

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APRENDIZAGEM EM VYGOTSKY E EM FREIRE:  
APROXIMAÇÕES E ESPECIFICIDADES**

**PATRICIA FORTUNATO FILERAZ TRENTIN**

**SÃO PAULO**

**2012**

**PATRICIA FORTUNATO FILERAZ TRENTIN**

**APRENDIZAGEM EM VYGOTSKY E EM FREIRE:  
APROXIMAÇÕES E ESPECIFICIDADES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE–UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (Orientador)

**SÃO PAULO**

**2012**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Universidade Nove de Julho

Trentin, Patrícia Fortunato Fileraz.

Aprendizagem em Vygotsky e em Freire: aproximações e especificidades. / Patrícia Fortunato Fileraz Trentin. 2012.  
105 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE,  
São Paulo, 2012.

Orientador (a): Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

1. Aprendizagem. 2. Educação. 3. Paulo Freire. 4. Lev Vygotsky.  
I. Mafra, Jason Ferreira. II. Título

CDU 37

**APRENDIZAGEM EM VYGOTSKY E EM FREIRE: APROXIMAÇÕES E  
ESPECIFICIDADES**

Por

**PATRICIA FORTUNATO FILERAZ TRENTIN**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Nove de Julho (Uninove), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (Orientador, Uninove)

---

Examinadora: Prof. Dra. Roberta Stangherlim (Uninove)

---

Examinador: Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida (Unesp)

---

Suplente: Prof. Dr. José Eustáquio Romão (Uninove)

São Paulo, 30 de maio de 2012

Ao meu primeiro e grande mestre, meu avô Renê.  
*(in memoriam)*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra, por toda orientação e compreensão durante o trabalho de pesquisa.

Ao Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida e à Prof. Dra. Roberta Stangherlim, pela grande colaboração na qualificação.

Ao Prof. Dr. José Eustáquio Romão, pela contribuição durante todo meu processo de conhecimento no mestrado.

Aos demais Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, em especial ao Prof. Dr. Paolo Nosella, que colaboraram direta ou indiretamente com meu crescimento intelectual e para o desenvolvimento e realização da pesquisa.

À Prof. Dra. Margaréte May Berkenbrock Rosito, uma amiga muito especial que acompanhou meu aprendizado desde a graduação.

“Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. (FREIRE, 1996, p. 84).

## RESUMO

Esta pesquisa investigou o sentido da aprendizagem em Paulo Freire e em Lev Vygotsky, com o objetivo de verificar aproximações e especificidades entre esses dois educadores. Embora os autores mencionados tenham trabalhado esta categoria em diversos contextos e também em suas práticas sociais, este trabalho limitou-se a analisá-la a partir de algumas obras consideradas centrais para os propósitos desta dissertação. De Paulo Freire, foram examinados os livros: *Pedagogia do oprimido*, *A importância do ato de ler*, *À sombra desta mangueira*, *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia da autonomia*. De Vygotsky, analisaram-se os textos: *A formação social da mente*, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, *Pensamento e linguagem* e *Psicologia pedagógica*. Este trabalho concluiu que apesar das diferenças contextuais de suas experiências e da área de formação de cada autor, eles possuem grande convergência nos fundamentos de suas principais teses, sendo que a dimensão coletiva e política do conhecimento aparece com mais ênfase na obra freiriana, enquanto que os processos psicológicos cognitivos da aprendizagem ganham mais relevância nos trabalhos vygotkianos.

**Palavras-chave:** aprendizagem, educação, Paulo Freire, Lev Vygotsky.

## **ABSTRACT**

This research investigated the meaning of learning in Paulo Freire's and Lev Vygotsky's works in order to determine similarities and specificities in the way the term was used by these two educators. Although the aforementioned authors applied the term in various contexts and in their social practices, this research focused on the analysis of the term as applied in specific works considered central to the purpose of this dissertation. Paulo Freire's examined books were: *Pedagogy of the Oppressed*, *The Importance of the Act of Reading*, *Pedagogy of the Heart*, *Pedagogy of Hope* and *Pedagogy of Freedom*. Vygotsky's analyzed texts were: *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, *Language development and learning*, *Thought and Language*, and *Educational Psychology*. This study concluded that despite the contextual differences of their experiences and field of studies, the authors' main theses seem to converge. However, in the work of Freire, it is possible to verify greater emphasis on the collective and political dimension of knowledge, whereas Vygotsky's works tend to focus on the cognitive processes of learning.

**Keywords:** learning, education, Paulo Freire, Lev Vygotsky.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>IPF</b>	Instituto Paulo Freire
<b>Pale</b>	Território de Assentamento
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>Sesi</b>	Serviço Social da Indústria
<b>Unesp</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>Unicamp</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>Uninove</b>	Universidade Nove de Julho
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 – LEV VYGOTSKY E PAULO FREIRE EM CONTEXTO</b> .....	<b>18</b>
1.1 Primeiros encontros .....	19
1.2 Lev Vygotsky .....	21
1.3 Paulo Freire .....	28
<b>CAPÍTULO 2 – NOÇÃO DE APRENDIZAGEM EM VYGOTSKY</b> .....	<b>35</b>
2.1 Relação desenvolvimento-aprendizagem.....	36
2.2 Zona de desenvolvimento proximal.....	45
2.3 Educação estética .....	48
2.4 O brinquedo e o jogo como mediadores na aprendizagem.....	52
<b>CAPÍTULO 3 – NOÇÃO DE APRENDIZAGEM EM FREIRE</b> .....	<b>57</b>
3.1 Educação bancária e educação libertadora .....	58
3.2 Diálogo e processo de conhecimento .....	61
3.3 Relação ensino-aprendizagem.....	65
3.4 Pensar certo e a busca do ser mais .....	68
<b>CAPÍTULO 4 – APRENDIZAGEM EM VYGOTSKY E FREIRE</b> .....	<b>76</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>102</b>

## **INTRODUÇÃO**

## INTRODUÇÃO

O interesse por esta pesquisa surgiu a partir de minha experiência de estágio em um curso de Especialização em Psicopedagogia, realizado entre 2008 e 2009. Ao sistematizar o atendimento que fazia de minha prática pedagógica, qual seja, acompanhar um adolescente, aluno de escola pública, com dificuldades de aprendizagem, notei a importância do referencial teórico no trabalho educativo. Foi então que, posteriormente, recuperando essa experiência, em meu estudo de monografia, utilizei o autor russo Vygotsky, pensador cuja obra eu já havia tido contato durante o curso de Pedagogia.

Comecei o estágio em setembro de 2008 e terminei-o em julho de 2009. Tratava-se de acompanhar o processo de aprendizagem de um adolescente de 15 anos que estava na oitava série do Ensino Fundamental. Ele chegou a mim durante o meu curso de especialização. A escola o conduziu primeiro à Universidade para consultar-se com uma psicóloga, e esta o encaminhou aos cuidados de uma professora de Psicopedagogia, que passou o caso a mim para atendê-lo na clínica. Eu fazia supervisão com a professora do curso e tinha aulas teóricas e práticas para ter subsídios para realizar o atendimento na clínica. A principal queixa sobre o adolescente, seja da mãe seja dos pedagogos, era a de que ele não estava bem na escola, pois tinha notas baixas.

Mas é relevante a compreensão do contexto no qual o adolescente está inserido. Conversei muito com sua mãe, seu pai e entrei em contato com a escola também. Sua mãe era dona do lar e seu pai era gráfico. O adolescente não tinha autonomia em casa, pois sua mãe lhe impunha tudo o que tinha que fazer, desde a que horas deveria ajudá-la até a hora de fazer os deveres da escola. Quando realizava o atendimento com os dois (o adolescente e sua mãe), eu notava uma agressividade na fala do garoto, um tom irônico, hostilizando sua mãe. Quanto ao seu pai, o menino me relatava certo temor em dialogar com ele, demonstrava ter medo.

A escola, por meio dos relatos do adolescente, não demonstrava ser desafiadora, e, como Freire salienta, para se obter um conhecimento verdadeiro, o educando precisa ser sujeito no processo de conhecimento; tem que ser desafiado. O aluno, sentindo-se desafiado, vai querer interagir com o objeto cognoscível em

busca de saber mais, iniciando, assim, um processo que Paulo Freire chama de superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

Os primeiros atendimentos foram difíceis para o adolescente, que se mostrava muito nervoso e tímido. Não tinha iniciativa para realizarmos tarefas, como a caixa lúdica, por exemplo. Quando ele foi apresentado a esta, não tomou iniciativa de explorá-la. Aos poucos, de forma dialógica, tentando deixá-lo mais à vontade, percebi que ele foi explorando o que continha na caixa.

Em outros momentos, o adolescente realizou vários desenhos, que demonstraram sua insatisfação com a vida. Em alguns, ele deformava sua mãe e a chamava por nomes não sutis; em outros, escrevia que queria uma vida melhor e, em outro, finalmente, escreveu seu próprio nome, dizendo que nomes iguais ao dele eram muitos, mas não eram como ele. Queria afirmar sua singularidade. Havia certa violência em seus desenhos e todos em preto e branco, pois dizia que gostava assim, sem colorido.

No decorrer dos atendimentos, fiz a utilização de jogos para mediar o processo de aprendizagem, pois estudava como os jogos eram importantes nestes momentos. No início, o adolescente jogava despreziosamente, não pensava em estratégias, brincava aleatoriamente com aquele jogo. Em razão disso, nunca conseguia me derrotar na brincadeira. O jogo auxilia na memória, atenção, reflexão, antecipação e observação. Em quase todas as sessões fiz o uso do jogo, ao menos em uma parte da sessão.

No início, o adolescente se mostrava disperso, jogava aleatoriamente, ficava mais centrado em si, no seu jogo. Ainda não se sentia plenamente desafiado e, por isso, perdia as partidas. Mas, depois, começou a se impor mais. Dizia o que queria fazer e conversava mais. Agora já não expressava tanta timidez. Conversávamos sobre diversos assuntos; entre eles, a escola.

Jogamos diferentes jogos, mas um, especificamente, foi o ponto de partida para seu avanço na aprendizagem: o “Combate”. A partir desse jogo, o adolescente iniciou um processo de mudança em suas estratégias, o que, a meu ver, refletiu em seu relacionamento com a família e na escola.

Começou a elaborar estratégias para me derrotar, pois não se conformava em perder para mim. Na sessão seguinte, quis jogar “Combate”, novamente, pois disse que havia pensado muito sobre isso, em como me vencer. Relatou-me que pensou em diversas estratégias para me derrotar, e assim ocorreu. Agora, não jogava mais

de maneira dispersa. Percebi que raciocinava seriamente antes de cada jogada, até que, em pouco tempo, começou a vencer as partidas. Percebi que, paralelamente, iniciaram-se algumas mudanças na forma como conduzia suas atividades cotidianas, tanto na escola quanto em sua casa.

Certo dia, relatou-me de alguns trabalhos, como um de História em que foi elogiado. Fez um trabalho sozinho e saiu-se muito bem. Comentou que a professora até perguntou como ele fazia para não ter vergonha, não ficar tímido na hora de apresentar, e ele respondeu que já havia feito teatro. No teatro, disse, aprendeu que para não sentir vergonha, teria que olhar para o fundo do local como se não tivesse alguém lhe assistindo. O adolescente fez um trabalho metacognitivo, pois recorreu a estratégias que já tinha, transformando-as para atender suas necessidades atuais.

Na sala de aula, já se percebia este exercício de metacognição, refletindo mais sobre seu próprio pensamento e fazendo relações do presente com o passado. Agora, o adolescente já se concentrava mais sobre as coisas, seus trabalhos, sendo elogiado na escola e em casa. O seu pai relatou essa mudança também no lar, descrevendo que o seu filho passara a ajudá-lo com maior cautela nos afazeres domésticos e não mais executava as atividades de qualquer jeito. Ressaltei a importância do diálogo entre eles e que o adolescente precisava ter mais autonomia. Isso foi ocorrendo aos poucos e com sucesso.

Percebi que o jogo trouxe colaborações importantes para este processo. Foi por meio dele que o adolescente iniciou um processo mais sistemático de reflexão, o que impactou visivelmente em sua aprendizagem. Por meio do jogo, esse sujeito pôde construir estratégias de pensamento, que o levaram a ter maior autonomia e a descobrir-se como autor. De certa maneira, posso dizer que ele transportou o que estava ocorrendo no atendimento para sua vida.

No trabalho monográfico, procurei refletir sobre essa experiência à luz de Vygotsky, ao descobrir que o pensador russo dá grande significação a esta atividade no processo de aprendizagem. Entre outras coisas, descobri que o jogo, na ótica vygotskiana, propicia a criação da zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A aprendizagem em Vygotsky é compreendida em seus princípios interacionistas. Nessa perspectiva, o conceito sobre o desenvolvimento é situado a partir de diferentes dimensões: zona de desenvolvimento proximal, desenvolvimento real e desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento proximal são as funções que estão em processo de maturação, sendo que o nível de desenvolvimento real vincula-se diretamente ao desenvolvimento mental. E o desenvolvimento potencial pode variar conforme o ambiente que o sujeito vive. Como os ambientes são constituídos por uma diversidade de aspectos relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem, pode-se afirmar que ocorrem aprendizagens diferentes, portanto, o desenvolvimento se processa de maneiras distintas.

Na interação do desenvolvimento com a aprendizagem é que podemos verificar em que nível de desenvolvimento os sujeitos estão, mapeando-os a partir dos processos de aprendizagem.

Na explicação vygotskiana, a aprendizagem da criança é gradual, iniciando seu processo de aprendizagem com o auxílio do adulto, de forma a desenvolver condições de autonomia. O autor russo apresenta a relevância de a criança expressar suas necessidades, para a potencialização deste processo, já que é na relação com o outro que a criança vai desenvolvendo o funcionamento mental, autorregulando-se, na medida em que se apropria do conhecimento de relações com o social.

Os jogos são relevantes não apenas para as crianças, como pudemos observar nesta experiência com o adolescente. Como Vygotsky ressalta, ele propicia o alargamento da zona de desenvolvimento proximal. No caso deste jovem, percebemos que ele necessitava de um articulador entre ele e a aprendizagem, alguém que fosse mais capaz para fazer esta mediação e dar um salto qualitativo na aprendizagem. O adolescente conseguiu avanços de conhecimento por meio das relações, entre ele e sua família e entre ele e a escola também.

Já próximo ao fim dos atendimentos, pois eu já estava encerrando meu estágio, o adolescente criou um jogo. O que me surpreendeu foi ele criar um jogo com tabuada, já que no início do atendimento dizia odiar números. Já estava com maior autonomia e inventividade, conseguindo construir sua identidade e se descobrindo um ser de criação. Tudo isso fez com que sua relação com os pais melhorasse, que houvesse mais diálogo, mostrando-se, também, mais interessado na escola, mesmo que esta, nem sempre, não se revelasse tão atraente para ele.

No primeiro momento, quis discutir essa experiência na dissertação de mestrado, problematizando o caráter pedagógico do jogo em Vygotsky.

Percebemos<sup>1</sup>, porém, que um único caso não seria o suficiente para tal discussão na dissertação e que, dados os prazos e as demais atividades acadêmicas, não teria condições de levantar amostras suficientes para este estudo. Assim, sem descartar esse autor, procuramos buscar outros caminhos que nos precisasse melhor o objeto de estudo.

Durante as atividades do Programa de Mestrado, comecei a participar do grupo de pesquisa em Paulo Freire. Assim como Vygotsky, também tive um contato apenas superficial com a obra de Freire no curso de Pedagogia. Somente agora no Mestrado é que, envolvendo-me de forma mais sistemática com sua obra, percebi sua grande contribuição na questão do ensino e da aprendizagem.

Entre outras abordagens, Freire demonstra em sua obra a relação equivocada da pedagogia bancária em que o processo de aprendizagem se constrói de forma autoritária e, por isso mesmo, domesticadora. Ao mesmo tempo, revela que o processo emancipador só pode se instaurar quando houver a superação da relação opressor-oprimido.

Paulo Freire revela que na relação opressora o ser humano não tem como *ser mais*, isto é, exercer sua vocação ontológica enquanto ser social. Sem o sujeito se sentir agente da história e perceber que pode intervir no mundo, que a realidade não é estática, ele não se enxergará capaz de fazer mudanças. *Ser mais* é assim, segundo Freire, o processo pelo qual o sujeito muda o mundo e a si mesmo.

É por meio do processo dialógico que o educador pode fazer essa mediação, criando possibilidades para que o educando, conscientizando-se, veja-se na história e nela atue. À medida que o educando vai desvelando as manifestações de inculcação ideológica, ele passa a ver o mundo com suas próprias lentes. Assim, tornando-se crítico e se sentindo parte da história, movimento nunca inexorável, é que ele poderá intervir nela. Somente por meio de uma aprendizagem verdadeira é que o sujeito poderá fazer esse desvelamento.

O educando, primeiramente, tem que se descobrir sujeito no processo de conhecimento e não mero espectador na aprendizagem. Entrando em contato com o objeto, e não esperando que lhe seja ditado por alguém, é que o educando poderá conhecer verdadeiramente. Assim, terá uma aprendizagem verdadeira que ele

---

<sup>1</sup> Na discussão com meu orientador.

próprio construiu, objetivou, o que, segundo Freire (2005), não se faz sozinho, mas em comunhão com os outros no mundo.

Ao observar as abordagens de Freire e do pensador russo sobre o problema da aprendizagem, notei que, em muitos aspectos, suas ideias convergem; em outros, porém, ganham especificidades e contornos próprios que, se não os antagonizam, demonstram os condicionamentos políticos, históricos e epistemológicos de cada contexto. Dadas as riquezas de suas obras, há, certamente, muitas temáticas a serem exploradas para que se proceda a um exame de totalidade entre os dois autores. Este trabalho, porém, deseja somente lançar um olhar sobre como estes dois grandes pensadores pensam os problemas da aprendizagem, os quais, diga-se, como sabemos, não se desvinculam dos problemas de ordem política e social.

Esta pesquisa, em meu entendimento, ganha relevância também à medida que pode contribuir para a compreensão das questões do conhecimento nesses dois grandes autores, apresentando as aproximações e as especificidades entre eles.

Sabemos todos que os problemas educacionais estão diretamente relacionados às questões mais profundas e, por isso mesmo, estruturais, como a política e a economia. Todavia, sem nos esquecer de tais estruturas, é preciso elegermos determinados focos para, compreendendo-os, torná-los instrumentos de transformação. Em outras palavras, não precisamos esperar que a revolução chegue para intervirmos já, conscientemente, em nossa realidade. Conhecê-la, sem nenhuma dúvida, é o primeiro passo.

No primeiro capítulo, apresento minhas aproximações com a obra de Freire e Vygotsky, destacando como ocorreu esse percurso até chegar à presente pesquisa. Apresentarei também a vida e a obra de ambos, considerando que é relevante compreendermos, primeiramente, o contexto em que escreveram suas obras.

No segundo capítulo, discuto a aprendizagem na ótica de Vygotsky, explicitando a compreensão de como ocorrem os processos psicológicos cognitivos da criança, percebendo como esta aprende e como é possível fazer a mediação na aprendizagem.

No terceiro capítulo, abordo a noção de aprendizagem em Freire, salientando o papel do oprimido, já que, na perspectiva freiriana, é ele quem pode fazer as mudanças mais profundas. Uma vez que o opressor não se vê opressor, a superação opressor-oprimido só pode ser realizada pelo oprimido.

No quarto capítulo, apresento as convergências e as especificidades entre as reflexões de Freire e de Vygotsky no que se refere à aprendizagem.

Por fim, exponho as considerações finais, recuperando a trajetória e os resultados desta investigação.

Embora as concepções de ambos os autores possam ser examinadas também a partir de suas experiências educacionais, isto é, do campo da práxis, minha opção aqui se limita a verificar a questão da aprendizagem a partir de suas reflexões teóricas desenvolvidas em seus principais trabalhos. Assim, de Vygotsky, as obras selecionadas para esta análise são: *A formação social da mente; Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem; Pensamento e linguagem e Psicologia pedagógica*. De Paulo Freire, foram examinados os livros: *Pedagogia do oprimido, A importância do ato de ler, À sombra desta mangueira, Pedagogia da esperança e Pedagogia da autonomia*. Além destas obras, quando necessário, recorro a estudiosos desses pensadores para expor e/ou corroborar nossas afirmações. Vale dizer que, ao analisar duas teorias na perspectiva de demonstrar suas proximidades e especificidades, naturalmente, lanço mão de pressupostos da educação comparada que, além de refletir sobre sistemas, programas e planos educacionais, assume, igualmente, o campo das teorias como objeto de suas investigações. Por isso, adoto, também, este recurso metodológico no desenvolvimento deste trabalho.

**CAPÍTULO 1**  
**LEV VYGOTSKY E PAULO FREIRE EM CONTEXTO**

## **CAPÍTULO 1 – LEV VYGOTSKY E PAULO FREIRE EM CONTEXTO**

Neste capítulo, abordo como foram minhas aproximações com as obras de Vygotsky e Freire. Narro meu percurso, desde quando cursava Pedagogia até os dias atuais, já no Programa de Mestrado. Em seguida, apresento a vida e a obra dos autores mencionados, para explicitar o contexto e alguns condicionantes sob os quais os autores produziram suas obras.

