizou a historicidade da natureza humana, acreditando que o comportamento só poderia ser compreendido como história do comportamento. Nesse sentido, o estudo das funções mentais superiores exigia uma análise histórica do desenvolvimento humano. O conceito de história proposto pelo autor foi apresentado da seguinte forma:

A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, [...] para Marx: uma ciência – a história [...], ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (veja o caráter dos gregos e o nosso). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em

que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história) (VIGOTSKI, 2000, p. 23).

Como podemos constatar, o significado de história aparece entrelaçado numa dupla relação: de um lado, com a dialética, do outro, com o materialismo histórico. A história, no olhar vigotskiano, remete à matriz do desenvolvimento humano. Por isso ela tem um valor essencial na análise da natureza social e cultural do desenvolvimento psíquico.

Vigotski esboça a natureza social e cultural como duas categorias fundamentais na compreensão do desenvolvimento das funções psíquicas, objetando, dessa forma, a ausência de uma perspectiva histórica nas formulações teóricas da psicologia idealista e da psicologia comportamental. No entender do autor, os fenômenos psíquicos como gostos, emoções e sentimentos não podem ser justificados a partir de explicações idealistas. A matéria é uma realidade objetiva que existe independentemente da consciência. Portanto, a personalidade do sujeito só poderia ser compreendida vinculada a sua gênese histórica. É a partir da compreensão de historicidade da natureza do homem que podemos admiti-lo como sujeito ativo na sociedade. Nesse entendimento, Duarte (2001, p. 308) afirma:

Admitir a historicidade implica admitir que o gênero humano é resultado da atividade social e da experiência social acumulada nos produtos objetivos e subjetivos dessa atividade. Considerar a historicidade como o aspecto mais importante na definição de ser humano é admitir que o gênero humano pode tomar-se sujeito de sua história, tornar-se sujeito do processo pelo qual a humanidade produz e reproduz a si mesma, por meio de processos objetivos e subjetivos.

As discussões em torno do significado de história põe em evidência a grande diferença existente entre o materialismo dialético de Marx e Engels e outras concepções em circulação na época de Vigotski. A dialética marxista sempre teve suas bases na matéria, entendida como a substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo. Isso era o oposto do que pensavam outros autores, em particular Hegel que, através de uma concepção dialética idealista considerava o mundo como a materialização da "ideia absoluta", ou do "espírito universal".

Ancorada em bases de uma dialética eminentemente histórica, Marx redimensionou a forma de pensar sobre questões relativas ao homem e sua natureza.

O filósofo admoesta contra o equívoco do materialismo vulgar em conceber o homem numa perspectiva abstrata e não compreender a história como produto da atividade humana concreta. Os defensores desse tipo de materialismo, conforme assinala (MARX, 2001), ao invés de perceber a realidade do mundo sensível como atividade sensível humana, limitam-se a entendê-la apenas sobre a forma do objeto ou da contemplação.

Ao aplicar materialismo histórico e dialético no estudo do desenvolvimento das funções psicológicas, Vigotski tinha convicção de que estava construindo uma base explicativa para o problema das origens e evolução dos processos psíquicos superiores. Essa explicação partia do indício de que o homem está vinculado ao seu contexto histórico numa interação dialética com o seu meio. Nessa vertente, todo comportamento humano é constituído de uma série de movimentos e reações advindas da existência material e histórica. Ainda que não tenha negado as leis da filogênese, o pensamento vigotskiano deu destaque aos aspectos socioculturais como referenciadores do comportamento do sujeito. “Podemos dizer que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (VIGOTSKI, 2004, p. 368).

A historicidade é uma marca que permeia toda produção intelectual de Vigotski. Tentar suprimi-la do seu pensamento significa desconsiderar grande parte do esforço do autor por construir uma psicologia marxista em circunstâncias históricas determinadas. Ele mesmo explicita que,

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando uma investigação envolve o desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e modificações, desde que surge até o seu desaparecimento, isso implica expor manifestamente sua natureza, conhecer sua essência já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui seu fundamento (VIGOTSKI, 2001, p. 67-68).

Outro enfoque nesse debate incide sobre a distinção entre materialismo histórico e materialismo dialético. Vigotski fez referência a essa diferenciação, ao identificar-se com o ponto de vista de Vichnievski quando, na sua polêmica com Stepánov, sustenta que “o materialismo histórico não é o materialismo dialético, mas

sua aplicação à história” (SIRGADO, 2000, p. 48). Posteriormente, Althusser nos mostraria o quanto é complexo estabelecer a diferença entre materialismo histórico e materialismo dialético. Essas duas disciplinas, como ele as denomina, estão interligadas e uma abrange questões relativas à outra. O autor, contudo, reconhece que ambas representam aspectos diferentes apondo-se em objetos distintos.

O objeto do materialismo histórico está constituído pelos modos de produção, sua organização, seu funcionamento e suas transformações. O objeto do materialismo dialético está constituído pelo que Engels chama ‘a história do pensamento’, ou o que Lênin denomina ‘a história da passagem da ignorância ao conhecimento’. Podemos ser mais precisos e designar este objeto como a história da produção de conhecimento enquanto conhecimentos (ALTHUSSER, 1969, p. 43).

O materialismo confere à dialética um caráter histórico, expressando os princípios das condições concretas da produção do conhecimento. Em outras palavras, como elucida Sirgado (2000, p. 49), “É o caráter histórico que define o materialismo de Marx e Engels e é o caráter materialista que define a sua dialética”. Histórico porque a sociedade surge a partir das relações concretas dos seres humanos no tempo; “materialismo porque o ser e o pensar são determinados pelas condições materiais de produção” (CHAUÍ, 2001, p. 537).

A base filosófica marxista não se apresenta à psicologia histórico-cultural como um dogma. O sentido que parece ser mais vislumbrado por Vigotski é de um método geral de investigação científica, ilustrando uma dialética epistemológica. Porém, isso não explica toda a dimensão do marxismo no seu pensamento. Oliveira (1997, p. 28) aponta alguns postulados básicos do marxismo incorporados por Vygotski: o modo de produção da vida material condiciona a vida social; o homem é um ser histórico; a sociedade humana está em constante estado de transformação.

Cabe lembrar que o termo marxismo, tal como interpretado por intelectuais soviéticos no início do século passado, guarda em si um significado vasto, podendo se referir ao movimento da história ou expressar uma dialética ontológica. Do mesmo modo, os caminhos de uma psicologia estruturada a partir da filosofia marxista ainda não estavam claros naquele período. Marx ainda era pouco estudado dentro da psicologia. A maioria dos psicólogos, como nos revela Leontiev, não era de formação marxista: “eles faziam um estudo simultâneo do a-bê-cê do marxismo e procuravam

aplicá-lo à ciência psicológica. Não surpreende que às vezes sua atividade se reduzisse a ilustrar as leis da dialética com materiais psicológicos” (LEONTIEV, 2004, p. 430).

Vigotski (2004, p. 412) se mostrou ciente dessas discussões em torno do pensamento marxiano, denunciando que “não se deve chamar de marxista tudo que se relaciona com o marxismo e, de fato, na maioria dos casos, assim se entende, sem mais explicações”. A crítica foi direcionada aqueles que pensavam estar construindo uma psicologia marxista, negando os pressupostos fundamentais de Marx. Estes psicólogos até usavam citações dos clássicos de Marx rejeitando, entretanto, aceitar os pressupostos basilares contidos num método verdadeiramente marxista. Por isso, o questionamento de Vigotski (1991a, p. 296-297): “É cabível aceitar um sistema sem seu centro? Porque a psicologia freudiana sem o postulado da natureza sexual do inconsciente é o mesmo que o cristianismo sem Cristo e o budismo com Alá”.

O marxismo, a despeito da forma totalitária como foi assumido por dirigentes autoritários, principalmente após a morte de Lênin, em 1924, continha em seu bojo elementos suficientes que indicavam o caminho para a construção de uma nova ciência. Ao se debruçar sobre as postulações feitas por Marx, Vigotski descobriu novas perspectivas metodológicas para suas pesquisas. A globalidade do método Marxiano possibilitaria um enfoque ampliado na análise da psique. Dessa forma, começa a defender a necessidade da existência de uma única psicologia como ciência, denominada de “psicologia geral”. Isso pode ser perfeitamente percebido nas próprias palavras do autor, quando expõe: “A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência mais geral, universal até o máximo. Essa teoria do materialismo psicológico ou dialética da psicologia é a que considero psicologia geral” (VIGOTSKI, 2004, p. 393). Alexei N. Leontiev (2004, p. 438) esclarece essa assertiva, afirmando que no entendimento de Vigotski “os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia marxista deveriam começar a ser elaborados a partir da análise psicológica da atividade prática, laboral do homem, a partir de posições marxistas”. Os princípios do materialismo histórico e dialético seriam ferramentas de suma importância na análise das funções do conhecimento psicológico. Ampliando um pouco mais essa ideia, Duarte (2001, p. 34) enfatiza:

Vigotski também tinha claro que uma psicologia deveria ser adjetivada como marxista não por estabelecer correspondências diretas entre o pensamento de Marx e os dados obtidos nas pesquisas experimentais em psicologia, mas sim por focar os processos psíquicos como processos histórica e socialmente produzidos, da mesma forma como Marx procurou analisar cientificamente a lógica da sociedade capitalista como um produto sócio-histórico.

Diante da estreita ligação entre as concepções Vigotskianas e os pressupostos do marxismo, Duarte (2001a, p. 79) chega a afirmar que, embora não seja necessário ser marxista para ler Vigotski, “é muito pouco provável que se possa entender Vigotski sem um mínimo de conhecimento da filosofia de Marx, de seu método, de sua concepção do homem como um ser histórico”. Para o comentador, é um grave equívoco tentar depurar a psicologia de Vigotski de seus fundamentos filosóficos, especialmente aquele mais diretamente ligado ao universo da filosofia marxista. Como assevera ainda, “Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos” (DUARTE, 2000, p. 81). Na mesma linha de raciocínio, Sirgado (2000, p. 65) sustenta que, “independente do que o leitor pense a respeito da análise de Marx e Engels, fazer uma leitura diferente de Vigotski constitui, certamente, um reducionismo do pensamento do autor”. Convém lembrar que o cerne de todas as formulações teóricas de Marx pode ser resumido no princípio de que “o homem é um ser social”. A manifestação da vida, conforme ele próprio assegurou, “mesmo quando não surge diretamente na forma de uma manifestação comunitária, realizada conjuntamente com os outros homens – constitui, pois uma expressão e uma confirmação da vida social” (MARX, 1989, p. 195).

Rodríguez-Arocho (2000, p. 5) elege pelo menos três ideias-chave que correspondem a influência da filosofia Marxista, enquanto fundamentação metodológica, para a psicologia histórico-cultural. As mesmas ideias, também aparecem nos posicionamentos teóricos de Paulo Freire. Vejamos:

hay tres ideas fundamentales en la obra de Vygotski que se vinculan directamente al materialismo histórico. Esta ideas también están presentes en la obra de Freire. Em primer lugar, está la idea de que las formas de conciencia individual tienen su origen en la apropiación de las formas de la actividad colectiva. Segundo, está idea de que la mente se conforma y transforma mediante la actividad y no mediante la recepción pasiva de estímulos.

Finalmente, la idea de que gran parte de lo que se considera mental o cognoscitivo se fundamenta en la historia cultural y las interacciones que caracterizan la vida social, particularmente en la colaboración.

A psicologia proposta por Vigotski retoma o materialismo histórico e dialético para demonstrar que as relações humanas promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores as quais são exclusivamente humanas e resultantes das interações na realidade concreta. A realidade material medeia um processo de transformação que faz do homem um ser mutável ou, no dizer de Freire (1992, p. 100), “seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos”, que tendo consciência da incompletude recusam-se a serem determinados pela história. Essas palavras nos ajudam a direcionar o nosso olhar para esse educador, cuja vida e obra, marcadamente, fundamentam a atividade educativa.

2.2 O materialismo no pensamento de Freire

Respeitado como um proeminente educador do século XX, Paulo Freire marcou o pensamento pedagógico no cenário mundial. O renomado educador pernambucano nasceu em Recife no dia 19 de setembro de 1921. Desde cedo, foi conhecedor das dificuldades enfrentadas na região do nordeste brasileiro. Teve uma infância pobre e, conforme nos informa, começou a ler orientado por sua mãe, no quintal da casa onde nasceu: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior de meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 2006a, p. 15).

Mostrando grande dedicação nos estudos, aos 22 anos de idade ingressa na Faculdade em Recife. Formou-se em Direito, porém desistiu do exercício da profissão, preferindo aplicar-se à carreira docente, atuando como professor de língua portuguesa. Não demorou muito para que fosse nomeado ao cargo de diretor do setor de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria), chegando a ser superintendente do mesmo órgão. Após obter o título de doutor em Filosofia e História da Educação, exerceu a função de professor efetivo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco). A partir dessas primeiras experiências, começou a definir sua história como personagem de amplo destaque na esfera pedagógica (FREIRE, A., 1996).

Empenhado em movimentos de educação popular, Freire fez com que trabalhadores analfabetos se engajassem no processo de alfabetização e conscientização política. Nesse momento, pôde avaliar quanto as ações educativas alfabetizadoras eram fundamentais para o Brasil. A alfabetização de adultos foi vista por ele como um “ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (FREIRE, 2006a, p. 19).

Ao lado de outros intelectuais, fundou o Movimento de Cultura Popular (MCP), contribuindo, dessa forma, para a valorização cultural e para a alfabetização das massas populares do sertão nordestino. Ana Freire (1996, p. 40) atesta que “este primeiro Movimento de Cultura Popular do Brasil marcou profundamente a formação profissional, política e afetiva do educador pernambucano”. Sua equipe fazia o levantamento das palavras básicas da realidade local dos alfabetizandos. Essas palavras, conhecidas como temas geradores, representavam a base de um método inovador que se tornaria conhecido no mundo inteiro como “método Paulo Freire”.

A vida política brasileira, nos anos 50 e início da década de 60, como confirma Gerhardt (1996, p. 153), em seu trabalho intitulado, *Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento*, “foi denominada a ‘emergência do povo’ pelos defensores de um autêntico modelo de desenvolvimento para o país”. Esse era um ambiente propício para as reflexões e para a mobilização a favor de mudanças sociais e políticas. A insatisfação com as práticas discriminatórias e autoritárias de segmentos elitistas; os anseios por uma sociedade mais justa e igualitária foram os pontos de contato entre ideias de Freire e as reivindicações de operários, campesinato, estudantes, professores universitários e intelectuais. O autêntico educador, em aproximação com membros de segmento mais progressista da sociedade civil, esteve inclinado a não se acomodar com as tradições autoritárias arcaicas vigentes no Brasil durante longas décadas. Por isso, engajou-se na tarefa de traduzir as necessidades de seu tempo através de uma concepção mais ampla e progressista de educação. Sua pedagogia “continha a percepção clara da cotidianidade discriminatória da nossa sociedade até então preponderantemente patriarcal e elitista. Apontava soluções de superação das condições vigentes, avançadas para a época” (FREIRE A., 1996, p. 36).

Esta natureza política da educação, como veremos mais adiante, esteve no centro das reflexões teóricas da pedagogia freireana.

Freire advogou que a educação deveria permitir uma leitura crítica do mundo, o que implicaria a denuncia da realidade opressiva e injusta. O anúncio de outra realidade viria através da crítica transformadora, capaz de criar um mundo mais igualitário. Suas ideias representavam um novo horizonte no desenvolvimento intelectual pedagógico. Todo o seu pensamento tem uma relação direta com a realidade, refletindo um momento ideológico particular nas sociedades da América Latina (TORRES, 1996, p. 123).

O início dos anos 60 foi um período de receptividade da pedagogia de Freire, causando, ao mesmo tempo, impacto sobre o cenário educacional brasileiro. A convite do Ministério da Educação, no Governo de João Goulart, presidiu a Comissão Nacional de Cultura Popular e coordenou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (TORRES, 1996, p 121). Seu projeto de educação popular se tornara muito conhecido, a partir do sucesso obtido com a alfabetização nos círculos de cultura⁹ em Angicos, no Rio Grande do Norte. A intenção, agora, era repensar a alfabetização em âmbito nacional, com a proposta de alfabetizar milhões de adultos em todo o país.

Esse era um momento de grande impulsão na produção teórica, marcado por algumas características-chaves. O processo de descolonização, os movimentos estudantis e os trabalhos produzidos por teóricos latino-americanos trouxeram novas efervescências em torno do marxismo. Segundo Torres (1996), também havia uma grande repercussão do trabalho de Louis Althusser e, subsequentemente, de Antonio Gramsci no meio acadêmico. Na América Latina as figuras de Ernesto “Che” Guevara e Fidel Castro revigoravam as ideias de grupos socialista e progressistas no cenário político. Além do mais, as Ciências Sociais, alvitrava novos estudos do processo desenvolvimentista, o que também foi favorável ao surgimento de um novo ambiente intelectual.

⁹ Nos Círculos de Cultura o processo de alfabetização se dava a partir da figura geométrica do círculo, acompanhado por um coordenador, cuja tarefa essencial era direcionar a discussão de temas da cultura e da sociedade (FREIRE, 2006).

Com o golpe de Estado e a instauração da Ditadura Militar, ocorrido em 1964 no Brasil, o método de Freire foi considerado subversivo. Seu projeto de alfabetização das massas populares incomodava às classes conservadoras, uma vez que, o princípio de conscientização do homem defendido por ele, a respeito da conjuntura política vigente, representava uma ameaça aos interesses das elites brasileiras, colocando em risco a manutenção do próprio sistema político. Freire, então, foi exilado na Bolívia, logo depois, foi morar no Chile, ocasião em que trabalhou como assessor do governo em programa de educação popular até 1969. Em terras chilenas, o mestre educador retomou suas atividades. Publicou seu primeiro livro com o título de *Educação como prática de liberdade* e escreveu sua obra mais conhecida, *Pedagogia do oprimido*. Também teve a oportunidade experimentar sua metodologia num novo ambiente intelectual, apoiado, inclusive, por partidos dentro da coalizão da Unidade Popular de tendência marxista.

Depois de passar quase um ano lecionando na Universidade de Harvard (Estados Unidos), no início de 1970, Freire recebe um convite para trabalhar como consultor no Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas na Suíça. Partiu então para seu novo destino, indo morar em Genebra. Segundo Torres (1996), foi nesse momento que a popularidade do método freireano e de sua filosofia da educação problematizadora se expandiu, alcançando educadores progressistas em quase todos os países da América Latina. De Genebra, projetou-se como um cidadão do mundo na história da educação, com um notável reconhecimento na história da pedagogia. Como professor universitário e com liberdade para desenvolver experiências em diversos países, suas ideias passaram a ser conhecidas na Ásia, Oceania, Europa e África.

O exílio teve fim após cerca de 15 anos. Agora, morando em São Paulo, Freire ocupou o cargo de Secretário da Educação da Capital paulista de janeiro de 1989 a maio de 1991. Também assessorou programas de pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Durante essa mesma década, realizou diversas atividades acadêmicas, dando aulas, orientando teses, ministrando cursos e palestras para professores.

A historiadora Ana Freire (2006, p. 393-4) fez uma análise do pensamento freireano, situando em sua exata dimensão.

Ao examinar as temáticas tratadas por Paulo em todos os seus livros, não há dúvida de que ele escreveu sempre dentro de uma compreensão epistemológica, humanista antropológico-ético-estético-política, com a perspectiva da esperança ontologicamente intrínseca à natureza humana, numa tessitura de tal densidade dentro do concreto, da realidade histórica dos contextos, que dá a possibilidade de mulheres e homens, conscientizando-se, concretizarem as transformações sociais para uma sociedade mais justa se assim o quiserem.

De forma resumida, Gadotti (1996, p. 74) diz que o roteiro intelectual de Freire pode ser dividido em duas fases distintas, mas que são complementares: “o Paulo Freire latino-americano das décadas de 60-70, autor da *Pedagogia do oprimido*, e o Paulo Freire cidadão do mundo, das décadas de 80-90, dos livros dialogados, da sua experiência pelo mundo”. Esta última fase seria marcada por sua atuação como administrador público em São Paulo.

Hoje o pensamento de Freire está impresso em várias obras, publicadas em quase todo o mundo. Além de artigos e projetos, ele foi autor de diversos livros, entre os quais podemos destacar: *Educação e mudança* (1983); *Pedagogia da Esperança* (1992); *Pedagogia da indignação* (2000); *Extensão ou comunicação* (2002); *Pedagogia do Oprimido* (2005); *Educação como prática da Liberdade* (2006); *A Importância do ato de ler* (2006a); *Pedagogia da autonomia* (2011).

As elaborações conceituais do autor pernambucano, mais do que aspectos educacionais, englobam diferentes feições do conhecimento. Torres chama a atenção para o fato de que o itinerário intelectual de Freire é composto de um conjunto de saberes diversos, amalgamados numa conexão incomum. De forma distintiva, o educador transita em fontes filosóficas, epistemológicas, teológicas, tecendo implicações substanciais dessas áreas de conhecimentos para seu projeto educativo-pedagógico. Seus trabalhos incluem ainda questões culturais e políticas e fundamentam-se, nas palavras de Torres (1996, p. 118), “em hipóteses que refletem uma síntese inovadora das mais avançadas correntes do pensamento filosófico contemporâneo, como o existencialismo, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico”. Por essa mesma ótica interpretativa, Gerhardt (1996, p. 169) confirma que “o sistema educacional e a filosofia da educação de Freire tem suas

referências numa miríade de correntes filosóficas”. O mesmo autor também indica que este típico estilo de Freire, de entrelaçar áreas de conhecimento diferentes, pode ser explicado à medida que consideramos a sua repulsa às exigências teóricas impostas pela cultura dominante na universidade. O que ele escreveu estaria relacionado às convicções pessoais, sem a preocupação com a tradição fronteirística do conhecimento pregado na clássica estrutura acadêmica. A repulsa ao academicismo, porém, não é sinal de desprezo à academia, mas diz respeito ao formalismo da linguagem, presa por uma estrutura conservadora que canoniza termos específicos de uma determinada área de conhecimento (GERHARDT, 1996).

A elaboração intelectual de Freire deve ser compreendida entrelaçada à sua intensa preocupação e relacionamento com questões políticas. O educador não se preocupou apenas em entender a realidade, mas também, buscar elementos para poder contribuir com a transformação social. Neste prisma, ele deve ser considerado também como político, visto que sempre esteve atento à relação entre a política e a educação. Conforme nos faz entender, é ingênuo querer negar a natureza política do processo educativo, assim como o é omissão de aceitar o caráter educativo do ato político. Mas é neste sentido, diz o autor,

Tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. (FREIRE, 2006a, p. 23).

Para Freire, qualquer proposta educativa deve primar pela conscientização no que se refere ao contexto social e político dos cidadãos. Como adverte, “Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não é apenas irreal, mas perigosa” (FREIRE, 1980a, p. 146). Esta relação é uma temática frequentemente abordada em suas obras desde os primeiros escritos, sendo um dos aspectos mais importante do seu pensamento. Do ponto de vista do autor, a educação e a política são indissociáveis. Ana Freire (1996, p. 40) nos esclarece que “o trabalho de Paulo Freire é mais do que um método de alfabetizar, é uma ampla e profunda compreensão da educação que tem como cerne de suas preocupações a sua natureza política”. Uma das “bandeiras” de sua proposta educacional é a formação humana com

o acesso aos bens sociais, de modo que os educandos venham a participar política e produtivamente das relações construídas na sociedade, com um pensamento crítico e reflexivo do contexto em que estão inseridos.

Como o idealizador da educação de jovens e adultos numa perspectiva de humanização, Freire acreditou que a educação possibilita a libertação das classes subalternas e exploradas. O ato de educar, segundo ele, implica uma atitude política, onde se discute o conteúdo do ensino, relacionando-o com aquilo que o educando vivencia em seu cotidiano. Com esta proposta, a educação foi tratada numa perspectiva de construção da consciência crítica do mundo. “Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações” (FREIRE, 2011, p. 16).

Os vínculos do trabalho educacional de Freire com a ascensão popular são bastante claros. Foi acreditando que a educação possibilita a libertação das classes subalternas e exploradas que iniciou, junto aos mais variados setores populares, processos intensos de discussão, análise e reflexão em torno da educação popular. Gerhardt (1996) aponta que os trabalhos de alfabetização realizados por Freire deram apoio à formação do Movimento de Cultura Popular, sendo ele um dos seus líderes mais atuantes. Dentro do MCP Freire passou a dirigir a Divisão de Pesquisa, coordenando a execução de projetos ou programas especiais, dando importante passo no sentido de consolidar seu revolucionário método de alfabetização¹⁰ na educação de Jovens e Adultos. Nos projetos de extensão, juntamente com sua equipe difundiu práticas pedagógicas abalizadas no processo de conscientização. Os trabalhos desenvolvidos no MCP destacavam-se pela diversidade de ideias, proporcionando a criatividade pessoal organizada através expressão coletiva.

¹⁰ Gadotti (1996 p. 80) esquematiza o “Método de Paulo Freire” em três momentos que se entrelaçam dialética e interdisciplinarmente: a) a investigação temática, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia; b) a tematização, pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido; e c) a problematização, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.

Em uma produção escrita em março de 1963 – *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação* – Carlos Lyra, na condição de coordenador dos Círculos de Cultura, faz um relato, ou, uma espécie de diário do que ocorreu durante o desenvolvimento de um projeto de alfabetização de adultos proposto por Freire na cidade de Angicos. O trabalho abrange desde a preparação do projeto, o universo vocabular, as palavras geradoras, o desenrolar das aulas, os impasses vividos pelo grupo de estudantes, a alfabetização e a conscientização política. Nesse particular, merece atenção o fato de existirem testes, não somente de alfabetização, mas também de politização, cujas médias obtidas pelos alunos, nestes últimos, alcançaram índices mais elevados do que as referentes à alfabetização.

O sinal do acompanhamento político de Freire pode também ser percebido em algumas mudanças do seu pensamento ao longo de sua carreira. Essas mudanças trouxeram significativas implicações em relação ao entendimento e ramificação de determinados conceitos-chave. No livro *educação como prática de liberdade*, publicado no ano de 1965, o conceito de transformação, por exemplo, aproxima-se de uma concepção liberal, tendo o significado de participação e integração no sistema democrático. Entretanto, na *Pedagogia do oprimido*, escrito no Chile por volta de 1968, o mesmo termo indica uma opção e uma prática política mais revolucionária e se entrelaça a temas centrais como conscientização, revolução e o diálogo. A prática educativa, por esse ângulo, assumia o compromisso para e com o oprimido, tornando-se uma práxis, com ênfase em temas relacionados à revolução (GERHARDT, 1996).

Outro fato digno de nota, diz respeito às fontes bibliográficas inspiradoras das obras de Freire. No primeiro livro citado, autores como: Scheler, Ortega y Gasset, Mannheim, Wright Mills e Whitehead embasaram seu pensamento. Já na *Pedagogia do oprimido*, Marx, Lenin, Mao e Marcuse foram as referências principais. Torre (1996, p. 161) acrescenta que,

Freire deslocou-se para o “estratégico”. O “processo de conscientização” tornou-se sinônimo de luta de classes. Integração cultural mudou para revolução política. Isso está, de novo, refletido no conceito de transividade crítica de Freire: nos primeiros escritos, ele tinha muito em comum com a noção de atitude científica (Dewey). Mais tarde, a consciência crítica transitiva torna-se consciência revolucionária.

Em relação à aproximação com Marx, acredita-se que o contato mais forte de Freire com o marxismo se deu após leituras de obras de autores como Gramsci, Kosik, Habermas e outros filósofos marxistas. “O pensamento de Freire pode agora ser claramente percebido como uma expressão da pedagogia socialista”, sintetiza Torres (1996 p. 124). Para este autor, mesmo que se admita que Freire não fosse inteiramente marxista, contudo sua análise tem sido, através do tempo, trabalhada dentro da moldura histórico materialista. O autor ainda acresce que, “as afirmações básicas do trabalho de Freire recaem numa epistemologia dialética para interpretar o desenvolvimento da consciência humana e seu relacionamento com a realidade” (Torres, 1996, p. 126).

A pedagogia dialético-dialógica de Freire combina aspectos relacionados a temas cristãos e marxistas ao mesmo tempo. Gadotti avalia que, embora não seja fácil demarcar com propriedade de fases do pensamento freireano, pode-se pelo menos dizer que a influência do marxismo deu-se depois da influência humanista cristã. O biógrafo ainda explica:

Toda a sua obra é voltada para uma teoria do conhecimento aplicada à educação, sustentada por uma concepção dialética onde educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num constante processo de constante aperfeiçoamento (GADOTTI, 2008, p. 253).

À semelhança das concepções de Vigotski, Freire entendeu que a relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo são indissociáveis. O processo de humanização, sob o seu ponto de vista, está em sintonia com a vertente filosófica marxista. Ele também compreendeu que na relação entre homem e natureza há uma transformação recíproca. Apesar de não ter usado, de forma específica, as categorias marxistas para elaborar sua concepção educacional, explicita:

O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo sofre os efeitos de sua própria transformação. Nesse processo histórico-cultural dinâmico, uma geração encontra uma realidade objetiva marcada por outra geração e recebe, igualmente, através desta, as marcas da realidade (FREIRE, 2002, p. 76).

Freire contrapôs a uma interpretação dicotômica entre homem e mundo. Ao tratar da relação sujeito e objeto, aproximou-se dos princípios fenomenológicos de compreensão da realidade, entendendo que as essências das coisas não se distanciam dos fenômenos implícitos nas relações intencionais que o homem desenvolve no seu cotidiano. Num claro reconhecimento da influencia que recebeu dessa corrente teórica, declara: “Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencer este relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista” (Apud GADOTTI, 1996, p. 125). Com essa concepção filosófica, Freire defendeu uma educação problematizadora que pudesse contribuir para uma compreensão crítica e reflexiva da realidade.

Contudo, mostrando evidentes sinais de aproximação com o pensamento dialético marxista, aplicou-se a entender a existência humana a partir do reconhecimento de todos os homens como verdadeiros sujeitos históricos. Como ratifica, “Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da história e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção” (FREIRE, 2011, p. 126).

Para Freire, a realidade social, intrínseca a cada individuo, deve ser o ponto de partida na compreensão do sujeito em sua totalidade. “Não é possível, portanto, entender as relações dos homens com a natureza, sem estudar os condicionamentos histórico-culturais a que estão submetidas suas formas de atuar” (FREIRE, 2002, p. 14). O educador brasileiro evidencia a dialética como um princípio educativo entre o homem e o mundo. O homem influencia e é influenciado por aquilo que faz.

Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. [...] Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar. [...] Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro (FREIRE, 2002, p.28).

Da mesma forma que Vigotski, Freire também compreendeu que na relação entre homem e natureza há uma transformação mútua. A realidade social não é um produto do acaso, mas da ação humana que a produz e a transforma: “Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários” (FREIRE, 2005,

p. 44). O educador brasileiro buscou interpretar o mundo através da assertiva de que todas as coisas são caracterizadas por serem inacabadas e em constante processo de modificação. O homem é um ser inconcluso. Esse era um dos pontos de divergência entre a concepção de educação de Freire e a concepção positivista. Como denuncia o autor,

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que - fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 2005, p. 83)

É no diálogo com a tradição marxista que Freire elabora os conceitos relacionados à natureza histórica humana e à noção do homem como ser incompleto. Mas sobre este assunto trataremos pouco mais adiante, contentando-nos em dizer que a concepção educacional freireana centra-se no potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas políticas e econômicas opressoras. Ela aponta para a descoberta e a implementação de alternativas libertadoras, via processo de “conscientização” (Gerhardt, 1996, p. 168).

O antagonismo¹¹ da sociedade capitalista apontado por Marx foi abordado por Freire como um dos problemas sociais do mundo. Dessa forma, o autor manifesta sua indignação através de ferrenhas críticas à educação mecanicista, a qual concebia o educando como uma tabula rasa, com uma consciência compartimentada e passiva ao mero recebimento de conteúdos.

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “conivência” com o regime opressor (FREIRE, 2005, p. 57-58).

¹¹ Marx evidencia que a sociedade capitalista está dividida em classes antagônicas onde de um lado, estão os donos dos meios sociais de produção e, do outro, os donos da força de trabalho.

Se os princípios do marxismo reivindicam a superação do sistema que assegura a divisão do trabalho e o surgimento de classes antagônicas, Freire, da mesma maneira, denuncia o esquema vertical da educação “bancária” a qual se punha a serviço da manutenção daquilo que chamou de “cultura do silêncio”. Na visão do autor, a educação “bancária” satisfaz aos interesses dos opressores, anulando o poder criador dos educandos e estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade.

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador- educandos, a segunda realiza a superação (FREIRE, 2005, p. 78).

De acordo com Gadotti (2002, p. 4) “o que há de original em Freire, com relação ao “marxismo ortodoxo” é que ele afirma a subjetividade como condição da revolução, da transformação social. Daí o papel da educação como conscientização”. De posse de uma consciência, o sujeito poderia superar a ingenuidade do conhecimento acrítico. É por esse caminho que trilha uma pedagogia realmente libertadora. Ela busca a restauração da intersubjetividade.

Um enfoque importante para se compreender a relação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia freireana diz respeito às influências da cultura na aprendizagem e desenvolvimento intelectual do sujeito. Para Freire e Vigotski, os procedimentos de criação, de apropriação e de transmissão de saberes se manifestam, em sua inteireza, envolvendo aspectos da cultura. Nesse sentido, a ênfase cultural se constitui um tema de suma importância nos estudos de ambos os autores, como teremos ocasião de mostrar nas páginas seguintes.

2.3 A cultura: um território de encontro entre Vigotski e Freire

O conceito de cultura, dependendo da abordagem que se faça, pode ser entendido e utilizado numa perspectiva bastante distinta, o que exige uma identificação conceitual do termo no contexto próprio em que é utilizado por Vigotski e por Paulo Freire, incluindo as discussões mais recentes quanto ao tema em questão.

A compreensão de que os fenômenos psicológicos são produzidos no processo histórico da vida social, fez Vigotski dedicar bastante atenção sobre as questões culturais. “Ele foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos

pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa” (COLE e SCRIBNER 2007, p. 24).

O próprio termo sociocultural inscreve as ações humanas e suas significações a partir de um contexto, indicando que essas ações são parte do quadro da cultura na qual são produzidas. Assim, a cultura integra à natureza humana num processo histórico, atuando na transformação das funções psicológicas ao longo do desenvolvimento de cada indivíduo. Dessa forma, modifica as atividades psicológicas, originando novos níveis no sistema do comportamento humano. Nisso está implícita a dimensão histórica da cultura. Pois, “se os processos psicológicos superiores surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e do desenvolvimento, a psicologia só poderá compreendê-los completamente determinando a sua origem e traçando a sua história” (COLE e SCRIBNER, 2007, p. 33).

As relações que o homem estabelece com a natureza, analisadas na perspectiva histórica, constitui uma questão preliminar para Vigotski, dando uma visão global das questões fundamentais na psicologia histórico-cultural. É na relação natureza e cultura que o homem produz materialmente sua existência e cria sentido para esta produção. Instrumentos técnicos e elementos simbólicos fazem parte da história social. O que significa dizer que a cultura está relacionada com o caráter duplamente instrumental, técnico e simbólico da atividade humana, pressupondo a transformação da ordem natural para a ordem cultural (SIRGADO, 2000).

É importante sublinhar, conforme diz Oliveira (1997, p. 38), que a cultura não foi pensada por Vigotski como um sistema fechado em si, “mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados” Essa concepção de cultura, distancia-se da concepção intelectualista, presente na psicologia tradicional que a concebe como um saber enciclopédico, como algo pronto, como um sistema estático ao qual o indivíduo se submete. Ao refletir sobre a cultura é preciso ter em mente as relações que os seres humanos desenvolvem com o seu meio. A cultura está no centro das relações humanas. Portanto, não é possível pensá-la sem considerar a forma como as práticas sociais se entrelaçam e como elas se transformam.

O desenvolvimento biológico e o desenvolvimento da cultura formam “o entrelaçamento de dois processos genéticos, porém essencialmente diferentes” (VYGOTSKI, 1991a, p. 39). No encontro com a cultura, os processos elementares de desenvolvimento são reestruturados. Daí se pode entender que não é a natureza, mas a sociedade que define os contornos da conduta do homem. Ainda que as funções biológicas não desapareçam com a emergência da cultura, elas adquirem uma nova forma de existência, incorporadas na história. As interações sociais entre membros da espécie humana possibilitam a construção de conhecimentos adquiridos num longo percurso histórico. Com efeito, na expressão de Leontiev (1978, p. 257):

O processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdade e de funções especificamente humanas [...] O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições.

Na teoria de Vigotski, o conhecimento é transmitido da cultura para o sujeito. Todas as funções do psiquismo formam-se no decurso da vida. Por meio da incorporação de elementos culturais, os instrumentos físicos e instrumentos simbólicos, transformam-se em "parte do corpo" do sujeito, mediando sua atividade física ou mental. Aclarando essa ideia, Duarte (2000, p. 83) afirma que,

O desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual.

Como se vê, os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais. Entretanto, se por um lado a cultura não é um campo externamente determinado, por outro, ela não é autônoma. O conceito de história, tal como aparece em Vigotski, permite-nos definir os contornos semânticos do que é cultural e do que é social. Estas são duas categorias fundamentais na obra do autor, as quais abrem espaço para o entendimento de que a cultura é resultante da atividade social. Mais do que isto, ela é também um produto da vida social, relacionada à história do homem.

A distinção entre produto da “vida social” e produto da “atividade social”, pode nos levar a entender a cultura, tanto como, fruto da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade, como um resultado do trabalho social, nos termos em que falam Marx e Engels. Nessa linha de interpretação, atesta Sirgado (2000, p. 54), “para Vigotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem”.

Sirgado observa que, do ponto de vista vigotskiano, embora a cultura esteja ligada às atividades humanas, ela não compreende toda dimensão social do indivíduo. Num sentido aberto, sua extensão máxima é a totalidade das produções humanas num caráter técnico e simbólico. Isso significa dizer que existe uma natureza social e uma natureza cultural no desenvolvimento de cada sujeito. Porém, cabe esclarecer, que tudo o que é cultural é também social, mas nem tudo que é social é, necessariamente, cultural. A esfera social é bem mais vasta que a cultura, sendo anterior a ela. Neste sentido,

O social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É, porém resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais (SIRGADO, 2000, p. 53).

De qualquer forma, a cultura, entendida a partir dessas duas dimensões, pressupõe um caráter interpessoal na atividade de cada indivíduo, mostrando que o homem não vive isoladamente, mas faz parte de um contexto histórico. “O que faço de mim, o faço para a sociedade e com a consciência de mim enquanto um ser social” (MARX, 1982). A realidade subjetiva de um determinado sujeito é constituída em condições de sociabilidade a qual determina as possibilidades para a própria efetivação individual.

Questionamentos envolvendo as fronteiras entre a dimensão cultural e a dimensão social geram debates mesmo em estudos mais recentes. Talvez isso ocorra porque a própria definição de cultura, de forma a satisfazer seu sentido amplo e, específico, traz em si certo grau de complexidade. Se na opinião de alguns autores, a cultura pode ser vista como algo bem característico, se referindo aos costumes, às

artes, à religião etc., outros, porém, entendem seu sentido de forma muito mais abrangente, englobando tudo o que o homem, através da sua racionalidade, consegue executar. Essa é uma problemática situada nos centro das discussões em torno dos estudos culturais. Nos postulados de Raymond Williams, por exemplo, duas maneiras diferentes de conceituar cultura podem ser extraídas. “A primeira relaciona cultura à soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem suas experiências comuns” (HALL, 2003, p. 136). A segunda enfatiza o aspecto de cultura que se refere às práticas sociais. Com essa ênfase, a teoria da cultura foi definida como um estudo das relações entre elementos em um modo de vida global, sendo ela não somente uma prática nem a soma descritiva dos costumes e culturas populares, mas a soma do inter-relacionamento de todas as práticas sociais.

Em estudo mais recente, Araújo (2004, p. 4) retoma as proposições de Williams para afirmar que a cultura pode ser percebida em um sistema de prática e significações que congrega pelo menos três dimensões: cultura como “modo de vida global”, como “sistema de significações” e como “atividades artísticas e intelectuais”. De acordo com a autora, a cultura agrega todas estas dimensões, conjugando-as, considerando que tanto as vidas ordinárias, quanto à produção artística, literária e poética são práticas culturais porque carregam em si significados e valores formulados no coletivo, nas interações humanas.

Como os intensos debates não foram suficientes para dar uma definição unanime, sem demonstrar a complexidade de um conceito de cultura, entram em cena dois paradigmas, bastante discutidos no campo acadêmico. O culturalismo, como ficou conhecido o primeiro paradigma, enfatiza em suas postulações a realidade histórica, colocando em relevo o lugar e a experiência do sujeito, com ênfase na ação criativa do homem como agente de sua própria história. A postura culturalista argumenta que é no âmbito da experiência que todas as práticas se interseccionam, ou seja, é dentro da cultura que as diferentes práticas interagem. Esse paradigma, nas palavras de Hall (2003, p. 141), “conceitua a cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana”.

O segundo paradigma, o estruturalismo, foi articulado em torno do conceito de ideologia, tido pelos estruturalistas como elemento proeminente. Diferentemente de

como faz o culturalismo, que observa sempre o particular, o estruturalismo põe em evidência a necessidade de compreensão do todo. Advoga que as relações de estrutura não se reduzem às relações entre as pessoas, mas estão sujeitas a determinadas condições estruturais.

De acordo com Hall (2003, p. 157), “Embora nem o culturalismo nem o estruturalismo bastem, como paradigmas autossuficientes para o estudo, eles são centrais para o campo”. As divergências e convergências entre suas formulações enfocam a problemática central dos estudos culturais, revelando conceitos fundamentais às questões relacionadas à cultura.

Na revisão antropológica geertziana, a cultura aparece como um catálogo simbólico que governa e controla o comportamento humano. “Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens” (GERRTZ, 1989, p. 61). Os objetos culturais, na perspectiva deste autor, são inventados e tratados como significativos. O conceito de cultura passa a ser visto como uma teia de significados que o homem teceu. Por outro lado, “Assim como a cultura nos modelou como uma espécie única [...] e sem dúvida ainda nos está modelando [...] assim também ela nos modela como indivíduos separados” (GEERTZ, 1989, p. 37-38).

Ao focalizar diferentes manifestações culturais e artísticas em seus estudos, Néstor G. Canclini (2008) também trouxe valiosas reflexões aos estudos da cultura. Através do termo “hibridação cultural”, o autor buscou entendê-la em um constante processo de transformação, sublinhando que as culturas interagem umas com as outras. Nesse sentido, propôs, então, outro conceito de cultura, inserido na lógica de produção capitalista como um produto cultural. De acordo com Canclini (2008, p. 62), não é possível compreender o processo cultural desvinculado do sistema produtivo como um todo. “A autonomia dos campos culturais não se dissolve nas leis globais do capitalismo, mas se subordina a elas”. A produção e a reprodução das culturas dominantes ou hegemônicas estão articuladas aos mecanismos de interesses produtivos do sistema social, havendo uma assimetria de poder político, ideológico, econômico e cultural. Assim, qualquer prática social é simultaneamente econômica e simbólica.

A antropologia moderna, segundo no faz ver Laraia (2001) tem tentado a reconstrução do conceito de cultura com base em alguns conceitos sucintos: (1) Culturas são sistemas (de padrões de comportamentos socialmente transmitidos); (2) Mudança cultural é um processo de adaptação equivalente a seleção natural; (3) A tecnologia, a economia de subsistência e os elementos de organização social diretamente ligado a produção constituem o domínio mais adaptativo da cultura; (4) Os componentes ideológicos dos sistemas culturais podem ter consequências adaptativas no controle da população, da subsistência, etc.

Esses conceitos reforçam a acepção de cultura como um sistema de símbolos e significados, incluindo as categorias ou unidades e regras sobre relações e modo de comportamento. Também evidenciam que o homem é produtos de uma herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações e, ao mesmo tempo é produtor do próprio sistema de significações que o cerca. As mudanças culturais, desse modo, é resultado da dinâmica do sistema cultural, que através da acumulação de conhecimentos e experiências, permite as inovações e invenções.

Terry Eagleton (2000), em seu livro *A ideia de cultura*, faz uma abordagem numa perspectiva histórica e evolutiva, apontando as diversas concepções de cultura ao longo da história mais recente. As variantes culturais são analisadas num domínio mais geral como as ciências e a filosofia e, num mais específico, como a música, a pintura e a literatura. Eagleton (2000, p. 11) explicita que a definição de “cultura” “sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz”. Se a leitura etimológica¹² do termo estabelece uma proximidade com o manejo da terra, a cultura e a natureza andam de mãos dadas, sugerindo uma reciprocidade de ação do homem e do mundo. O autor explica que, apesar de ser parte da natureza, o homem dela se distingue pela própria capacidade de se automodelar. O cultivo deixa de ser apenas uma ação ativa do indivíduo, mas também passiva. Nesse

¹² A raiz latina da palavra “cultura” (colere), entre outros significados, expressa a ideia de cultivar e habitar, podendo também sugerir a noção de autocultivo. “A natureza produz cultura que transforma a natureza” (EAGLETON, 2000, p. 12). “No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo”. Laraia (2001, p. 25) expõe que o termos foram sintetizados por Edward Tylor no vocábulo inglês *Culture*, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”.

processo, uma nova versão de cultura é introduzida, relacionada com uma cultura de Estado. Em meio às diversas análises conceituais, Eagleton (2000, p. 54) revela que “a cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico”. Entretanto, não deixa de realçar a conceituação do termo num contínuo estado de crise. Definir o que é e o que não é cultura, segundo o autor, está cada vez mais difícil. Se, por um lado, atualmente, tudo parece cultura – dada a noção vasta demais herdada da antropologia, por outro, nota-se uma tentativa de se restringir a cultura as artes e à vida intelectual. “Estamos presos, no momento, entre uma noção de cultura debilitadamente ampla e outra desconfortavelmente rígida, e que nossa necessidade mais urgente nessa área é ir além de ambas” (EAGLETON, 2000, p. 52).