### **1.1 Primeiros encontros**

Foi no Programa de Pós-graduação, no Mestrado, que voltei a ter contato com a obra de Freire. Fiz parte de um grupo de estudos freirianos, aprofundei meus conhecimentos sobre o autor e vi o quanto ele é importante e o quanto ele poderia contribuir para esta dissertação. Freire foi relevante para a consciência de meu próprio processo de conhecimento, pois, pensando minha relação escolar com o saber, percebi que, de uma maneira geral, raramente me situava como sujeito no processo de aprendizagem.

No ensino fundamental e no ensino médio, sempre fui espectadora na aprendizagem, já que, naquela perspectiva bancária, não tinha oportunidade de entrar criticamente em contato com o objeto do conhecimento. Como de regra nas escolas brasileiras, tratava-se de uma relação em que o educador se dedicava ao puro exercício de transferência que, no limite, se materializava nas clássicas decorebas.

À medida que fui refletindo, já na Pedagogia, notei o quanto foi difícil tal relação e o quanto isso me prejudicou. Mas como sempre é tempo de contornarmos as situações e de se ter uma aprendizagem verdadeira, consegui perceber, como Freire apresenta os principais problemas de aprendizagem, para então compreender o que não percebia antes. Vejo agora o quanto é importante termos a capacidade de objetivar o mundo, ou seja, nos apropriarmos do objeto e refletir, estruturar um conceito sobre o que pensamos.

Entrei em contato com a obra de Vygotsky também no primeiro semestre do curso de Pedagogia, por meio de um seminário. Além desse contato, durante três anos, só tive mais uma oportunidade de saber algo sobre o pensador russo: foi uma aula expositiva em outro semestre. Lembro que, apesar dos escassos contatos, me interessei por sua obra, voltando a estudá-la, posteriormente, no curso de especialização, em Psicopedagogia.

Apesar de aquela especialização ser voltada mais para a psicanálise e para as obras de Piaget, eu quis fundamentar minha monografia em Vygotsky, pois considerava que era ele quem respondia as minhas questões. Como já explicitiei, fiz meu trabalho de assistência psicopedagógica primeiro e só depois, ao analisá-lo para escrever minha monografia, busquei uma fundamentação em Vygotsky, pois, anteriormente, realizava meus atendimentos fundamentados em Piaget e em Alicia Fernández. De fato, foi ele quem mais me ajudou a compreender o que ocorrera na clínica psicopedagógica.

Compreendi que sua obra é de fundamental importância para a compreensão da relação de desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo na infância. Esclarece muitas questões sobre como a criança desenvolve seu psíquico e como o professor ou alguém mais desenvolvido pode ajudá-la na aprendizagem, no processo de conhecimento.

A zona de desenvolvimento proximal auxilia o educador a verificar em seu aluno quais processos estão em estado de maturação; ou seja, aquilo que ele pode trabalhar para que o aluno tenha impulso diretivo em seu desenvolvimento. Como sabemos, apesar de sua breve vida, o autor russo nos deixou uma valiosa pesquisa sobre a aprendizagem, entre outros temas.

Penso que meu interesse em fazer essa pesquisa sobre a aprendizagem, possa ter partido da minha própria busca no processo do aprender. Ao perceber que esses dois autores lançavam luzes complementares sobre a explicação do que havia ocorrido comigo naquela pequena experiência com o ensino por meio de jogos, imaginei que o entendimento do conceito de aprendizagem em ambos poderia tornar-se um campo fecundo para o meu trabalho enquanto pedagoga e pesquisadora.

O pensamento de qualquer autor situa-se sempre em um tempo e em um espaço, isto é, num contexto histórico, sem o qual se torna impossível desvendar as razões mais profundas das expressões de seu pensamento. Por isso, embora as

informações biográficas gerais desses dois autores sejam relativamente conhecidas por um público especializado, consideramos necessário explicitá-las, resumidamente aqui, considerando que, para além da leitura da banca examinadora, uma dissertação é lida e consultada por um público de variada formação.

## 1.2 Lev Vygotsky

Registrado como Lev Semenovitch Vygotsky (REGO, 2008, p. 20), nasceu em 17 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, Rússia. Era de família judia, morou com seus pais, sendo o segundo de oito irmãos. Seu pai trabalhou no banco e em uma companhia de seguros e sua mãe era professora, mas cuidava da casa e da família. O autor russo estudou com tutores particulares e era um estudante que possuía um gosto especial por literatura e artes. A família vivia bem financeiramente, possuindo uma biblioteca particular frequentada pelo futuro pensador que não dispensava as visitas regulares na biblioteca pública. Estudou vários idiomas, como: alemão, latim, francês, hebraico e inglês. Quando completou 17 anos, terminou seu curso secundário.

O que colaborou para definir o trabalho de Vygotsky foi o momento histórico em que viveu. Como Rego (2008, p. 26) esclarece, ele estava em um período de renovação na sociedade soviética pós-revolucionária e de muitos dilemas referentes à psicologia. O contexto sociopolítico deixou marcas no percurso de Vygotsky, já que contribuiu para uma nova abordagem da psicologia em pleno momento pós-revolucionário.

O autor russo, conforme Boiko e Zamberlan (2001, p. 51-58), procurou desenvolver uma psicologia que compreendesse e pudesse explicar a diferença entre o homem e a natureza e os outros seres, e como o ser humano desenvolve as funções biológicas (comer, andar e outros) das funções superiores (memória, linguagem, pensamento e percepção).

Como Boiko e Zamberlan (2001) explicitam, Vygotsky afirma que as práticas sociais ocorrem devido a como os sujeitos vivem em determinada época e de acordo com sua cultura. Seu modo de agir e se relacionar com o outro revela a época cultural. Os sujeitos se utilizam do sistema simbólico, ou seja, a linguagem, para se

relacionarem e atribuírem significados a objetos, fazem uso de instrumentos conforme sua necessidade para agirem na e sobre a natureza, e com isto também são transformados pela natureza que foi modificada por eles.

[...] na perspectiva vygotskyana as funções psicológicas superiores se desenvolvem nas práticas e pelas práticas sociais, e passam do plano social ao individual através do processo de internalização, que constitui um salto qualitativo através do qual as funções deixam de ser de natureza biológica e passam a ser de natureza cultural (BOIKO; ZAMBERLAN, 2001, p. 51-58).

Essa sociedade que estava surgindo valorizava muito a ciência, já que, por meio dela, acreditavam poder solucionar problemas econômicos e sociais. O governo exigia demandas práticas, com isto foram surgindo novas teorias em diversas áreas de conhecimentos. Em meio à transformação, a educação também fazia parte, pois o governo queria programas educacionais para erradicar o analfabetismo e para as pessoas terem mais oportunidades: “Assim a proposta de reestruturar a teoria e a pesquisa psicológica expressa por Vygotsky estava em fina sintonia com os projetos sociais e políticos de seu país” (REGO, 2008, p. 27).

Vygotsky (apud VEER; VALSINER, 1996, p. 17-21) recebeu uma educação judaica. Morando em Território de Assentamento (Pale), estava submetido às leis do governo czarista. Provavelmente, o autor russo presenciou massacres, mas, apesar da guerra da Rússia contra a Alemanha e a Áustria, tentou prosseguir normalmente com sua vida. Já na adolescência gostava de participar de discussões filosóficas, entrando em contato, desde aquele tempo, com a filosofia de Hegel. Apreciava também a poesia.

O autor russo foi um dos poucos sorteados para estudar na Universidade de Moscou. É que as cotas para os judeus eram poucas. A escolha do curso se deu devido às limitações impostas aos semitas hebreus que, naquela época, poderiam morar fora de Pale, caso optassem por algumas profissões. Uma delas era a de direito e a outra de medicina. Por orientação dos pais, escolheu medicina, mas frequentou apenas um mês as aulas e mudou-se para o curso de direito. Também se graduou em história e filosofia na Universidade do Povo de Shanjavsky.

Gostava de ler os escritos filosóficos de Spinoza e mantinha-se informado na área de linguística e filologia. Continuava com o interesse, que era desde a adolescência, em literatura e arte. Sua dissertação de mestrado foi resultado de uma

análise de uma peça de Shakespeare. Começou a se interessar pelos problemas psicológicos e pedagógicos e pela leitura na área de psicologia internacional. Também leu James e Freud.

Vygotsky, conforme Veer e Valsiner (1996, p. 21-22) explicitam, quando terminou seu estudo universitário em 1917, voltou a Gomel para lecionar em escolas estaduais, onde ficou até 1924, quando se mudou para Moscou. Sabe-se que o autor escreveu muitas resenhas, umas foram achadas anos mais tarde, mas desse período não encontraram muitas coisas. Ficou um vazio de seus escritos nessa época que, provavelmente, por razões políticas, permaneceram na clandestinidade. Apesar da perda dessas obras, sabe-se que ele trabalhou em espaços importantes como a Escola Trabalhista Soviética e o Colégio Pedagógico, sendo que, neste último, desenvolveu um laboratório psicológico para seus alunos.

Ao mesmo tempo em que trabalhava no Colégio Pedagógico de Gomel, preparou um dos seus mais importantes livros, *Psicologia Pedagógica*. Tinha um interesse grande por psicologia e pedagogia. Ainda nesse período, lecionou em Escola Noturna para Trabalhadores Adultos, Rabfak (curso preparatório para trabalhadores entrarem na faculdade) e Cursos Preparatórios para Pedagogos. Lecionava literatura, língua russa, lógica, psicologia e pedagogia. Ministrava palestras sobre estes assuntos e também sobre estética e história da arte.

Veer e Valsiner (1996, p. 23-25) afirmam que Vygotsky atraía grandes plateias e co-organizou discussões sobre obras de poetas, pelas editoras Eras e Dias e a revista literária Urze. Chefiou a seção de teatro do departamento de Educação Popular, em Gomel. Estava sempre envolvido nessa área e com pessoas do meio, como cenógrafos e diretores.

Até a consolidação da revolução socialista, a situação na Rússia só piorava, por causa da guerra civil; assim como a saúde de seu irmão Dodik, que pegou tuberculose. O autor russo cuidou de seu irmão até a morte e também foi acometido pela doença. Em 1920, ficou doente, pela tuberculose. Pensando que iria morrer, pediu a um ex-professor que publicasse suas obras postumamente. Felizmente se recuperou, mas foi assombrado por tal doença até o fim de sua vida e sempre tinha acessos de febre por isso. Mesmo nesse período tumultuado, Vygotsky permaneceu em Gomel, pois poderia ir a Moscou participar de mais atividades culturais e científicas. Um amigo dele, chamado Dobkin relatou que, talvez, a causa do autor russo permanecer lá em Gomel poderia ser a família.

Vygotsky não queria deixar a família. Gomel estava no fogo cruzado, havia vários confrontos naquela região. Também não seria fácil conseguir uma permissão para viver em Moscou. Outra razão de sua permanência naquela cidade poderia ser o namoro com Roza Smekhova, com quem se casou em 1924. Esta cidade foi relevante para originar o pensamento psicológico do autor, pois foi onde ele começou a estabelecer as relações entre a educação e a psicologia. Seu interesse por psicologia e pedagogia foi gradual. Já possuía uma rica bagagem intelectual nessa área quando foi trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental de Kornilov.

Vygotsky, conforme Veer e Valsiner (1996, p. 25-26) explicitam, morava com sua esposa e duas filhas em um quarto de um apartamento ocupado por outros moradores, como viviam milhares de russos, naquele contexto. Para sustentar a família trabalhava em várias editoras e ministrava muitas aulas. Em razão da tuberculose, de vez em quando tinha que ir a sanatórios e hospitais muito cheios para se tratar. As condições do hospital ou do sanatório em que ficava eram também muito difíceis. Por causa disso, ficava deprimido, chegando a relatar em cartas (a alunos, amigos) não ter condições para escrever ou pensar.

Por volta de 1931, Vygotsky (apud VEER; VALSINER, 1996) recebe duras críticas em relação a sua teoria histórico-cultural. Vários de seus colaboradores e alunos o abandonaram. Foi entre 1928 e 1931 que o autor russo, juntamente com Luria, fez as exposições desta teoria. As influências de Marx e Engels foram decisivas em suas formulações sobre a história humana e evolução biológica, na construção de sua teoria histórico-cultural. Rego (2008, p. 32) aponta que o autor russo teve uma fonte muito valiosa, foi o pensamento marxista:

Podemos identificar os pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos de sua obra na teoria dialético-materialista. As concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos, e a interação dialética entre o homem e a natureza serviram como fundamento principal às suas teses sobre o desenvolvimento humano profundamente enraizado na sociedade e na cultura.

Duarte (2000, p. 79-115) esclarece que Vygotsky queria uma teoria que fizesse a mediação entre o materialismo dialético e os fenômenos psíquicos concretos; não queria uma teoria em que simplesmente tirassem trechos do Marx, em uma pesquisa empírica, e que esta tivesse pressupostos contrários ao marxismo: “A construção da psicologia marxista era vista por Vigotski não como o surgimento de mais uma entre as correntes da psicologia, mas sim como o processo de

construção de uma psicologia verdadeiramente científica” (DUARTE, 2000, p. 79-115).

Alexander Luria (2010, p. 25) afirma que “Vygotsky era também o maior teórico do marxismo”, entre eles. Ele estudou muito Marx também com seus colaboradores, e sua análise era de vital importância para suas obras. Vygotsky (REGO, 2008, p. 95) elaborou a teoria histórico-cultural fundamentando-se no materialismo histórico-dialético. Conforme Rego (2008, p. 96) expõe, “Marx e Engels propõem uma perspectiva materialista-dialética para a compreensão do real, para a construção de conhecimento e para o entendimento do homem. Segundo eles, os fenômenos materiais são processos”; ou seja, a matéria é dinâmica, não está pronta, mas sim em processo, que tem a evolução dialeticamente, como a tese, a antítese e a síntese.

Essa abordagem, de acordo com Rego (2008), tem na história humana o indivíduo concreto que luta pela sobrevivência, e para isso tem que se organizar no trabalho e estabelecer relações, não somente entre si, mas também com a natureza. O homem faz parte da natureza, afinal foi criado e está submetido por esta, mas também se diferencia dela por ser capaz de modificá-la conscientemente. É nesta interação que o homem se torna homem, pois compreende sua relação com a natureza, assim transformando-se e transformando a natureza, conseqüentemente, criando outras condições de existência. Portanto, por meio do trabalho é que o homem age na natureza.

É por meio do trabalho que o homem tem noção de produção, pois, além desta atividade diferenciá-lo dos animais, também revela o seu caráter social e histórico. A necessidade do homem o leva a trabalhar, a transformar a natureza, entrar em contato com outros seres humanos, produzindo conhecimento e fazendo história (REGO, 2008, p. 96-97).

Com o trabalho, os homens desenvolveram a linguagem para poderem se comunicar entre si, e o conhecimento passou a ser historicamente construído: “Sendo assim, o desenvolvimento de sua consciência não se limita a sua experiência pessoal, pois seu pensamento passa a ser mediado pela linguagem” (REGO, 2008, p. 97). O trabalho aparece na mente do ser humano como uma imagem psíquica, que é o conteúdo da consciência, assim mediatizando a realização.

O social, a política e a economia, conforme o materialismo histórico dialético (REGO, 2008, p. 97), são condicionados pela produção material, e esta é que determina regras, valores, entre outros. A realidade é constituída pela contradição em um processo que é histórico. A sociedade se transforma de forma dinâmica e contraditória, por causa dos conflitos. Por isto é necessário entender que é um processo sempre em mudança. Foi por meio do materialismo dialético de Marx e Engels que Vygotsky quis elaborar uma psicologia histórico-cultural, já que considerava os modelos de sua época insuficientes.

Luria (2010, p. 25) descreve que o autor russo estudou cuidadosamente também a obra de Piaget e tinha igual fascínio pelas obras de Spinoza. Rego (2008, p. 33) esclarece que Vygotsky foi contemporâneo de Piaget, mas, apenas no início dos anos 20, do século passado, teve um contato com sua obra e leu tais produções. Fez o prefácio de dois livros de Piaget (*A linguagem e o pensamento na criança* e *O raciocínio da criança*). O autor russo chegou a fazer críticas a Piaget, mas este só soube disso quando Vygotsky já havia falecido. Ele também reconheceu que o método que Piaget utilizou era muito rico no que se referia ao processo cognitivo individual e ao estudo da gênese dos processos psicológicos, mesmo fazendo suas críticas da relação entre pensamento e linguagem.

Foi em 1933 que Vygotsky pensou na questão da instrução escolar (ensino-aprendizagem) e do desenvolvimento cognitivo, quando trabalhava no Instituto Pedagógico Herzen, em Leningrado. Sua primeira palestra sobre o assunto foi em 17 de março de 1933 no Instituto de Defectologia Experimental Epstein, em Moscou. O autor russo não concordava com as teorias vigentes da época, pois afirmava que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos. Para ele, o ensino só é realmente efetivo quando está a caminho do desenvolvimento. De acordo com muitos autores, a zona de desenvolvimento proximal e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo são suas maiores contribuições à psicologia e, conseqüentemente, à educação.

Segundo Ivic (1994, p. 773-799), a educação para Vygotsky não se reduz a um conjunto de aquisições, mas ao desenvolvimento amplo da criança, por meio de instrumentos, técnicas e operações intelectuais, por meio de diferentes tipos de atividades. O autor russo se preocupou, sobretudo, com os processos educacionais que revelam o modo pelo qual a criança aprende.

Pessoalmente, como apresentam Veer e Valsiner (1996, p. 27), dizem os seus biógrafos, Vygotsky tinha um bom senso de humor. Mas às vezes era sarcástico e incisivo e, quando se sentia injustiçado, não aceitava desculpas e era bem severo. Ele ficou magoado com seu amigo e colaborador Leontiev, que deixou o grupo vygotskiano. Leontiev relatou em uma carta a Luria que as ideias de Vygotsky já faziam parte do passado. Muito zangado, rompeu relações com o seu antigo colaborador, limitando-se apenas a cartas que diziam respeito a pesquisas. Sua relação com Luria também foi abalada depois deste episódio.

Vygotsky sofreu muito com a doença, até que no dia 11 de junho de 1934 morreu de tuberculose, que o acompanhou por quatorze anos. Faleceu no Sanatório Serebrannyj Bor e foi enterrado no cemitério Novodevichy, em Moscou.

Deixou um legado muito importante, vários livros, manuscritos e artigos que ainda não tinham sido publicados. Vygotsky, conforme Rego (2008, p. 34) esclarece, foi muito criticado na Rússia, pois o governo de Stalin achava suas teorias idealistas, quando confrontadas com as teorias de Pavlov. Este defendia a plasticidade do homem frente às pressões do ambiente. O autor russo, apesar de ser favorável a esta teoria, tinha críticas a Pavlov:

Argumentava que os seres humanos não deveriam ser considerados, pelos marxistas, apenas em função de suas reações ao ambiente exterior, mas também a maneira pela qual eles criam seu ambiente, o que por sua vez dá origem a novas formas de consciência (REGO, 2008, p. 34).

Bronckart explica que Vygotsky foi exigente e profundamente marxista para ceder à ciência que era imposta pelo stalinismo.

Tunes e Prestes (2009, p. 285-314) relatam que, somente em 1955, Luria e Leontiev tentaram publicar as obras de Vygotsky, mas tiveram que substituir a palavra *pedologia* por *psicologia infantil*, já que suas obras eram proibidas na Rússia. Suas obras foram redescobertas, segundo Rego (2008, p. 34-35), em 1956, com a reedição do livro *Pensamento e Linguagem*. Somente em 1962 suas obras chegaram ao Ocidente. No Brasil, demorou mais ainda, sendo apenas em 1984 a publicação do livro *A formação social da mente*. Algumas obras ainda nem chegaram ao Ocidente, e outras nem foram editadas na União Soviética.

A atualidade de seus trabalhos pode ser vista não apenas pela quantidade de escritos sobre e baseado em sua obra, mas pela presença obrigatória de seus

trabalhos na academia, dando suporte e influenciando estudos em distintas áreas; seja na psicologia, seja na pedagogia, seja em outros campos que se apropriaram de seu revolucionário pensamento.

### 1.3 Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nasceu, segundo seu filho Lutgardes (SOUZA, 2001, p. 329-330), logo após a Revolução Russa (outubro de 1917) – como o educador pernambucano gostava de dizer –, em 19 de setembro de 1921, no Recife.

Embora não fosse de berço pobre, ele passou por situações de pobreza, sobretudo quando sua família – naquele momento abatida pela grande crise mundial de 1929 e, principalmente, com a morte de Joaquim Temístocles (pai) – morava no bairro recifense de Jaboatão.

Pode-se dizer que a família dos Freire tinha uma convivência “dialógica”, já que, além de uma vida cotidiana tranquila, o seu pai era espírita e sua mãe, Edeltudres, católica, coisa rara no contexto nordestino daquela época. Freire (apud SOUZA, 2001, p. 330) lembra que essa relação o influenciou positivamente, seja na educação de seus filhos, seja, principalmente, em sua concepção dialógica de educação.

Após o período difícil de Jaboatão, sua família decidiu voltar ao Recife. Sem muitas opções no sistema público, restrito à elite recifense, sua mãe procurou muito uma escola para seu filho estudar. Conseguiu uma bolsa de estudos para Freire no colégio privado Oswaldo Cruz, onde, a partir dos vinte e um anos de idade, passou a ministrar aulas como professor de Língua Portuguesa.

Casou-se com a também professora Elza Maia Costa Oliveira, em 1944. O casal Freire teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. De 1947 a 1954, Freire foi diretor do setor de Educação e Cultura do Sesi. Foi nesse local que entrou em contato com operários e com a alfabetização de adultos.

Para estudar ciências humanas, cursou Direito na Faculdade de Direito do Recife, pois era a opção de que dispunha no momento. Foi neste momento, antes

de terminar seu curso universitário, que se casou. Sua primeira causa como advogado o fez desistir da profissão.

Contratado para cobrar a dívida de um dentista, comoveu-se com a situação difícil daquele trabalhador endividado que, sem alternativa, ofereceu os seus bens de trabalho (equipamentos, mesa, quadro, sofá etc.) para quitar o seu débito. Foi então que Freire disse ao dentista para se acalmar, já que teria mais uns dias para tentar conseguir os recursos, uma vez que o novato advogado deixaria, a partir daquele momento, o exercício de sua profissão. Freire não suportava uma justiça que, numa sociedade desigual, funcionasse não como instrumento de equacionamento social, mas, inversamente, como elemento de opressão (SOUZA, 2001, p. 331-332).

Concluído o curso de direito, prestou concurso para a cadeira de História da Educação, em que defendeu a tese *Educação e Atualidade Brasileira*<sup>2</sup>, na Universidade de Recife, em 1959.

Foi com Elza que Freire começou a trabalhar com alfabetização de adultos. Sua esposa, que já lecionava para crianças, conseguiu convencer Paulo a fazer o mesmo, mas com adultos. Muito divulgada foi sua experiência de educação, quando, no início da década de 1960, alfabetizou em curtíssimo espaço de tempo, cerca de 300 trabalhadores camponeses.

Tal experiência foi a base para que lhe atribuíssem o título de criador de um método de alfabetização: o “Método Paulo Freire”. Seu diferencial pedagógico, entre outros aspectos, estava no fato de que, excluindo as tradicionais cartilhas, a realidade dos educandos tornava-se o ponto de partida para o processo alfabetizador. Por meio das palavras geradoras, extraídas a “leitura do mundo” de seus educandos, iniciava-se o processo de alfabetização que, em sua essência, era também processo de conscientização política. O educando, assim, no ato mesmo de se alfabetizar, assumia-se como sujeito da sua cultura e sua história.

Nesse mesmo período, na época do governo Goulart, o então Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, convidou Freire para estender o seu método em âmbito nacional. O convite aconteceu devido ao sucesso da alfabetização em Angicos, no estado do Rio Grande do Norte. Gadotti (1996, p. 72) ressalta que nesta

---

<sup>2</sup> Este primeiro grande estudo foi publicado apenas em 2001, num trabalho coordenado por um dos principais estudiosos do pensamento freiriano, José Eustáquio Romão (FREIRE, 2003)

cidade, de Angicos, 300 trabalhadores foram alfabetizados em apenas 45 dias. Freire partia do princípio que o processo deveria partir da realidade do educando:

[...] o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando. Não basta ler que “Eva viu a uva”, diz ele. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (GADOTTI, 1996, p. 72).

Feitosa (2011, p. 58-59) explica que Freire recebeu críticas, na década de 1960, por ter partido de palavras para conceber o método de alfabetização, mas ele conta que na época não tinha conhecimento da psicogênese da língua escrita. Mas, como apresenta Feitosa, Freire partia de discursos: “Nos debates que ocorriam nos Círculos de Cultura, a palavra afluía, inúmeras vezes, em um discurso desvelador da realidade” (FEITOSA, 2011, p. 59), ou seja, era mais que a palavra, a leitura ia para além desta, estava dentro de um texto e de um contexto.

Como Paulo Freire (apud FEITOSA, 2011, p. 60-61) afirmava, o ser humano se constitui nas relações sociais. Ele não é um ser acabado, mas em constante transformação. Mesmo utilizando o método silábico (há quase 50 anos), sua proposta era revolucionária, por sua natureza conscientizadora.

Por isso mesmo, como Lutgardes afirma (apud SOUZA, 2001, p. 333-336), com o golpe militar e instauração da ditadura, em 1964, a presença de Freire e a expansão de seu método tornavam-se incômodas, o que mobilizou as forças mais conservadoras do país. Assim, após ser preso por 72 dias, teve o exílio como destino. Foi para a Bolívia deixando sua família no Brasil e, pouco mais de um mês, seguiu para o Chile.

Aquele país, de governo cristão, tinha uma visão mais progressista, considerando o contexto de enrijecimento dos regimes na América Latina, e tornou-se um lócus de refugiados políticos. Freire encontrou vários brasileiros por lá. Conheceu Jacques Chonchol, que lhe convidou para assumir a coordenação do trabalho de educação popular no Instituto de Desenvolvimento Agropecuário. Logo sua família estava novamente unida.

Sua obra fulcral, a *Pedagogia do oprimido*, foi escrita no Chile, entre 1967 e 1968. Lá, Freire trabalhava com a alfabetização de camponeses, sempre com o apoio de sua esposa Elza, que se dedicou à família durante todo o exílio, deixando para trás sua carreira e seu país. Elza, como Freire gostava de lembrar, foi a

primeira leitora da *Pedagogia do oprimido*, obra que resultou tanto das discussões que promovia com outros interlocutores de sua teoria quanto da reflexão sobre suas experiências chilenas e brasileiras (BLOIS, 2005).

Paulo viveu no Chile de 1965 a 1969. Sua atividade passou a incomodar por lá também os setores mais conservadores que, em 1974, foram os responsáveis pelo golpe chileno que depôs e assassinou Salvador Allende. Em 1969, trabalhou em Harvard (EUA) e em 1970 mudou-se para Genebra, onde assumiu o trabalho de consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas.

Os livros *Extensão ou Comunicação?* e *Educação como Prática da Liberdade* foram escritos e publicados no Chile; já *Pedagogia do oprimido* foi publicado, primeiramente, em inglês, depois espanhol, italiano, francês e alemão, o que é explicável, considerando que tanto no Brasil quanto em Portugal, vivia-se sob regimes ditatoriais de direita (FREIRE, 1992).

Entre 1970 e 1980, Freire, nas atividades do Conselho Mundial das Igrejas, trabalhou em diversos países da África, Ásia, Europa e América, prestando assessoria e dando seminários, consolidando o mundo como sua pátria.

Depois de 16 anos de exílio e com a Anistia política, Freire retornou ao Brasil, como ele disse, para reaprender o seu país. Era o governo do General João Figueiredo.

Depois do retorno, conforme seu filho explicita (SOUZA, 2001, p. 339-340), Freire trabalhou como professor na PUC-SP e na Universidade de Campinas (Unicamp), ao mesmo tempo em que viajava muito para o exterior, dando continuidade aos trabalhos internacionais. Foi laureado com dezenas de títulos *Honoris Causa* em diversas Universidades e recebeu variados títulos de diferentes órgãos, governamentais ou não governamentais em todo o mundo, em reconhecimento ao seu trabalho.

O ano de 1986 foi muito difícil para Paulo Freire, pois sua esposa Elza faleceu aos 70 anos de idade, de enfarte. Em 1988, Freire se casa pela segunda vez. Entre 1989 e 1991, foi Secretário da Educação do Município de São Paulo, no governo de Luiza Erundina. Trabalhou até o ano de 1997, já com problemas de saúde, mas sempre que podia atendia a convites, tanto nacionais quanto internacionais. Seu último livro foi *Pedagogia da Autonomia*.

Como Lutgardes (apud SOUZA, 2001, p. 340-342) afirma, Freire era extremamente amoroso, pois “amou as crianças, os animais, as árvores, os

pássaros e as pessoas”, como ele próprio dizia. Afirmava que os oprimidos é que tinham que libertar a si mesmos e aos opressores. Ele lutava não apenas para os oprimidos, mas com os oprimidos. Para Romão (2007, p. 124), Freire não apenas fez uma mudança de conteúdo didático, mas sim uma transformação paradigmática de construção de conhecimento: “Não construiu uma pedagogia ‘para o oprimido’ ou ‘sobre o oprimido’, mas uma pedagogia do oprimido, ou seja uma concepção de educação a partir da perspectiva dos dominados”.

Segundo Gerhardt (1993, p. 463-484), Paulo Freire compreendia que o processo educativo deveria ser centrado nos alunos, pois estes necessitavam entender a própria realidade, para o melhor desenvolvimento de seus aprendizados. Em sua essência, a proposta de Paulo Freire consiste em um processo pedagógico em que o sujeito possa “dizer a sua palavra”, compreendendo-se como um ser fazedor de cultura e comprometendo-se com a transformação social.

Freire teve a influência do marxismo, da fenomenologia, do existencialismo, do personalismo, dentre outras correntes de pensamento (FEITOSA, 2011, p. 79). De acordo com Mafra (2007, p. 79), há duas linhas mais gerais que influenciaram Freire – o marxismo e o cristianismo – que, de certa maneira, marcaram toda a sua trajetória político-pedagógica e como pensador. Sobre esta última, Mafra afirma que:

Sua relação com a teologia e com os teólogos da libertação, as atividades no Conselho Mundial das Igrejas, onde permaneceu dez anos, e o trabalho de uma década na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo são alguns dos ambientes cristãos sempre presentes em sua vida. Embora não se considerasse um homem de igreja (MAFRA, 2007, p. 80).

Romão (apud MAFRA, 2007, p. 81), ao analisar a obra *Educação e atualidade brasileira* de Freire, nota que “as contribuições da *democracia cristã* e do *existencialismo cristão* foram determinantes nas idéias do educador”. Sobre as análises que Freire fazia sobre a religião, Mafra (2007) explica que ele as respondia sempre sob um prisma histórico. Este freirianista ressalta, também, que, diferente de muitos autores materialistas, Freire produzia uma discursividade dialógica entre marxismo e cristianismo.

[...] apesar das leituras ortodoxas feitas sobre ambas as ideologias, o que as antagonizam, [em Freire] elas encontram *conjunção* naquilo que há de mais radical, a opção pelos oprimidos. Assim, não é por acaso que expressões e/ou palavras muito empregadas no cristianismo, como *profecia*, *anúncio*, *comunhão* (“os homens se libertam em comunhão”) são

incorporadas nos discursos de Freire. É famosa a descrição de Freire a respeito de sua *conversão* ao marxismo, quando, segundo ele, ao buscar Cristo encontrou Marx (MAFRA, 2007, p. 82-83, grifos do autor).

Paulo Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997. Estava com 75 anos de idade. Gadotti (1997) expõe que Freire faleceu quando estava no auge de sua produção intelectual, pois estava escrevendo um livro e tinha vários projetos, querendo ministrar cursos desenvolvidos no Instituto Paulo Freire (IPF). A família e o Instituto receberam, conforme Gadotti (1997) relata, mais de 600 mensagens de condolências pelo falecimento de Freire narrando a tristeza e a saudade do educador. Professores de mais de 150 universidades enviaram mensagens, mostrando, assim, como Paulo Freire era querido e como sua práxis teve impacto em diversos lugares do mundo.

Gadotti (1997) revela que nas mensagens recebidas havia muita vontade das pessoas de se manterem unidas, de continuar o trabalho de Freire, que era o seu compromisso com os oprimidos, de dar continuidade à conscientização das minorias. Depois de um mês da morte de Paulo Freire, Gadotti (1997) ressalta que não parecia que ele havia falecido, pois as paredes do Instituto Paulo Freire estavam ainda com sua presença; era a sensação de que ele estava vivo, como se fosse a ausência entre uma viagem e outra. Mensagens que diziam haver uma ausência e uma presença de Freire, como a mensagem que ele deixou ao sair da Secretaria de Educação de São Paulo em 1992:

[...] na carta de despedida: “Continuem contando comigo na construção de uma escola com outra ‘cara’ mais alegre, fraterna e democrática... Continuarei junto de vocês, de outra forma. Vou ficar mais livre para assumir outro tipo de presença”. Agora temos a presença de seu legado (GADOTTI, 1997)

O último Congresso Internacional de Educação que Freire participou ocorreu em Vitória (ES). Lá discutia-se exatamente, a contribuição de seu pensamento à educação contemporânea. Neste congresso, ao ser questionado sobre como se definia, enquanto pensador, Freire respondeu que se considerava um “menino conectivo”, desde criança. Para Gadotti (1997) essa característica, além de pessoal é epistemológica, pois ele conseguia “criar laços, interligar as categorias história, política, economia, classe, gênero, etnia, pobres e não-pobres”; ou seja, como Freire

era conectivo, gostaria também que os que não fossem pobres se engajassem para transformar o mundo.

Sua perspectiva político-pedagógica teve acolhimento, de certa maneira, universal. Podemos ver o nome de Freire em diversas escolas, no Brasil e no mundo. Há inúmeras dissertações, teses, livros e artigos sobre ele. Esse material não resulta apenas de seu vasto pensamento, mas, igualmente, das reflexões sobre a sua intensa prática pedagógica que, como afirmam os seus biógrafos, é muito próxima de sua teoria, cuja marca mais incisiva é a educação para a transformação.

**CAPÍTULO 2**  
**NOÇÃO DE APRENDIZAGEM EM VYGOTSKY**

## CAPÍTULO 2 – NOÇÃO DE APRENDIZAGEM EM VYGOTSKY

Neste capítulo, exponho o sentido da aprendizagem em Vygotsky. Para o autor russo, até o momento de suas investigações, os problemas do desenvolvimento e da aprendizagem não haviam sido plenamente resolvidos, já que essa relação pedagógica não incorporava ainda, de maneira profunda, uma abordagem psicológica. O autor sustenta que aprendizagem e desenvolvimento são processos dialéticos e, por isso mesmo, interdependentes.

### 2.1 Relação desenvolvimento-aprendizagem

Vygotsky apresenta, no livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (2010a), três grandes teorias centrais sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. A primeira é a que afirma que a aprendizagem não se adianta ao desenvolvimento, ela apenas faz uso dos resultados do desenvolvimento. O processo educativo, nesta perspectiva, apenas segue a formação mental. Tal afirmação baseia-se na perspectiva piagetiana que estudou o desenvolvimento do pensamento, independente do processo de aprendizagem na criança (VYGOTSKY, 2010a, p. 103-104). Vygotsky, como foi apresentado anteriormente, estudou as obras de Piaget e fez críticas a este.

A segunda teoria é a de que a aprendizagem é o próprio desenvolvimento, já que “o desenvolvimento está para a aprendizagem como a sombra para o objeto que a projeta” (VYGOTSKY, 2010a, p. 105); ou seja, o teórico russo critica tal teoria, afirmando que uma sobrepõe-se a outra, razão pela qual não há como saber quem precede quem, visto que são simultâneas. Para esta teoria, a aprendizagem é o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2010a, p. 104).

A terceira tese apresenta o processo de desenvolvimento como independente do processo de aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, considera que esta coincide com o desenvolvimento. O autor russo cita esta teoria que pode ser compreendida nas investigações do psicólogo alemão Kurt Koffka:

Por um lado está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro a aprendizagem que, segundo Koffka, é, em si mesma, o processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2010a, p. 106).

Tais teorias instigaram Vygotsky a pesquisar uma melhor solução desse assunto entre desenvolvimento e aprendizagem. Considerando que a criança aprende antes mesmo de entrar na escola, o autor russo afirma que a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Nesse sentido, toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história (VYGOTSKY, 2010a, p. 109). Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora este fato está cego (VYGOTSKY, 2010a).

Fica evidente que Vygotsky não pensou a criança como uma tábula rasa, como uma folha em branco a ser preenchida. Antes mesmo de ir à escola, ela lida com situações do cotidiano em que usa empiricamente aritmética, física, química, entre outros componentes curriculares. Portanto já tem uma experiência prévia da aprendizagem escolar (VYGOTSKY, 2010a, p. 109-110). Mas esta aprendizagem que a criança tem antes da aprendizagem escolar não quer dizer que há uma continuidade que seja direta entre as etapas do desenvolvimento de aritmética, pois o meio influencia; dependendo do meio (ambiente) que a criança está, ela pode ou não dar continuidade a um aprendizado que já possuía antes da escola (uma prévia).

A aprendizagem escolar não acontece do nada, pois ela é, sim, “precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (VYGOTSKY, 2010a, p. 110). Se, por um lado, a aprendizagem escolar não começa no vácuo, por outro, afirma Vygotsky (2010a), ela não é uma continuação direta que a criança tem do desenvolvimento antes da escola (pré-escolar), por isso, tal aprendizagem pode mudar de rumo em relação à ou ser desviada, no que diz respeito aos saberes pré-escolares.

Kurt Koffka (apud VYGOTSKY, 2010a, p. 110) apresenta aos docentes como é a aprendizagem infantil e qual a relação desta com o desenvolvimento psicointelectual, que já aparece na criança antes de entrar na escola. Mas Vygotsky afirma que Koffka não consegue enxergar as diferenças e nem o que é novo entre

as duas aprendizagens: a pré-escolar e a aprendizagem escolar. Segundo ele, tal autor tende a seguir o que o psicólogo e filósofo alemão Carl Stumpf afirma: que a única diferença entre essas duas aprendizagens é a de que a aprendizagem pré-escolar não é sistemática e a outra já é sistematizada pela criança.

O teórico russo não concorda que seja somente isso. Vygotsky (2010a, p. 110) compreende que a aprendizagem escolar dá algo novo no desenvolvimento da criança. O que ele concorda é que a aprendizagem ocorre, sim, antes da aprendizagem escolar. Expõe que a criança aprende a língua dos adultos, questiona e tem respostas dos adultos, assim adquirindo novas informações, e é conduzida por adultos adquirindo seus hábitos também.

Por isto é importante o professor saber como a criança aprende, já que um ensino diretamente a partir dos conceitos seria impossível:

Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (VYGOTSKY, 2005, p. 104).

Vygotsky (2010a, p. 112) afirma que estudos mostraram que, logo no início da idade escolar, as funções intelectuais superiores (características principais: consciência reflexiva e controle deliberado) tem um papel relevante no processo de desenvolvimento:

A atenção, que antes era involuntária, passa a ser voluntária e depende cada vez mais do próprio pensamento da criança; a memória mecânica se transforma em memória lógica orientada pelo significado, podendo agora ser usada deliberadamente pela criança.

Situações do cotidiano são difíceis para a criança tentar resolver, pois, segundo Vygotsky (2010a, p. 133), ela não tem consciência dos seus conceitos, por isto não opera à vontade com eles:

Os conceitos da criança se formaram no processo de aprendizado, em colaboração com o adulto. [...] A ajuda do adulto, invisivelmente presente, permite à criança resolver tais problemas mais cedo do que os problemas que dizem respeito à vida cotidiana.

Não há um paralelo completo entre aprendizado e desenvolvimento, como Vygotsky (2010a, p. 126) esclarece. A criança, primeiramente, adquire hábitos e habilidades em alguma área específica, para somente depois aplicá-los deliberadamente.

O aprendizado tem as suas próprias seqüências e sua própria organização, segue um currículo e um horário, e não se pode esperar que as suas regras coincidam com as leis internas dos processos de desenvolvimento que desencadeia. Com base em nossos estudos, tentamos delinear as curvas do progresso do aprendizado e das funções psicológicas que participam dele; essas curvas não eram coincidentes, ao contrário, indicavam uma relação extremamente complexa (VYGOTSKY, 2005, p. 126).

O autor russo (VYGOTSKY, 2010a, p. 126-127) apresenta um exemplo sobre as etapas da aprendizagem em aritmética, que às vezes não tem o mesmo valor no desenvolvimento mental. Pode acontecer de uma criança passar por três ou quatro etapas do aprendizado e somente na quinta compreender a aritmética, e é algo que surge de repente: “a criança captou um princípio geral, e a curva do seu desenvolvimento sobe acentuadamente. Para essa criança específica, a quinta operação foi decisiva, mas isso não pode ser considerado uma regra geral” (VYGOTSKY, 2005, p. 127). Esse momento, que é crucial para a criança, não deve ser antecipado pelo currículo, é o que o autor russo esclarece. A criança, ao aprender, seja aritmética ou outro conceito científico, está apenas começando o desenvolvimento deste conceito: “O nosso estudo mostra que a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado escolar; em geral, o aprendizado precede o desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2005, p. 127).

O processo de aprendizagem antes da escola é diferente da aprendizagem escolar no que diz respeito ao domínio de noções que a criança obtém no âmbito do espaço de educação formal. Para Vygotsky (2010a, p. 110), “quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica da aprendizagem”. Aprendizagem e desenvolvimento caminham juntos desde a mais tenra idade da criança e não somente quando está na aprendizagem escolar.