É evidente que as possíveis aproximações intercaladas entre essas ideias não são suficientes para afirmarmos que os autores citados comungam de um mesmo pensamento no que concernem as questões culturais. Ao trazer para discussão esses pensadores, nossa intenção é mostrar que a cultura só pode existir nesta diversidade de conceituação. No dizer de Edward Tylor, (apud LARAIA, 2001) a cultura “é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábito adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Sendo ela um padrão de organização ou formas características de energia humana, conforme nos faz crer Hall (2003), só podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas. Diga-se de passagem, que Hall, Canclini e Eagleton, assim como Vigotski, recusam-se a ver a cultura como não conflitiva, harmoniosa e consensual.

Ao tematizar sobre a cultura, Paulo Freire enfatiza que todos os fenômenos estão estruturados num processo de movimento e mudança. A proposta educacional criada por ele parte do pressuposto de que os educandos são sujeitos ativos no processo educativo, uma vez que são seres históricos com amplas possibilidades de criar e recriar a sua própria cultura. Com essa abordagem, apresenta um enfoque político, relacionado à identidade cultural do alfabetizando no processo emancipatório de luta. Sugere que o homem assuma o papel de agente transformador e de sujeito de sua própria história, capaz de buscar melhorias nas condições de vida e o futuro de uma sociedade mais inclusiva. Na lendária expressão do autor, a cultura, “é a poesia

dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular”. Cultura é toda criação humana subsistente em meio a um intenso processo de transformação (FREIRE, 2006, p. 117). Seguindo este pensamento, não é forçoso dizer que o homem só se humaniza a partir da socialização e da assimilação da cultura.

Com essa ênfase nos aspectos culturais, Freire estimula, em seu método pedagógico, o exercício de compreensão do mundo, problematizando a realidade existencial de cada indivíduo. Convoca o alfabetizando a perceber a realidade que o cerca, de forma que possa sair da apatia, do conformismo; do estado de “demitido da vida” e compreender a si mesmo como fazedor de cultura. Desse modo define sua pedagogia como uma ação cultural, já que através dela, o homem é estimulado a assumir um papel ativo na sociedade.

O diálogo entre natureza e cultura, entre o homem e a cultura e entre o homem e a natureza se constitui em uma prática comum na alfabetização proposta por Freire. Esse diálogo se efetivava nos Círculos de Cultura.

Ao falar do processo educativo nos círculo de cultura popular Freire (2006, p. 103) descreve:

Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de “professor”, com tradições fortemente doadoras, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado.

Diferentemente das representações de analfabeto até então preponderantes; marcadas pelo preconceito, Freire reconheceu as pessoas não alfabetizadas como portadoras e produtoras de cultura que sabem ler o mundo. A leitura de mundo é parte importante do processo de aprendizagem. Ela revela “a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo” (FREIRE, 2011, p. 121). A educação, nesse sentido, deve abranger o processo de conscientização, sem separar teoria e prática. O ato de educar implica uma atitude política, onde se deve discutir o conteúdo do ensino relacionando-o com aquilo que o educando vivencia em

seu cotidiano. Toda ação cultural, diz o autor, “é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la” (FREIRE, 2005, p. 207).

Merece atenção o fato de Freire, assim como fez Vigotski, defender a ideia da natureza histórica humana. Para ele, o homem é um ser histórico que tem consciência do mundo e que atua em função de finalidades. Consciente dessa premissa, testifica: “minha presença no mundo não é a de quem apenas se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 2011, p. 53).

Para Freire, a historicidade aponta para a própria incompletude do homem, uma vez que este está num constante estado de transformação. Essa ideia é defendida pelo autor da seguinte forma:

Inacabado como todo ser vivo – a inconclusão faz parte da experiência vital – o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, mero suporte para os outros animais. Só o ser inacabado, mas que chega a saber - se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. O ser inacabado, porém, que não se sabe assim, que apenas contacta o seu suporte, tem história, mas não a faz. O ser humano que, fazendo história, nela se faz, conta não só a sua, mas também a dos que apenas a têm (FREIRE, 2000, p. 119).

Com a acepção de que o homem é um ser inacabado, mas que possui consciência de seu inacabamento, Freire defendeu uma educação permanente, fundada na dialética entre teoria e prática. A educação, segundo ele, é a única maneira de fazer com que homens e mulheres se percebam condicionados, porém com a consciência necessária para ir além desse condicionamento. "Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos condicionados, mas não determinados" (FREIRE, 2011, p. 20). Diferente do animal, que tem o comportamento determinado pela espécie, o homem cria suas próprias condições de existência social da mesma forma que cria suas condições de existência material. Ele é autônomo, possui existência e liberdade para criar um mundo novo. O domínio da existência, como exemplifica o autor, “é o domínio

do trabalho, da cultura, da história, dos valores - domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade” (FREIRE, 2007, p. 78).

Marx (2001, p. 11) já advertia que a construção da própria presença no mundo não se faz independente das forças sociais. “A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir”. Esse é um princípio que Freire conhecia muito bem, conforme podemos constatar em suas próprias palavras:

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 2011, p. 52).

Ao mesmo tempo em que Freire admite que herdamos condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, também reconhece que é descobrindo-se criticamente que o sujeito torna-se um fazedor de cultura com ímpeto de criação e recriação. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. Nesse sentido, diz o autor, “O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada” (FREIRE, 2011, p. 55).

A presença no mundo de quem é sujeito da história é uma presença autônoma. O homem, por este prisma, torna-se conhecedor não somente das suas necessidades biológicas, mas de todo um sistema de relações e abstrações próprio da vida em sociedade. Ele entende sua capacidade de transformar a realidade e se compromete na construção da práxis.

Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo, ou reproduzi-lo. [...] O ponto de decisão do que fazemos se deslocou da espécie para os indivíduos e nós indivíduos estamos sendo o que herdamos genética e culturalmente. Tornamo-nos seres condicionados e não determinados. É exatamente porque somos condicionados e não determinados que somos seres da decisão e da ruptura (FREIRE, 2000, p. 121).

Essa concepção de sujeito histórico subjacente no pensamento Vigotski e de Freire está pautada na trama das relações socioculturais. Ela põe em destaque a ação humana na transformação da realidade social. Como Marx (2001, p. 36) nos incita entender, a história é um produto da criação humana; “as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias”.

O homem, além de trazer as marcas da cultura na qual está inserido, apropria-se de seus elementos para inventar, produzir e transformar suas relações, dando a estas novas significações. Ao afirmar que todas as culturas estão sempre em constante mudança, o Freire demonstra a importância de se entender tal processo, já que se poderá ser mais tolerável aos novos comportamentos e, além disso, com os comportamentos de outras culturas. Tudo isso nos ajuda a compreender que a cultura é resultado do trabalho humano; do seu esforço criador e recriador. Contudo, para participar ativamente da história e contribuir na transformação da sociedade, o homem precisa perceber que é possível modificar a realidade. Essa conscientização deve ser o objetivo inicial de toda educação libertadora.

Até aqui procuramos tecer as similaridades entre o pensamento de Freire e Vigotski, tendo como plano de fundo para esta aproximação os postulados marxistas, uma vez que, esses dois autores desenvolveram suas formulações teóricas por meio de um intenso diálogo com as concepções filosóficas do materialismo histórico e dialético. Nos capítulos que se seguem, tentaremos aproximar outros aspectos de semelhanças entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia freireana. Desta feita, deter-nos-emos sobre as relações mediadas, tendo em vista que a mediação é um elemento muito explorado, tanto nas pesquisas de Freire como nos estudos de Vigotski.

3 A MEDIAÇÃO ENQUANTO UM INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Fugiria do objetivo deste trabalho procurar definir o conceito da palavra mediação¹³, avaliando suas possibilidades descritivas de forma a categorizá-la em suas múltiplas feições. Entretanto, ainda que de forma sucinta, vale a pena nos determos sobre alguns dos significados desse termo, porquanto é a partir dele que se revelam as relações mediadas na psicologia histórico-cultural e na pedagogia freireana.

O termo *médios* do latim aponta para o que está no meio, no centro, conciliando elementos contrários. Neste caso, o elemento mediador se apresenta como uma ponte, ocupando uma função intermediária. Partindo dessa ideia, Lalande (1993) designa que o ato de mediar indica uma relação entre indivíduos e objetos, pressupondo uma atividade própria de um agente mediador.

No plano discursivo, a mediação já foi objeto de estudo de vários filósofos, quando tiveram necessidade de encontrar um modo de relacionar dois elementos distintos. Na Grécia antiga, o silogismo aristotélico apontava para uma ideia de conexão entre premissas, as quais eram o ponto de partida para se conhecer uma determinada “verdade”. A lógica clássica estabelecia a necessidade de elementos mediatórios que tornasse possível uma conclusão. Nessa linha de entendimento, a partir de duas premissas chegava-se a uma terceira, sendo esta uma conclusão lógica. Como observa Abbagnano (2007) “em geral, a mediação num raciocínio é o que torna possível esse raciocínio; com efeito, num processo discursivo, quer dedutivo, quer indutivo, são necessários termos ou juízos que medeiem entre o ponto de partida e a conclusão”.

A compreensão de uma expressão vocabular, no sentido de um elemento de conciliação entre opostos, também esteve presente na filosofia idealista. Ao usar o vocábulo alemão *Vermittlung*, Hegel fez referencia à ideia de articulação entre o imediato e o mediato ou, ao vínculo dialético entre categorias separadas. (ABBAGNANO, 2007). O conhecimento mediato foi concebido por Hegel com relação à ideia de reflexão. Porém, isso não impedia conferir à palavra mediação um sentido mais

¹³ Etimologicamente o vocábulo mediação, deriva do adjetivo inglês mediate, podendo ter uma vinculação com o francês mediat, o qual deu origem ao substantivo mediation e seus derivados. Tanto Mediation (inglês) e Médiation (francês) carrega em si a mesma função de relacionar dois termos ou dois objetos em geral. (LALANDE, 1993, p. 656).

abrangente, dando a ela uma dimensão física, epistêmica e lógica. Seguindo este princípio, Marx¹⁴, posteriormente, apregou duas categorias de mediação: a mediação de primeira ordem e a mediação de segunda ordem.

Marx entendeu a primeira categoria a partir da relação entre a natureza e o homem, onde a natureza é o imediato e o homem é o mediato. Para Marx, a dialética entre homem e natureza produz uma transformação mútua. Ao mesmo tempo em que o homem transforma a natureza, através de sua atividade produtiva, modifica a si mesmo. Isso é o que Marx chamou de automediação, considerando que o homem também é parte da natureza. Como bem explica Meszaros (2006, p. 81):

A relação entre o homem e a natureza é automediadora num duplo sentido. Primeiro, porque é a natureza que se media consigo mesma no homem. E em segundo lugar, porque a própria atividade mediadora é apenas um atributo do homem, localizado numa parte específica da natureza. Assim, na atividade produtiva, sob o primeiro de seus aspectos ontológicos duais, a natureza medeia a si mesma com a natureza; e, sob o segundo aspecto ontológico – em virtude de que a atividade produtiva é inerentemente atividade social – o homem medeia a si mesmo com o homem.

A segunda categoria de mediação se evidencia a partir do momento que a relação entre a natureza e o homem torna-se alienante, privando o indivíduo das suas possibilidades de desenvolvimento. A mediação de segunda ordem tem estreita relação com o conceito de ideologia. Ela se constitui pelo tripé: capital, trabalho e Estado, formando um poderoso e abrangente sistema de metabolismo social. Meszaros (2002, p. 71), esclarece que os meios alienados de produção e suas personificações, “sobrepõem-se, na própria realidade, à atividade produtiva essencial dos indivíduos sociais e na mediação primária entre eles”.

Atualmente é comum conceber a mediação¹⁵ enquanto um “termo plural”, existindo conceitos de mediação e de mediador em diferentes áreas do conhecimento.

¹⁴ Marx critica alguns fundamentos de Aristóteles e de Hegel. Porém se apoia no conceito de mediação hegeliano para explicar a interferência do trabalho humano sobre a natureza. Na compreensão marxista, a partir da atividade prática, o homem modifica a realidade, de forma que a sua ação é o elemento mediador entre ele e a natureza.

¹⁵ No sentido mais corriqueiro, a mediação pode ser entendida como neutra. Esta compreensão sugere que o mediador deve ser imparcial, não interferindo na realidade dos sujeitos com os quais atua. Porém não é esta concepção de mediação que é defendida neste trabalho. Não acreditamos que exista neutralidade em qualquer trabalho do ser humano e, muito menos, a educação neutra. A educação é processo de construção e reconstrução intencional e contínua de significados de uma dada realidade.

Dessa forma, a ação mediadora não está restrita a uma categoria profissional ou a uma atividade específica. De acordo com Davallon (2007) a mediação pode ser classificada, com base nas áreas das ciências da informação e da comunicação, distinguindo entre mediação midiática, que se desenvolve no universo das mídias, alocando o jornalista em posição de mediador; mediação cultural, a qual agencia uma dimensão representativa, estética de diversas formas de artes e cultura em geral; e mediação pedagógica, que por sua vez, destaca a posição do docente como mediador, sendo ele responsável pelas interações educativas no processo de ensino e de aprendizagem.

Como se nota, a palavra mediação pode gerar discussões diversas evocando diferentes enfoques. Um desses enfoques remete à abordagem histórico-cultural, para a qual os elementos de mediação são aqueles que, ao ser interpostos entre dois polos de um processo, permitem que um seja incorporado ao outro, sem que nenhum deles perca suas características essenciais. As observações de Vigotski para a elucidação da categoria da mediação consideram as relações mediadas como indispensáveis para o desenvolvimento humano. Esta é uma das razões que fazem da mediação um elemento digno de ser estudado, quando se pretende entender as relações de aprendizagem e a construção da própria subjetividade do indivíduo.

3.1 A mediação simbólica na construção da subjetividade

Compreender o modo como Vigotski concebe e teoriza sobre a mediação é compreender a forma como as interações sociais vão se constituindo na história de cada indivíduo. Para o autor, o homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece na sociedade. Desse modo, cada indivíduo depende, desde o nascimento, do contato com o outro. É através do processo de interação social que se evidencia uma dupla dimensão do desenvolvimento humano. Por um lado, o sujeito recebe os dados acumulados na cultura, por outro, constrói sua própria subjetividade, desenvolvendo uma visão pessoal do mundo que o cerca.

No viés da psicologia histórico-cultural, as relações mediadas são de fundamental importância para se compreender o funcionamento do cérebro humano. Conforme assinala Oliveira (1997, p. 26), Vigotski dedicou-se, sobretudo, ao estudo do que se convencionou chamar de funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores. São essas funções psicológicas que dão ao ser humano a capacidade, por

exemplo, de pensar em algo ausente, de imaginar fatos não ocorridos e de planejar ações futuras. Elas se originam nas relações entre os seres humanos, diferenciando-os dos animais.

As funções psicológicas superiores, no entender de Vigotski, não podem ser explicadas simplesmente pelas leis da natureza, uma vez que elas se desenvolvem culturalmente. Com o auxílio de estímulos extrínsecos, o homem atua sobre a realidade, controlando-a e direcionando seu próprio comportamento. Como se vê na resumida expressão de Marx (1982, p. 149): “ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele, e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo sua própria natureza”. Cole e Scribner (2007, p. 26) também assegura que “Vygotsky generaliza sua concepção sobre a origem das funções psicológicas superiores de tal forma que revela a íntima relação entre a sua natureza fundamentalmente mediada e a concepção materialista dialética de mudança histórica”. A atividade do homem sobre a natureza, mediada por elementos físicos e sistemas simbólicos, é um traço fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o ponto basilar para a psicologia histórico-cultural.

É importante ressaltar que os pilares do pensamento de Vigotski, assim como descreve Oliveira (1997, p. 23), encontram-se em três ideias centrais que se interconectam entre si. A primeira ideia é que as funções psicológicas tem um suporte biológico, uma vez que são produtos da atividade cerebral; a segunda, parte do princípio de que o funcionamento psicológico se desenvolve num processo histórico a partir das relações sociais. A terceira ideia sustenta que a relação entre homem e mundo é estabelecida por meio de um sistema simbólico, o que faz desta relação, uma relação mediada.

Quando se fala em relações mediadas, subtende-se que estas relações operam no âmbito das funções psíquicas inerentemente humanas. Vigotski classifica os processos psicológicos em funções elementares e funções superiores. A respeito dessas duas funções mentais, o autor faz o seguinte esclarecimento:

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto

é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento. (VIGOTSKI, 2007, p. 33).

As funções psicológicas superiores obedecem a um processo histórico e cultural, enquanto que as funções elementares seguem o curso do desenvolvimento biológico. Esse processo de formação das funções psicológicas superiores esclarece o vetor do desenvolvimento humano.

Em Vigotski as funções elementares estão para o biológico assim com as funções superiores estão para o cultural. Porém, ao colocar a questão da relação entre funções elementares e funções superiores, o autor não está seguindo, uma via dualista, mas propondo que as funções biológicas não desaparecem com a emergência da cultural. A cultura é incorporada durante a história de vida de cada indivíduo, dando a este, novas formas de existência. Dessa forma, Vigotski articula dois planos genéticos¹⁶: o ontogenético, história pessoal, e o filogenético, história da espécie humana (Sirgado, 2000).

O funcionamento psicológico, na concepção vigotskiana, relaciona-se diretamente ao conceito de mediação. É através das relações mediadas que o sujeito se apropria da cultura. A atividade humana pressupõe o uso de instrumentos psicológicos, os quais assumem um caráter mediador nas relações desenvolvidas por cada indivíduo. Todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediados. A relação do homem com o mundo não é direta, e sim uma relação mediada. É este processo acontece por meio de elementos mediadores externos, ou seja, instrumentos e signos da cultura que se interpõem entre o sujeito e o objeto. A despeito disso, Oliveira (1997, p. 27) explicita que “a presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações psicológicas”. Eles são essenciais para o desempenho das funções mentais, tornando possíveis atividades voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Juntamente com seus colaboradores, Vigotski realizou vários experimentos no intuito de compreender a importância do processo de mediação através de instrumentos e signos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A

¹⁶ A psicologia histórico-cultural postula que o psiquismo como é construído ao longo da própria história do indivíduo, numa complexa interação entre quatro planos genéticos: filogênese, sociogênese, ontogênese e microgênese.

mediação por instrumentos, como o próprio nome sugere, ocorre mediante o uso de um objeto concreto qualquer através do qual a realização de uma tarefa é facilitada. Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo. Eles assumem a função de mediadores entre o homem e o mundo. Os instrumentos técnicos auxiliam e enriquecem a qualidade da relação do homem com a natureza, denotando a existência de certo nível de cognição que diferencia a espécie humana em relação a outras espécies.

É através dos instrumentos que a natureza torna-se passível à ação humana. “A função do instrumento é servir como um fio condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é o orientador externamente, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos”. (VIGOTSKI, 2007, p. 55). Ao desenvolver um determinado trabalho, o homem busca auxílios de objetos que possam facilitar seu desempenho, possibilitando o controle e domínio das leis essenciais da natureza. Esse processo é contínuo.

A vida social exige sempre uma necessidade de se criar novas técnicas, novos conhecimentos. Se as condições físico-biológicas não são favoráveis para a execução de certas atividades, o homem não se esquivava diante da possibilidade de inventar aparelhos que permitam romper as limitações de sua espécie. Em uma situação hipotética, por exemplo, um determinado atleta, consegue saltar pouco mais de dois metros de altura sem o auxílio de nenhum equipamento que potencialize seu salto. Porém, esse mesmo atleta, ao utilizar uma vara feita de fibra de carbono, consegue quase que quadruplicar seu primeiro resultado, alcançando a impressionante marca de sete metros. Essa ilustração mostra como um instrumento mediado pode alterar o resultado de uma ação. Leontiev (1978, p. 82) esclarece que,

O instrumento não é apenas um objeto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objeto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo é atribuído a ele [...] Razão por que dispor de um instrumento não significa simplesmente possuí-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto material de realização.

O texto citado sinaliza que a utilização de um instrumento implica um conhecimento prévio a respeito de suas propriedades objetivas. Como uma ferramenta de trabalho, o instrumento medeia a relação entre homem natureza, mas do ponto de

vista psicológico, ele é portador de significados construídos nas relações das quais se originou. Ao fabricar instrumentos o homem produz conhecimento, transforma a realidade e faz história.

No campo psicológico, o instrumento mediador é o signo. A mediação através do uso de signos ocorre de maneira semelhante à que envolve instrumentos concretos. Os signos, também chamados por Vigotski de instrumentos psicológicos, agem como um elemento da atividade psíquica, dirigindo as ações do pensamento e orientando o próprio sujeito. São as ferramentas psicológicas que, analisadas à luz do materialismo histórico-dialético, promovem a construção social.

No dia a dia, o homem se utiliza dos signos no desempenho de uma variedade de atividades. “Recorremos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica” (OLIVEIRA, 1997, p. 30-31). A utilização de signos auxilia o indivíduo nas tarefas que exigem memória, atenção e percepção. Vigotski (2007, p. 52) explica que,

A invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Mas essa analogia, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares. Não devemos esperar encontrar muitas semelhanças entre os instrumentos e aqueles meios de adaptação que chamamos signos. E, mais ainda, além dos aspectos similares e comuns partilhados pelos dois tipos de atividade, vemos diferenças fundamentais.

Embasado por esta citação, Wertsch (2010 p. 124) assegura que o sistema simbólico externo condiciona o cérebro de tal forma que “impõe estratégias de busca, novas estratégias de armazenamento, novas rotas de acesso à memória, novas opções tanto no controle quanto na análise do próprio pensamento de cada um”.

Durante a evolução da espécie humana e a evolução individual, o uso de signos determinou a ocorrência de um processo que Vigotski (2007, p. 57) chamou de internalização. Por meio das relações sociais as atividades externas são internalizadas e reconstruídas. Essa reconstrução interna envolve a assimilação e modificação de comportamentos sócio-históricos e de sistemas simbólicos estabelecidos na sociedade.

No processo de internalização, um objeto externo se torna interno através de significados. O que é interpessoal converte-se em intrapessoal. Por um lado, como diz oliveira “A utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação, [...]. Por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas” (OLIVEIRA, 1997, p. 34).

A assimilação da cultura ocorre nas relações sociais do indivíduo através do processo de internalização. Para explicar como o sujeito internaliza as características culturais, Vigotski recorre ao gesto de uma criança:

Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance [...] Nesse estado inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança [...] Quando a mãe vem em ajuda da criança [...] O apontar-se torna-se um gesto para os outros (VIGOTSKI, 2007, p. 74).