Como Vygotsky nos apresenta, há dois problemas para serem resolvidos. Um é que devemos compreender a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento no geral; o outro diz respeito às características específicas dessa relação quando a criança está na idade escolar.

Primeiramente, devemos compreender que a aprendizagem na criança deve estar coerente com seu nível de desenvolvimento, pois há uma relação do nível de desenvolvimento com a capacidade potencial de aprendizagem (VYGOTSKY, 2010a, p. 111). Somente em certa idade a criança é capaz de aprender aritmética, por exemplo, e somente em outra idade é capaz de aprender gramática.

Tal relação entre desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem são marcadas por dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o nível do desenvolvimento efetivo da criança, que, segundo Vygotsky, corresponde ao “nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VYGOTSKY, 2010a, p. 111). Em outras palavras, diz respeito àquilo que a criança já conseguiu realizar. O segundo é o nível de desenvolvimento potencial, que “permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (VYGOTSKY, 2010a, p. 113); ou seja, aquilo que nos permite verificar o que a criança é capaz de produzir.

Vygotsky ressalta que as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes durante o desenvolvimento da criança:

[...] a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 2010a, p. 114).

Então se pode concluir que o nível de desenvolvimento real nada mais é que o desenvolvimento mental, sendo que o desenvolvimento potencial pode variar conforme o ambiente no qual a criança está inserida. O ambiente social é caracterizado pela diversidade, razão pela qual ocorrem aprendizagens diferentes e, conseqüentemente, desenvolvimentos diferentes.

Ele também esclarece que psicólogos clássicos acreditavam que somente o que as crianças poderiam fazer sozinhas é que seria um indício do desenvolvimento mental. Por isso é preciso rever a questão da imitação na aprendizagem, pois acreditavam que a imitação era um processo mecânico, que não tinha ligação com a capacidade intelectual. Mas o autor russo afirma que por meio da imitação, seja com

o auxílio de adultos, seja sozinha, a criança pode ir além do nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 2010a, p. 112).

A imitação permite que a criança avance na aprendizagem, pois irá abrir caminhos para a criação da zona de desenvolvimento proximal. Ao imitar, a criança ultrapassa o seu desenvolvimento real. Palangana (2001, p. 130-131) afirma que, por meio da imitação, com o auxílio de adultos ou não, a criança tem capacidade para chegar além do desenvolvimento real, ou seja, a imitação permite a criação de zonas para o desenvolvimento proximal.

Para o autor russo, o aprendizado antecede sim o desenvolvimento, já que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2010a, p. 114). Em outros termos, não adianta o ensino ser orientado justamente na etapa em que a criança já tem seu desenvolvimento realizado, mas sim no momento do desenvolvimento potencial, que é exatamente o que a criança pode aprender, tem capacidade para fazer. É o ensino à frente do desenvolvimento, para que a criança possa dar um salto na aprendizagem. Por isto, a aprendizagem não é o desenvolvimento, a aprendizagem antecede o desenvolvimento. Se o professor realizar atividades junto das crianças, e atividades que estas já conseguem realizar sozinhas, o que adianta? O que as crianças aprendem? O educador tem que mediar e atuar no momento que a criança apresenta sinais de que pode se desenvolver mais. Com a mediação, a criança realiza a atividade, até o momento em que conseguirá fazer sozinha. O professor faz a mediação, quando vê que seu aluno pode ir mais à frente em sua aprendizagem, com auxílio, na área de desenvolvimento proximal.

Se a escola compreender o quanto é relevante saber como ocorre o desenvolvimento na criança, de como esta aprende, poderá realmente ajudar os alunos. Rego (2008, p. 107) afirma que, se a educação entender tal processo de desenvolvimento, ela contribuirá muito para fazer uma intervenção com as crianças. É preciso uma intervenção, pois o sujeito mais experiente pode mediar a cultura consolidada para aqueles que são menos experientes. Não resolve nada ensinar a criança o que esta já sabe ou o que está muito longe para ela aprender. O professor tem, dessa maneira, de ser um mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento.

É por meio do ambiente social que a criança se apropria dos significados linguísticos, adquirindo assim sua cultura. No contato com outras pessoas, conforme Palangana (2001, p. 131) apresenta, a criança vai desenvolvendo o funcionamento

mental, que, mais para frente, vai se autorregulando. Acontece, assim, a apropriação do conhecimento porque a criança está inserida em um meio social, em um meio de relações. A linguagem surge da interação da criança com outras pessoas. Quando ela se converte em linguagem interna é que, então, se transforma em função mental interna. É essa função, como esclarece Vygotsky, que fornece os meios ao pensamento.

Na mediação é que a criança desenvolverá o pensamento verbal e a linguagem racional. O desenvolvimento do intelecto não é o mesmo do da fala; segundo Vygotsky (2005, p. 60-61), o pensamento e a fala não têm a mesma raiz, mas em determinado ponto se cruzam:

1. No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes.
2. Podemos, com certeza, estabelecer, no desenvolvimento da fala da criança, um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-linguístico.
3. A uma certa altura, essas linhas se encontram; conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional (VYGOTSKY, 2005, p. 54).

A fala interior, conforme o autor russo explicita (VYGOTSKY, 2005, p. 62), é desenvolvida por meio de um lento acúmulo de mudanças, tanto estruturais quanto funcionais,

[...] que se separa da fala exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da fala; e, finalmente, que as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento.

Fica evidente que o pensamento se desenvolve pela linguagem. Desenvolver a fala interior em pensamento verbal não é um processo simples, já que “A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico” (VYGOTSKY, 2005, p. 63). O pensamento verbal é, pois, determinado pelo processo histórico-cultural. O pensamento nasce por meio das palavras: “Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra” (VYGOTSKY, 2005, p. 190).

A aprendizagem é que gera a área de desenvolvimento potencial, que, segundo o teórico russo, estimula na criança os processos internos de desenvolvimento nas relações destas com as outras pessoas, no seu curso interno de desenvolvimento, que, posteriormente, são transformados em aquisições internas

(VYGOTSKY, 2010a, p. 114). A aprendizagem não é desenvolvimento, mas se ela for organizada de forma correta, promoverá o desenvolvimento mental da criança, já que é a aprendizagem a responsável pelos processos de desenvolvimento. Como o autor esclarece, “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKY, 2010a, p. 115). Em outros termos, a aprendizagem é necessária para desenvolver na criança características que são formadas ao longo de toda a nossa história.

Por meio da aprendizagem é que a criança dará saltos qualitativos, gerando assim a área de desenvolvimento potencial, pois, aprendendo, irá avançando. Logo, o potencial, que é o que poderá desenvolver, se tornará real. Na interação da criança com sujeitos mais avançados, ocorrerá a aprendizagem. A área de desenvolvimento potencial somente pode se tornar real com a aprendizagem. O adulto cria condições para que a criança avance; para isto ocorrer, a aprendizagem precisa estar à frente do desenvolvimento, ou seja, mediar aquilo que a criança pode fazer com a sua ajuda. Não se pode insistir em algo que a criança já saiba, mas sim em algo que ela faça com a ajuda de outro, que amanhã irá fazer sozinha.

Vygotsky (2010a, p. 115) nos fornece um exemplo interessante sobre a aprendizagem. Segundo ele, se um filho de surdos-mudos não ouve alguém falar ao seu redor, como poderia desenvolver as funções mentais superiores da linguagem, mesmo tendo os requisitos para tal desenvolvimento? Não tem como, pois o processo de aprendizagem precisa ativar uma série de processos ligados ao desenvolvimento, e estes não podem desenvolver-se por si próprios; ou seja, por meio da aprendizagem é que tais processos são ativados.

O psicólogo bielorrusso também nos apresenta o que poderia diferenciar a aprendizagem do adulto com a da criança. Assim como as crianças, os adultos podem aprender inúmeras coisas também, mas o que diferencia é a relação da aprendizagem com o desenvolvimento: “O papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento – zona de desenvolvimento potencial – pode ilustrar-se ainda mais comparando-se os processos de aprendizagem da criança e do adulto” (VYGOTSKY, 2010a, p. 115). O que Vygotsky (2010a) quer explicar é que algumas teorias, como as de Thorndike e James, compreendem que não há uma diferença que seja essencial no que se refere à aprendizagem do adulto para a criança. Vygotsky (2010a, p. 115) pensa que tal afirmação é superficial, pois esta teoria

entende que “um mecanismo caracteriza a formação de hábitos tanto no adulto como na criança; no primeiro, o processo ocorre mais veloz e facilmente do que na segunda”; ou seja, para o autor russo é exatamente aí que está a diferença.

Fica a questão que Vygotsky (2010a, p. 116) reflete: qual a diferença, para um adulto, entre aprender a escrever à máquina, andar de bicicleta e de jogar tênis com o processo que ocorre na idade escolar, com a aritmética ou a língua escrita? A diferença está nas relações da aprendizagem com o desenvolvimento.

O exemplo que Vygotsky (2010a, p. 116) demonstra é bem claro sobre tal situação. Se um homem aprende a usar uma máquina de escrever, este certamente não alterará suas características psicointelectuais, pois já possuía um determinado número de hábitos. Essa é uma aprendizagem que já tem um desenvolvimento pronto, completo, ou seja, não acrescenta algo para o desenvolvimento geral do homem. Já na criança, por exemplo, aprender a escrever é um processo complexo e que gera mudanças em suas características gerais. Não é o mesmo que ocorre no adulto que aprende a usar a máquina de escrever. Aprender a escrever consiste em um processo que ativa uma fase de desenvolvimento do processo psicológico da criança, e é um processo complexo e novo. Conforme Vygotsky (2010a) explica, tais processos iniciam uma mudança nas características gerais psicológicas da criança.

A diferença na aprendizagem do adulto com a aprendizagem da criança consiste na relação da aprendizagem com o desenvolvimento, o que certa aprendizagem acrescenta ou não no desenvolvimento psicológico do sujeito. A criança, que não é uma tábula rasa, já tem aprendizagens antes mesmo de entrar na escola; mas a aprendizagem escolar tem como objetivo orientar os processos internos de desenvolvimento na criança. É na aprendizagem escolar que os educadores podem mapear tais processos de desenvolvimento e verificar em qual nível a criança se encontra. O desenvolvimento segue a aprendizagem e é exatamente aí que se encontra a área de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 2010a, p. 116).

A aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem paralelamente, por isso, o desenvolvimento não acompanha a aprendizagem escolar. Esta relação é complexa e não há como explicá-la em uma fórmula. Vygotsky (2010a, p. 116-117) esclarece que a atividade escolar tem que ter uma relação com o desenvolvimento da criança, que vai mudando conforme a criança passa para outro estado. Por isso, é preciso verificar como uma matéria termina por desenvolver o psicológico da criança, ou

seja, qual importância de cada matéria escolar para o desenvolvimento psicológico dela.

## **2.2 Zona de desenvolvimento proximal**

Como mencionei anteriormente, Vygotsky apresenta o nível de desenvolvimento real, que é o desenvolvimento da função mental da criança; ou seja, aquilo que já está completado. O nível de desenvolvimento potencial é o que a criança pode vir a fazer, seja com a ajuda de um professor, seja com o auxílio de um colega que possui mais experiência.

O autor russo (VYGOTSKY, 2007, p. 96-97) nos questiona sobre o problema de duas crianças com a mesma idade cronológica possuírem ou não a mesma idade mental. Ele apresenta um exemplo que fica evidente à resposta. Duas crianças com dez anos de idade e com o desenvolvimento mental de oito anos poderão ter respostas diferentes frente a um mesmo problema. Isso porque a variação de ambiente social e outros fatores (como uma poder ficar doente e etc.) poderão fazer com que cada criança responda de uma maneira diferente ao desafio que lhe é apresentado. Assim, quando se percebe que, mesmo sob a orientação de um mesmo professor, ocorrem aprendizagens distintas, crianças de uma mesma idade cronológica poderão ter idades mentais distintas. Isso ocorre porque se manifestam em seus aprendizados diferentes zonas de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal caracteriza-se por ser:

[...] 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 (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

O nível de desenvolvimento real é a função mental da criança que já se completou, ou seja, o produto final do desenvolvimento, aquilo que já está completo. Como também Oliveira (1997, p. 59) pode esclarecer, o nível de desenvolvimento real “caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança”. O nível de desenvolvimento

potencial é a “capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes” (OLIVEIRA, 1997, p. 59). É aquilo que a criança ainda faz com a ajuda de alguém mais capaz.

A zona de desenvolvimento proximal são as funções que a criança ainda não completou, aquilo que Vygotsky (2007, p. 98) chama de “brotos” ou “frutos” do desenvolvimento. A zona de desenvolvimento proximal permite compreendermos o curso interno que ocorre no desenvolvimento. Com isso, o professor pode verificar os processos de seus alunos que já se completaram e quais ainda estão por completar e quais estão neste exato processo. Segundo Vygotsky (2007, p. 98), com a zona de desenvolvimento proximal, o educador tem a possibilidade de delinear o futuro imediato de seu aluno e verificar como está a dinâmica do desenvolvimento, compreendendo o que o aluno já alcançou, ou seja, o que este já completou e o que ainda está em processo.

Remetendo-nos ao exemplo anterior, em que cada criança responde de uma maneira no seu processo de desenvolvimento, fica entendido que só é possível sabermos em qual idade mental as crianças se encontram, se averiguarmos os seus níveis de desenvolvimento real e de desenvolvimento proximal.

Do ponto de vista pedagógico, o educador tem de estar atento para entender em que nível de desenvolvimento seu educando se encontra, pois a partir dele é que irá saber o que deve ser trabalhado, percebendo o que seu educando é capaz de realizar sozinho e o que ele pode vir a fazer com a ajuda de alguém. Se o educador trabalhar algo que o aluno já realiza, poderá acrescentar pouco a ele; mas se, corretamente, souber situar o aprendizado à frente do desenvolvimento, então terá elementos importantes para, trabalhando a área de desenvolvimento proximal, contribuir para um salto qualitativo na aprendizagem de seu educando.

Vygotsky afirma que a zona de desenvolvimento proximal da criança hoje será, amanhã, a zona de desenvolvimento real; pois o que a criança consegue realizar hoje com a ajuda do outro, amanhã realizará sozinha. O que o aluno faz hoje, seja com ajuda do professor, seja com o auxílio de outro aluno mais desenvolvido, amanhã se tornará a zona de desenvolvimento real, pois ele será capaz de fazer por si só. O conceito da zona de desenvolvimento proximal é relevante para um diagnóstico pedagógico e, como o autor russo também nos afirma, importante para a busca de soluções de problemas educacionais (VYGOTSKY, 2007, p. 99).

O autor russo (VYGOTSKY, 2007, p. 100-101) foi além do que psicólogos entendiam na sua época no que diz respeito à imitação no aprendizado da criança. Ele discorda de que a imitação não deve ser compreendida como um indicativo do desenvolvimento mental (pois os psicólogos, até aquele momento, concebiam somente o que a criança fazia sozinha e como um indicativo para saber qual o desenvolvimento mental delas). Na perspectiva vygotskiana, a imitação precisa ser reavaliada nesse quesito, pois as crianças não imitam somente o que está em seu nível de desenvolvimento, como psicólogos acreditavam. Elas podem imitar além de sua capacidade.

O que Vygotsky (2007, p. 103) nos demonstra é que o aprendizado, ao criar a zona de desenvolvimento proximal, desperta o processo interno do desenvolvimento e funciona (entra em ação) quando a criança, em contato com outras pessoas e com o ambiente, interage. E quando tais processos são internalizados pela criança, passam a fazer parte de seu desenvolvimento independente.

Por isso, o autor russo ressalta que o desenvolvimento não é aprendizagem. Este, quando organizado, se transforma em desenvolvimento mental. Com isto, muitos processos do desenvolvimento são ativados: “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 2007, p. 103). Em outras palavras, somente o ser humano é capaz de aprender e organizar este aprendizado que é adquirido culturalmente.

Em geral, pensa-se que quando a criança aprende algo, por exemplo, a escrita, é que o processo de desenvolvimento está completo. Mas não é assim. O processo de desenvolvimento tem apenas seu início, depois é que os processos internos são desenvolvidos (VYGOTSKY, 2007, p. 103-105). É observando essa dimensão pedagógica que podemos dizer que Vygotsky se preocupou com a análise psicológica do desenvolvimento, já que entendia que o aprendizado escolar deve despertar processos intelectuais nas crianças. Os professores, sabendo como acontecem os processos de desenvolvimento por meio do aprendizado escolar, terão maiores condições de, reorganizando o trabalho, intervir qualitativamente no desenvolvimento pedagógico.

Rego (2008, p. 107) disserta de forma bem esclarecedora que a escola precisa compreender que é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, e

não o contrário. Sem a devida compreensão, a educação não proporcionará o salto qualitativo na aprendizagem da criança:

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, isto é uma contradição, já que os processos de desenvolvimento são impulsionados pelo aprendizado. Ou seja, só “amadurecerá”, se aprender. Assim, no caso do exemplo citado, a criança só poderá aprender a ler e a escrever, se tiver acesso a informações sobre esse objeto de conhecimento e participar de situações planejadas de leitura e escrita. Portanto, não tem sentido esperar que primeiro ocorra o desenvolvimento para que só então seja permitido que a criança aprenda. Esta inversão, que parece apenas um jogo de palavras, sugere, na verdade, uma mudança significativa no modo de entender (e praticar) o ensino (REGO, 2008, p. 107).

Também para Oliveira (1997, p. 61), a concepção de Vygotsky, no que se refere à zona de desenvolvimento proximal no ensino escolar, é imediata, pois esta participa da construção dos seres psicológicos adultos, já que a aprendizagem é que impulsiona o desenvolvimento, então, a escola tem uma função essencial nisso.

A aprendizagem escolar é muito relevante para o desenvolvimento da criança, por isto é que a escola tem que compreender sua função e responsabilidade com os alunos, pois, como Vygotsky (2010a) afirma, o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento; para tanto, os professores têm que ter clareza sobre o assunto, no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças.

### **2.3 Educação estética**

O autor russo (VYGOTSKY, 2010b, p. 323-324) critica a psicologia e a pedagogia por compreenderem a estética de forma equivocada, como se ela existisse somente para nossa satisfação ou distração. Nisso, há pontos extremos. Como Vygotsky (2010b) explicita, entendiam que a obra de arte servia para “passar” uma moral e, no caso infantil, isso pode não ocorrer. A nossa lógica nem sempre é a mesma que a da criança e, segundo Vygotsky (2010b, p. 325), o adulto não pode se enquadrar na psicologia da criança e acaba por adocicar a arte sem habilidade para isso; ou seja, usa de sentimentalismo, e isto é tolice do sentimento.

Quando as crianças são sinceras em suas respostas, sua moral pode se opor a do professor, como no exemplo da fábula *A Galinha e a Raposa*, que Vygotsky

(2010b, p. 326) apresenta. As crianças simpatizaram com a raposa e não com a gralha, pois esta era bajuladora e a raposa zombava da gralha com inteligência. Portanto, as crianças chegaram a uma moral que era exatamente o oposto do que se esperava delas.

Conforme Vygotsky (2010b, p. 327-328) ressalta, a escola ignora o fato da diversidade e das diferentes conclusões morais, pois sempre quer enquadrar a vivência estética no já conhecido dogma moral. Em uma obra de arte, quando tudo se concentra apenas na moral, a obra perde o seu valor, o resultado disso é o amortecimento do sentimento estético.

O sentido biológico da atividade estética para Vygotsky (2010b, p. 334-338) é que a arte surge por uma necessidade da vida. Ao se perceber uma obra de arte, nós a recriamos, já que o processo de percepção é de repetição e recriação do ato criador. Portanto, ao perceber a obra de arte, a recriamos de outra forma. Para o sujeito, o que não é possível realizar em sua vida deve ser sublimado. Do contrário, o que ocorre é a neurose.

Assim, do ponto de vista psicológico a arte constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida e é um acompanhante absolutamente inevitável da existência humana nessa ou naquela forma (VYGOTSKY, 2010b, p. 338).

Em outras palavras, o sujeito precisa da arte para sublimar algo que não foi possível ser realizado. Por isto, Vygotsky (2010b, p. 338-339) compreende o quanto é relevante a educação artística, pois esta cria habilidades que são permanentes para a realização da sublimação do subconsciente:

Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas (VYGOTSKY, 2010b, p. 338-339).

O objetivo final da reação estética para Vygotsky (2010b, p. 339-345) é não a de repetir uma reação real, mas sim a de superá-la e vencê-la. A vivência estética auxilia em nossos atos posteriores, já que nunca passa sem deixar vestígios e faz com que vejamos o mundo com outros olhos. Por isso é relevante a compreensão do feio, para então, depois, se colocar acima dele: “A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma

atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse” (VYGOTSKY, 2010b, p. 345).

A educação estética é um tema relevante para Vygotsky (2010b, p. 346). Para ele, na fase infantil, a criança ainda não tem um valor estético. É por meio da educação que esse valor estético poderá ser construído.