Como podemos depreender desta explicação, as relações sociais passam a ser uma necessidade para a caracterização cultural do homem, o que só é possível mediante a mediação por instrumentos técnicos e por sistemas de signos. As relações de mediação que cada indivíduo desenvolve, tanto no âmbito físico como no âmbito representativo são determinantes no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os signos, uma vez internalizados, funcionam como elementos internos que representarão objetos, eventos e situações. Trata-se da capacidade humana de representar mentalmente diferentes coisas, de formular hipóteses e de planejar ações futuras. Vigotski (2007 p. 58) destaca ainda que, “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui um aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”.

O uso de signos evidencia a própria natureza social do homem, já que seu desenvolvimento intelectual está ligado às relações estabelecidas na sociedade. A realidade objetiva estimula a internalização de conceitos, valores e significados construídos ao longo da história humana. “A prática do sujeito está sempre relacionada

à prática social acumulada historicamente” (MEIER; GARCIA, 2007, p.56). Neste sentido, os signos não permanecem como sinais externos, isolados, representando objetos avulsos, nem como símbolos pertencentes a um indivíduo, são compartilhados pelo coletivo, contribuindo para a comunicação e interação social dos sujeitos. Isto porque os homens têm uma existência social, mantêm relações uns com os outros e compartilham instrumentos. Dessa maneira, o real se faz representar por sistemas simbólicos.

Ampliando essa compreensão, Bakhtin (2006, p. 30) adverte que os signos não se limitam à realidade natural dos objetos. Eles também operam no campo da ideologia. “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico”. Um signo não representa uma realidade uniforme. Ele pode atribuir múltiplos sentidos a um mesmo fenômeno. Seu significado pode gerar contradições ideológicas já que não existe apenas como parte de uma realidade, mas pode se refletir e refratar em contextos diversos. Dessa forma, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior (BAKHTIN, 2006, p.31).

Bakhtin reitera que a existência do signo é, portanto, a materialização da comunicação social, fazendo parte de um sistema de comunicação que só tem existência fora desse sistema como objeto físico. É nesse contexto que reside o caráter simbólico das representações veiculadas nas relações sociais. Essa representação se encontra no mundo dos símbolos da criação ideológica, representando e atribuindo à realidade material múltiplos sentidos.

Para que um sistema de signos se constitua, é necessário que os indivíduos formem uma unidade social, pois os signos são criados através da interação social. Os

signos e os instrumentos simbólicos são produzidos nas relações entre os homens e por isso devem ser compreendidos como resultado de uma construção coletiva. A relação entre esses dois elementos, tanto no campo psicológico quanto no contexto epistemológico assumem a função mediadora nas relações humanas.

Por um lado, as funções psicológicas superiores fazem referência à combinação entre instrumentos e signos, sendo ambos os elementos mediatórios, por outro, como afirma Vigotski (2007 p. 55),

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma.

Da mesma forma que os instrumentos potencializam a ação material dos homens, os signos auxiliam sua ação mental. Instrumentos físicos e instrumentos simbólicos são dirigidos para o domínio ou controle tanto da natureza como, dos processos comportamentais.

Os instrumentos são elementos externos à pessoa, cuja função é modificar a natureza ou interagir com ela. Já os signos são estímulos artificiais ou naturais dotados de significado social. Eles agem no controle do próprio indivíduo.



Figura 2 - Processo de mediação por instrumentos e signos

Em síntese podemos dizer que a atividade humana opera uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. Através da mediação técnica, o homem transforma a natureza com o auxílio de instrumentos físicos. Já a mediação semiótica permite conferir significação àquilo que faz. Os mediadores semióticos operam na relação do homem com o mundo físico e social por meio da sinalização e da representação.

Embora Vigotski não negue a existência de outros elementos de mediação¹⁷ na atividade psicológica - já que segundo ele, a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos - a mediação pelo uso de signos e instrumentos constitui-se a base fundamental do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKI, 2007, p. 56).

As relações simbólicas são imprescindíveis para se compreender a ação humana tanto no plano individual como no, social. Elas medeiam as ações do sujeito sobre os objetos e vice versa, indicando a estreita relação entre o desenvolvimento dos processos psicológicos e a evolução dos processos socioculturais. Dessa maneira, as relações sociais concebidas no âmbito da utilização de ferramentas técnicas e simbólicas conecta o homem à realidade social em que ele está inserido, possibilitando a construção do conhecimento e o desenvolvimento de sua própria subjetividade. No âmbito da educação escolarizada, as relações de mediação refletem-se diretamente nas intervenções pedagógicas e, concomitantemente, na própria construção do conhecimento. Nesse processo de interação, o professor tem uma função imprescindível no que se refere às relações mediadas. Seu conhecimento e a sua consciência a respeito do processo de ensino e de aprendizagem, possibilita o intercâmbio entre o ensinar e o aprender; entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É nesse sentido que a mediação docente, a medida que favorece a interação entre

¹⁷ Ao admitir a existência de outros elementos mediadores, diferentes das ferramentas e signos, talvez, Vigotski esteja fazendo referência às emoções e à afetividade. Porém, esta é uma interpretação ainda incerta, já que o próprio autor não especifica outros elementos de mediação. Além do mais, as experiências emocionais e afetivas do homem têm estreita relação com o universo simbólico.

pessoa e objeto do conhecimento, promove relações válidas de aprendizagem, propiciando, ao mesmo tempo, a reconstrução do saber e o desenvolvimento da subjetividade de cada indivíduo.

3.2 A mediação pedagógica e a formação da consciência crítica

Ao falarmos de mediação pedagógica, entendemos que esta expressão se refere, em geral, ao relacionamento professor-aluno com vista à aprendizagem como processo de construção de conhecimento. Com esse sentido, ela compreende a ação docente enquanto facilitadora das relações de aprendizagens no contexto escolar. Esse conceito, embora não seja uma invenção da pedagogia de Freire, expressa o significado da ação docente na perspectiva de educação idealizada pelo autor.

Mediar é aproximar as partes, é servir como intermediário. O professor, quando exerce a função de mediador, aproxima o aprendiz e sua aprendizagem. Nessa ação caracterizada mediadora, dirige os significados produzidos nas interações sociais, com o olhar voltado para as finalidades da educação formal. Isso significa dizer que na mediação pedagógica deve haver sempre uma intencionalidade que direciona o processo educativo escolarizado. Neste caso, conforme elucida Alves (2012, p. 186), a mediação nas relações de ensino e aprendizagem “caracteriza-se fundamentalmente pela intencionalidade clara de interpor-se entre o objeto do conhecimento e o sujeito, para, estrategicamente, intervir no processo de desenvolvimento desse último”.

Em Masetto (2000, p. 145), podemos encontrar alguns indicativos que nos ajuda a compreender a função da mediação pedagógica no contexto escolar: “dialogar permanentemente [...]; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; desencadear e incentivar reflexões”. Para este autor, a mediação pedagógica significa a atitude e o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Um dos aspectos de grande importância, quando se fala em mediação pedagógica, refere-se à interatividade em sala de aula. Mediação e interação são duas atividades que estão sempre interligadas. Ao torna-se um mediador em sua prática

educativa, o professor, automaticamente, interage com seu aluno, dispondo-se como um facilitador do aprendizado.

Em linhas gerais, na perspectiva da mediação pedagógica, o aluno é o sujeito social da aprendizagem; o conteúdo é o objeto do aprendizado e o professor é o mediador no processo de construção do conhecimento.



Figura 3 - A aprendizagem na perspectiva da mediação pedagógica

A mediação pedagógica está imbricada ao pensamento de uma ação concretizada com a troca de experiências, de modo que o processo de ensino e de aprendizagem seja direcionado para uma relação de trabalho em conjunto, favorecendo a pesquisa, a criatividade e, principalmente, o desenvolvimento de habilidades e competências intrínsecas. É neste sentido que Freire (2005, p. 47) diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O educador, de posse desse entendimento, vê a possibilidade de cooperar na construção do conhecimento, de forma que seu trabalho corresponda à essência de uma educação emancipatória.

Para Freire (2005), a ação pedagógica deve vir acompanhada de uma relação dialógica que abrange diferentes situações, desde aquelas que envolvem a interação entre educador e educando e vice-versa, àquelas entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O diálogo, em Freire, exige um pensar crítico que não dicotomiza homens e mundo, mas os vê em contínua interação. Dentro dessa perspectiva, Freire

discute sobre o compromisso do professor em colaborar com o processo de interação social através de uma educação dialógica. Conforme reitera,

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 2005, p. 91).

As relações mediadas em sala de aula se concretizam por meio do diálogo que entrelaça as experiências do professor e do aluno, desencadeando reflexões pertinentes a todo o processo de ensino e de aprendizagem. Elas possibilitam construir o conhecimento em conjunto, sem deixar de explicitar as questões éticas, sociais, muitas vezes conflituosas, mas necessária ao ato educativo. Assim, as relações de mediação no ambiente escolar, favorecem o exercício democrático de trocas de informação, vivências e valores, bem como potencializa o reconhecimento da igualdade e do direito de expressão do outro.

A interação por meio do diálogo é um elemento de suma importância em qualquer prática pedagógica. A sala de aula não se compõe de meros ouvintes do professor. Através do diálogo no cotidiano escolar pode haver o enriquecimento de experiências tanto de alunos como de professores, resultando em conversas, discussões, levantamento de hipóteses, troca de ideias, tudo de forma simultânea. O professor aprende na troca de experiências com seus alunos e estes, por conseguinte, buscam no professor um direcionamento para sua aprendizagem. Desta maneira, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 2005, p 39).

Seguindo os passos de uma conduta mediadora, o trabalho do professor consiste em ampliar a cultura do indivíduo, com intuito de que ele possa intervir de modo crítico em sua realidade. Com essa prática, o docente valoriza as experiências cotidianas dos alunos, proporcionando, através da interação com o outro, a reflexão do seu contexto social.

Por estabelecer o diálogo com a realidade concreta do educando, a proposta pedagógica de Freire se consolida como prática de liberdade. A educação, por esses

termos, é um ato de conhecimento e conscientização. Para a pedagogia freireana, o homem é o único ser dotado da capacidade de agir conscientemente sobre a realidade objetiva. Logo, o ato de educar implica uma atitude política, onde se discute o conteúdo do ensino relacionando-o com aquilo que o educando vivencia em seu cotidiano.

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabem também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de mata no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder (FREIRE, 2005, p. 46).

Freire (2011) sustenta que a práxis docente deve ser permeada por ações que estimulem a criticidade do aluno. O educador deve estar atento às inquietações e aos questionamentos dos estudantes sem se acomodar perante as sua tarefa em sala de aula. Além disso, conforme alerta, comunicar sobre a própria visão de mundo ou impô-la às pessoas não é papel do professor. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. Dessa forma, o docente consegue aproximar o aluno do conhecimento, colaborando no processo de construção da aprendizagem. Ao mesmo tempo, apresenta-se como propositor de atividades que agregam diferentes instrumentos e saberes culturais num ambiente diferenciado, oferecendo uma possibilidade de maior desenvolvimento humano.

O educador pernambucano trata a educação numa perspectiva de construção de uma consciência crítica do mundo. Para ele, os processos educativos devem operar no sentido de transformar a realidade, libertando os sujeitos de uma consciência ingênua e acrítica. Sua proposta pedagógica traz como princípio norteador a compreensão da realidade, abrangendo a conscientização sobre as estruturas sociais alinhados aos projetos políticos emergentes (FREIRE, 2006).

A palavra consciência produz uma reflexão epistemológica abrangente, a qual compreende algumas antinomias típicas da filosofia e das ciências psicológicas, cuja análise mais profunda escapa aos objetivos deste trabalho. Todavia quando se fala de sujeito ativo não tem como deixá-la de lado. A educação, na perspectiva de Freire, abrange o processo de conscientização, sem separar teoria e prática: “Todo

aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, 2006, p. 14).

Com a intenção de promover uma ação educativa pautada na conscientização política das camadas mais pobres, Freire opõe-se ao positivismo e pragmatismo educacional, acreditando na educação como prática da liberdade. Com essa concepção, o autor põe em relevância a formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade. O conceito de conscientização, nesse enfoque sociopolítico, abrange a consciência de classe, como o processo pelo qual as classes desfavorecidas se reconhecem enquanto classe e também reconhecem na realidade as relações que as oprimem e as exploram. Isto implica, conforme as palavras de Freire (2005, p. 18), “no reconhecimento crítico, na ‘razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais”.

A participação ativa na história só é possível mediante a tomada de consciência da realidade. Através dela, o homem assume uma postura crítica e reflexiva, sabendo que a sociedade pode ser transformada. Para Freire, a conscientização é um processo permanente de construção da criticidade. Esse processo tem uma dimensão ampla, não se limitando às questões políticas, englobando também aspectos estéticos e epistemológicos: [...] “a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 146).

A conscientização faz com que o homem alcance uma profunda compreensão, tanto da realidade sociocultural de sua vida, quanto de sua capacidade para transformá-la. À medida que o sujeito toma consciência do mundo, reconhece-se no mundo e descobre que é possível mudá-lo. Percebe também a possibilidade de que, na transformação do mundo, transforme a si mesmos. É por denotar essa ideia, que a educação defendida por Freire é transformadora, pois se situa numa perspectiva crítica de compreensão da realidade, indicando os caminhos e as possibilidades de transformação social.

Estar consciente da realidade não significa, tão somente, conhecer ou reconhecer as contradições sociais, mas também assumir o compromisso com a

mudança. A conscientização incita o homem a ver o mundo em sua totalidade. Ela é coletiva, constitui-se uma consciência do mundo. Por isso compreende-o, problematiza-o e instiga a transformação: “A práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2005, p. 42).

A educação para a libertação representa o antídoto ao vetor da alienação, uma vez que ela é comprometida com a conscientização, proporcionando a liberdade como alternativa de construção da pessoa. Dentre desses aspectos, propõe a elevação do nível de consciência dos sujeitos no que diz respeito à realidade concreta.

De acordo com Freire, somente a partir da conscientização o sujeito poderá discutir de forma crítica e participar ativamente das decisões que envolvem os problemas da sociedade. Por esse motivo, a discussão visando à conscientização do analfabeto através do conceito de cultura se tornou a marca central do “método” freireano. Por definição, essa é uma pedagogia revolucionária que, conforme ressalta o autor, tem em sua essência elementos distintivos:

A pedagogia, como pedagogia humana e libertadora, terá dois elementos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1983, p. 44).

Como pensava Freire, o ideal da educação seria o de permitir ao educando um ensino que lhe sirva para conduzir o raciocínio crítico, o pensar sobre os problemas humanos e, por si só, levá-lo a pensar sobre a sua própria condição, questionando o porquê as coisas são daquela forma e não de outra. Assim, assegura:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente, educador, de um lado, educando, de outro, a educação problematizadora, coloca, desde logo, a exigência da superação da condição educador-educando. Sem ela, não é possível a relação dialógica, indispensável a cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1983, p. 78).

Ao sobrepor o enfoque sociopolítico sobre a análise do processo de conscientização, Freire propõe a classificação da consciência em diferentes níveis. Estes níveis, segundo o autor, podem ser percebidos quando o homem passa do estado de imersão para um novo estado de emersão, ou seja, a passagem de uma intransitividade da consciência para uma transitividade.

Na “consciência intransitiva”, o homem tem sua esfera de apreensão da realidade limitada, presa a uma dimensão biológica. O seu interesse se distancia das possibilidades de transformação da realidade. Assume uma postura mágica diante do mundo e dos fatos, não conseguindo discernir a verdadeira causalidade dos eventos. A consciência intransitiva, afirma Freire (2006, p. 65), “[...] é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase descompromisso do homem com a existência”.

Já de posse de uma “consciência transitiva”, o sujeito é provocado a responder às questões que lhe são propostas, instaurando e aprofundando o processo de diálogo com o seu mundo e com os homens. Agora ele é capaz de se comprometer e lutar por mudanças, reconhecendo sua própria consciência como consciência histórica.

A “consciência transitiva” se concretiza em momentos distintos. Num primeiro estado, ela é preponderantemente ingênua. Nesta fase, ainda que o homem alongue seus interesses e preocupações dentro de esferas bem mais amplas que a simples esfera vital, não cria a sua identidade, mas vive aquela que é definida pelas forças determinantes da sociedade. A sua relação dialogal é caracterizada pela sua “incapacidade” de interpretar exhaustivamente os problemas, de conhecer a causalidade dos fatos, de avançar a sua investigação.

A consciência transitiva - ingênua, de acordo com Freire, é uma consciência intermediária que, tanto pode evoluir para a transitiva-crítica, quanto pode destorcer-se para a massificação. A sua ação é preponderantemente emocional, não estabelece o diálogo, mas a polêmica, permanecendo marcada pela nota mágica, própria da intransitividade. É uma consciência que se contenta com as experiências vividas, partindo do princípio de que a realidade é estática. Com esse tipo de consciência o

homem se crê livre, mas é conduzido, como um objeto a serviço de determinadas ideologias. (FREIRE, 2006).

Na fase de transitividade crítica, a consciência se faz conhecida pela sua capacidade de perceber a causalidade dos fatos. Ela é “voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais”. (FREIRE, 2006, p. 67). A consciência crítica se caracteriza pelo reconhecimento ou percepção que os homens têm de si mesmos, revelando algumas razões que os direcionam à sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. Nesse sentido, ela se fundamenta na criatividade e estimula tanto a reflexão quanto a ação do homem sobre a realidade, promovendo a transformação criadora.

Esta posição transitivamente crítica, diz Freire, “implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. Daí ser esta transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais” (FREIRE, 2006, p. 67). Nessas palavras, infere-se que a consciência transitiva crítica é fruto de uma educação dialogal e ativa que ofereça ao homem a possibilidade de tornar-se responsável no seu agir pessoal, social e político.

A criticidade para nós implica na apropriação crescente de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. [...] A criticidade, como entendemos, há de resultar de um trabalho pedagógico crítico, apoiando em condições históricas propícias (FREIRE, 2006, p. 60).

Para Freire, a passagem da consciência transitiva ingênua para a consciência transitiva crítica não ocorre automaticamente, mas através de um trabalho educativo crítico, advertido do perigo da massificação.

A compreensão dos níveis de consciência reforça a ideia de que o processo de conscientização não é produto de um autodesenvolvimento da racionalidade humana com momentos de uma sucessão natural, mas acontece dependentemente de fatores externos. A consciência, nesse ponto de vista, é historicamente formada, podendo ser, de igual forma, historicamente alterada. Neste processo, a educação

exerce um papel decisivo na formação da consciência crítica, conjugando com o processo de mudança social.

O primeiro objetivo da educação é a conscientização, de maneira que o sujeito tenha uma atitude crítica e reflexiva. A ação educativa, portanto, deve investir na passagem da consciência ingênua à consciência crítica. Esse é um pensamento expresso por Alves (2012, p. 114) quando afirma:

O processo educativo tem, para Freire, a tarefa de elucidação dos fatos da realidade a partir da ação consciente sobre ela. E tem, por isso, a tarefa de emancipação, à medida que pensar sobre a realidade implica pensar sobre os aspectos que a compõem, e ver-se refletido na trama social, observando, neste movimento, as possibilidades de, na expressão de Freire, “ser mais”.

Toda atividade intencional é um atividade consciente. Por esse fato, a ação do professor deve responder por uma função mediadora, capaz de despertar a intencionalidade do educando de forma que este se sinta provocado a ampliar sua percepção de mundo, percebendo a possibilidade de transformação da realidade que o cerca. Como diz Freire,

No momento em que estes [os seres humanos] as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais crítico na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, para cuja concretização se dirigirá sua ação (FREIRE, 2005, p. 94).

Para a pedagogia freireana, o homem é um ser de práxis, uma vez que, é capaz de exercer uma reflexão crítica sobre a sua própria ação. A consciência impele o sujeito para além de si, fazendo com que sua ação seja intencional e direcionada. Ela promove a reflexão no sentido de apontar novas formas de ser e de interpretar a realidade. Esta é uma clara relação entre a reflexão do ponto de vista freireano e os fundamentos da psicologia histórico-cultural.

Considerando que o processo de ensino e de aprendizagem, dentro da perspectiva freireana, ocorre através da interação e das experiências compartilhadas em sala de aula, cabe ao professor mediar a construção do saber, bem como dar significado às relações pedagógicas vivenciadas pelos alunos. Isso, por vez, implica ressignificar sua postura metodológica de ensino, deixando de lado a práticas

pedagógicas que não consideram a produção e criação coletiva inerente a uma educação dialógica, crítica e emancipatória.

Uma ação pedagógica que se quer dialógica passa pelo desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes que, de forma colaborativa, interagem com o outro, respeitando sua alteridade e valorizando suas contribuições. Esse olhar sistêmico sobre o contexto educativo permite a criação de um ambiente extremamente propício à aprendizagem, já que se aprofundam os laços de confiança e, dessa forma, ampliam-se as possibilidades de compartilhamento de experiências e de conhecimento.

Ao destacar o papel do professor como o sujeito mediador nas relações em sala de aula, estamos pensando mais nos aspectos referentes à construção do conhecimento sistematizado do que na valorização da própria figura do professor no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao professor cabe o compromisso de desenvolver sua prática pedagógica alicerçada no princípio da autonomia e humanização, sabendo que o conhecimento não deve ser simplesmente transmitido, mas construído nas relações desenvolvidas com seus alunos. Isso nos conduz ao pensamento de que o educador é aquele sujeito capaz de ajudar o aprendiz a superar as dificuldades, ao mesmo tempo em que o instiga e oferece situações motivacionais no espaço educativo. Dessa forma, a mediação pedagógica pressupõe que a ação docente ajude a desenvolver a curiosidade, a autonomia e a consciência crítica do aluno, de maneira que este aluno saiba estabelecer a relação causal dos problemas sociais, políticos e econômicos da realidade objetiva em que ele está inserido.

3.3 Aprendizagem e desenvolvimento: construindo uma educação emancipatória

A concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano, tal como proposta por Vigotski, torna-se um aporte no âmbito das relações necessárias para a construção do conhecimento em sala de aula. Vigotski e Luria, ao estudar sobre a história do comportamento humano, demonstraram que ela segue três linhas principais de desenvolvimento: evolutiva, histórica e ontogenética.

Se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a evolução biológica desde os animais

até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p.151).

Posto esta citação, podemos supor que o funcionamento psicológico do ser humano é resultado de uma articulação entre campos biológicos, que definem a herança da espécie no âmbito orgânico propriamente dito e campos do desenvolvimento, cuja existência efetiva depende fundamentalmente dos modos de organização da vida em sociedade. Este pensamento nos conduz à compreensão de que no desenvolvimento das funções psíquicas converge uma estreita relação entre a maturação das estruturas cerebrais, incluindo a transformação das funções elementares ou biológicas e a constituição das funções superiores ou culturais.