Se repararmos, o desenho infantil esteticamente não é sempre belo, mas, de acordo com Vygotsky (2010b, p. 346), “Ele ensina a criança a dominar o sistema das suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma bela expressão, ensina ascensão ao psiquismo”, ou seja, trata-se de uma suspensão do cotidiano.

O autor russo esclarece que a exigência pedagógica sobre o desenho da criança deve ser a do aspecto psicológico. Por meio do desenho podemos verificar a vivência da criança, aquilo que foi despertado nela para querer fazer determinado desenho. Para Vygotsky (2010b, p. 346), é um equívoco a correção do desenho infantil, pois, deste modo, se pode fazer tanto uma interferência quanto um obstáculo na estrutura psicológica da vivência na criança. Pode-se causar uma desordem no psiquismo da criança, o que significa uma interferência negativa no desenvolvimento de sua liberdade e criatividade.

Vygotsky (2010b, p. 346-347) nos fornece um excelente exemplo sobre um conto de Tchékhev. No conto, um pai pergunta para o filho o porquê de se fazer um desenho com um soldado mais alto que a casa, mesmo ele sabendo que o soldado não poderia ser superior fisicamente a uma construção como essa. Diante do questionamento, a criança responde que se desenhasse o soldado pequeno, ele não poderia ver seus olhos. Podemos verificar que o foco de sua expressão não era a representação do real, mas a representação humana naquilo que lhe parecia fundamental: o olhar. Neste caso, as proporções (homem, casa) tornaram-se periféricas em sua estética.

A maneira pela qual a criança lança mão de sua liberdade para desenhar não demonstra que ela não consiga enxergar os objetos como eles são na realidade, mas, como Vygotsky (2010b, p. 347) afirma, revela que a criança não consegue é ficar indiferente aos objetos. Temos que considerar que a psique infantil, segundo Vygotsky (2010b, p. 347), “deforma os aspectos secundários do objeto em proveito dos mais centrais e mais importantes”; ou seja, a criança vê o objeto na realidade, mas o “deforma” para dar mais ênfase ao que considera mais importante.

Tolstói é citado por Vygotsky para apresentar que a pedagogia dele também compreende que não se deve corrigir o desenho da criança e mais, nem corrigir uma parte da ortografia: “Nas composições das crianças, Tolstói encontrou muito mais verdade poética do que nos maiores modelos da literatura” (VYGOTSKY, 2010b, p. 347). O autor russo concorda com tal afirmativa, ao considerar a autenticidade da criação infantil. Mas ele também chama a atenção para o fato de que essa criação não proporciona valores objetivos, já que ela está para atender a necessidade da criança e não a dos outros. O autor também faz uma crítica a Tolstói, ao considerar que este não enxerga diferença entre o ato criador da criança e o do adulto.

A educação não tem que ver o processo criador da criança já como um futuro gênio ou enxergar um futuro promissor para ela, mas sim observar na criação sua necessidade naquele momento. A criança cria para atender a sua necessidade imediata, por isso, aos olhos do adulto, pode parecer que ela não compreende o objeto da realidade, mas, na verdade, ela vê o objeto como ele é (VYGOTSKY, 2010b, p. 348-349).

Vygotsky (2010b, p. 350) compreende que o sentimento estético deve ser objeto da educação. Para ele, é preciso o conhecimento técnico da estrutura de alguma obra, por exemplo, para ser possível a compreensão desta. Por isso, ele apresenta a relevância da escola proporcionar aos seus alunos, a técnica de cada arte, para então, assim, haver a compreensão técnica da linguagem de cada arte.

Podemos concluir que, no olhar vygotskiano (VYGOTSKY, 2010b, 350-351), se a criança fizer algo, seja elaborando um desenho, seja tocando algum instrumento, apenas para atender ao interesse de outros e não a sua necessidade, poderemos assistir a alguns fracassos. Ele cita o exemplo de crianças que, apesar de praticarem anos de música na escola, fracassam nessa arte porque tal objeto de estudo nunca se transformou em interesse real, mas, ao contrário, sempre foi resultado de um desejo dos adultos. O ensino da técnica tem que estar alinhado à criação da criança e à cultura da percepção artística que ela tenha: “Só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber” (VYGOTSKY, 2010b, p. 351).

Vygotsky (2010b) salientou, naquele contexto, que os pedagogos imaginavam que não era necessário trabalhar a percepção artística, pois se tratava de algo bem simples, que não precisava ser ensinado na escola. Não compreendiam que tal percepção é algo complexo que necessita sim de uma aprendizagem especial: “E

não obstante é aí que está o objetivo principal e o fim da educação geral” (VYGOTSKY, 2010b, p. 351). Cabe à educação ensinar para além da técnica. Aliás, este é o objetivo da educação. A escola proporcionando que seus alunos se manifestem em toda a sua criatividade e compreendendo como eles percebem (observam, ouvem e sentem), contribuirá para que essas crianças tenham uma aprendizagem verdadeira, o que só pode ser realizado com a formação também qualificada dos adultos.

A educação estética tem de estar na vida do ser humano, pois a arte perpassa a realidade, não somente na fantasia, mas na elaboração real dos objetos. Nada mais feio do que a beleza falsa, o artificial em nossas vidas:

Não há nada de mais insípido do que a “falsa beleza” introduzida na brincadeira, no andar de uma pessoa, etc. O que deve servir de regra não é o adorno da vida, mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras (VYGOTSKY, 2010b, p. 352).

Segundo o autor, temos que introduzir a beleza em nossas vidas: “De coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano” (VYGOTSKY, 2010b, p. 352). A própria criança tem que sentir e perceber a arte e os objetos da realidade. Não se dita essas coisas se queremos que o sujeito seja criativo. A escola, proporcionando a liberdade da criança expor seus sentimentos, suas percepções e seus anseios, ajudará na psique intelectual dela, satisfará sua necessidade atual, pois compreende o funcionamento psicológico da criança.

A educação estética é uma importante base para proporcionar e permitir que a criança se expresse e perceba o mundo. Sem o interesse e a compreensão desta para aprender, poderemos assistir a fracassos na aprendizagem. Daí, a relevância do pensar vygotkiano sobre o problema da estética no ensino, demonstrando, enfim, como ele ocorre, quais seus processos e como acontece a aprendizagem na criança.

## **2.4 O brinquedo e o jogo como mediadores na aprendizagem**

Vygotsky (2007, p. 107) explicita o brinquedo não apenas como forma de proporcionar prazer na criança, já que há outras formas que dão mais prazer na

criança do que o brinquedo – por exemplo, chupar chupeta. Além disso, há outros jogos, como os jogos esportivos, em que o prazer não é nem meio e nem fim, já que os objetivos estão relacionados objetivamente aos resultados. O brinquedo é para a criança, pois, uma necessidade. A criança tem a necessidade de satisfazer um (ou mais) desejo(s), e, como não pode realizá-lo no real, realiza-o(s) no campo lúdico.

O autor russo (VYGOTSKY, 2007, p. 108) esclarece que todo avanço de um estado de desenvolvimento para outro está ligado a uma mudança nas motivações da criança, pois o que interessa a um bebê, não vai interessar a uma criança um pouco maior: “A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo”. O autor quer dizer que, se não compreendermos essa necessidade da criança, não conseguiremos ver o brinquedo como uma atividade.

As crianças sentem necessidade de realizar desejos que no momento, se não fosse no mundo ilusório, não conseguiria fazer: “Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VYGOTSKY, 2007, p. 108-109). A situação imaginária serve para satisfazer a necessidade da criança naquele momento; então ela imita as ações dos adultos. Rego (2008, p. 82) afirma com clareza: “A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso”, ou seja, esta é uma definição do brinquedo. Oliveira (1997, p. 67) também afirma que o brinquedo, por conter uma situação imaginária e ter regras específicas, contribui para a criação da zona de desenvolvimento proximal: “No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado”. Como a ação do brinquedo se subordina ao significado do objeto, isso promove o desenvolvimento da criança.

Como a criança não pode fazer de verdade, ela imita e nisso tenta ser o mais coerente possível. Ela tenta se comportar igual ao adulto, por isso atua em um nível muito superior ao seu, que ultrapassa sua idade. Rego (2008, p. 83) afirma que, mesmo com a distância do real e do brinquedo, “a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento”.

Lev Vygotsky (2007) esclarece que qualquer brinquedo tem regras e regras de comportamento, mesmo aqueles jogos que não as têm com normas pré-estabelecidas. Ele apresenta o seguinte exemplo: uma criança se imagina como mãe de sua boneca, conseqüentemente, ela irá obedecer às regras do comportamento maternal. Da mesma forma, os jogos de regras também contêm situações imaginárias, assim como os brinquedos:

Jogar xadrez, por exemplo, cria uma situação imaginária. Por quê? Porque o cavalo, o rei, a rainha, etc. só podem se mover de maneiras determinadas; porque proteger e comer peças são, puramente, conceitos de xadrez. Embora no jogo de xadrez não haja uma substituição direta das relações da vida real, ele é, sem dúvida, um tipo de situação imaginária. O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas (VYGOTSKY, 2007, p. 112).

Na idade pré-escolar, há uma divergência no que diz respeito ao significado e visão, pois no brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação ocorre das ideias e não das coisas. Um pedaço de madeira, por exemplo, pode virar um boneco e a criança pode fazer o uso de um cabo de vassoura como se fosse um cavalo (VYGOTSKY, 2007, p. 115). É difícil a criança separar o significado da palavra, isso não ocorre de uma vez e, conseqüentemente, emancipa a criança no que se refere a situações restritas. É por meio do brinquedo que a criança consegue fazer essa transição, separar o significado da palavra do objeto que está vendo. A criança muda sua percepção, mas tal etapa é difícil, não ocorre de uma vez.

Como Vygotsky (2007, p. 116) esclarece, para a criança é o objeto que domina em sua razão, o significado fica subordinado a ele. Quando, por exemplo, o cabo de vassoura separa o significado *cavalo* do *cavalo real*, a situação se inverte e então o significado é que passa a predominar: “A transferência de significados é facilitada pelo fato de a criança reconhecer numa palavra a propriedade de um objeto; ela vê não a palavra, mas o objeto que ela designa” (VYGOTSKY, 2007, p. 117). Primeiramente, a criança faz isso de forma espontânea, separando significado do objeto; somente mais tarde o fará de forma consciente.

Há um paradoxo no brinquedo, como Vygotsky (2007, p. 117-118) acentua: o primeiro é que a criança atribui um significado alienado em uma situação que é real, ou seja, a criança usa os objetos independentemente do que eles realmente são, pois dão o significado a eles para satisfazerem sua vontade. A segunda, é que ela

vai pelo caminho que terá menos esforço, ou seja, a criança faz o que gosta porque o brinquedo lhe proporciona prazer, ao mesmo tempo em que ela se submete a regras que são um caminho difícil, pois terá que renunciar a coisas que quer para se sujeitar às regras que estão embutidas no brinquedo; ela tem que abrir mão do impulso para então seguir adiante para o prazer do brinquedo. A criança, como podemos verificar em Vygotsky (2007, p. 118), tem que ter um autocontrole para não seguir seu impulso, ou seja, não agir de forma espontânea. Mas essa ação, a de se submeter a regras, leva a criança a obter e a atingir o prazer máximo.

Por meio do brinquedo, a regra acaba por tornar-se um desejo. A regra, então, passa a gerar prazer e também a ajudar a desenvolver o pensamento abstrato. É com o brinquedo que a criança pode ter grandes aquisições que “no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VYGOTSKY, 2007, p. 118).

Oliveira (1997, p. 67) afirma que “[...] a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica”. Ou seja, a pré-escola pode fazer uso destas situações para proporcionar o desenvolvimento dos alunos.

O brinquedo e o jogo podem auxiliar o professor, pois este pode atuar na área de desenvolvimento proximal. Ambos, o brinquedo e o jogo, colaboram não somente na pré-escola, mas também no ensino fundamental e no ensino médio. Como apresentei no início da pesquisa, o adolescente atendido na clínica psicopedagógica deu saltos qualitativos na aprendizagem por auxílio do jogo. Evidentemente que não somente o jogo contribuiu para sua aprendizagem, pois todo o processo foi importante para ele, desde que começou um diálogo com seus pais, tendo maior autonomia para decidir as coisas em sua vida, até as tentativas de melhorar na escola, como estudar mais, por exemplo.

Mas o jogo despertou nele a vontade de pensar mais, pensar em como vencer naqueles jogos, pensar em estratégias, ficar mais atento e memorizar as jogadas; ajudou na sua dinâmica psicológica. Tornou-se mais seguro, pois descobriu que era capaz e poderia aprender o que quisesse, já que se sentiu desafiado, coisa que não ocorria na escola. Esta não se apresentava, muitas vezes, desafiadora para o adolescente.

Naquela situação, ao fazer os atendimentos, mesmo sem uma ação rigorosamente vygotskiana, já que minhas leituras eram ainda precárias sobre este autor, procurei utilizar o jogo para, inconscientemente, contribuir para a criação da zona de desenvolvimento proximal, uma vez que notava o potencial do adolescente. Consequências desta ação foram os saltos na aprendizagem, os quais, por sua vez, contribuíram visivelmente para a melhoria de seu desenvolvimento cognitivo.

Na perspectiva de Vygotsky, jogar é, portanto, um ato lúdico e de conhecimento tão necessário na intencionalidade educativa quanto os demais procedimentos pedagógicos.

**CAPÍTULO 3**  
**NOÇÃO DE APRENDIZAGEM EM FREIRE**

## **CAPÍTULO 3 – NOÇÃO DE APRENDIZAGEM EM FREIRE**

No presente capítulo, discuto a noção de aprendizagem em Paulo Freire, sua concepção de educação libertadora e a crítica à educação bancária. A perspectiva apontada pelo educador revela a necessidade de se fazer a superação da relação opressor-oprimido, percebendo como essa questão é relevante para a busca do ser mais, em relação direta com a aprendizagem do sujeito. O pensar certo é condição do processo de ensino-aprendizagem. É por meio desse pensar que o sujeito pode ter um conhecimento verdadeiro e um pensar crítico que possibilitem sua inserção no mundo, quer dizer, sua ação transformadora, que se manifesta em sua libertação condicionada à libertação do outro.

### **3.1 Educação bancária e educação libertadora**

Em *Pedagogia do oprimido*, fase de sua maturidade intelectual, Freire escreveu suas reflexões a partir das observações sobre sua prática pedagógica no Brasil e no trabalho educacional em seus cinco anos de exílio chileno.

Nessa obra fica explícita sua crítica à educação bancária, a relação opressor-oprimido e de como deve ser uma educação libertadora, isto é, aquela em que o ser humano constitui-se como sujeito na relação de aprendizagem e no engajamento no processo de transformação.

O autor explica que os seres humanos, na história de sua ontologia social, não sabem o suficiente sobre si, e, ao reconhecerem isto, se indagam buscando saber mais. Mas no caminho da humanização, que é um percurso histórico, portanto, dialético-materialista, ocorre, ao mesmo tempo, a desumanização, a injustiça, a opressão, fazendo com que os oprimidos, para prosseguir, necessitem resgatar sua humanidade. E “esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 2005, p. 32). Somente haverá superação da contradição opressores-

oprimidos se estes tiverem conhecimento e reconhecimento de que precisam lutar para isto e não por mero acaso.

Somente com a superação da contradição opressores-oprimidos, tornar-se-á possível a libertação de todos, já que os opressores não se reconhecem naturalmente como tais. Para tanto, há de ocorrer uma ação transformadora que mire a libertação. Tal direção e iniciativa só poderão ocorrer a partir da perspectiva dos oprimidos. E é nesta ação libertadora que a aprendizagem é relevante para o indivíduo se ver como um sujeito pensante e crítico, capaz de transformação.

Todavia, esse fenômeno não ocorre na educação bancária. Nela, os oprimidos estão acostumados a ouvir que são incapazes, que não sabem e que nem podem saber; o que termina por convencê-los de sua “incapacidade”, adaptando-os ao mundo para que se convençam de que é assim mesmo: “Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós os que não sabemos” (FREIRE, 2005, p. 56-57).

No caminho da construção dessa nova pedagogia, Freire propõe um diálogo crítico e também libertador com os oprimidos, para que estes se percebam como parte da história e do ser mais – já que com a educação bancária eles são menos.

O autor explicita que o saber que o oprimido obtém, ao perceber a necessidade de lutar, é autêntico, não pode ser doado nem depositado por alguém, já que se constituiu por meio da reflexão e da ação. É preciso, pois, o oprimido ser sujeito da situação de aprendizagem, e não ser dela um mero objeto.

Na prática da pedagogia humanizadora, Freire salienta que o caminho não é tratar os oprimidos como coisas, mas compreendê-los e se compreender em seu papel de educador por meio do diálogo. A consciência é um caminho, de acordo com Freire (2005), para algo que está dentro e fora dela.

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento (FREIRE, 2005, p. 64).

Educador e educando, em comunhão, se enxergam e são sujeitos, assim são capazes de conhecer, e mais, de recriar este conhecimento.

A concepção “bancária” é uma relação dissertadora entre oprimido e opressor. Nesse modelo de educação, o educador se posiciona como sujeito, depositando o conteúdo narrado a ser memorizado no educando, que, nessa prática,

configura-se em objeto, o depositário: “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2005, p. 66).

É uma educação que tem como ato despejar, transferir conteúdos. Nesse modelo escolar, disserta-se algo que está desconectado da realidade dos sujeitos. Então não há criatividade, nem transformação, porque não há saber e, se este não existe, não ocorre verdadeiramente a aprendizagem. É a construção crítica do conhecimento que estabelece o salto qualitativo da aprendizagem.

Freire propõe mais que um método de ensino, ele propõe um método de aprendizagem<sup>3</sup>. A educação bancária atende os fins do opressor, pois, em sua essência, não pode se configurar libertadora. Por isso, nessa concepção, o educador é sempre o que sabe e o educando o que não sabe.

A concepção libertadora de Freire implica na superação da contradição educador-educandos, pois eles devem ser, ambos, educadores e educandos; ou seja, juntos aprendem, juntos se educam, já que os seres humanos jamais podem verdadeiramente se educar sozinhos, mas entre si, mediatizados pelo mundo:

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).

O educador não disserta ao educando, juntos conhecem. Freire (1996, p. 105) explicita que o educador que tem a opção democrática trabalha “no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando”; ou seja, o educador respeita o educando, a sua liberdade em falar, mas ao mesmo tempo, o educando reconhece a autoridade do educador, mas com respeito e diálogo.

---

<sup>3</sup> Há que ressaltar que a palavra “método” é bastante polissêmica na biobibliografia freiriana. Ora utilizada para se referir à sua prática de alfabetização, “método Paulo Freire”, ora para se referir à sua filosofia educacional. Durante certo período, Freire evitava falar de método já que muitos tendiam a reduzi-lo à sua experiência alfabetizadora ocorrida em Angicos, no início da década de 1960. Preferia dizer que suas ideias era uma espécie de filosofar sobre a educação. Entendamos a expressão aqui como um procedimento rigoroso e de conjunto, ancorado numa epistemologia, isto é, numa teoria do conhecimento.

Na educação bancária não há como desenvolver uma consciência crítica no sujeito, por este motivo ele não se vê na história, que faz parte dela. Não é sujeito e por isso não pode transformar o mundo. Adaptando-se meramente ao mundo, ele tem um falso saber. Nenhum sinal do pensar autêntico é bem-vindo, não há saber verdadeiro, conseqüentemente, não há ser mais. Como Freire (2005, p. 74) salienta: “A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida”; assim é a concepção bancária. Se o sujeito não se enxerga fazendo parte da história, ele não se enxerga como sujeito, é um ser passivo, e este não se vê capaz de fazer transformações, pois isso não é para ele, que “não sabe”. Nesta concepção, o sujeito não tem como ser mais, fica na condição do ser menos.

A educação libertadora de Freire não é aquela em que o sujeito é vazio e precisam “enchê-lo” de conteúdos, mas aquela em que ele tem consciência intencionada ao mundo. A educação “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2005, p. 77).

Na educação bancária, o educando não é um ser cognoscente, porque não foi convidado a conhecer, mas a observar e memorizar (FREIRE, 2005, p. 79). Não há diálogo entre educador e educando. O educador na educação libertadora, ao contrário, é problematizador, ou seja, proporciona aos educandos condições para que este possa superar o conhecimento sincrético e atingir um conhecimento verdadeiro. Ocorre então o desvelamento da realidade, condição para que o sujeito insira-se criticamente no mundo.

Nesta concepção, o educando se sente desafiado e se conhecendo cada vez mais. Se o educador não propõe desafio e só transfere conteúdo, o educando não age sobre o objeto cognoscível, então nem pensa e nem reflete; portanto, não há transformação, isto é, conhecimento verdadeiro. Na concepção libertadora, os sujeitos se reconhecem como seres inconclusos, inacabados; assim como a história, da qual são sujeitos, podendo assim criar condições de mudança (FREIRE, 2005, p. 83-87).