Vigotski buscou restabelecer, em sua análise psicológica do desenvolvimento humano, um esquema evolutivo de cada etapa do processo de desenvolvimento. Para tanto, estabeleceu como metodologia investigativa, o princípio da "unidade de análise", acreditando que uma estrutura psicológica deve ser uma parte do todo, integrando inclusive os elementos contraditórios.

Para Vigotski, a originalidade do desenvolvimento do sujeito reside no fato de que as funções naturais, regidas por mecanismos biológicos, e as funções culturais, regidas por leis históricas, fundem-se entre si, constituindo um sistema mais complexo. De um lado, as funções biológicas transformam-se sob a ação das funções culturais e, de outro lado, as funções de natureza culturais têm nas funções biológicas o suporte de que precisam para constituir-se. Em condições normais de desenvolvimento biológico, as funções culturais vão se constituindo seguindo um ritmo até mesmo previsível. (SIRGADO, 2000)

O autor destaca que o desenvolvimento não é regido por leis biológicas, mas fundamentalmente por leis do desenvolvimento cultural, implicadas nas transformações históricas e sociais. Ao se desenvolver, o homem segue um processo de individualização das relações sociais e não um processo de socialização do indivíduo. Como bem ressalta Sigardo (2000, p. 52),

Vigotski inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade. No lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social, diz ele, devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais.

Nessa perspectiva, no homem o desenvolvimento histórico se sobrepõe ao biológico. Isso explica porque a dimensão histórica é um dos pontos-chaves para se compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Porém, é preciso esclarecer que, longe de uma perspectiva “antibiológica”, a psicologia histórico-cultural concebe o desenvolvimento psicológico subordinado às interações de quatro planos genéticos que caracterizam o desenvolvimento do sujeito: a filogênese, a ontogênese, a microgênese e a sociogênese. Esses quatro planos genéticos podem ser sintetizados da seguinte forma:



Figura 4 - Quatro planos genéticos do desenvolvimento humano

Algumas ideias fundamentais podem ser extraídas dos princípios que regem os planos genéticos de desenvolvimento. A primeira delas é que o desenvolvimento humano é contínuo, podendo se dar de muitas maneiras. Isso indica que o homem é um ser de mudanças em meio a um intenso processo de transformação. A segunda ideia incide sobre a heterogeneidade. O ser humano vai se tornando cada vez mais peculiar, diferenciando-se um do outro. A terceira ideia conduz aos aspectos da transcendência humana em relação aos animais. O homem, diferente de qualquer outra espécie, tem a capacidade de imaginar, de prever e de refletir, tratando a própria teoria como um objeto de reflexão.

Aplicando estas três ideias no contexto educacional, temos que: o ensino escolarizado necessita promover transformações por meio do processo de interação, ao mesmo tempo em que, respeitando as diferenças individuais, desenvolve sujeitos

singulares. Sobre essa aplicação dos princípios da psicologia histórico-cultural no processo pedagógico, deixaremos para tratar no próximo capítulo.

Cada indivíduo ao nascer já é um ser social. Paulatinamente, vai se constituindo enquanto sujeito, capaz de regular, voluntariamente, sua conduta a partir da apropriação da cultura. Essa apropriação é fundamentalmente mediada pelo outro. “A interação social, seja diretamente com os outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturados, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo” (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale a dizer que o sujeito se desenvolve num percurso histórico ao longo de um processo de interação social. Siguán (1987 p. 11) elucida que, “a explicação psicológica tem de respeitar a complexidade qualitativa dos processos superiores, e isto só pode ser feito por uma explicação autenticamente dialética que mostre a gênese do homem e da consciência a partir da interação Social”.

Não podemos pensar, entretanto, que o desenvolvimento natural desaparece. Ele atua como uma base do desenvolvimento que é promovido pelo social. Como ensina Vigotski (1996), a maturação orgânica também é importante na apropriação da cultura. Porém, seu papel é proporcionar uma estrutura favorável para a motivação do processo de desenvolvimento cultural, já que a estrutura deste processo se acha definida por influências externas.

Em um trabalho intitulado, *Vigotski: alguns equívocos na interpretação do seu pensamento*, Oliveira lista três pontos de leituras de Vigotski, em tornos dos quais circulam alguns equívocos. O primeiro equívoco de interpretação consiste em entender a dimensão sócio-histórica enquanto determinismo cultural. Essa é uma confusão que se expressa na afirmativa de que o sujeito é inteiramente produto da cultura, não havendo espaço para o desenvolvimento pessoal. Segundo a autora, a ênfase sócio-histórica do desenvolvimento não implica em determinismo cultural. Isso pode ser compreensível levando em conta que para Vigotski a dimensão história se multiplica em vários planos genéticos que se entrecruzam e interagem entre si. Além do mais, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, faz referencia a processos

voluntários, conscientes e intencionais, o que indica a presença de aspectos individuais na formação do sujeito (OLIVEIRA, 1992).

O segundo equívoco se refere à confusão entre a importância da linguagem e a cultura do verbalismo. Nessa linha de interpretação, o discurso oral seria a única fonte legítima de conhecimento. Essa é uma compreensão inadequada do termo verbal. Porém, como explica Oliveira, para Vigotski, verbal define um sistema simbólico inteiramente articulado.

O terceiro equívoco interpretativo reside na compreensão de que no desenvolvimento humano não existe uma estrutura. Essa leitura contradiz as próprias proposições de Vigotski, para quem existe uma estrutura biológica própria da espécie e da organização imposta pelas práticas culturais.

Ainda que o cérebro humano seja um sistema aberto de grande plasticidade, permitindo ser moldado ao longo do percurso do desenvolvimento, ele traz em si um sistema básico onde são organizados os sistemas funcionais ou as atividades psicológicas. “A estrutura biológica interage com a ordem gerada no interior das culturas e o que é plástico toma forma ao longo do processo histórico de construção do ser humano” (OLIVEIRA, 1992. p. 69).

Ao falar do social estamos nos referindo às diferentes formas de organização dos indivíduos. O social aqui é entendido como uma categoria geral que se aplica a um conjunto de fenômenos, envolvendo diversas formas de sociabilidade que o homem consegue desenvolver. O social é um “valor agregado” ao biológico, porém deve ser explicado por princípios outros, e não os meramente naturais. Como já esclarecia Marx e Engels (1989, p. 59) “a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais transferidas à esfera interna e tornadas funções da personalidade e formas da sua estrutura”.

Apesar de Vigotski ter atribuído certa relevância à dimensão biológica ou natural no desenvolvimento das funções psíquicas, sua atenção voltou-se para a influência das forças culturais. Os aspectos da dimensão biológica têm um papel ativo no início do desenvolvimento, perdendo esta primazia assim que as forças culturais começam a atuar. As funções psicológicas superiores são constituídas nas interações sociais, por meio das relações entre os indivíduos e o meio físico e sociocultural. Este

princípio básico da psicologia histórico-cultural revela a dinâmica da formação do psiquismo. Dinâmica essa que constitui marcadamente o ser humano e, diz respeito aos aspectos gerais e individuais da forma como cada ser prende e se desenvolve.

De acordo com Vigotski, (2007) as teorias mais relevantes referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem podem ser agrupadas, essencialmente, em três categorias. A primeira, fundamenta sua proposta na independência entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem. Avalia que o aprendizado é um processo puramente externo, não tendo relação ativa no processo de desenvolvimento. Nessa concepção, o desenvolvimento funciona como uma pré-condição para a aprendizagem, considerando que esta depende da maturação mental. Neste caso, a aprendizagem simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso.

Na segunda categoria se encontra a proposição teórica que postula que aprendizagem é desenvolvimento. Para esta linha de entendimento, cada etapa da aprendizagem corresponde a uma etapa do desenvolvimento. Ambas “sobrepõem-se constantemente, como duas figuras geométricas perfeitamente iguais” (VIGOTSKI, 2007, p. 90).

É de se notar que, enquanto que na primeira concepção, reivindica-se que os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado; na segunda, o aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos.

A terceira categoria tenta superar os extremos das outras duas anteriores. Nesse intuito, busca fazer uma conciliação entre alguns pontos principais, afirmando que de um lado há uma coexistência entre o desenvolvimento e a aprendizagem, mas do outro eles são processos independentes. A maturação depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, assim como o aprendizado é em si mesmo, também um processo de desenvolvimento. Vigotski diz que a terceira posição teórica pode ser expressa em três pontos. Em primeiro lugar, ela combina pontos de vista considerados contraditórios. Em segundo, sugere que a maturação prepara e possibilita certo grau de aprendizagem e que esta, por sua vez estimula e faz avançar o processo de maturação. O terceiro ponto elencado consiste numa ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

Vigotski rejeita todas as três posições teóricas citadas acima, contudo reconhece que elas contribuíram em sua análise da relação entre aprendizado e desenvolvimento. Para o autor, esta relação é constituída por dois tópicos separados: primeiro, a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento; e, segundo, os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar.

Discorrendo sobre sua própria concepção, Vigotski apresenta suas ideias referentes à relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de duas grandes teses: a primeira sustenta que “a aprendizagem precede o desenvolvimento”. A segunda certifica que o ritmo de desenvolvimento não coincide com o ritmo das aprendizagens. De acordo com o autor, a aprendizagem acontece mediante uma relação de independência dentro dos limites do desenvolvimento ontogênico, mas, por outro lado, é o desenvolvimento que é condicionado pela aprendizagem.

A proposta da teoria de Vigotski, ao discutir a relação desenvolvimento e aprendizagem, assinala que a aprendizagem gera desenvolvimento, tendo em vista que o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem. Por isso, a necessidade de ações educativas, pois, ao mesmo tempo, que elas direcionam à aprendizagem, estimula o desenvolvimento do sujeito. Nesse sentido, conforme explica Alves (2012, p.70),

Vigotski e a escola histórico-cultural de psicologia atribuem um significado ímpar ao papel da escola como espaço interativo cujas mediações, que se efetivam no processo pedagógico se caracteriza por uma clara intencionalidade na direção de fomentar, por via da aprendizagem, o desenvolvimento psicológico.

Ao explicar a forma como a aprendizagem influência ou determina o desenvolvimento, Vigotski formulou um dos conceitos mais importante de seus estudos para a educação, conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O autor elucida que existem tarefas que as crianças podem fazer sem nenhum auxílio de outra pessoa; a criança é capaz de resolver determinados problemas de forma autônoma, usando apenas seu conhecimento. Essa capacidade de atuar de forma independente chamou de Zona de Desenvolvimento Real ou efetivo. Este é “o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento, já realizado” (VIGOTSKI, 1991, p. 11). Entretanto, além desta zona de desenvolvimento, existe outra, onde a

criança, mesmo não sendo capaz de realizar uma atividade por si só, tem a possibilidade de desempenhá-la quando lhe é dado o suporte educacional devido. Esta fase foi denominada, Zona de Desenvolvimento Potencial.

A partir da compreensão de desenvolvimento real e de desenvolvimento potencial, a Zona de Desenvolvimento Proximal pode ser explicada como a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que é capaz de aprender e fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente, ou seja, é uma fase intermediária entre aquilo que a criança já aprendeu - desenvolvimento real e a aquilo que ela tem a capacidade de aprender - desenvolvimento potencial. Conforme as palavras do próprio autor,

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Vigotski (2007, p. 98) define a Zona de Desenvolvimento Proximal como “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. Essa definição sugere a existência de uma necessidade contínua das intervenções pedagógicas no desenvolvimento da criança.

Não é difícil perceber que entre o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem há uma estreita relação, as quais podem ser analisadas segundo dois eixos. Por um lado, existe um desenvolvimento atual da criança, tal como pode ser avaliado por meio de testes e observações, por outro lado, existe um desenvolvimento potencial, que pode ser calculado a partir daquilo que a criança é capaz de realizar com um suporte, e que realizará sozinha mais tarde. Esta capacidade potencial, mais ou menos atualizável durante uma interação, cria a possibilidade de intervenção de forma significativa nos processos de desenvolvimento da criança, no sentido de ajudá-la a superar eventuais dificuldades, recuperar possíveis defasagens cognitivas e auxiliá-la a ativar áreas potenciais imediatas de crescimento e desenvolvimento.

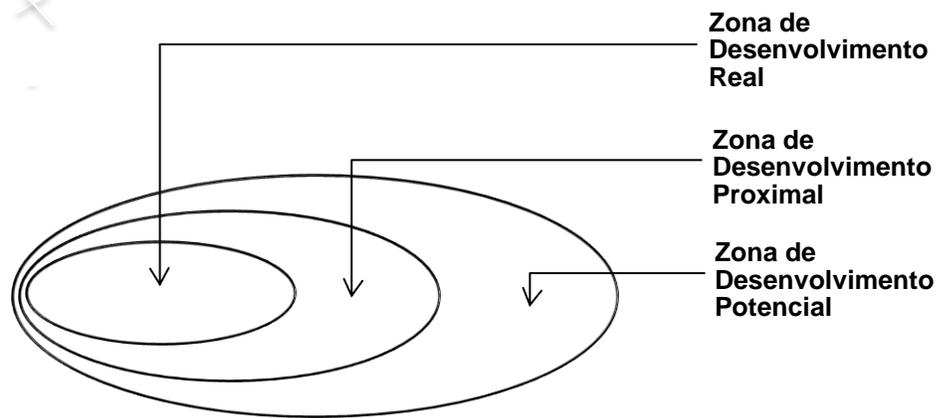


Figura 5 - Níveis de Desenvolvimento segundo Vygotski

A compreensão do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo Vygotski (2007, p. 98), “permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação”. O autor coloca aquele que aprende e aquele que ensina numa relação interligada. Como participantes de um mesmo processo, professores e alunos são capazes de despertar processos cognitivos, construindo, ao mesmo tempo, o conhecimento. Nesse aspecto, Vygotski (2007, p.103) escreve:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

No que se refere à prática pedagógica, a noção de desenvolvimento proximal pode contribuir menos em dois aspectos: primeiramente ajuda na avaliação das habilidades cognitivas da criança. Em segundo lugar, de posse do conhecimento da Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, podemos ajudá-lo a internalizar práticas culturais, por meio de mediações que atendam aos motivos dos indivíduos envolvidos em situações de aprendizagem.

Nessa perspectiva, é que o trabalho desenvolvido por Vygotski, aplicado à educação, vem como uma alternativa adequada nas salas de aula, na medida em que é

possível contextualizar o conhecimento, perceber sua função e mobilizar novas construções cognitivas.

Ressalta-se ainda que a Zona de Desenvolvimento Proximal também exige que se valorize os conhecimentos prévios do aluno, tendo em vista que sua zona de ampliação depende daqueles conhecimentos já consolidados. Para Vigotski, a aprendizagem não se inicia na idade escolar. Existe uma pré-história do aprendizado que se inicia assim que a criança nasce. O conhecimento se dá a partir do que é sabido pelo sujeito de seu cotidiano, do que ele internalizou ao longo de seu desenvolvimento, por meio das interações estabelecidas nas relações socioculturais.

A importância dos conhecimentos prévios¹⁸, que, como já mencionamos anteriormente, também é um dos aspectos abordado por Freire, quando discorre sobre o processo de alfabetização. As ideias levantadas por este autor focalizam a necessidade de se proporcionar a autonomia¹⁹ de ser e de saber do educando, valorizando e respeitando suas experiências, sua curiosidade, sua inquietude e sua linguagem. A valorização desses aspectos provocará a promoção da ingenuidade para a criticidade, ou seja, do saber do senso comum ao desenvolvimento da curiosidade crítica.

Sem nenhum receio de incorrerem em equívoco de interpretação do pensamento de Freire, podemos dizer que os *temas geradores* possuem raízes nos conhecimentos prévios dos educandos. Conforme afirma o autor:

Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. Na medida em que os homens tornam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade. (FREIRE, 1980, p. 32).

O processo educativo inicia-se com a identificação de temas geradores, possibilitando a apropriação de conceitos historicamente construídos. Como ressalta

¹⁸ Conhecimentos prévios são tratados aqui como um conjunto de conceitos e informações sobre os conteúdos concretos adquiridos independentemente da educação formal escolarizada. Esses conhecimentos abrangem também as experiências que cada indivíduo possui a partir das interações sociais, estabelecidas no seu cotidiano.

¹⁹ Freire defendeu uma pedagogia que possibilitasse ao sujeito ter autonomia. Pelo princípio da autonomia, o educando é respeitado em sua individualidade, tendo as condições necessárias para que crie e desenvolva suas próprias representações de mundo de acordo com suas percepções.

Freire (2005, p. 114), o tema gerador não se encontra isolados da realidade dos homens. portanto, só pode ser compreendido nas relações homem-mundo.

Rodríguez-Arocho aponta outra possível articulação entre os temas geradores e a concepção de Vigotski no que se refere aos signos. Segundo essa autora, no processo de ensino e de aprendizagem, tanto os temas geradores da pedagogia de Freire, como os signos na psicologia vigotskiana podem ser entendidos como elementos mediadores. Além do mais, conforme explicita, a concepção educacional de Freire está em sintonia e, ou, complementa-se com a ZDP, proposta por Vigotski:

Freire aboga por una educación problematizadora y liberadora, como Vygotski abogó por un aprendizaje que incidiera en la zona de desarrollo próximo, que facilitara y guiara el movimiento del nivel actual de entendimiento a un nivel de mayor complejidad cognoscitiva (RODRÍGUEZ-AROCHO, 2000, p. 8).

A semelhança entre temas geradores e signos reforça a ideia de que a palavra na perspectiva freireana também pode representar os conhecimentos historicamente construídos, enquanto um significado já dado, mas ainda a ser apropriado por determinado aluno. As palavras geradoras são ligadas à sua significação real e são discutidas no contexto em que elas aparecem. Esse processo valorizava as experiências dos alunos, ao mesmo tempo, que fortalecia o desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

A ideia de signo na perspectiva da psicologia histórico-cultural pode ainda ser associada ao que Freire designou de código. Como já pontuamos, para Vigotski, os signos exercem a função de mediadores da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo. Eles representam a realidade e podem ser expressos de diferentes maneiras. Corroborando com este ponto de vista, Alves apresenta aspectos relacionados à descodificação presente em Freire como elemento articulador com a perspectiva vigotskiana. A autora atribui ao processo da descodificação uma possível complementaridade com os elementos de mediação compreendidos por Vigotski. Segundo ela processo de descodificação, uma vez que demanda abstração, se constitui num espaço propício para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

A descodificação, afirma o autor [Freire], é um ato cognoscente. É um momento de admirar, de distanciar-se do cotidiano para vê-lo a partir de outro lugar. Já aqui, portanto, acontecem processos de aprendizado e, diria Vigotski, constituem-se terrenos férteis para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, na medida em que tal exercício demanda um processo de abstração, de construção de hipóteses sobre a realidade, de construção de análises e produção de sínteses. O que, por sua vez, implica reflexão, classificação, organização no âmbito cognitivo (ALVES, 2012, p. 226).

A descodificação possibilita a reconstituição da realidade, implicando uma análise reflexiva e crítica das contradições sociais. Na codificação e na descodificação, o alfabetizando descobre o seu mundo. Conscientiza-se do significado das palavras e se sente desafiado a desvelar os segredos de sua constituição. Entre os diversos tipos de códigos Freire dedica uma maior atenção à palavra que no processo de alfabetização é trabalhada dentro do universo vocabular do cotidiano do educando. Essas palavras eram escolhidas em conjunto, partindo de temas mais significativos da vida do aluno. As palavras geradoras se constituem um código carregado de sentidos e significados construídos nas relações histórico-culturais. Logo, elas possibilitam uma leitura linguística e uma leitura do mundo.

Moura abaliza que, em Freire, são as situações de codificação e a descodificação que assumem a função de mediadores na relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Dessa forma, cabe ao professor controlar os sentidos para que os significados possam ser construídos com a devida assimetria.

Freire defende essa posição porque para ele a mediação entre aluno e objeto a ser aprendido se dá pelas situações de "codificação" e "descodificação", em que cabe ao educador o papel de oferecer estas mediações e coordenar os debates e descobertas em torno dela. Assim, a postura do alfabetizador é dialogar com os alfabetizadores sobre essas informações (MOURA, 2004, p. 188).

O tema gerador não deixa de mediar a relação entre o educador e o educando, uma vez que ele é o ponto de partida do diálogo no que tange às questões envolvidas aos contextos sociais. Assim, o saber pedagógico traz em sua prática a compreensão do ser humano como ser ativo que se desenvolve a partir de múltiplas relações socioculturais. Sob este olhar, o trabalho docente deve privilegiar a construção de processos de aprendizagem que possibilite a emancipação humana através de uma postura crítica e reflexiva da realidade.

A concepção crítica e reflexiva da realidade é outro ponto de aproximação entre Vigotski e Freire. Já temos enfatizado no decorrer deste trabalho que, a educação na perspectiva freireana é dirigida a um processo de conscientização política e social, de forma que cada estudante tenha condições de perceber e interpretar a realidade que o cerca. Na mesma linha dos pressupostos teóricos do marxismo, Freire viu a consciência humana numa relação direta aos reflexos da realidade. Para ele, o sujeito consciente percebe o mundo e intervém nele, fomentando possibilidade de mudança. O ser consciente exerce uma reflexão ativa e crítica sobre as relações que o cercam e sobre a sua própria ação. Lukács (1978, p. 3) nos indica que, “quando se diz que a consciência reflete a realidade e, sobre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer se dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser e não [...] que ela é carente de força”. Marx (2001, p. 66) já expressava que “a consciência jamais pode ser outra coisa do que ser consciente, e o ser dos homens é seu processo de vida real”. Neste prisma, embora a consciência, por si só, não seja capaz de transformar a realidade, contudo, é através dela que o sujeito percebe as contradições do mundo, podendo encontrar alternativas viáveis para corroborar o processo geral de luta pela mudança da sociedade.

É bem verdade que a psicologia histórico-cultural buscou entender a consciência focalizando os processos psicológicos. Já na abordagem de Freire, o termo conscientização tem seus contornos envoltos na tomada de ciência dos efeitos da ação recíproca entre homem e mundo. Porém tanto Vigotski como Freire conceberam a origem da consciência humana como produto das relações socioculturais.

Numa análise desprovida de certos detalhes, o sentido que assume o conceito de consciência na psicologia histórico-cultural estranha a uma possível convergência de ideias em relação ao mesmo conceito na pedagogia freireana. Afinal, os atributos da consciência na perspectiva vigotskiana congregam aspectos relativos ao funcionamento psicológico, enquanto que Freire focaliza o caráter sociopolítico da conscientização. Entretanto, ainda que focados em perspectivas diferentes, Vigotski e Freire desenvolvem seus argumentos em relação à consciência a partir da concepção da filosofia marxista. A consciência humana se define pela sua intencionalidade; é

sempre consciência de alguma coisa. É sempre ativa, tem sempre um objeto diante de si e funda o ato do conhecimento.

Uma vez centrado no materialismo histórico e dialético, não é de se admirar que Vigotski tenha tratado a consciência como um produto das relações sociais. É bem verdade que esta definição é muito superficial e não engloba toda a compreensão do autor a respeito desse atributo da mente humana. Vigotski buscou entender a consciência com relação, em primeiro lugar, a um conhecido princípio do materialismo dialético presente em textos de Marx e Engels (2001, p. 20), o qual sustenta que, “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”. Por este princípio, os fatores determinantes da consciência não se sustentam nas leis vitais, em seu sentido biológico, mas no curso da história humana.

Tecendo pesadas críticas à forma como a psicologia até então abordava o problema da consciência, Vigotski dedicou-se a elaborar explicações das funções mentais superiores com enfoque na reflexiologia. Assim como Marx, entendeu que a consciência humana é sempre social e histórica. Ela é determinada pelas condições concretas da existência humana.

Na abordagem histórico-cultural, o estudo da consciência traz a noção de um conhecimento partilhado que permite a compreensão individual sobre o mundo e sobre si próprio. Contudo, quando se fala em conhecimento individual não é que o indivíduo adquire um conhecimento por si mesmo, num movimento intelectual voluntário. Todo conhecimento antes de ser individual, deriva de um conhecimento social. “A consciência é, portanto, de início, um produto social e o será enquanto existirem homens” (MARX, 2001, p. 25). Ela não existe como algo independente; como uma instância autoexplicativa, mas é orientada pelos desígnios da vida em sociedade. Sendo também uma faculdade que distingue os humanos dos animais, a consciência depende de um processo de internalização de elementos simbólicos da cultura.

O estudo da consciência na psicologia histórico-cultural tem como base o princípio explicativo da dinâmica concreta das relações estabelecidas na sociedade. Vigotski (2004, p. 82) chama atenção para o fato de que a consciência emerge da relação com o outro: “Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro, ou seja, porque posso perceber outra vez os reflexos próprios

como novos excitantes”. O autor concebe a consciência como um “extrato da realidade” posta como função da dinâmica das relações sociais, sustentando que todos os fenômenos psicológicos são momentos de consciência, oriundos da sociabilidade²⁰. A pedra angular da psicologia sócio-histórica, conforme garante Carl Ratner (1995, p. 19) “é que a consciência só se desenvolve mediante a participação na atividade social e prática. Essa ênfase ressuscita o significado original de consciência, que é: conhecer alguma coisa com outros”. Em outras palavras, a consciência é uma imagem do mundo exterior que se manifesta por meio de um movimento dialógico por pelo menos dois interlocutores. A dimensão cultural, nesse sentido, é condicionante na internalização consciente, já que este é gerado nas interações sociais²¹.

Alves aponta que a ideia de que a consciência tem sua origem na apropriação de formas coletivas de atividades não é a única que aproxima Vigotski e Freire. Ambos os autores, acrescenta Alves (2012, p. 75),

[...] compartilham também a crença de que o funcionamento intelectual humano se forma e se transforma mediante a atuação ativa do sujeito em situação de interação, de troca, de convívio, de atividade coletiva, e o faz mais e melhor à medida que a atividade coletiva de reflexão estiver vinculadas às práticas sociais do sujeito. Ambos comungam ainda a concepção de que o funcionamento mental ou cognitivo encontram seus fundamentos na história cultural.

Vigotski e Freire comungam com a concepção de que o conhecimento se constrói coletivamente nas interações estabelecidas na sociedade. Por esses termos, a autonomia é um princípio necessário no processo de ensino e de aprendizagem. No ato de aprender e ensinar, educador e educando estão se fazendo no mundo, não de forma passiva, mas intervindo no mundo através da produção mútua do conhecimento.

Como pudemos observar neste capítulo, a mediação é um elemento de suma importância no pensamento de Vigotski e de Freire. Para o primeiro autor, as relações simbólicas são construídas ao longo da história e medeiam o desenvolvimento do psiquismo humano por meio de instrumento e signos. Para o segundo, a dinâmica do ensino e do aprendizado exige a presença de uma prática pedagógica mediadora que corrobore com a construção da consciência crítica do sujeito.

²⁰ Sociabilidade entendida aqui como, um sistema de normas sociais que são planejadas, mantidas e simbolicamente comunicadas nas diversas formas de interação entre os homens.

²¹ Na perspectiva histórico-cultural, as interações sociais não se restringem às relações diretas entre os homens, mas também envolve as atividades mediadas por meio de ferramentas culturais.

A construção do conhecimento para ambos os autores se dá mediante as relações de mediação. O educador, portanto, sob a ótica dessa acepção, precisa assumir o papel de mediador, valorizando o diálogo com a cultura acumulada historicamente, respeitando o ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico de cada educando, sem perder de vista o real sentido da educação escolarizada.

A respeito dessa função do professor no processo de construção do conhecimento frente às possibilidades de contribuição da psicologia histórico-cultural e da pedagogia freireana no contexto escolar, é que nos ocuparemos no capítulo seguinte.

4 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA FREIREANA NO CONTEXTO ESCOLAR

Sendo este o último capítulo da nossa análise, assinalamos algumas contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia freireana para a prática educativa e, por conseguinte, para o processo de construção do conhecimento. Assim, tentaremos mostrar que a articulação entre o pensamento de Vigotski e de Freire podem indicar caminhos para uma prática pedagógica crítica e emancipatória, comprometida com o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, as relações de aprendizagem e desenvolvimento, construídas no contexto escolar, proporcionam o preparo para a vida em sociedade, instrumentalizando o sujeito com as construções sociais e culturais necessárias para as relações específicas na realidade concreta.

Diante dessas significações dos processos educativos para a vida humana, também achamos pertinente trazer à análise alguns aspectos concernentes à concepção curricular, considerando que os postulados da psicologia histórico-cultural e da pedagogia freireana implicam a reorganização do currículo. Isso Partindo da premissa de que o currículo na escola deve ser construído no intenso diálogo entre toda comunidade escolar.

4.1 A linguagem e a educação dialógica

Uma aproximação conceitual entre Vigotski e Freire também pode ser percebido no campo da linguagem. O papel da linguagem no desenvolvimento intelectual é uma marca central na abordagem vigotskiana. Vigotski atestou que o pensamento do indivíduo é culturalmente mediado e, a linguagem é o principal instrumento dessa mediação. No dizer de Oliveira (1992, p. 68), “a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, sendo o principal mediador entre sujeito e objeto de conhecimento”.

Uma vez constituída de um sistema simbólico, a linguagem representa um salto qualitativo na evolução da espécie humana. É por meio dela que as funções psicológicas superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Esse pensamento se fundamenta na assertiva de que o desenvolvimento do sujeito acontece num movimento do social para o individual, isto é, das experiências externas que são interiorizadas. Conforme garante o psicólogo bielorrusso, “o movimento real do

processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual” (VIGOTSKI, 2009, p. 67).

O processo de interação social tem seu início logo que o sujeito nasce. Por meio da linguagem o indivíduo interage e integra à vida em sociedade. Vigotski reforça a ideia de que é a fim de se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem, dando origem ao que chamou de intercâmbio social. A linguagem por meio do intercâmbio social tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento, possibilitando a comunicação e, por conseguinte, a assimilação de informações acumuladas pela humanidade ao longo da história. A função primária da linguagem, de acordo com o autor “é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 63).

Entretanto, para que seja possível uma comunicação mais sofisticada, faz-se necessário o uso do pensamento generalizante²² que, por sua vez, simplifica e, ao mesmo tempo, generaliza as experiências vividas. Nas próprias palavras do autor, como as que se seguem, podemos perceber essas funções desempenhadas pela linguagem:

A concepção do significado das palavras como unidade simultânea do pensamento generalizante e do intercâmbio social é de um valor incalculável para o estudo do pensamento e da linguagem. Permite-nos uma verdadeira análise genético-causal, um estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade intelectual da criança e do seu desenvolvimento social (VIGOTSKI, 1993, p. 8).

Essa explicação incide sob a relação entre o pensamento e a fala a partir da passagem da fala exterior para a fala interior. Para Vigotski, a fala surge como algo situado fora do sujeito, no seu universo externo, fornecendo os conceitos e as formas de organização da realidade concreta. Suas pesquisas apontam que a linguagem falada, inicialmente, tem a função de comunicação, somente depois, quando da conversão em fala interior, torna-se uma função mental interna que organiza o pensamento. Esse processo de internalização da linguagem é gradual. A fala vai se

²² De acordo com Vigotski (2009, p. 9), a palavra sempre se refere a um grupo ou classe de objetos, daí o termo pensamento generalizante. Por essa razão, diz o autor, “cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização”.

modificando funcionalmente. Na primeira fase, ela tem a função de intercâmbio social, sendo direcionada para o outro, portanto, em voz alta.

Porém, a linguagem não se resume à sua função comunicativa, mas é essencial na organização e planejamento da ação; na regulação do comportamento e, em todas as demais funções psíquicas superiores do sujeito, como vontade, memória e atenção. A fala é instrumento psicológico que sofre alterações durante o curso de desenvolvimento das funções mentais, permitindo o aparecimento de formas próprias de atividade humana. Dessa forma, ela exerce um papel fundamental nas relações sociais, estruturando mentalmente a ação do sujeito sobre o mundo. Também determina o desenvolvimento do pensamento e regula a formação da consciência.

Apesar de considerar toda fala como uma comunicação social efetiva, Vigotski (2009) afirma que a linguagem, em um determinado momento, assume a função instrumental, cuja manifestação é a fala egocêntrica. A fala egocêntrica constitui uma linguagem voltada para o próprio sujeito. Esse “falar sozinho” ajuda a organizar as ideias e planejar melhor as ações.

Da mesma forma que a fala exterior age como expressão do pensamento, a fala egocêntrica guia a ação do próprio sujeito, auxiliando-o na solução de um determinado problema. Tanto uma como a outra têm funções igualmente sociais. A fala egocêntrica surge com base na linguagem comunicativa. É na conversão da fala do exterior para o interior que surge a fala egocêntrica. Essa é a hipótese defendida por Vigotski, conforme podemos constatar em suas próprias palavras:

[...] a fala egocêntrica das crianças deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior. Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto que na sua forma externa está incluída na fala comunicativa (VIGOTSKI, 2007, p.15).

À medida que se diferenciam a função social e a egocêntrica, as estruturas da linguagem vão se transformando em estruturas do pensamento. A fala, que a princípio é exterior ao indivíduo, torna-se interior, permitindo o planejamento de determinadas ações. Nessa fase, a fala é silenciosa, assumindo a função de guia do pensamento. O sujeito fala para si, operando mentalmente a atividade concreta.

O desenvolvimento da fala com essas efetivas funções da linguagem pode ser esquematizado da seguinte forma, conforme o gráfico:

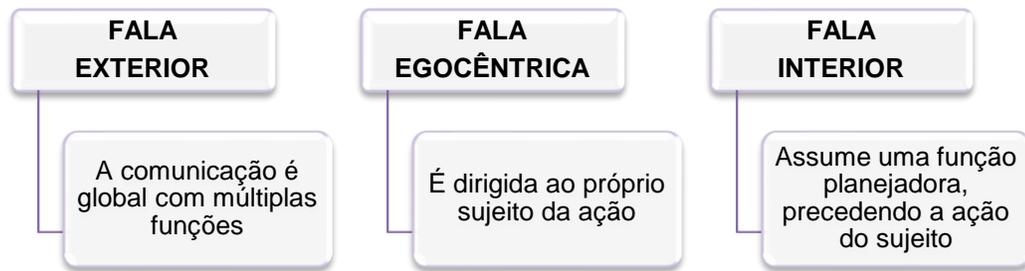


Figura 6 - Funções da linguagem na perspectiva vigotskiana

A análise feita por Vigotski, da relação entre o pensamento e a linguagem se distanciou dos estudos até então realizados. A linguagem foi compreendida pelo autor, não apenas no domínio da língua, mas também no discurso da vida.

O pensamento e a linguagem passam por mudanças ao longo da vida e das experiências do sujeito. Apesar de possuírem raízes genéticas diferentes, pensamento e linguagem se convergem por meio do significado, surgindo então, as palavras. Vigotski aponta que, antes da associação entre esses dois fenômenos, existe uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem. “Na filogênese do pensamento e da linguagem podemos constatar, sem dúvida, uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala” (VIGOTSKI, 2009, p. 128).

Mesmo antes do domínio da linguagem, a criança demonstra uma inteligência prática que consiste na sua capacidade de agir no ambiente e resolver problemas práticos. Este é o estágio pré-lingüístico do desenvolvimento do pensamento no qual a criança depende dos sentidos para atuar no mundo.

A manifestação de comportamento exclusivamente por meio de sons e gestos, ligados à inteligência prática, aos poucos, vai se reestruturando, à medida que a criança adentra o sistema simbólico. Nesse momento, as funções psicológicas se modificam em torno de uma nova estrutura que não é mais restrita ao contexto da atividade prática. A criança começa a perceber o mundo através da linguagem, tendo a fala como mediadora do campo de percepção da realidade.

É no estágio pré-intelectual do desenvolvimento da fala que aparecem as primeiras expressões sonoras da criança, como o grito e o balbucio. Entretanto, de acordo com Vigotski, embora seja comum caracterizar este estágio pelas manifestações

de comportamento predominantemente emocionais, a função social da linguagem já é claramente evidente. Nessa fase, diz Vigotski (2009, p. 130), “encontramos um rico desenvolvimento da função social da linguagem”. Os sons inarticulados, assim como os movimentos da criança são meios de contato social logo durante os primeiros meses de vida.

Após essas duas fases, em determinado momento, o pensamento e a linguagem se unem surgindo, então, o pensamento verbal e a linguagem racional. O ser humano adquire a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem. Daí Vigotski (1993, p. 7) assegurar que, “Na ausência de um sistema de signos, linguísticos ou não, só é possível o mais primitivo e limitado tipo de comunicação”.

Em síntese, uma conclusão básica de Vigotski (2009, p. 128) ao estudar a raiz genética do pensamento e da linguagem expressa pelo menos quatro ideias centrais:

- ❖ O pensamento e a linguagem possuem origens geneticamente diferentes;
- ❖ O percurso de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até certa fase, é independente um do outro;
- ❖ Distingue-se uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem e uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento;
- ❖ Em um dado momento na linha de desenvolvimento o pensamento se torna verbalizado e a linguagem se torna intelectualizada.

Como se percebe, Vigotski acreditava que não se deve encarar o pensamento e a linguagem como dois processos distintos; não relacionados entre si. Mas também, no entender do autor, não é correto inferir que tais processos são paralelos ou, influenciam-se mutuamente de forma mecânica.

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos (VIGOTSKI, 2009, p. 111).

A falta de uma relação entre o pensamento e a fala no início do desenvolvimento intelectual, não evidencia que a conexão entre esses dois fenômenos se dê de modo automática. Vigotski elucida que o desenvolvimento do sujeito envolve um processo da internalização da fala, o que deixa claro a importância da linguagem para as relações de ensino e aprendizagem.

A defesa de Vigotski no que se refere ao papel da linguagem no desenvolvimento intelectual, numa interpretação sugestiva, pode convergir para aquilo que Freire chamou de educação dialógica. Se no dizer de Vigotski (2007), como já foi mencionado, “a linguagem é um fenômeno do pensamento”, para Freire, a linguagem não se manifesta sem a arte do pensar. Referenciados no mundo, a linguagem e o pensamento coexistem numa relação dialética. A partir da linguagem o homem faz uma leitura da própria realidade e a transmite ao seu semelhante. Para Vigotski, a linguagem é um construto e, ao mesmo tempo, construtora das relações sociais. Freire, por sua vez, apresenta-a como um marco da concepção de uma pedagogia dialógica.

O diálogo na perspectiva da pedagogia freireana está ancorado no tripé educador, educando e objeto do conhecimento²³. Este é um princípio presente em todo o Método de alfabetização do educador pernambucano. A justaposição entre essas três "categorias gnosiológicas" é o resultado de uma atitude democrática, conscientizadora, libertadora, daí dialógica. Como diz Freire (1986, p. 81), “A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar”.

Não há diálogo sem fé, sem amor e sem esperança. A relação horizontalizada do diálogo exige fé nos homens como sujeitos ativos que criam e transformam a realidade. A confiança faz dos sujeitos dialógicos companheiros na pronúncia do mundo. Da mesma forma, o amor cria um sentimento de compromisso e igualdade entre os homens. “Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles” (FREIRE, 2005, p. 93).

²³ Para Freire (1986), o diálogo entre essas três categorias deve estar presente em todos os momentos da ação pedagógica. Desde a investigação temática, a pesquisa do universo vocabular até o momento de tematização e problematização da realidade.

A esperança do homem dialógico não é estática, mas impulsiona à luta por transformação da realidade. Ela evidencia o estado de busca do homem, sendo uma marca das imperfeições e da incompletude de cada ser. Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, diz Freire (2002, p. 43),

[...] não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em 'seres para outro' por homens que são falsos 'seres para si'. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

Em Freire, o diálogo é tratado como um fenômeno humano, numa relação horizontal, onde se dá o encontro da humildade e da solidariedade. A dialogicidade é uma exigência existencial, é encontro respeitoso e solidário entre aqueles que acreditam que o mundo pode ser transformado. Nas palavras do próprio autor:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 82).

É no fazer dialógico que os sujeitos se encontram em colaboração para transformar o mundo. A colaboração é uma característica da ação dialógica. “O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração” (FREIRE, 2005, p. 193). A ação dialógica, ao mesmo tempo em que proporciona o reconhecimento ou a conscientização da situação concreta do indivíduo, possibilita um ato de adesão à práxis cuja manifestação se revela pela palavra.

Na pedagogia de Freire, a palavra é essencialmente diálogo, e como o diálogo é coletivo, abre a consciência do mundo. Nessa linha de pensamento, a palavra não pertence inteiramente ao falante, uma vez que o diálogo tem como condicionantes mais de um interlocutor e obedece a forma como esses interlocutores internalizam e expõem suas percepções de mundo.

Moura (2004) destaca que, para Freire, a palavra é constitutiva de duas dimensões indicotomizáveis: reflexão e ação, ou seja, a práxis. “Não há palavra

verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira transforma o mundo”. A autora compreende que a palavra é mediadora do homem com o mundo, com a função de transformar o mundo.

Esse ponto de vista, segundo interpreta Alves, remete à discussão da palavra que, em Freire e Vigotski, é o encontro do ser humano com o mundo:

[...] enfatiza Freire que dizer a palavra seja transformar o mundo e, emendaria Vigotski, em sendo a palavra, a linguagem, um instrumento psicológico organizador do pensamento, já aí reside seu potencial de mudança. Talvez, então, com base no pressuposto marxista de que a validade do pensamento não é uma questão teórica, mas prática, de tudo se possa afirmar que o diálogo entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia freireana, se traduza efetivamente na crença de que o valor da ação educativa comprometida com o desenvolvimento humano está em compreender que é preciso, pela sua mediação, ler e apreender a realidade para transformá-la (ALVES, 2012, p. 187).

A importância dada à linguagem por Vigotski e à palavra por Freire reforça o estreitamento entre as concepções desses dois autores. Na perspectiva vigotskiana, a palavra, sendo dotada de significado, representa uma importante função no processo de mediação na relação entre sujeito e objeto do conhecimento, auxiliando a construção do sistema de pensamento lógico. Por outro lado, é na palavra que o pensamento se revela, permitindo a significação e a circulação dos significados inerentes à vida e às relações construídas na sociedade.

A palavra é um elemento constitutivo do processo de humanização, sendo ela a própria expressão da consciência humana. Como diz Vigotski, “a consciência reflete a palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo” (2009, p. 496).

Em consonância com Vigotski, Freire (2005, p. 90) salienta que, a palavra destituída de uma reflexão não passa de um verbalismo. “É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo [...] Nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo”. Por meio do diálogo os homens atribuem significações às suas relações, ao mesmo tempo em que ganham significados enquanto homens. Como confirma Fiori (2005, p. 16), “O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização”.

Rodríguez-Arocho (2000) reitera que Freire e Vigotski se aproximam por reconhecerem que as palavras são signos, e, como tais, podem ser utilizadas para transformar o pensamento, influenciando diretamente no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Moura (2004, p. 183) escreve que, Vigotski considera a palavra como um signo por excelência,

[...] responsável pelo desenvolvimento cultural dos sujeitos. A palavra é o signo cultural de mediação fundamental, responsável pela transformação das funções naturais de inteligência do sujeito para as funções superiores, ou culturais. Para Freire a palavra, como núcleo fundamental do diálogo entre os homens, implica duas dimensões: ação e reflexão, o que as unifica na práxis. A palavra, para ele, é a mediadora do homem com o mundo. Vai mais além ao afirmar que a palavra verdadeira tem a função de transformar o mundo.

A palavra, sendo um instrumento da linguagem é empregada por Vigotski e por Freire como meio de comunicação ou de interação, agindo diretamente nas construções lógicas do pensamento. Isso deixa implícito que a aprendizagem se faz com a mediação semiótica, mas também pela interação com o outro. Essa concepção sublinha que a interiorização de conteúdos historicamente elaborados e culturalmente organizados se efetiva, principalmente, através da linguagem.

4.2 A prática pedagógica no contexto teórico de Vigotski e de Freire

A Leitura de Vigotski, sem dúvida, pode acarretar significativas contribuições para a educação, na medida em que provoca reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas humanas. Ainda que não tenha desenvolvido uma teoria educacional e nem tenha tratado de ferramentas didático-pedagógicas aplicáveis na prática educativa, suas proposições suscitam questionamentos e apontam caminhos para a formulação de alternativas para o processo de ensino e de aprendizagem.

Vigotski pôs em relevância importantes reflexões sobre a educação escolarizada, principalmente no que se refere ao seu papel no desenvolvimento humano. Sua dedicação em estudar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança para explicar os processos psicológicos, trouxe novas nuances à prática educativa, ampliando a compreensão da forma como se dá a construção do conhecimento.

Muito mais do que um campo de aplicação das pesquisas psicológicas, em Vigotski, a educação se constitui num processo inerente ao próprio desenvolvimento do homem. A preocupação do autor com a educação é visível em várias temáticas

abordadas, perpassando toda sua produção teórica. Como destaca Rego (2011, p. 104), “O pensamento de Vigotski nos remete imediatamente a uma discursão acerca dos aspectos sociopolíticos envolvidos na questão do saber”.

É verdade que a psicologia vigotskiana não enfoca explicitamente o desenvolvimento de alunos adultos através de processos educativos escolarizados, todavia, em linhas gerais, concebe a escola como um ambiente propiciador de aprendizagem e de desenvolvimento. Ao longo de suas produções, Vigotski

[...] explicita a relevância da escolarização para a apropriação de conceitos científicos e para o desenvolvimento de capacidades de pensamento pela via da assimilação da produção cultural da humanidade, clarificando, assim, a função primordial da educação escolar que, via atividade pedagógica cujo objetivo é o domínio de conhecimento teórico que, por sua vez, demanda o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na cultura. Daí que, ao apreender, ao construir conhecimento, o sujeito, a um só tempo, tome para si, para seu domínio, o conteúdo historicamente acumulado e desenvolva-se como gênero humano, ou seja, no sentido de apropriar-se de modos especificamente humanos de funcionamento psicológico (ALVES, 2012, p. 159).