### **3.2 Diálogo e processo de conhecimento**

O educador dialógico tem o conteúdo programático da educação como resultado de uma construção conjunta, isto é, não “para”, mas “com” os educandos.

O diálogo insere-se como uma forma de estudo e desvelamento da objetividade e da subjetividade, sem as quais os educandos não podem conhecer, isto é, tomar consciência de seu mundo, da sua realidade (FREIRE, 2005, p. 96-99).

O conteúdo programático, como afirma Freire, é buscado na realidade mediatizadora. Por meio do diálogo, investiga-se o universo temático. É com o povo que o educador investiga e constrói o tema gerador, em sua realidade e não algo fora dali, que a ele não se tenha uma ligação (FREIRE, 2005, p. 100-101). Como o autor salienta: “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-se ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento” (FREIRE, 1992, p. 120), pois em comunhão é que os homens se educam.

Os temas surgem das “situações limites”, que aparecem para os sujeitos como determinadas historicamente. Tais temas podem aparecer do mais geral até ao mais particular. Para os sujeitos conseguirem superar as “situações limites” é necessário que eles não sejam mais coisificados, é preciso extinguir a opressão (FREIRE, 2005, p. 110).

Os seres humanos, em situação de alienação, não conseguem conhecer sua realidade porque não tem a visão do todo. Faz-se necessário a visão da totalidade para então conhecer as partes e voltar para o todo, compreendendo assim entenderiam com clareza a totalidade. Freire adverte que isto se faz não somente na metodologia de investigação temática, mas na educação problematizadora. Os sujeitos têm que analisar criticamente a realidade e enxergar as partes no todo. Assim estarão inseridos no mundo de forma crítica em um processo de busca de conhecimento. O educador não disserta para o educando, mas, com procedimentos metodológicos adequados, devolve o problema a ele, para este pensar e refletir, ser o sujeito de seu conhecimento (FREIRE, 2005, p. 116-119).

Para o sujeito aprender, Freire (2005, p. 126) explicita que as codificações devem ser objetos cognoscíveis. Por isso é interessante oferecer aos descodificadores um leque temático, ou seja, diversas possibilidades para análise; pois, refletindo acerca do objeto, estarão receptivos para outros temas. É relevante que tal codificação atenda a uma situação existencial para que se tenha uma totalidade. Este momento propicia o que Freire chama de percepção da percepção anterior, que é quando o sujeito desenvolve a percepção de como percebia e como percebe agora, enfim, nota a relação dialética de uma e outra realidade:

Promovendo a percepção da percepção anterior e o conhecimento do conhecimento anterior, a descodificação, desta forma, promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento (FREIRE, 2005, p. 127).

Freire (1996, p. 82) narra, na *Pedagogia da autonomia*, uma experiência que teve com um operário favelado em um debate. Naquele contexto, inserido já em um processo de conscientização, ele dizia não ter mais vergonha de ser favelado, ao contrário, orgulhava-se de sua luta junto de outros companheiros.

Dizia que, agora, não eram os favelados envergonhados, mas encorajados na luta para mudar esta situação. Ou seja, o operário obteve um novo saber ao perceber como percebia e como percebe agora, e que não era só sua culpa por estar na condição em que se encontrava (FREIRE, 1996).

Freire (1992) narra, em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, que adquiriu novos saberes com experiências antigas em sua convivência com opressores na infância e na adolescência. Mas que isso só foi possível a partir de um amadurecimento da consciência. Agora, percebendo suas relações no passado com os saberes de hoje, ele adquirira novos saberes. São conhecimentos mais claros, mais precisos, pois no momento em que eles ocorreram, essa consciência ainda estava obscurecida (FREIRE, 1992, p. 19-20).

Há então o desenvolvimento de um novo conhecimento, pois o sujeito tem a percepção do antes e do agora, de como conhecia e de como conhece o que conhecia; surge outra percepção e sua consequência é a aquisição de um novo conhecimento. Este processo, numa perspectiva dialógica, ocorre ainda na investigação do plano educativo e consiste no que Freire chama de superação da “consciência real” pela “consciência máxima possível” (FREIRE, 2005, p. 127-128). O sujeito, por meio do diálogo, se vê como um ser pensante e que pode expor seu pensar e suas sugestões diante dos outros educandos e do educador (FREIRE, 2005, p. 125-139).

O horizonte freiriano não se restringe à sala de aula, porque sua ação cultural se prolonga na luta transformadora com o povo. Quanto mais um povo se conscientize, se perceba fazendo história, que pode transformar ou refazer sua sociedade, mais descobre que pode refazer-se também. A educação é sim um ato político e de conhecimento, como afirma Freire (1989, p. 41), pois está comprometida com a aprendizagem, tanto de leitura quanto de escrita, propiciando,

assim, uma reescrita da realidade, com homens conscientes e capazes de transformação, de reconstrução. A linguagem, na educação popular, tem que ser um caminho para o sujeito reinventar sua cidadania. Freire explicita bem esse processo na alfabetização de adultos:

Uma alfabetização de adultos que, em lugar de propor a discussão da realidade nacional e de suas dificuldades, em lugar de colocar o problema da participação política do povo na reinvenção da sua sociedade, estivesse girando em volta dos ba-be-bi-bo-bu, a que juntasse falsos discursos sobre o país – como tem sido tão comum em tantas campanhas –, estaria contribuindo para que o povo fosse puramente representado na sua História (FREIRE, 1989, p. 42).

Se o homem não é consciente da realidade, não atua como sujeito na aprendizagem sobre o objeto cognoscível. Permanece alienado, não há o desvelamento da realidade; portanto, não é autor na história. Assim, somente é representado, pois não é capaz de transformar nem a sociedade e nem a si mesmo. O processo de aprendizagem, segundo Freire, é um ato criador, onde educando interage criativamente com o objeto a ser conhecido. Não é um processo mecânico, em que o educador narra o objeto e deposita o conteúdo no aluno supostamente “vazio” para este apenas memorizar: “enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito” (FREIRE, 1989, p. 19).

De outro lado, a crítica de Freire à educação bancária, feita ainda na década de 1960, mantém-se atual, já que nossa educação ainda insiste na prática reprodutiva do “ba-be-bi-bo-bu”. Freire (1989) apresenta em sua obra como isso pode e deve ser superado, já que, atendendo a uma minoria, essa prática bancária sempre se constituiu e ainda se constitui opressora e, por isso mesmo, violenta.

A alfabetização, para Paulo Freire (1989, p. 19), é “a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora”; ou seja, tal montagem tem que ser feita pelo educando – já que este precisa “dizer a sua palavra” – e não pelo educador sobre o educando. O educador não pode extinguir a responsabilidade do aluno, este deve ser o sujeito no ato do conhecimento. O papel do educador é o de ajudar o educando em seu processo de aprendizagem, e não o de anular sua criatividade isentando-o de sua

responsabilidade. Se o educador somente disserta, somente ele fala, ele não instaura o pensar crítico, a busca do ser mais.

O educador promove o processo em que o educando se aproxima e atua sobre o objeto cognoscível de forma a produzir um conhecimento autêntico: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). O educador não vai comandar seu educando somente por causa da diferença que há entre eles. Ao contrário, é porque há neles cumplicidade que a diretividade se faz necessária. Não há diálogo na espontaneidade. Nele, só pode haver displicência, descompromisso, outra face do autoritarismo, como afirma o pensador pernambucano.

Somente tomar ou ter a consciência não transforma a sociedade. A transformação social é “como um processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente” (FREIRE, 1989, p. 30). Não se pode absolutizar uma das duas, ou a consciência ou o mundo. A alfabetização tem que proporcionar criatividade, é um ato de conhecimento e político e deve ler o mundo e a palavra: “Agora já não é possível texto sem contexto” (FREIRE, 1989, p. 30).

Se a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura profunda desta implica uma percepção rigorosa daquela, tão importante quanto escrever textos é ler contextos. É por meio da leitura crítica e releitura do mundo que o educando aprende. O educando não tem que ter somente a leitura da palavra ou somente a leitura de mundo, ele deve ter e fazer ambas, dialeticamente. Por meio da leitura de mundo é que o sujeito, tornando-se mais crítico, pode decifrar a situação-limite. Nesta concepção freiriana, não há neutralidade, visto que todo ato educativo, independentemente das consciências de seus sujeitos, é, por natureza do ser social, um ato político.

### **3.3 Relação ensino-aprendizagem**

O ato de aprender não se antagoniza com o ato de ensinar. Enquanto o educador ensina, aprende com o educando; e enquanto este aprende com o educador, ensina-o também. O educador que, por convicção ou por ignorância, assume a prática do somente ensinar torna-se autoritário. No primeiro caso, porque,

sabendo-se incompleto, nega sua incompletude pela arrogância que cultiva; no segundo, porque, fazendo parte de seu ofício conhecer a sua inconclusão, refugia-se no conformismo, negando-se a superar os seus limites epistemológicos.

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (FREIRE, 1996, p. 119).

Ao dizer que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23), mais uma vez, Freire demonstra que ninguém aprende sozinho e nem, rigorosamente, ensina ao outro, já que aprendemos juntos.

Não há como dissociarmos o ensino da aprendizagem e vice-versa. Se, como vimos, esse processo está relacionado diretamente com a política, o pedagógico e o ideológico, trata-se de algo a ser tomado com seriedade, pois a prática educativa jamais pode ser neutra. O educador também não é neutro (FREIRE, 1996, p. 71), não precisa esconder qual é sua opção na política, mas tem que respeitar a opção de seu educando. Sempre que pensarmos na prática educativa, temos que nos perguntar quem é que escolhe os conteúdos, a favor de quem, a favor de quê, contra quem e contra o quê.

Somos “seres programados, mas, para aprender” (JACOB apud FREIRE, 1996, p. 24); ou seja, aprendemos historicamente que somos capazes de ensinar, e mais, aprendemos de modo que o sujeito seja criativo, curioso, que busque o ser mais.

Sobre o contexto do final do século XX<sup>4</sup>, ressalta Freire (1996, p. 43-44) que “uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender”. Parece mesmo que quanto mais a sociedade se complexifica mais se faz necessário repensar o significado da escola e do aprender.

Freire ressalta que, para o educando conhecer, ele primeiro tem que reconhecer-se como sujeito e capaz de conhecer e querer conhecer, e conhecer

---

<sup>4</sup> Diga-se que, dadas as análises recentes sobre a qualidade da educação, o quadro atual não difere muito do que ocorria até o final do século XX, no Brasil.

com o outro, que é educador. Educador e educando, ambos estão no processo de conhecimento do objeto juntos: “Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer” (FREIRE, 1992, p. 47). O educando só conhece quando ele mesmo vai conhecendo o objeto cognoscível, e não quando o educador deposita o conteúdo nele. O educador que proporciona essa aprendizagem ao seu educando é realmente progressista, pois seu educando assume-se como sujeito, é então que percebemos como o ato de ensinar é político.

Esse sujeito curioso, criativo, que sente a necessidade de buscar o conhecimento e que pode expor seu pensar, não é bem-vindo na concepção da educação bancária. Na perspectiva emancipadora, o método é aquele em que educador e educando são, ambos, sujeitos no processo; ou seja, os dois aprendem e ensinam. É o que Freire (1996, p. 23) chama de “dodiscência”, discência junto da docência.

O educador se apresenta também como sujeito no processo e, junto do educando, descobre e produz novos saberes. O sujeito pode construir e reconstruir o saber que foi ensinado, pois o educador se “igualar” nessa aprendizagem com o educando, ocorrendo, assim, a verdadeira aprendizagem. A igualdade aqui é afirmada no sentido ontológico, qual seja, de que enquanto seres inconclusos, e em busca de conclusão, educador e educando estão no mesmo horizonte. A consciência disso abre caminho para a eliminação da tradicional hierarquia fundada na ideia da distinção entre aquele que sabe (educador) e o que não sabe (educando).

O educador, ao se “igualar” ao educando no ato de conhecer, reconhece o objeto cognoscível; ou seja, ao provocar no educando a curiosidade de conhecer, conhece também. Freire (1992, p. 81) ressalta que ensinar “é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do (a) professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender”.

Não é somente ensinar a aprender, mas é, segundo Freire (1992), “aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo”. Tal processo nem sempre é fácil e prazeroso. E é isso que os educandos têm que descobrir. Para tanto, o educador tem de provocá-los, assumindo com eles essa tarefa.

### 3.4 Pensar certo e a busca do ser mais

Além de ensinar conteúdos, o educador tem que ensinar o educando a pensar de forma correta. Não há reflexão em conteúdos meramente memorizados. O educando necessita tornar-se também um pesquisador, o que significa abrir mão do sectarismo epistemológico, libertando-se da absolutização das certezas: “Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (FREIRE, 1996, p. 29).

Freire (1992, p. 119) explicita que não há mal nas aulas expositivas, que não é isto que criticou como sendo uma prática bancária. O que ele critica é a relação do educador como sendo o único educador do educando: “Por isso mesmo, a relação em que o educador transfere o conhecimento em torno de *a* ou *b* ou de *c* objetos ou conteúdos ao educando, considerado como puro recipiente” (FREIRE, 1992, p. 119). Freire (1992, p. 119) acrescenta que é válida a aula quando um professor ou professora faz uma exposição de algum tema para a turma, para logo em seguida, educador e educandos fazerem uma análise juntos: “Desta forma, na pequena exposição introdutória, o professor ou a professora desafia os estudantes que, perguntando-se e perguntando ao professor, participam do aprofundamento e desdobramento da exposição inicial”. O pensar certo implica neste desafio aos educandos, para que estes reflitam e eles próprios construam seu conhecimento, e não fiquem passivos à aula, “recebendo” conteúdos.

O educador tem que proporcionar aos educandos o conhecimento do texto e do contexto – já que, como dizia Freire, o mundo não é, mas está sendo –, o que significa assumir-se como agente de um projeto de transformação (FREIRE, 1996, p. 76).

Quando um educador não consegue visualizar em seu educando que sua pergunta, inicialmente, ingênua, pode transformar-se em curiosidade epistemológica, somente fica preocupado que seu educando repita o que foi ensinado, não ensinou realmente, pois apenas quis domesticar seu aluno. Freire (1996, p. 85) explicita que podemos domesticar a curiosidade, apenas usando a memória. Se somente memorizarmos o perfil de algum objeto, não teremos um aprendizado real, enfim,

verdadeiro; pois, para obtê-lo, temos que cercar o objeto metodicamente, para, assim, construirmos o conhecimento.

Por meio desta curiosidade, que é, inicialmente, espontânea, vai se criando um rigor para saber mais, tornando-a uma atitude gnosiológica. Essa inquietação, segundo Freire (1996, p. 87), faz com que o sujeito busque e continue buscando, cada vez mais, o objeto do conhecimento.

A aprendizagem em Freire nos exige pensar que não podemos aceitar os fatos que estão aí, achando normal que seja assim mesmo, adaptando-nos a eles. Temos, como seres humanos curiosos e inquietos, de nos ver como sujeitos da história. Para Freire, só nos veremos assim se tivermos a consciência de que somos seres inacabados; então, iremos em busca do conhecimento (FREIRE, 1996, p. 55).

O sujeito se enxergando como um ser inacabado, inconcluso, vai projetar-se para ser mais; curioso, vai à busca do conhecimento: “a curiosidade é já conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 55).

O educador precisa não apenas respeitar, mas conhecer o que Freire (1996, p. 64) chama de “conhecimentos de experiência feitos”, ou seja, o que o educando leva para a escola, a sua sabedoria do senso comum, que, na medida em que se transforme em curiosidade de outra natureza (epistemológica), poder-se-á produzir conhecimento crítico. Freire (1992, p. 84) afirma que não é possível o desrespeito ao saber que o educando tem, ao senso comum, isto não deve acontecer: “o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele”.

Exemplo da práxis freiriana a respeito da importância da valorização e reconhecimento das experiências populares pode ser visto em um episódio ocorrido num de seus encontros de formação, já em suas primeiras experiências educativas, no Serviço Social da Indústria (Sesi). Na ocasião, no Recife, Freire (1992, p. 25-27) discursava sobre a importância do diálogo na relação familiar, abordando questões relativas à autoridade, à liberdade e ao castigo. Num dado momento, um operário pediu a palavra e começou a indagar Paulo Freire, comparando as condições de vida do educador com a sua própria condição. Revelou que sua rotina consistia em sair de casa de madrugada, trabalhar no pesado o dia inteiro e retornar tarde para a sua pequena moradia com péssimas condições de habitação. Para dar conta de suas tarefas, com tempo exíguo, precisava descansar as poucas horas de sono para, no outro dia, recomeçar a rotina. Sua casa era muito pequena e as condições de moradia muito precárias, o que fazia com que as crianças permanecessem

amontoadas. Em alguns momentos, precisava lançar mão da violência para apartar brigas das crianças famintas, colocar ordem em casa e descansar as poucas horas de sono para que, no outro dia, tivesse condições de dar conta de suas responsabilidades.

Ao analisar como Freire vivia, afirmava que o “doutor” deveria ter uma situação muito distinta: casa grande, bem asseada, quartos diferentes para meninos e meninas, boa comida e tempo para conversas com as crianças.

Nessa comparação o operário disse que, apesar de bater nos seus filhos e reconhecer que tal atitude não era ideal, os amava. Com o seu jeito simples, disse ainda que, nas condições em que Freire vivia, dialogar com os filhos era uma obrigação e não uma virtude.

Foi então que, na volta para casa, conversando com sua esposa Elza, Paulo Freire (1992) se deu conta da lição que havia aprendido naquele momento ao observar que, na verdade, a descrição comparativa daquele operário correspondia a uma análise marxista de conjuntura, no que diz respeito às contradições das condições objetivas de vida das diferentes classes sociais.

Paulo Freire (1992, p. 26) entendeu o quanto o senso comum pode nos ensinar, quando nos dispomos a dialogar com ele e a examiná-lo criticamente. Ele compreendeu a importância do “saber de experiência feito”, ou seja, o saber que vem da vida do povo, com quem tanto temos que aprender e dialogar. Atitude que não deve ser vista apenas como ato ético e, por isso mesmo, de respeito às classes populares, mas, igualmente, porque os saberes dos oprimidos são tão ou mais relevantes que os saberes das classes dominantes. Em situações-limite, como nos mostra Romão (2008, p. 58-62), são os oprimidos que promovem o salto civilizatório da humanidade. Freire (1992, p. 85) apresenta a relevância do saber de experiência feito, sua negação pode ser ideológica:

[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. Em última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico.

O educador parte do “saber de experiência feito”, mas isso não significa que deverá ficar somente nele. A partir dele, o educador vai introduzindo outros temas,

ou seja, com o educando, busca da superação deste “saber de experiência feito”. O educador não deve, simplesmente, concordar com as análises que vêm da experiência que o educando possui, a sua “bagagem”, mas deve respeitá-la, ouvi-la, tem que entender a leitura de mundo dele. Não deve impor sua visão de mundo, mas valorizá-la, mostrando que existem diferentes perspectivas e, num movimento dialético, produzir as condições para que o educando supere suas leituras anteriores (FREIRE, 1996, p. 81).

Por meio da curiosidade, o educando vai se aproximando do objeto a ser conhecido, e quanto mais se aproxima, criticamente, mais rigoroso o método vai se tornando. É esse processo que, Freire (1996, p. 87) afirma, trabalhado metodicamente, pode conferir a possibilidade de transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica. A criticidade, que supõe a percepção dos limites e possibilidades de um dado conhecimento, é que permite a superação do senso comum, condição fundante para a reelaboração e produção de um novo aprendizado, autêntico, porque construído pelo próprio sujeito.

O pensar certo, que Freire nos apresenta, exige que seja resultado de uma rigorosidade metódica, para juntos, educador e educando, produzirem o conhecimento. É condição para a superação do saber ingênuo. Ele exige também a “corporeificação da palavra pelo exemplo” (FREIRE, 1996, p. 95). O educador não pode dizer sua palavra enquanto se comporta de outra maneira, ou seja, o educador não deve dizer aos educandos algo que não vive na prática (FREIRE, 1996, p. 95).

O conhecimento é relevante não apenas para sabermos ou nos adaptarmos, mas para podermos transformar a realidade. Se apenas memorizarmos o objeto, não teremos um conhecimento verdadeiro; este se conquista com a apreensão do objeto. Por isso, não podemos apoiar uma educação em que há somente pura transferência de conteúdo, ou seja, uma educação bancária que visa atender aos opressores. Como Freire (2005, p. 70) afirma:

A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais.

Segundo Freire, o ser humano é o único capaz de apreender, historicamente. Aprender é criar e não memorizar algo dado: “Aprender para nós é *construir*,

reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 69); ou seja, aprendendo, criamos e criando vamos recriando novos conhecimentos, tornando-nos seres mais, portanto, transformadores.

O ser mais, em Freire, é algo ontológico, por isso, o futuro não está pré-dado, como os opressores acreditam e tentam fazer acreditar. Nada é imutável, todos nós podemos transformar a realidade: “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 76). Não há determinismo histórico, o ser humano faz e é história. Freire afirma que enquanto tivermos um amanhã e houver seres humanos, sempre teremos o que ensinar e o que aprender, sempre na busca do ser mais.