As postulações feitas por Vigotski ajudam a quebrar algumas crenças cristalizadas em práticas pedagógicas em sala de aula. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, por exemplo, desestabiliza a concepção de que a maturação precede o aprendizado e que o professor deve seguir o crescimento mental do aluno. Conforme afirma o autor, “a teoria do âmbito do desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1991, p. 14).

Uma premissa defendida amplamente na educação infantil, principalmente no período pré-escolar, faz ênfase ao discurso de que é preciso desenvolver certas habilidades na criança para que ela possa aprender a língua escrita. Com o objetivo de preparar a criança para leitura, busca-se o desenvolvimento de noções de lateralidade, orientação espacial; como se o desenvolvimento fosse condição necessária para a aprendizagem. Vigotski contrapôs-se a este ponto de vista. Segundo o autor, os processos de desenvolvimento são impulsionados pela aprendizagem. Neste caso, o ensino não pode corresponder simplesmente ao desenvolvimento e sim se adiantar a ele, promovendo situações de aprendizagens sem a extrema preocupação com a maturação biológica. Essa afirmação foi ilustrada da seguinte forma: “A pedagogia deve

orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2000, p. 333).

Por isso é que o professor precisa focar o desenvolvimento potencial do aluno. O docente deve valorizar as experiências do educando, impulsionando-o a utilizar o conhecimento acumulado em outras vivências. Isso implica dizer que o professor é o socializador do conhecimento; o agente mediador nas interações em sala de aula; o desafiador das possibilidades reais da aprendizagem. A esse respeito escreve o autor:

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (VIGOTSKI, 2007, p. 94).

A eficácia do trabalho pedagógico associa-se à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno. Adiantar a aprendizagem do educando, em outros termos, significa direcionar o ensino às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. É nesse sentido que o professor desempenha a função de mediador em sala de aula, à medida que, partindo daquilo que a criança já sabe, desafia a construção de novos conhecimentos.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Ao focar a Zona de Desenvolvimento Potencial dos educandos, o docente está estimulando processos internos que acabarão por se efetivar, possibilitando, assim, novas aprendizagens. Rego reitera a importância deste princípio na educação escolarizada, quando afirma que,

A escola desempenhará bem o seu papel, na medida que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz do seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, sua “teoria” acerca do que observa do mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem Vygotskiana, incidir sobre a zona de

desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens (REGO, 2011, p. 108).

Vigotski coloca aquele que aprende e aquele que ensina numa relação interligada. Como participantes de um mesmo processo, professores e alunos são capazes de despertar processos cognitivos, construindo, ao mesmo tempo, o conhecimento. Nesse aspecto, “O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.” (VIGOTSKI, 2007, p.103).

É de se notar também que, para Vigotski, deve haver uma relação recíproca entre professor e aluno em meio ao processo de ensino e de aprendizagem de maneira que o espaço escolar se constitua num local de trocas de experiências em um contexto heterogêneo. A interação entre pessoas com diferentes comportamentos, valores e trajetória de vida provocam novas aprendizagens, ampliando as capacidades individuais. Alves (2012, p. 184 – 185) assevera:

Aqui reside, a meu ver, umas das mais importantes tarefas da educação escolar a despeito de todas as agruras que enfrenta historicamente: compreender quem são os sujeitos, de onde vêm, como elaboram, significam a experiência sócio-histórica em que se encontram e, ao compreender a complexa trama histórico-cultural onde se constituem os sujeitos, propor estratégias pedagógicas voltadas para um fim específico: a humanização.

O educador precisa apreciar e incentivar a tolerância com o outro, instigando a convivência pacífica das diferenças. Deve considerar também que há uma construção histórica nos conteúdos de sua prática educativa, sabendo que essas práticas são produções sociais, e por isso precisam ser crítica e reflexivas. Vigotski confere à educação uma função voltada para o intento de humanizar o indivíduo, de forma que a riqueza material e intelectual produzida socialmente seja incorporada por cada aluno.

Cabe esclarecer que, dentro da perspectiva vigotskiana, a incorporação do conhecimento produzido na cultura não é acontece de forma alienada. O autor anuncia a emergência de processos educacionais que pudessem formar indivíduos capazes de criticar a contradição presente na realidade concreta. Nesta direção, Duarte (2001, p. 341), aponta que: [...] toda vez que um ser humano é impedido de apropriar-se daquilo

que faça parte da riqueza do gênero humano, estamos perante um processo de alienação, um processo que impede a humanização desse indivíduo.

Outro aspecto de destaque na psicologia histórico-cultural, refere-se ao valor da imitação para o aprendizado. Diferente de algumas abordagens pedagógicas que atribui à atividade imitativa um processo puramente mecânico, Vigotski sustenta que a imitação pode favorecer o aprendizado, uma vez que possibilita a reconstrução interna daquilo que a criança observa externamente. “Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente” (VIGOTSKI, 1991, p. 12). Com essa ideia, obviamente que Vigotski não pretendia defender uma mera reprodução de um determinado conhecimento. No processo de imitação a criança reestrutura o conhecimento externo, reorganizando as informações de acordo com a estrutura de conhecimento já internalizada.

A situação imaginária, a imitação e as regras são os elementos fundamentais da brincadeira. Por meio da atividade lúdica, a criança ressignifica o real, criando uma situação imaginária na qual assume um papel, que pode ser, inicialmente, a imitação de um adulto observado. Assim, ela traz consigo regras de comportamento que estão implícitas e são culturalmente constituídas. É nesse aspecto que as brincadeiras assumem um importante papel no desenvolvimento infantil. “As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VIGOTSKI, 2007, p. 114). Através do brincar a criança representa a própria realidade, reconstruindo situações que ela que, geralmente, já viveu ou ainda vive.

Para a criança, o ato de brincar representa um momento de extrema importância, pois proporciona vivenciar e concretizar situações em seu contexto social. Vigotski (2007, p. 109-110) sublinha que, “É no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos”.

O autor salienta que o brincar está intrinsecamente relacionado a um grande leque de características próprias do desenvolvimento do ser humano, incluindo a percepção, a memória, a afetividade, a imaginação, a linguagem, a atenção e a

aprendizagem. “No brinquedo, o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada” (VIGOTSKI, 2007, p. 116). A relação da criança com a realidade é alterada, de forma a modificar sua estrutura perceptiva, desvinculando os objetos de situações reais. A criança atinge uma definição funcional de conceitos e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto. Em resumo diz o autor,

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VIGOTSKI, 2007, p. 118).

A brincadeira age na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, pois como afirma Vigotski (2007, p. 122), “No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Isso nos respalda a dizer que a brincadeira é uma importante ferramenta para uma educação integral, tendo como eixo norteador o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Cabe ainda destacar que, Vigotski contrapôs as concepções do que chamou de “pedagogia velha”, tecendo críticas à simples transmissão de conhecimento. Segundo ele, a “pedagogia velha”, retira da criança o poder de pensar, privando-a da superação se sua própria dificuldade.

[...] até hoje o aluno tem permanecido nos ombros do professor. Tem visto tudo com os olhos dele e julgado tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. E o que é verdadeiro para a marcha – que só se pode aprendê-la com as próprias pernas e com as próprias quedas – se aplica igualmente a todos os aspectos da educação (VIGOTSKI, 2010, p. 452).

A psicologia de Vigotski confere à educação um papel formador, ao ressaltar a importância das relações de ensino e de aprendizagem para a construção e transformação das funções psíquicas superiores. Acentua o valor da educação escolar no desenvolvimento do sujeito e na transformação da sociedade.

Da mesma forma que Vigotski destaca a interação social nas relações de aprendizagem e desenvolvimento, Freire enfatiza que, a relação professor e aluno não

precisa se limitar à sala de aula. O professor pode e deve buscar aproximação com seus alunos, estimulando-os aos estudos.

Paulo Freire, sem dúvida marcou o pensamento pedagógico contemporâneo. Sua concepção de educação popular se consolidou como um dos paradigmas mais ricos da história da educação brasileira. Numa posição contrária a uma educação elitista e desarticulada com a realidade, comprometeu-se com um projeto educacional democrático e libertador.

A raiz da pedagogia libertadora de Freire encontra-se fixada na prática educativa junto aos movimentos culturais e foi orientada para a emancipação dos trabalhadores. Essa era uma educação identificada como prática de liberdade. A pedagogia de Freire se funda com base na relação entre homem e mundo. Como diz o autor, “homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente das relações que é” (FREIRE, 2006, p.39).

Freire opôs-se as relações de ensino e aprendizagem na educação tradicional, propondo uma prática educativa com ênfase no desenvolvimento da criticidade dos alunos. Combateu o tradicionalismo da escola brasileira, que chamou de “educação bancária”, em que o professor deposita o conhecimento em um aluno desprovido de seus próximos pensamentos.

No conceito de educação bancária, Freire demonstra as influencias que os processos pedagógicos escolares tradicionais receberam das teorias behavioristas. Nos moldes da educação bancária, os alunos teriam uma única forma de aprender. Cada estudante deveria assimilar as informações comunicadas pelo professor e reproduzi-las sem variação. Negava-se a relação dialógica do processo de ensino e de aprendizagem. Destinado a uma atitude passiva, o aluno era levado à aprendizagem de forma individualizada no isolamento de cartilhas ou livros didáticos. Como diz o autor,

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. [...] os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para

a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo (FREIRE, 2005, p. 63).

Em oposição à “educação bancária” que dicotomiza o homem e o mundo, a educação problematizadora de Freire concebe uma posição de criticidade, refletindo sobre os problemas sociais. A ação docente busca mudar sua abordagem didática, visando possibilitar a construção do conhecimento por meio das experiências dos alunos.

Essa é uma postura que aponta a incompatibilidade entre a educação bancária e a educação problematizadora. Na primeira, o educando não tem expressão e tão pouco participa da construção do saber. Na segunda, o educando vivencia e instiga a sua curiosidade, tendo condições de refletir e descobrir-se como sujeito do seu próprio conhecimento.

É claramente perceptível a diferença entre as duas práticas educativas. Na visão bancária da educação, o saber é fechado e o educando é concebido como receptor do conhecimento e de informações. A prática pedagógica se distancia das experiências do aluno, desconsiderando os problemas de sua realidade concreta. Em contrapartida, na educação problematizadora, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado. Tanto o professor quanto o aluno são sujeitos no processo de construção do conhecimento.

Na pedagogia freireana a construção do saber se dá de forma conjunta. O professor se aproxima dos conhecimentos prévios dos estudantes, apresentando a relação entre o conhecimento sistematizado no contexto escolar e os saberes adquiridos no dia-a-dia. De igual maneira, ao entrar em contato com os conteúdos em sala de aula, o aluno percebe um espaço para seus questionamentos; um espaço de relação entre os conteúdos abordados e as experiências vivenciadas na realidade concreta.

É através do diálogo que se problematiza a realidade numa análise crítica e comprometida com o desvelamento do mundo. Uma pedagogia dialógica, nesse sentido, é fundamental na relação educador educando. Ela possibilita uma reflexão crítica dos homens em suas relações com o mundo. Considera que na comunicação, o homem dá sentido à vida, mostrando que não está desligado do mundo. Dessa forma,

tanto o professor como o estudante tornam-se investigadores críticos da realidade, buscando, ao mesmo tempo soluções concretas para os problemas sociais. A esse respeito diz o educador brasileiro:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 2011, p. 42).

A concepção de educação na perspectiva da pedagogia problematizadora de Freire oportuniza a compreensão de que a prática educativa possibilita ao educando participar ativamente da construção do seu conhecimento. Ajuda-nos a perceber ainda, que a aprendizagem provém da realidade concreta, da situação real vivida pelo educando e que passa a ter sentido se resultar da aproximação crítica dessa realidade.

O entendimento de que o conhecimento se constrói coletivamente nas interações estabelecidas na sociedade é um importante ponto de ligação entre Freire e Vigotski. Conforme Alves (2012) aponta, a gênese do conhecimento para ambos os autores se encontra na vivência, no mundo em que vivem os sujeitos. Em Freire, a concepção de conhecimento é um ato de conscientização, pela qual o ser humano realiza o movimento de tomar para si a realidade na qual se insere; em Vigotski, no contexto do desenvolvimento psicológico, o conhecimento está relacionado ao processo de elaboração conceitual, em que o conceito é construção social.

É por este prisma que, tanto a pedagogia freireana como a psicologia histórico-cultural defende o caráter revolucionário da educação, “ambas reivindicam a escola como lugar de apropriação e construção de saberes que, dada a visceral relação com a realidade, forjam no sujeito modos de ação transformadora” (ALVES, 2012, p. 181).

Vigotski, apesar de não ter criado um método de ensino, nem se dedicado ao estudo de uma disciplina específica, têm exercido grande influência sobre muitos educadores. Os trabalhos desenvolvidos por Freire, de igual forma, inspiram diversos programas de alfabetização, realçando uma visão mais comprometida com a sociedade e com o educando.

4.3 Possíveis implicações da psicologia histórico-cultural e da pedagogia freireana na organização curricular

Sendo o currículo escolar um conjunto de pressupostos que orientam a prática educativa, não é de se estranhar que, muitas vezes, suas diretrizes estejam sujeitas a adequação de projetos de reestruturação social subordinados às relações de poder. Falar de currículo, nesse sentido, implica considerar que a educação se articula em torno da concepção que se tem de sociedade e de cidadania no contexto em que ela está inserida. Se levarmos em conta que as sociedades estão sempre em processo de transformação, veremos que as discussões envolvendo as implicações da reestruturação social sob os projetos educativos são inevitáveis, e, em alguns momentos, adquirem uma conotação mais intensa. Assim, ao abordarmos a questão da construção curricular devemos considerar as várias dimensões que circunscrevem as relações que se efetivam não somente dentro da escola, mas em todo contexto social.

Na obra *“Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo”*, Silva (2010), faz uma análise panorâmica das teorias de currículo, refletindo sobre as contribuições e interferências de cada uma dessas teorias num dado contexto histórico. Para o autor, entender as questões que uma determinada teoria curricular pode responder é mais importante do que buscar definições do próprio currículo. Sua análise segue-se a partir da origem do campo de estudo curricular, levantando algumas indagações, tais como: o que é uma teoria do currículo? Onde começa e como se desenvolve a história das teorias do currículo? Quais são as principais teorias do currículo? O que distingue as teorias tradicionais das teorias críticas do currículo? E estas das pós-críticas?

É evidente que para tratar de todos estes questionamentos precisaríamos direcionar grande parte de nossa análise à teorização do currículo, o que não se justifica diante nossa temática. Entretanto, mesmo que de forma resumida, entendemos ser importante considerar algumas questões pertinentes ao contexto atual de propostas curriculares, tendo em vista a importância do currículo para qualquer prática de ensino sistematizado.

A teorização do currículo na concepção tradicional teve suas bases no modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor. Bobbitt, o seu principal

expoente tentou igualar o sistema educacional ao industrial, defendendo a ideia de organização e desenvolvimento curricular de forma essencialmente técnica. Entretanto, a partir da década de 1960, começam a surgir severas críticas às concepções técnicas do currículo. A primeira dessas críticas buscou sustentar seus ideais em Gramsci e na Escola de Frankfurt, utilizando-se de uma base marxista. Já a segunda, de orientação fenomenológica e hermenêutica, fez ênfase nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares (SILVA, 2010).

O currículo numa perspectiva das teorias pós-críticas, pôs em destaque a diversidade das formas culturais, desencadeando diferentes visões concernentes a concepção curricular. Silva (2010) explicita que essas teorias reivindicam um currículo que inclua as diferentes culturas, não de forma simples e informativa, mas refletindo sobre aspectos culturais e experiências de povos e grupos marginalizados. Nesse sentido, surge uma reação aos significados “transcendentais” ligados à religião, política e ciência, desconstruindo, dessa forma, o conhecimento que privilegia verdades binárias como: macho / fêmea; branco / negro; científico / não científico. Nessa análise, de acordo com Silva, propôs-se que o currículo integre “ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas”, a partir de valores universais, tendo em vista que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra e que a igualdade ao acesso à educação é uma prioridade (SILVA, 2010, p. 91).

Como indica Silva, o currículo está no centro do processo de formação de identidades. É no currículo, dentre outros locais, em meio a processos de representação, inclusão, exclusão e de relações de poder que, em parte, se constroem as identidades sociais. Nessa ótica, ele não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. Recorrendo a Henry Giroux, o autor atesta que,

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimento “objetivo”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais (SILVA, 2010, p. 55).

Gimeno Sacristán é outro autor que, ao discutir sobre a seleção cultural curricular, destaca algumas características do currículo moderno. Na perspectiva de Sacristán, o currículo é um eixo condutor dos processos educativos no interior da

escola. Portanto, precisa ser tratado em função daquilo que se entende das relações entre sociedade, educação e homem. Por esse viés, o currículo passa a ser concebido como uma construção social, sendo ele o ponto de contato entre a cultura escolar e a sociedade; entre o conhecimento cultural e a aprendizagem escolarizada; entre a teoria e a prática educativa (SACRISTÁN, 1999).

A escolarização obrigatória, nesse pensamento, assume um caráter totalizante, agrupando distintas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, tendo em vista os aspectos socializadores como essenciais para a vida. Nessa apreciação, a definição de currículo descreve a concretização das funções que a escola exerce na sociedade, nos limites de sua identidade social em um dado momento histórico.

Sacristán (2000, p. 15) salienta ainda que, as condições de desenvolvimento e realidade curricular devem ser compreendidas em conjunto. Quando definimos currículo, diz o autor, “estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado”. Dessa maneira, todas as funções sociais de socialização, de formação, de segregação e de integração que recaem sobre a escola terminam sendo refletidas no currículo por meio de seus objetivos.

O currículo atinge tanto as indicações dos saberes e os processos de ensino, quanto às práticas educativas e o que realmente acontecem nelas. De acordo com Sacristán (2000), o currículo, antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação, é uma práxis que não se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural das escolas, mas reagrupa uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares.

Outro ponto de destaque referente à ordenação teórica do currículo, de acordo com Sacristán, são as problemáticas advindas da forma como se concretiza a realidade curricular como cultura da escola: em primeiro lugar porque o currículo é uma seleção de conteúdos culturais organizados e codificados. Em segundo, porque se realiza dentro de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais. E

em terceiro porque está condicionado a uma realidade mais ampla (SACRISTÁN, 2000).

Todas essas questões, envolvendo a compreensão do que é o currículo e como ele tem sido concebido e estruturado no contexto da educação contemporânea, ajuda-nos a situar em que direção trilha a construção curricular sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia freireana²⁴.

Sob o ponto de vista das postulações de Vigotski, o currículo deve apreciar a dimensão histórica inerente às relações humanas. A seleção dos conteúdos precisa ser feita mediante a valorização das relações construídas na sociedade. Isso significa dizer que a organização curricular necessita envolver as várias dimensões que envolvem as relações que se efetivam dentro e fora da escola.

Essa ampliação do olhar na organização do currículo, uma vez efetivada, propicia condições para que o aluno aprenda a relacionar as múltiplas possibilidades de interação de diversos saberes. Ela também favorece a uma proposta de articulação entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento proveniente do cotidiano do aluno e vice-versa, favorecendo a relação intradisciplinar e interdisciplinar dos conteúdos. A dialética dos conteúdos na construção do currículo faz com que o educando aprenda a estabelecer relações entre suas experiências do cotidiano e o conhecimento disposto no contexto da escola. Para entendermos melhor a importância atribuída por Vigotski a esta relação, é só atentarmos para a elaboração dos conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

Em Vigotski (2010), o processo de construção conceitual tem base em dois tipos de conceitos: Os conceitos cotidianos ou espontâneos - correspondentes aos conhecimentos construídos na experiência pessoal da criança - e os conceitos científicos que se referem aos conhecimentos elaborados na educação escolar e que são assimilados pela criança por meio do ensino sistemático.

As atividades educativas escolarizadas trazem como marca a sistematização do conhecimento. Elas são intencionais e visam a construção de conceitos científicos. Isso quer dizer, conforme salienta Ribeiro (2011, p. 104), “que as atividades

²⁴ É importante dizer que o currículo não foi tema de destaque nas postulações de Vigotski e de Freire. Por esse motivo, o que pretendemos fazer, ao abordar essa temática, é refletir como suas ideias podem contribuir na utilização concreta como subsídio na implementação de uma proposta curricular.

desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola introduzem novos modo de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade”. A educação escolar, diferentemente da educação informal, é sistematizada e construída a partir de critérios e métodos, composto de conceitos científicos.

É na distinção entre conceitos espontâneos e conceitos científicos que Vigotski traduz a função da escola, já que somente o segundo, necessita de uma instituição de ensino. A escola é o espaço socialmente organizado para a disseminação dos conhecimentos científicos.

Como já argumentamos repetidas vezes neste trabalho, a aprendizagem não acontece somente nas interações do indivíduo com o seu meio físico, mas, principalmente, por meio das interações sociais. A função da escola, levando em conta essa premissa, é proporcionar condições de aprendizagens que tenham significado social através da interação entre diversos saberes acumulados na história da humanidade.

Para Vigotski, os conceitos espontâneos e os conceitos científicos se cruzam no aprendizado do educando. Logo, o desenvolvimento desses conceitos é uma proposição crucial para o currículo. O autor esclarece que a construção dos conceitos científicos não anula os conceitos espontâneos, mas se apoia neles.

Os conceitos são construções culturais internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. A interação e a dinâmica entre estes dois conceitos acontece numa via de mão dupla: os conceitos científicos possibilitam realizações que não poderiam ser efetivadas pelo conceito espontâneo e vice-versa.

Na concepção da psicologia histórico-cultural, a educação escolarizada desempenha um papel muito importante na formação de conceitos, devendo, portanto estar associada às vivências construídas e experienciadas no cotidiano do educando. Neste sentido, a partir da aprendizagem dos conteúdos escolares, ou, mais especificamente, dos conceitos científicos, as intervenções deliberadas pelo professor podem resultar em processos de aprendizagem e desenvolvimento. Vigotski (2010, p. 456) afirma que,

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão

inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital.

A dimensão histórica do aprendizado é um dos pontos de suma importância a ser considerado na organização curricular. Os conteúdos devem partir do conhecimento que a criança possui e, no decorrer do ensino, propiciando as condições para que os conceitos cotidianos trazidos pelas crianças sejam transformados em conceitos científicos.

Por este ponto de vista, é perfeitamente compreensível que o conteúdo do currículo não se resume ao que está nos livros didáticos ou nos programas pré-definidos, mas envolve as falas dos alunos, suas vivências e representações. De acordo com Silva, é no currículo, dentre outros locais, em meio a processos de representação, inclusão, exclusão e de relações de poder que, em parte, se constroem as identidades sociais. Nesse sentido, ele não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos, ele “está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 1999, p. 27).

O currículo na perspectiva da psicologia histórico-cultural implica a valorização das identidades e culturas no que tange ao processo educativo, com um olhar mais sensível para as especificidades dos sujeitos. Assim, faz-se necessário reconhecer o contexto plural, onde se efetivam as práticas educativas, no sentido de oferecer uma educação dialógica reflexiva e contextualizada.

Esse também é um pensamento presente na pedagogia freireana. O diálogo como categoria basilar do método de alfabetização defendido por Freire, pode orientar as questões que permeiam a construção do currículo. Como bem esclarece Manzke (2009), ainda que o educador brasileiro não seja reconhecido por sua teorização sobre o currículo, sua produção científica, seus questionamentos filosóficos sobre o ato de ensinar e aprender e sua concepção de conhecimento situam-no entre os fundadores de uma tradição curricular crítica.

A prática dialógica na construção dos conteúdos curriculares possibilita formular e organizar o currículo numa perspectiva libertadora, fazendo da construção do currículo uma ação educativa que contribua para a criticidade e emancipação. “Numa

visão libertadora, [...] o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças” (FREIRE, 2005).

O diálogo não precisa ser vivenciado apenas quando o professor e o estudante se encontram em uma situação pedagógica, mas pode iniciar-se na busca do conteúdo programático da educação, ou seja, em torno do objeto do conhecimento que o professor vai dialogar com os estudantes. “Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação”.

A escolha do conteúdo programático é uma das preocupações no método de Freire, essa preocupação reflete diretamente nas discussões em torno do campo teórico do currículo. O autor problematiza os princípios norteadores para construção de um currículo que atenda aos pressupostos de uma educação libertadora.

Porque não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos, porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade [...] Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático a escola não tem nada a ver com isso [...] Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 2011, p. 34).

Para Freire é “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2005). Dessa forma, faz se necessário que a educação esteja para os sujeitos que por ela são formados. A seleção dos conteúdos deve partir da realidade do educando, proporcionando sua melhor compreensão de mundo. Como indaga o autor, “Porque não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2011, p. 16).

O autor apresenta um enfoque político, relacionado à identidade cultural do alfabetizando no processo emancipatório de luta, oportunizando que o homem assuma o papel de agente transformador e de sujeito de sua própria história, capaz de buscar melhorias nas condições de vida e, uma sociedade mais inclusiva. Todavia, Freire se mostra ciente dos desafios envolventes às questões da multiculturalidade numa proposta educacional.

É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vista a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética no respeito às diferenças (FREIRE 1992, p. 157).

A proposta do educador pernambucano não se resume a uma pedagogia paradigmática voltada para a construção do conhecimento, mas uma mudança de conteúdo e de tratamento didático dos componentes curriculares. Na concepção humanista de Freire o conhecimento contribui para que o ser humano encontre a compreensão da realidade de forma crítica. Nisto reside a superação da ingenuidade.

Ao invocarmos o pensamento de Freire como referencial para a construção do currículo, estamos destacando a necessidade de políticas curriculares, na direção da autonomia da escola, como também, o implemento de um processo de democratização na tomada de decisão referente ao contexto escolar.

Pelo princípio da autonomia a escola é reconhecida no exercício do seu direito de ser executora das suas próprias ações, refletindo sobre as finalidades sociopolíticas e culturais perante as propostas das políticas curriculares. A autonomia está relacionada à construção de uma gestão escolar participativa, sendo esta participação condição para a construção da democracia na escola.

O princípio da autonomia advoga, em sua essência, o currículo como resultante de interações diversas. Desse modo, defender a autonomia da escola implica o reconhecimento e o apoio à participação da comunidade escolar na construção das políticas curriculares. Assim como destaca Freire,

[...] a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de 'pacotes' para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático (FREIRE, 2006, p. 24).

A característica mais marcante da construção do currículo é a participação efetiva da comunidade escolar. Freire (2011) assinala que a participação é condição para a construção da escola democrática. Professores, alunos e também os pais ou responsáveis, têm o direito de tomar decisões, tanto na elaboração como na prática das

políticas de currículo. Dessa forma, cabe à escola potencializar essas diferentes participações nas decisões e ações sobre o currículo.

Conceber o currículo dentro das prerrogativas da pedagogia de Freire implica entendê-lo como um processo social complexo de diversas expressões, numa dinâmica específica, visto que é construído no tempo e dentro de certas condições. As múltiplas expressões, muitas vezes contraditórias, refletem os interesses conflitantes do cruzamento de diversas práticas na estruturação do currículo, fazendo deste um complexo processo social. Essa complexidade, conforme esclarece Sacristán, favorece uma análise curricular sobre diferentes pontos de vista:

O currículo como expressão de uma série de determinações políticas para a prática escolar, o currículo como conteúdos sequencializados em determinados materiais, como saberes distribuídos pelos professores nas aulas, como campo de interações e dos intercâmbios entre professores e alunos, como 'partitura' da prática (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Grande parte das dificuldades e impasses enfrentados na educação está estreitamente relacionada à proposta curricular que a fundamenta. Esta realidade se torna mais frustrante quando percebemos que o currículo que orienta muitas práticas pedagógicas é, via de regra, cópia de modelos que têm se mostrado ultrapassados, negando os princípios básicos de respeito à diversidade cultural. Muitas vezes, o currículo tem sido mais um capricho de decisões políticas – administrativas do que da escola como um todo. A elaboração curricular é feita fora da escola, deixando à margem até mesmo os próprios professores.

Porém, é de se ressaltar que a própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, prevê que a educação seja promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. E reafirma no artigo 206 o princípio da gestão democrática como orientador do ensino público. Isso equivale a dizer que a gestão da escola deve estar aberta à participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nas decisões políticas de caráter pedagógico.

Esta concepção é fundamentada na relação orgânica entre a direção e a comunidade escolar, acentuando-se a importância da busca de objetivos comuns, onde as decisões são tomadas e discutidas coletivamente. Nesse prisma, qualquer proposta referente à construção do currículo deve envolver a participação efetiva de toda

comunidade escolar. Como diz Libâneo (2004), a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola. Ela proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais.

Se todos os segmentos da escola não se empenharem, política e tecnicamente, em prol de uma participação efetiva nas decisões, continuará ocorrendo uma ilusória participação nos processos de construção do currículo escolar.

A efetivação do currículo dentro dos princípios da autonomia e da democratização no interior da escola é um processo eminentemente pedagógico e político, que envolve, entre outros, o conhecimento do papel social da escola, as políticas públicas direcionadas à educação e a implantação ou consolidação de mecanismos de participação de toda a comunidade escolar.

Entretanto, é importante que se diga que, participar por participar não significa presença de democracia, e muito menos, a promoção de mudanças. Para que a participação possa valer na escola, ela tem que vim através de responsabilidades, trazendo possibilidades de transformação, a fim de atender os interesses coletivos. Em posse dessas concepções e pensando em uma escola que se democratiza, é que Sacristán (2000, p. 18) afirma que um currículo básico igual para todos, requer adaptação metodológica, organizacional.

Vigotski e Paulo Freire, ainda que tenham produzido suas obras, centradas em temáticas diversas, podem trazer valiosas indicações que possivelmente possam enriquecer a elaboração e a compreensão dos significados produzidos em propostas curriculares para a Educação. A construção do currículo, a partir dos ideais desses autores deve ser coletiva envolvendo todos os protagonistas do processo educativo. Essa é uma prerrogativa de uma pedagogia dialógica, crítica e reflexiva, assim como também é um princípio inerente a uma concepção de homem de relações no contexto sociocultural.

Freire, sendo o idealizador da educação numa perspectiva de humanização, inicia junto aos mais variados setores populares, processos intensos de discussão, análise e reflexão em torno da educação popular. Mesmo não tendo desenvolvido uma

teoria específica sobre o currículo, os trabalhos desenvolvidos por ele põe em evidência questões essenciais associadas às teorias curriculares, inspirando assim, diversos programas de alfabetização.

Compreender o desenvolvimento humano numa perspectiva histórica, como faz Vigotski, introduz novas perspectivas para a construção do currículo, assim como sua operacionalização no contexto escolar. O currículo é então, concebido como um espaço de debate das relações sociais e humanas, refletindo, na seleção dos conteúdos, a diversidade cultural.

Muitas são as implicações dos estudos elaborados por Vigotski e por Freire para a educação, inclusive para a organização do currículo na escola. Uma proposta pedagógica orientada pelas postulações de ambos os autores não se restringe apenas às atitudes e métodos aplicáveis na prática educativa, mas implica uma reorganização curricular.

A reorientação curricular da qual estamos nos referindo constitui um processo de construção coletiva, do qual participam diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e os especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Por esses termos, o currículo toma forma e se concretiza na escola, a partir do momento que é definido sobre o quê, por que e como será estudado este ou aquele conteúdo.

Entendemos que os aspectos complementares entre o pensamento de Vigotski e de Freire potencializam as ações tanto na atuação docente, quanto nas organizações curriculares. Os trabalhos desenvolvidos por esses teóricos, aplicado à educação, surgem como uma alternativa adequada nas salas de aula, na medida em que é possível contextualizar o conhecimento; perceber sua função e mobilizar novas construções cognitivas por meio da mediação do ponto de vista epistemológico e prático.

Nessa perspectiva, este trabalho situa a relação entre a psicologia histórico-cultural de Vigotski e a pedagogia de Paulo Freire enquanto possibilidades para a implementação de propostas curriculares. Acreditamos que os pontos de convergência entre os referidos autores, a exemplo a vertente marxista, o papel do professor, e a concepção de sujeito em meio ao processo de ensino e de aprendizagem, podem

fomentar a construção de uma proposta educativa que mantenham continuamente presente o vínculo entre educação e sociedade.

5 CONCLUSÃO

Dialogar com dois autores de épocas distintas e de saberes locados em áreas de conhecimento diferentes foi sem dúvida um grande desafio. Nessa reflexão, surgiram novos questionamentos, novas hipóteses e outras percepções que suscitam ampliar a investigação de tantos outros pontos complementares e de distanciamentos entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural.

As respostas que surgiram em tornos dos assuntos problematizados foram de grande relevância, possibilitando a ampliação de nosso olhar para a temática abordada. Contudo, desejamos ainda fomentar maior discussão e interesse por pesquisas dessa natureza, acreditando que elas proporcionarão o melhor entendimento das convergências e divergências entre Vigotski e Freire e, das aplicabilidades desses pontos complementares no processo educativo. Com essa afirmação, estamos também sublinhando que, nem de longe, tivemos a pretensão de sermos conclusivos quanto aos temas abordados.

Queremos enfatizar que, ao trazer à tona as aproximações do pensamento desses dois autores, não foi nossa intenção defender que eles comungam em todos os aspectos na amplitude de suas postulações. A ausência dos contrapontos neste trabalho, referentes ao que escreveram os referidos teóricos, justifica-se mediante ao próprio objetivo de nossa análise.

Como reafirmamos nos diferentes capítulos, nossa intenção esteve voltada para as possíveis contribuições que Vigotski e Freire, em suas complementariedades, podem trazer à educação. Neste sentido, procuramos averiguar as especificidades e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia freireana, especificamente no que se refere às relações de mediação, para o processo de ensino e de aprendizagem, com foco nas múltiplas possibilidades que os estudos elaborados pelos referidos autores podem trazer para a ação docente. Reiteramos que nossa pretensão não foi simplesmente comparar e apontar os pontos de articulação das teorias de Vigotski e de Freire, mas sinalizar que juntas elas podem aglutinar importantes contribuições para o processo educacional.

Pudemos destacar no decorrer deste trabalho que, no entender de Vigotski, o homem se apropria da significação da atividade humana. Ao mesmo tempo,

desenvolve a capacidade de significar suas relações por meio de instrumentos e sistemas simbólicos os quais lhe permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas.

O cerne da psicologia histórico-cultural reside na ideia de que o desenvolvimento do sujeito, incluindo categorias como a consciência e a linguagem, ocorre na dinâmica das relações socioculturais. Essa mesma ideia também sustenta que as demarcações das características do desenvolvimento psicológico do sujeito são adquiridas num sistema interativo mediados por elementos materiais e simbólicos. Para Vigotski, a essência do desenvolvimento psicológico jaz na apropriação de elementos mediadores. Isso nos respalda a dizer que as relações de mediação são essenciais para o processo de ensino e de aprendizagem.

Os conceitos elaborados por Vigotski nos ajudaram a perceber que o desenvolvimento humano depende necessariamente das relações sociais promovidas por mediações. Assim, eles servem para repensarmos o modo como entendemos a aprendizagem, considerando que são essas relações mediadas que dão substância aos processos psicológicos superiores.

O conhecimento de que a apropriação cultural é parte da natureza humana e que, essa apropriação acontece por meio das interações sociais, tem um grande valor para a ação docente, reforçando ainda mais a importância das relações de mediação para os processos educativos. No desenvolvimento humano, a educação é uma mediação indispensável. Como afirma Mézaros (2006, p. 263), “Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação”. A educação tem a função de promover a formação do indivíduo por meio de práticas pedagógicas.

Vigotski defende a concepção de que a formação do homem somente é total se for através da escola. De acordo com estas proposições, depreende-se que a escola é um ambiente sociocultural, aceita pela sociedade que tem função de mediar e estimular a aprendizagem e o desenvolvimento de todos aqueles que participam ou são beneficiados através do espaço escolar.

O uso da abordagem histórico-cultural pode ser exercida na prática pedagógica diária do professor. A pedagogia, tal como concebida por Vigotski e colaboradores, nas palavras de Alves (2012, p.70), “caracteriza-se mais como um

espaço privilegiado de trocas e interações que favorece sobremaneira o desenvolvimento de formas complexas de pensamento”.

No que se refere à pedagogia de Freire, pudemos constatar que suas bases muito se aproximam do que os estudos da psicologia histórico-cultural afirmam como necessários para uma que possibilite a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. O trabalho do professor, na visão do educador pernambucano, pode ser realizado pela ação conscientizadora no processo educativo ministrado através do diálogo e do exercício do pensamento crítico de seus educandos.

A concepção de consciência crítica, de sujeito dialógico perpassa toda a proposta de educação na pedagogia freireana, pois conforme vimos, o ponto de partida do processo educacional, para Freire, está vinculado à vivência dos sujeitos, seus contextos, seus problemas e às contradições presentes na realidade concreta. Dessa forma, o autor trata a educação como um ato político, no sentido de possibilitar a compreensão dos problemas sociais e o engajamento em ações transformadoras.

A prática pedagógica, segundo os ideários de Freire, deve estimular a participação, a responsabilidade social e política e, acima de tudo, a formação de sujeitos autônomos. O que se propõe, na perspectiva da mediação pedagógica, é que o professor reconheça as manifestações e necessidades de seus alunos, para, assim, levá-los à superação das dificuldades, de forma a redimensionar sua aprendizagem.

Uma metodologia educacional que aborde conceitos e ideias da psicologia histórico-cultural e da pedagogia freireana pode oferecer resultados significantes na prática educativa escolar. Conforme destaca Moura (2004), tanto Vigotski como Freire entendiam que os processos educativos não devem se desvincular do universo existencial dos estudantes, mas sim focar a atividade de criação e recriação das experiências socioculturais dos sujeitos.

Entendemos que a articulação entre o pensamento de Vigotski e de Freire pode acarretar algumas críticas, dado o contraste do tempo, do lugar e de algumas questões de ordem políticas, econômicas e culturais em que viveram estes autores. Porém, não se pode negar as similaridades das concepções presentes nos seus estudos. De um lado, temos um brilhante psicólogo, comprometido com um projeto revolucionário e ao mesmo tempo, buscando desenvolver estudos psicológicos que

tivessem relevância para o contexto educacional, do outro, encontramos um dos educadores de maior referência dos últimos anos, empenhado em defender a educação como prática de liberdade.

Os trabalhos desenvolvidos por Freire têm inspirado até os dias de hoje diversos programas de alfabetização. Muitos educadores foram atraídos pelo seu método de ensino, surgindo assim uma nova visão mais comprometida com a sociedade e com o educando. De igual forma, mesmo que em sua época, os postulados de Vigotski tenham se chocado com fatores políticos e ideológicos, são inegáveis suas contribuições ao estudo do desenvolvimento do indivíduo. A riqueza dos seus conceitos - que não se resumem ao campo da Psicologia do Desenvolvimento - é reconhecida entre diversos estudiosos, sendo uma porta aberta para muitas linhas de investigação. O reflexo de seu pensamento se faz notar entre as abordagens mais aceitas atualmente nos estudos educacionais. Como diz Alves (2012, p. 19),

[...] há, portanto, uma possibilidade concreta que se apresenta como terreno fértil para um diálogo e uma aproximação entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural, de tal modo que aquela pode constituir-se efetivamente em um campo mediador da psicologia histórico-cultural no âmbito de práticas educativas escolares.

Com base no exposto, estamos certos de que a hipótese levantada no início deste trabalho dissertativo pôde ser confirmada de forma positiva. A pedagogia de Freire guarda correlação direta com a psicologia histórico-cultural de Vigotski, e os conceitos de mediação de ambos os autores, aplicados efetivamente nas ações pedagógicas, contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano. Estamos certo de que as relações de mediação, sejam elas através de signos construídos historicamente, ou, nas interações pedagógicas entre professor e aluno, instrumentalizam a construção do conhecimento no processo educacional, dando a ele um caráter dinâmico e contínuo. Quando a mediação entre o ensino e a aprendizagem acontece, o conhecimento é assimilado pelo aluno, resultando em aprendizagem que se consolidará no desenvolvimento do sujeito.

O pensamento de Vigotski e de Freire vêm, em todos os sentidos, ratificar o movimento de ruptura com uma pedagogia acrítica e dissociada dos problemas sociais. Compreender e assumir seus ideários significa posicionar-se integralmente num projeto

de educação voltado para a construção conjunta do conhecimento com vista à transformação da sociedade. Essa é a relação entre educação e transformação social preconizada na teoria marxista. Pois os fundamentos do materialismo histórico e dialético, dentre outros princípios, realçam a compreensão da realidade social e psicológica, sugerindo que o conhecimento construído no processo de ensino e de aprendizagem deve ser utilizado pelo aluno no seu mundo social para interferir sobre sua realidade concreta.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó: Argos, 2012.
- ALTHUSSER, Louis & BADIOU, Alain. **Materialismo histórico e materialismo dialético**, trad. port. São Paulo: Global Editora, 1969.
- ARAÚJO, S. Cultura e Educação: uma reflexão com base em Raymond Williams. In: **27. REUNIÃO DA ANPED**, 2004, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t0315.pdf>>. Acesso em: Jan. 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua casa. In: MOLL, L. (Org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- CHAUÍ, M. **Convite a Filosofia**. São Paulo: 12ª Ed Editora Ática, 2001.
- CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvania. Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DAVALLON, Jean. **A mediação: a comunicação em processo?** Prisma.com: Revista de Ciência da Informação e Comunicação do CETAC, n.4, jun. 2007. Disponível em: <http://prisma.cetac.up.pt/A_mediacao_a_comunicacao_em_processo.pdf>. Acesso em: 22 out. 2013.
- DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. Educ. Soc. 2000, vol.21, n.71, pp. 79-115.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Ed UNESP, 2000 (Cap.1; 2: pp. 9-77).

FIORI, Ernani M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir et al. (Org.). **Paulo Freire, uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 27-67.

_____. Ana Maria. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Ed. Mercado de Letras, Campinas, SP, 2012.

FREIRE, **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 29ª. Edição. Rio de Janeiro; paz terra, 2006.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 48ª edição. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43ª edição. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

FREIRE P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir et al. (Org.). **PAULO: FREIRE: Uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Aprender, ensinar.** Um olhar sobre Paulo Freire. *Abceducatio*. v. 3, n.14, p. 16-22, 2002.

_____. **História das Ideias Pedagógicas.** 8 ed. São Paulo: Ática, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas,** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GERHARDT, Heinz-peter. Uma voz europeia ARQUEOLOGIA DE UM PENSAMENTO. In: GADOTTI, Moacir et al. (Org.). **PAULO FREIRE Uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 148-170.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** Identidades e mediações culturais / Organizacao Liv Sovik; Traducao Adelaine La Guardia Resende. et all. Ed. UFMG. Belo Horizonte. 2003.

IAROCHEVSKI, M. F.; GURGUENIDZE, G. S. Epílogo. In: VIGOTSKI, L. S **Teoria e Método em Psicologia.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2004. p. 471-515.

KONDER. L. **O que é Dialética.** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2001, 15º Edição.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Editora Livros Horizontes, 1978.

_____. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 425-470.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

LUKÁCS, G. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem: Temas de Ciências Humanas n. 4.** Tr. C.N. Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

LÚRIA, A. R. Notas bibliográficas sobre L. S. Vigotski. In: VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Curso de Psicologia Geral.** Rio de Janeiro : Civilização Brasileira S/A, 1979.

MANZKE, José Fernando. **Propuesta curricular para La educación de jóvenes y adultos campesinos en asentamientos de La reforma agrária.** São Luis/Ma: EDUFMA, 2009.

MARX, K. **O capital: Crítica da economia política.** Vol 1, Livro primeiro: O processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Tradução de Luis Claud de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia.** In: Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, Papirus, 2000.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky.** Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A Teoria da Alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MOURA, T. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky.** 2. ed. Maceió: Edufal, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento.** Cad. Pesqui. [online]. 1992, n.81, pp. 67-69. ISSN 0100-1574.

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky**: aplicações contemporâneas. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

REGO, T. Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. vozes, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RODRÍGUEZ-AROCHO, W. El tema de la conciencia en la psicología de Vygotski y en la pedagogía de Freire: implicaciones para la educación. In: **Encuentro nacional de educación y pensamiento**. 2000, San. Juan/Puerto Rico. Disponível em: <http://generales.uprrp.edu/pddpupr/docs/EI%20tema%20de%20la%20conferencia%20Vygotsky,%20Freire.PDF>. Acesso em: 08 Abr. 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3° ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SIGUAN, Miguel. **Actualidad de Lev S. Vygotski**. Barcelona: Editorial del Hombre, 1987.

SIRGADO, A. Pino. “O social e o cultural na obra de Vigotski”. In: **Revista Educação & Sociedade**. nº. 71 Jul. 2000. Campinas: Papyrus/cedes, p. 45-78.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir et al. (Org.). **PAULO FREIRE Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 117-147.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade de escolar. In: LÚRIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia**: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Tradução de Rubens E. Frias. São Paulo: Morais Ltda, 1991

_____. Obras escogidas, tomo I. Madri: Visor e MEC, 1991a.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

_____. Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. Trad. A. A. Puzirei. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 19. Abr. 2013.

_____. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria e Método em Psicologia.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

_____. **A Formação Social da Mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins fontes, 2009.

_____. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo. Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **A história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WERTSCH, J.V Vygotskiy **La Formación Social de La Mente.** Barcelona, Ediciones Paidós, 1988.

WERTSCH, J. V. Apresentação. IN: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WERTSCH, James. Second International Interdisplinary Conference on Perspectives and Limits of Dialogism in Mikhail Bakhtin. Estocolmo, Suécia, 3-5 jun. 2009. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. especial, p. 123-132, 2010.