O sujeito, com um conhecimento autêntico e crítico é capaz de intervir na realidade e transformar. Na medida em que vai percebendo e desvelando a realidade, vai superando antigos saberes e adquirindo novos “achados”. Na proposta de Freire, o educador provoca os educandos para a compreensão da realidade, do contexto (FREIRE, 1996, p. 76-84).

A ideologia dos opressores faz com que os oprimidos se achem culpados de sua situação. Os oprimidos, em situação de alienação, se sentem culpados e responsáveis pela sua situação, não conseguem perceber que a culpa também é da ideologia imposta pelo opressor (FREIRE, 1996, p. 83).

Freire nos alerta para a compreensão de que os oprimidos hospedam o ser opressor dentro de si. Essa culpa dos oprimidos é, na verdade, uma introjeção do opressor em si, pois, ao mesmo tempo em que sua visão de mundo autêntica é eclipsada, passam a pensar com os valores do opressor (FREIRE, 1996, p. 83-84). Cabe ao educador trabalhar no sentido de, possibilitando a formação da consciência crítica, contribuir para que o oprimido expulse o opressor de si. Este processo de expulsão, que é um ato desconstrutor, é também de construção da autonomia.

O educador, na aprendizagem, está para ajudar o educando na sua autonomia, ou seja, na sua busca do ser mais, em busca do conhecimento verdadeiro. Para tanto, o educador não tem que perder sua autoridade, assim como não deve, com o seu exercício, silenciar seus alunos. Estabelece-se uma relação saudável entre educador e educando. Há autoridade, justamente aquela em que o educando não perde sua criatividade, já que a fala, a dúvida, a pergunta, enfim, o diálogo são essências de sua prática pedagógica. A ética predomina nessa relação de liberdade. O educando vai conquistando sua autonomia e então vai se libertando,

pois agora já não é tão dependente, consegue pensar por si próprio (FREIRE, 1996, p. 91-94).

Segundo Freire (1996, p. 94), “o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume”. Com uma nova concepção da realidade, percebe-se com responsabilidade para atuar no mundo. Freire explicita que o essencial nas relações dos seres humanos é a de reinventarem o aprendizado da autonomia do sujeito (FREIRE, 1996, p. 94).

Embora distintos por suas especificidades, educador e educando devem construir relações a partir de certa horizontalidade. Com ética e comprometimento, segundo Freire (1996, p. 95), o educando tem possibilidade de conhecer, enfim, de aprender.

No processo de aprender, não há neutralidade, pois não há como estar no mundo sem manifestar, consciente ou não, uma posição. Freire explicita que não devemos ensinar o sujeito a ser apolítico, como os opressores ditam, temos que ser éticos e mostrar nossa posição diante dos educandos; não temos que esconder nossa posição. O educador que fala uma coisa e se apresenta como outra não está sendo ético e nem honesto com seus educandos e nem consigo mesmo. Como Freire afirma, o educador progressista tem que ser coerente com o que ensina, e não basta ensinar apenas conteúdos, é preciso comprometer-se com a educação transformadora. Para tanto, o educador tem que ter uma boa formação científica e comprometimento com o ato de ensinar, e mais, ensinar o sujeito a pensar, a criar possibilidades para o sujeito ser cidadão, poder exercer sua cidadania conscientemente (FREIRE, 1996, p. 95-113).

Saber ouvir o educando é outro quesito do educador progressista. O exercício crítico da escuta toma a dúvida como pressuposto da comunicação, condição para o saber mais. Quem comunica quer ouvir o que o outro compreendeu e ver o que ele apreendeu, isso também é condição do falar comunicativo, que se difere do falar por meio de comunicados. E, então, que o educador aprende a falar com o educando e não para ele. Se o educador não souber ouvir seu educando, com respeito ao que ele fala e com respeito às diferenças (seja de raça, sexo e outros), não conseguirá falar com ele, mas falará para ele verticalmente, isto é, de cima para baixo (FREIRE, 1996, p. 120).

A alteridade é outro pressuposto da aprendizagem freiriana. Se não tenho respeito às diferenças, se não sei ouvir o próximo e sempre penso que minhas

convicções são as certas, não falo com o outro, não dialogo com o outro. Segundo Freire (1996, p. 121), seria uma transgressão da vocação que o ser humano tem para ser mais. O educador não deve matar a criatividade do educando, ao contrário, é incentivando-a que ele criará condições para produzir seu próprio conhecimento.

A aprendizagem em Freire é aquela em que o educando e educador são protagonistas no ato de conhecer. Por isso, esse processo não pode se converter em uma narrativa ao aluno, mas um constructo de condições para o ato de conhecimento. Mas, para o sujeito conhecer, ele precisa primeiro reconhecer-se como sujeito capaz de conhecer, e querer conhecer. Todavia, não é fácil a tarefa de assumir-se, de desvelar a realidade. A atitude de conhecer é, ao mesmo tempo, um ato político e gnosiológico. Como Freire (1996, p. 110) afirma, a educação não é apolítica:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade na educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.

O sujeito tem que tomar certa distância do objeto para enxergá-lo com clareza. Significa não mais olhar o mundo com as lentes do opressor, mas, ao contrário, expulsando-o política e epistemologicamente, perceber que toda realidade é histórica, não resultando, portanto, de nenhum fatalismo ou destino: “Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*” (FREIRE, 2005, p. 32, grifos do autor). O homem consegue se ver fazendo história e, estando nela, consegue enxergar que ele pode fazer história, que não há algo dado, ele é capaz de transformar a realidade.

No processo da aprendizagem, os sujeitos, conscientes e críticos, têm a possibilidade de superar as “situações-limites”, que quando desveladas, revelam o “inédito viável”, a esperança do outro conhecimento, ou seja, de outra história. Conforme Gadotti (1996, p. 723) explica, o inédito viável é uma nova possibilidade para solucionar problemas que aparecem “para além das ‘situações-limite’, quando o máximo de ‘consciência possível’ do homem consegue observar além do visual da

‘consciência efetiva’. É o devir, o futuro a se construir, a futuridade a ser criada, o projeto a realizar”.

Sem esperança, caímos na ideologia dos opressores, em que a história é predeterminada, o que nos imobiliza diante da realidade. O “inédito viável”, algo realmente possível, concreto, revela a vocação ontológica dos seres humanos: ser mais: “No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das ‘situações-limites” (FREIRE, 2005, p. 105).

Como Freire (2005, p. 109) explicita: “Em síntese, as ‘situações-limites’ implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente ‘servem’ e daqueles a quem ‘negam’ e ‘freiam””; ou seja, quando estes percebem que esta é uma fronteira entre o ser e o ser mais, se tornam críticos em suas ações que estão ligadas à percepção que tiveram. Nesta percepção está o inédito viável que se concretizará à sua ação.

Por meio da educação é que podemos ajudar os sujeitos a fazerem intervenções no mundo: “Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (FREIRE, 2005, p. 86). A educação não fará a transformação total, mas transformando o que é possível já, implica para que seja possível a transformação que só ocorrerá se os sujeitos se engajarem em uma luta para superar e transformar as condições que envolvem e promovem a opressão. É somente na situação pedagógica que envolva sujeitos pensantes e críticos é que se pode haver a superação do opressor-oprimido. Para isso, é necessário que os oprimidos se vejam capazes desta transformação. Tal capacidade só pode se iniciar a partir do movimento da aprendizagem que, por sua dialética, já é transformadora.

Portanto, como Freire (2005, p. 86-87) esclarece, é por meio da educação que tanto educador quanto educando são sujeitos no processo, assim superando o educador “bancário” que é autoritário, e, conseqüentemente, superando a falsa consciência do mundo. O mundo serve como um mediatizador dos sujeitos, proporcionando a humanização destes. Por isso a educação não pode ser a do opressor.

**CAPÍTULO 4**  
**APRENDIZAGEM EM VYGOTSKY E EM FREIRE**

## CAPÍTULO 4 – APRENDIZAGEM EM VYGOTSKY E EM FREIRE

No presente capítulo, apresento as aproximações, convergências e as características que dão especificidades à noção de aprendizagem entre os dois autores aqui estudados, Vygotsky e Freire.

Compreender o ser humano como um ser histórico, já que é capaz de modificar a realidade: ambos os autores entendem que sim, pois o sujeito está em um meio que não é imutável e sim passível de ser transformado. De acordo com Paulo Freire (2005, p. 107), o ser humano fez e faz história: “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais”. E com uma aprendizagem verdadeira, ou seja, aquela que não é ditada por alguém, que o próprio sujeito entra em contato com o objeto cognoscível, é capaz de transformar. Para Freire (2005, p. 78), “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’”. A realidade não é dada, não é imutável. Os fatos que estão no mundo são passíveis de transformação e não se pode acreditar que “é assim mesmo”, que tudo já está pronto, já que o futuro é sempre problemático e nunca inexorável.

Em Vygotsky também verificamos que o sujeito tem participação ativa no mundo. Como Luria (2010, p. 25) apresenta, o autor russo foi influenciado por Marx: “Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio”. Oliveira (1997, p. 23) explica que, ao querer uma nova psicologia, Vygotsky tentou fazer uma síntese (algo novo) para a psicologia, na qual integrasse “numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico”. Como Luria (2010, p. 26) apresenta, na perspectiva vygotskiana, o homem faz uso de instrumentos para dominar o ambiente e seu comportamento, fazendo com que estes possam expandir seu poder “tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro”.

Ambos os autores também afirmam que o sujeito não é uma tábula rasa, pois este, antes mesmo de entrar na escola ou em uma educação formal, já possui

aprendizagens. Freire (2005, p. 100) explicita que o sujeito já tem uma aprendizagem, uma visão de mundo, e o educador deve partir dela para depois avançar: “jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores”. Se o educador partir de um tema relacionado à realidade do educando, este se sentirá mais à vontade para dialogar. Feitosa (2011, p. 16) afirma que, na proposta freiriana, “não era o educador que definia as palavras que seriam trabalhadas. Sua tarefa era a de pesquisar o universo vocabular dos educandos para que seu trabalho pudesse efetivamente incorporar a realidade vivida”. O educador parte do que o educando sabe em seu cotidiano, do senso comum. Com isso, vai abrindo um leque temático, ampliando o tema, de forma que o educando, ao superar suas visões sincréticas por meio de novos e sistemáticos conhecimentos, compreenda a totalidade. O sujeito tem um saber de experiência feito que o educador não deve desprezar, mas, ao contrário, justamente a partir dele, criar condições para que o educando possa superar sua curiosidade ingênua para um novo patamar, a curiosidade epistemológica. Esta nova perspectiva diante do conhecimento cria também possibilidades para a construção de uma visão global da consciência sobre um dado contexto. Sobre este processo, afirma Freire (2005, p. 111):

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada.

Em Vygotsky, também o aluno possui uma aprendizagem antes mesmo de entrar na escola. São conceitos espontâneos que mais tarde poderão ganhar elementos de científicas com a educação formal. Sobre isso, diz:

Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história (VYGOTSKY, 2010a, p. 109).

O autor russo afirma que o “único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2010a, p. 114), ou seja, o professor não fica

estagnado naquilo que o aluno sabe – como diz também Freire –, mas prossegue com a aprendizagem de forma a ampliar os conhecimentos dos alunos.

O que se pode compreender é que, tanto em um quanto no outro, a aprendizagem avança, não fica parada naquilo que o aluno sabe. Eles partem do que o sujeito sabe, a partir disso vão avançando de acordo com as possibilidades existentes.

Lev Vygotsky e Paulo Freire criticam a escola tradicional, como nos mostram Marques e Marques (2006, p. 9): “A escola tem como função educar para transformar a si mesma e à sociedade, contrariamente aos preceitos do modelo tradicional de ensino, denominado de educação bancária por Freire e de velha escola por Vygotsky”. Ambos compreendiam os limites da escola tradicional na construção de aprendizagem. Na perspectiva desses dois autores, somente uma escola que respeite seus alunos, o seu pensar, que os coloque diretamente em contato com o objeto do conhecimento, é que poderá auxiliá-los no processo de aprendizagem, possibilitando o surgimento de sujeitos autônomos e críticos para intervirem na realidade.

Em Freire (2005, p. 77, grifo do autor), notamos a ênfase na educação libertadora: “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Na educação problematizadora o horizonte é a construção de sujeitos conscientes de sua historicidade, capazes de se transformarem e transformarem o mundo.

Como Marques e Marques (2006, p. 10) afirmam, Freire apresenta a relação entre educador e educando de forma horizontal por meio do diálogo, assim fazendo com que os educandos entendam, por meio da consciência, que são capazes de transformar a realidade. E isto não ocorre em uma educação bancária, onde o educador “sabe” mais que o educando e narra tudo a este.

O autor russo também vai nesta direção de crítica à escola tradicional, que não proporciona ao aluno a possibilidade de caminhar em seu processo de aprendizagem, isto é, de produzir sua autonomia.

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. (VYGOTSKY, 2010b, p. 452).

Marques e Marques (2006, p. 11) expõem esta crítica de Vygotsky à escola velha, mostrando que esta não favorece o pensar das crianças, já que quer “facilitar” as coisas, tirando-lhes a chance de pensar, de enfrentar suas dificuldades. Outra análise feita por Vygotsky, segundo Marques e Marques (2006, p. 11-12), é que o professor deve ser um organizador do meio social do conhecimento, único fator realmente educativo. E mais, somente se resolverão os problemas na educação quando, primeiramente, se resolverem os problemas ou questões da vida dos sujeitos. Se as questões da vida não forem resolvidas, não haverá solução para os problemas da educação, pois “a vida só se tornará criação quando libertar-se das formas sociais que mutilam, quando for um ritual estético, quando surgir de um arroubo criador luminoso e consciente” (MARQUES; MARQUES, 2006, p. 12).

Ainda sobre este tema, Freire (1996, p. 59) explicita que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”; ou seja, é necessário respeitar o que o educando traz de seu cotidiano, do senso comum, a sua linguagem e o seu gosto estético. Para Vygotsky, a ideia de emancipação vincula-se também ao conceito de zona de desenvolvimento proximal que é um processo pelo qual o aluno pode ampliar sua autonomia. Com o auxílio do professor, o aluno poderá avançar em sua aprendizagem, já que a zona de desenvolvimento proximal – situada entre a zona de desenvolvimento real e a potencial – permite ao educador observar o que o aluno já desenvolveu e o que ele pode desenvolver, para assim alcançar sua autonomia, sendo capaz de realizar suas atividades sozinho.

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 (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Analisando a obra de ambos, percebe-se que a relação ensino-aprendizagem permite que, guardadas as especificidades docentes e discentes, educadores e educandos caminhem juntos em um processo que é de conhecimento. Quem ensina aprende e quem aprende ensina. Em Freire (1996, p. 23) verificamos que tanto

educador quanto educando são protagonistas no processo pedagógico porque não havendo docência sem discência, as duas dimensões se explicam e seus sujeitos “apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Para Vygotsky, da mesma forma, o educando aprende no compartilhamento com os outros e não isoladamente. As diferenças são os grandes fatores de conhecimento de forma que um sujeito aprende com o outro, um ensina o outro. Neste diálogo, alguém, num estágio de desenvolvimento mais avançado, ajudará outro a realizar alguma atividade, de maneira que, superados os obstáculos gnosiológicos, este venha, no futuro, a desempenhar a sua tarefa autonomamente. Este sentido de compartilhamento está igualmente presente em Freire (2005, p. 79), ao afirmar que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Tanto Vygotsky quanto Freire compreendem que, para ser verdadeira, a aprendizagem deve possuir uma dimensão criadora. Do contrário, ela se reproduz sempre como uma atividade meramente mecânica.

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade (FREIRE, 2005, p. 80).

O educando, interagindo diretamente com o objeto cognoscível, produz conhecimento, desvelando o mundo e intervindo nele criticamente: “Aprender para nós é *construir*, *reconstruir*, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 69, grifo do autor).

Em Vygotsky (2010b, p. 350-351), a estética é a perspectiva de abordar a educação criadora, de maneira que o aluno, para aprender, precisa ter o seu interesse despertado. Veer e Valsiner (1996, p. 67, grifo do autor) afirmam que Vygotsky propunha que os professores tinham que estimular as crianças a terem uma postura ativa em suas vidas: “Idealmente, a vida humana é trabalho criativo, afirmava Vygotsky. A pessoa será transformada nesse processo de trabalho criativo, atingindo novos níveis de *insight* e de compreensão”.

Cabe à educação também administrar em como ensinar isso, pois “só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber” (VYGOTSKY, 2010b, p. 351). Isso nos remete a

Freire (2005, p. 101) quando afirma que o educador precisa partir do que o aluno sabe, tem interesse, e não de algo alheio a ele e ao seu mundo: “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação”. Como observamos, o ponto de partida para o conhecimento em Freire e Vygotsky é o mesmo, considerando que ambos compreendem que é necessário levar em conta o conhecimento historicamente construído pelo sujeito aprendente. Para Freire, a superação do senso comum se dá no momento em que a curiosidade espontânea do educando passa a ser uma curiosidade rigorosa. Assim diz:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 31).

Para Lev Vygotsky, há dois conceitos para diferenciar os conhecimentos que as crianças constroem. Um é o conceito cotidiano ou espontâneo, que se refere àquele conhecimento construído no cotidiano da criança; o outro é o conceito científico, que se refere ao conhecimento construído na sala de aula:

Os conceitos cotidianos referem-se àqueles conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança [...]. Os conceitos científicos se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas (REGO, 2008, p. 77-78).

Ambos os conceitos que fazem parte do desenvolvimento ocorrem em um único processo. Apesar de diferentes, estão relacionados e são relevantes para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. O conceito não pode ser aprendido mecanicamente, numa transmissão automatizada de professor para aluno. Então, o aluno passa também do saber que tem em sua experiência para um saber rigorosamente elaborado. Aprender conceitos é complexo, por isto, ambos os autores entendem que este processo, por sua natureza dialética, conseqüentemente contraditória, não pode ser mecanizado.

O conhecimento para ambos está no fato de que o sujeito precisa ter um papel ativo no ato de conhecer, muito diferente do processo tradicional, marcado

pela passividade do educando. A escola aí deve ter um papel diretivo, na provocação da reflexão e na capacidade de interagir no ato de conhecer.

Uma marca profunda do sentido de autonomia de Freire é que o destino da ação pedagógica não se limita à formação do educando, mas na possibilidade de que este possa se converter em ator social de mudança. Daí que a aprendizagem esteja sempre associada ao processo de transformação do mundo.

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos (FREIRE, 1996, p. 145).

Para Vygotsky, a aprendizagem como produção da autonomia faz despertar na criança o processo interno do desenvolvimento ao interagir com outras pessoas e com os ambientes. O aprendizado é necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas que estão culturalmente organizadas e é próprio do ser humano: “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Vygotsky se preocupou com a análise psicológica do desenvolvimento e deste com relação à aprendizagem, ou seja, como eles estão relacionados: “O desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas centrais nos trabalhos de Vygotsky” (OLIVEIRA, 1997, p. 56). Freire se preocupou com a conscientização e a autonomia do sujeito, de como este pode superar a relação opressor-oprimido. São preocupações diferentes com a aprendizagem, mas ambas muito importantes.

Para o autor russo “é indispensável levar em conta o mais sério perigo que vem do artificialismo introduzido na vida, e na criança se transforma facilmente em afetação e denguiço” (VYGOTSKY, 2010b, p. 352). Freire (2005) afirma que somente o oprimido poderá libertar-se e libertar o opressor, mas isto só ocorrerá se o sujeito tiver uma aprendizagem verdadeira, pensar certo; conseqüentemente desenvolver criticidade e consciência, elementos capazes de lhe fornecer a base para transformar a realidade. O autor russo compreende que, na educação estética, a criança tem a possibilidade de sentir e perceber o objeto da realidade; assim, entrando ela mesma em contato com o mundo.

Os dois autores compreendem que a criatividade é de fundamental relevância no processo de conhecimento, pois os sujeitos precisam eles mesmos entrar em contato com o objeto cognoscível, e não aprender de forma mecânica.

As especificidades de cada autor devem ser compreendidas a partir dos contextos diferentes em que viveram e das opções de estudo que fizeram. Freire, cujas ações iniciais situam-se entre o fim do período democrático-populista e início da ditadura militar, propôs-se a pensar em como contribuir para o processo de conscientização de um povo que não podia pensar livremente, portanto, não podia lutar e intervir em sua realidade. Vygotsky, no contexto da pós-Revolução Russa, optou por desenvolver uma nova abordagem na psicologia, sob influência do materialismo histórico.

Freire se preocupou e partiu da realidade do educando adulto para uma teoria mais geral da educação, enquanto que Vygotsky focalizou a criança para fazer sua pesquisa e teoria. Se a preocupação de Freire, como ponto de partida, em relação ao adulto, é que o educador parta do que ele já sabe para iniciar o processo de conhecimento, seu ponto de chegada, conseqüentemente, é a conscientização. Feitosa (2011, p. 82-83) explica que, para Freire, o educando, ao fazer uma relação do seu saber com o saber escolar, vai desenvolvendo uma autoestima e com isso passa a ter uma postura mais ativa em todo o processo. A marca mais densa do Método Paulo Freire é a associação da leitura e da escrita com o mundo, isto é, com o processo de politização dos educandos.

Em Ivic (2010, p. 16) verificamos que “as análises teóricas conduziram Vygotsky a defender teses muito visionárias sobre a sociabilidade precoce da criança e a deduzir delas conseqüências que o levaram à proposta de uma teoria do desenvolvimento infantil”. O autor russo esclarece que o bebê já é um ser social, pois o social está enraizado no ser humano, porque é por meio dos adultos que a criança fica envolvida em seus afazeres e suas atividades (VYGOTSKY apud IVIC; COELHO, 2010, p. 16).

O conceito de cultura está muito presente em ambos os autores. Vygotsky, segundo Ivic (IVIC; COELHO, 2010, p. 19), afirma que não há como separar os dois tipos de interação, que é a interação sociocultural. Os adultos representam a cultura para a criança poder adquirir a linguagem e parte de sua cultura, a língua. Ocorre, então, a interação social, mas, igualmente, produz-se a interação com produtos da cultura. Na aprendizagem da linguagem ocorre um primeiro desenvolvimento, como

nos afirma Ivic (IVIC; COELHO, 2010, p. 19), um processo que é natural do desenvolvimento:

[...] a aprendizagem aparece como um meio de reforçar esse processo natural, pondo à sua disposição os instrumentos criados pela cultura que ampliam as possibilidades naturais do indivíduo e re-estruturam suas funções mentais.

A perspectiva de que os adultos são intermediários e representantes da cultura para as crianças aproxima o pensamento vygotskyano de uma teoria sociocultural.

Feitosa (2011, p. 57) afirma que Freire “concebe homens e mulheres como produtores de cultura e sujeitos produtores do conhecimento”. O autor não desvincula a alfabetização dos adultos do desvelamento da realidade, de sua conscientização. Para o sujeito se reconhecer como alguém capaz de produzir cultura, precisa, primeiro, se reconhecer como um ser histórico. A cultura é central no processo educativo, é necessário o reconhecimento e uma assunção da identidade cultural: “A pedagogia freiriana, desde a sua gênese, colocou a reflexão sobre o conceito de cultura no centro de debate pedagógico. As ações humanas são permeadas por ela, daí a necessidade de assumi-la no processo educativo” (FEITOSA, 2011, p. 68), ou seja, ensinar requer tal assunção da identidade cultural, assim como o respeito à diversidade.

A inconclusão do ser humano é outra aproximação entre os autores analisados. Freire (2005) afirma que a educação bancária não reconhece o sujeito como um ser histórico, por isto, torna-se uma prática imobilista. A educação problematizadora pensa o sujeito como um ser histórico e parte justamente disto na sua prática. E é exatamente por esta razão “que os reconhece como seres que estão *sendo*, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2005, p. 83, grifo do autor). Paulo Freire (2005, p. 84) explica que a educação tem um quefazer permanente, pois os sujeitos são incompletos e tem a consciência que o são. Por não aceitar que o futuro seja pré-dado e por engajar-se na realização da história, a prática problematizadora é revolucionária.

Freire (1996) narra que, como professor, ele é um aventureiro, pois aceita mudanças e está disposto a elas. Se há algo que nele se repete é sua radicalidade: “Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me

experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50).

O autor menciona que à medida que o mundo foi se construindo por meio dos seres humanos, estes já tinham a oportunidade de decidir e de também fazer política (FREIRE, 1996, p. 52). Como ser humano, o sujeito sabe que as coisas podem melhorar ou piorar, mas acima de tudo, sabe que nelas ele pode intervir:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 1996, p. 53, grifo do autor).

Ivic (IVIC; COELHO, 2010, p. 16) esclarece que também Vygotsky pensava o ser humano como um ser incompleto:

O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo.

Não há como o ser humano conhecer a história de sua espécie isolado dos outros seres. Para uma criança se desenvolver, ela necessita de interações com adultos, já que estes portam as mensagens da cultura. Aqui fica evidente a relevância da interação entre os sujeitos para a aprendizagem por meio da cultura.

Para compreendermos melhor a questão da cultura em Vygotsky, podemos verificar, em Rego (2008, p. 39), que o autor russo chamou de funções psicológicas superiores o que é tipicamente humano, como a memória voluntária, a imaginação, entre outros: “Estes processos mentais são considerados sofisticados e ‘superiores’, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência”. Portanto, tais processos não são inatos: “eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento” (REGO, 2008, p. 39), ou seja, não são como os processos psicológicos elementares, como ações reflexas ou reações que são automáticas, já que essas são de origem biológica e estão presentes também nos outros animais..

A linguagem verbal é outra questão que ambos os autores pensaram, situando-a como dimensão vertebral em nossa sociedade. Para Gehlen et al (2010, p. 129-148), Vygotsky se preocupou com questões

[...] psicológicas da linguagem, realizando uma análise do processo de desenvolvimento da relação entre palavra e pensamento, enquanto Freire interessou-se originalmente pela linguagem, tendo em vista a alfabetização de jovens e adultos.

O autor russo analisou a relação entre pensamento e linguagem no âmbito psicológico, enquanto Freire utilizou a linguagem como produção coletiva em sua dimensão política, isto é, de transformação. Para Freire, a linguagem não é apenas uma dimensão da cultura, mas uma forma de pronunciar o mundo, isto é, de transformá-lo. É por isso que, consciente de que não há linguagem neutra, depois de um certo período, especialmente após as repercussões da *Pedagogia do Oprimido*, Freire adotou o uso recorrente de uma linguagem não sexista em seus textos.

O diálogo mostra-se igualmente relevante nas teorias de Paulo Freire e Lev Vygotsky. Marques e Marques (2006, p. 5) situam-no como uma questão central entre os autores:

A proposição da educação como um ato dialógico por Paulo Freire e da linguagem como principal elemento mediador no processo educacional por Vygotsky, traz como ponto comum a centralidade do diálogo na ação pedagógica.

Freire afirma que a educação é um ato dialógico, já que há uma relação entre conhecer e pensar. É por meio do diálogo, que é em uma relação horizontal e não vertical, que pode ocorrer a libertação dos opressores e dos oprimidos (MARQUES; MARQUES, 2006, p. 5).

Paulo Freire (2005, p. 89, grifo do autor) afirma que “quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a *palavra*”. No diálogo está a palavra e por meio desta buscamos o que lhe constitui. A palavra é ação e reflexão e a palavra para ser verdadeira se iguala à práxis, por isto, é capaz de transformar o mundo (FREIRE, 2005).

O autor russo, para Oliveira (1997, p. 42), esclarece que é na necessidade de os sujeitos se comunicarem que ocorre o desenvolvimento da linguagem. Pensamento e linguagem têm origens diferentes e são independentes, mas em certo momento esta ligação se estreita, que é quando o pensamento torna-se verbal e a

linguagem passa a ser racional. Por meio do trabalho, o sujeito tem a necessidade de se relacionar, o que o faz tipicamente humano (OLIVEIRA, 1997, p. 43-45).

Para sofisticar as relações entre os sujeitos, estes criaram a comunicação para poderem fazer trocas de informações e compartilharem significados, já que vivem no coletivo: “O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico” (OLIVEIRA, 1997, p. 45). Ou seja, o sujeito, na ânsia e na necessidade de se comunicar com outros de sua espécie, torna-se um sujeito histórico por meio da linguagem verbal e do uso dos signos da comunicação.

Molon (2009, p. 78) também ressalta que o autor russo, tributário do materialismo histórico, compreendia que é por meio do trabalho que o homem se constitui, produzindo os objetos culturais e a si mesmo. Foi com o trabalho que o homem passou do biológico ao social, “pois a atividade humana apresenta uma característica *sui generis*, qual seja, a atividade humana é uma atividade mediada socialmente, é uma atividade mediada semioticamente” (MOLON, 2009, grifo do autor)

Ainda na dimensão comunicativa, embora o trabalho apareça mais como uma categoria central, em Vygotsky, e a cultura o que mais se evidencia em Freire, o diálogo passa a ser, em ambos, o centro na ação pedagógica.

Marques e Marques (2006, p. 6) afirmam que Vygotsky “ênfatizou a origem social da consciência, destacando a importância da linguagem em seu processo de constituição. A consciência seria, portanto, dialeticamente formada na relação do sujeito com o outro e com o mundo”; ou seja, a consciência se constrói no meio social, sua origem é histórica e é a linguagem que origina a consciência.

Para Arocho (2000, p. 4), Freire e Vygotsky se fundamentaram na filosofia marxista para conceituar a consciência:

Desde ella, la conciencia representa la forma más elevada en el desarrollo de la psiquis o mente e incluye tanto las formas sensoriales de captación de la realidad como los procesos mentales superiores que definen su esencia social.

Molon (2009, p. 86) relata que Vygotsky referiu-se à consciência como reflexividade, “capacidade do homem de se desdobrar, de ser objeto de si mesmo, isto é, a consciência de estar consciente de ter consciência, em que a palavra

possibilita esse desdobramento”. Em Marques e Marques (2006, p. 6) também podemos verificar que, para Vygotsky, “a consciência é compreendida como a capacidade do homem de refletir sobre a sua própria atividade, de forma que ao refletir sobre a própria atividade ele toma consciência dela”.

Há uma dualidade da consciência, pois Vygotsky entendeu que o sujeito tem uma consciência que foi adquirida por meio do contato consigo próprio e também no contato com os outros seres humanos. Ele compreendia que o sujeito somente poderia se reconhecer ao reconhecer o outro, pois é o outro que vai determinar o eu, sendo ambos mediados pelo social (MOLON, 2009, p. 86).

Para Freire, como em Vygotsky, o diálogo é a peça chave também para a consciência. A consciência se constitui por meio do diálogo, como ressalta Marques e Marques (2006, p. 7), pois os sujeitos precisam se comunicar com os outros e com o mundo pela relação dialógica, já que homens e mulheres se conscientizam juntos mediatizados pelo mundo. Freire (2005, p. 72) ressalta que a educação bancária não enxerga o sujeito como um “corpo consciente”, o vê com uma “consciência como se fosse alguma seção ‘dentro’ dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá ‘enchendo’ de realidade”. Vygotsky, ainda sobre o diálogo, faz uma relação do desenvolvimento e da aprendizagem com a experiência no coletivo (apud FEITOSA, 2011, p. 63). Para o autor russo, o processo dialógico da educação passa pelo meio cultural e, por conseguinte, pelas relações entre os sujeitos (apud OLIVEIRA, 1997, p. 63). Da mesma forma, Freire afirma que a aprendizagem ocorre sempre coletivamente, já que se ninguém se educa sozinho a sociedade só pode se educar em comunhão.

Outro problema importante a se pensar em relação a esses dois educadores diz respeito aos seus métodos pedagógicos. Vygotsky não sistematizou uma proposta metodológica, de forma que só se pode falar de uma metodologia vygotskyana se a compreendermos subjacente aos elementos gerais de seu pensamento. Em relação a Freire, segundo Mafra (2007, p. 136-137), durante muito tempo, sobretudo depois da publicação de *Pedagogia do Oprimido*, o educador brasileiro resistiu à ideia de relacionar sua proposta a um método, já que isto acabava por enquadrá-lo como um metodólogo. Paulo Freire preferia dizer que o que ele fazia estava muito mais próximo de um filosofar sobre a educação. Mas, em razão da insistência de seus seguidores e críticos, depois de algum tempo de resistência, Freire passou a considerar que vincular ou não o seu pensamento e

sua prática a um método era algo menor. Mafra (2007) sustenta que, de fato, historicamente, Freire propôs um método. Freire não podia negar sua história, afinal, o “Método Paulo Freire” foi o que o projetou no Brasil e no mundo. Mas, se, por um lado, Freire teve de produzir um método de alfabetização em razão dos desafios históricos de seu tempo e contexto, por outro, este foi apenas o ponto de partida, o início de uma longa reflexão sobre o sentido da educação que o acompanhou por toda a vida. Ainda segundo Mafra (2007), considerando as repercussões de seu pensamento, que transcendem a educação penetrando em distintas áreas do conhecimento, a concepção de Paulo Freire, para além de um método, configura-se numa grande teoria, cuja base assenta-se na pedagogia do oprimido, compreendendo-se esta como um posicionamento epistemológico diante do mundo.

A autora Sonia Feitosa (2011, p. 89-90) nos explica que a palavra método, não é a ideal para definir fielmente o trabalho de Freire, pois “é no ‘sentido contextual’, carregado dos princípios de seu idealizador, que a palavra método é utilizada em larga escala”. Feitosa (2011, p. 90) afirma que este termo incomodava Freire, pois ele quis desenvolver uma concepção que se aproximasse do método de conhecer e não de ensinar.

Freire (1996, p. 26) esclarece que o educador precisa “trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis”. Com rigorosidade, os educandos podem aprender criticamente e, junto dos educadores, ser sujeitos do processo de construção do saber. Assim, o educador pode proporcionar aos seus educandos condições para o pensar certo, ou seja, possibilitando a que eles façam relações do conteúdo com sua vida cotidiana ou o meio no qual estão inseridos (FREIRE, 1996, p. 26-27). Sem método não há aprendizagem; é necessária uma rigorosidade metódica para haver a aproximação com o objeto cognoscível. Por meio da rigorosidade é que o conhecimento do senso comum pode se converter em conhecimento científico:

Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento ao nível do *senso comum* para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor *exatidão* no conhecimento produzido ou no *achado* de nossa busca epistemológica (FREIRE, 2010, p. 78, grifo do autor).

Feitosa (2011, p. 81-89) esclarece que o Método Paulo Freire tem a mediação do educador com o educando como um processo central na educação, e o processo se inicia com o que os educandos sabem, pois às vezes creem não saber nada. A consideração da politicidade no ato educativo é relevante, pois a educação tem que ser vista como construção e reconstrução. Feitosa (2011, p. 83) explica que “o que existe de mais atual e inovador no Método Paulo Freire é a constatação da indissociabilidade entre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e o processo de politização”. É um método que visa à humanização: “Por meio do diálogo com as massas, nasce a humanização e se constrói uma educação libertadora, não imposta e não domesticadora” (COELHO, 2004, p. 9).

A língua escrita é abordada e aprofundada por ambos, mas de modos diferentes. O autor russo afirma que a linguagem escrita proporciona a comunicação, ele verificou que este processo é bem complexo e traz mudanças psicointelectuais muito significativas na criança:

O domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento (na medida em que aumenta a capacidade de memória, registro de informações etc.), propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (que se encontra registrado nos livros e outros portadores de textos). Enfim, promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento. (REGO, 2008, p. 68).

Vygotsky critica a Psicologia e a Pedagogia, já que ambas compreendem a escrita como apenas uma habilidade motora. Para ele, as crianças são ensinadas a apenas desenhar letras; assim, não aprendem a verdadeira linguagem escrita. Aprender tal linguagem significa aprender o sistema de representação simbólica; esta (como os gestos, os desenhos e os brinquedos) contribui para desenvolver a representação simbólica; assim, conseqüentemente, contribui para a aprendizagem da língua escrita. Rego (2008, p. 69) esclarece que Vygotsky

[...] enfatiza a necessidade de investigações que procurem desvendar a gênese da escrita, o caminho que a criança percorre para aprender a ler e escrever, particularmente antes que se submeta ao ensino sistemático desta linguagem na escola.

Ou seja, é necessário saber como a criança aprende, o que a leva a escrever. Ivic (IVIC; COELHO, 2010, p. 22) apresenta que Vygotsky não se limitava ao nível superficial da aquisição da escrita, pois o sujeito que tem acesso a língua escrita não

possui simplesmente um saber técnico: “A língua escrita e a cultura livresca mudam profundamente os modos de funcionamento da percepção, da memória, do pensamento” (IVIC; COELHO, 2010, p. 22). Ao se apropriar da língua escrita, o sujeito se apropria também de algumas técnicas psicológicas de sua cultura, que terminam por tornarem-se suas próprias técnicas interiores (IVIC; COELHO, 2010).

Vygotsky se preocupou em compreender como ocorre a aquisição da língua porque entendia que a aquisição da leitura da criança acontecia antes mesmo desta entrar na escola. Como a criança está em um meio culturalmente mediado, ela já tem contato com as diferentes linguagens. Para a devida compreensão da língua escrita, a criança deve entender que esta é um sistema de signos que representam uma outra realidade, pois o que alguém escreve tem função instrumental, serve de ajuda à memória e a passar ideias a outros (OLIVEIRA, 1997).

Em Paulo Freire (1989, p. 9) podemos verificar que ele utiliza um sentido amplo de leitura, a leitura do mundo. Afirma que a leitura não é apenas a decodificação da palavra escrita: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”; ou seja, primeiro se faz a leitura de mundo para depois fazer a leitura da palavra e voltar para a leitura de mundo.

Conforme Freire (1989, p. 13) demonstra, a leitura da palavra não somente vem depois da leitura de mundo, como também é uma forma de escrever ou reescrever o mundo, por meio de uma prática já consciente. Este momento é central para Freire e por isso as palavras devem partir do universo dos educandos, pois elas vêm cheias de significações de suas vidas. Assim, as palavras são do povo, da leitura de mundo que esses fazem, e não dos educadores. Depois, as palavras voltavam ao povo, segundo Freire (1989), o que ele chama de codificação, que são representações da realidade.

Na educação bancária, a alfabetização de adultos era, e ainda é, tratada de forma autoritária. Como Freire (1989, p. 19) afirma, a compreensão das palavras, desconectadas da realidade dos educandos, ocorre assim de forma mágica, e os textos, em vez de revelarem realidades, muitas vezes, eram elaborados para escondê-las. Como o autor apresenta, a educação é um ato político, portanto criador, e possibilita o conhecimento por meio da leitura do mundo e da palavra: “Agora já não é possível texto sem contexto” (FREIRE, 1989, 19).

Outra aproximação entre Freire e Vygotsky é a estética. Eles abordam a estética de formas diferentes. Freire relaciona a estética com o campo axiológico, pois relata que a educação deve ter rigorosa formação ética e esta junto da estética: “Decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 1996, p. 32).

Há outra forma curiosa de nos entregarmos gostosamente ao desafio. Trata-se da curiosidade estética. Ela me faz parar e admirar o pôr do sol. E o que me detém, perdido na contemplação da rapidez e elegância com que se movem as nuvens no fundo azul do céu. E o que me emociona em face da obra de arte que me centra na boniteza. (FREIRE, 2010, p. 77).

Paulo Freire (2010, p. 78-79) esclarece que é preciso ter estética até na sala de aula; o espaço escolar necessita de atenção, desde as paredes da sala, a mesa do educador, a limpeza das carteiras, até a consulta de livros, jornais, revistas, computador, entre outros.

Lev Vygotsky se aprofundou também na questão da estética. Para ele, é por meio da educação que a criança pode aprender esteticamente a cultura (VYGOTSKY, 2010b, p. 346).

A criança tem certas necessidades que o adulto pode não enxergar ou compreender, como fazer um desenho infantil com algo em destaque que não se assemelha com a realidade. Se a criança o faz é para atender uma necessidade que sente no momento, mesmo sabendo que na realidade não é daquele jeito; por isso, os desenhos infantis não devem ser corrigidos e os adultos não devem “enxergar” ali futuros gênios (VYGOTSKY, 2010b, p. 346-349).

Vygotsky (2010b, p. 350-351) esclarece que a criança precisa se interessar por fazer algo e não apenas atender ao interesse de alguém; e a escola também deve proporcionar o ensino de técnicas da linguagem de diferentes artes. É preciso trabalhar a percepção artística com as crianças, pois não é algo simples. Esse autor afirma que a educação estética tem que estar na vida do sujeito: “O que deve servir de regra não é o adorno da vida mas a elaboração criadora da realidade” (VYGOTSKY, 2010b, p. 352); ou seja, a educação estética proporciona criatividade.

Paulo Freire compreende que, embora aprender exija rigorosidade e esforço, tanto a ação educativa promovida pelo educador quanto o ato de aprender do sujeito podem (e, no limite, devem) revestir-se de boniteza. A temática da estética aparece de forma muito mais incisiva nos últimos trabalhos de Paulo Freire, mas ela o

acompanha desde os seus primeiros trabalhos. Nesse sentido, é paradigmática a lembrança de Thiago de Mello, ao recordar de um episódio do famoso processo de alfabetização ocorrido em Angicos, em 1963. De acordo com Mafra (2007, p. 103), na última aula de encerramento de uma das turmas de alfabetização de adultos, Paulo Freire convidou Thiago de Mello para assistir àquele momento, dirigindo-lhe as seguintes palavras: “Thiago, eu o chamei para que viesses porque é um ato poético o que tu vais ver”. Daí, então, já na sala de aula, uma senhora de uns 60 anos foi à lousa e, juntando alguns fonemas extraídos a partir de outros que se desdobraram da palavra tijolo (ta-te-ti-to-tu; ja-je-ji-jo-ju; la-le-li-lo-lu), compôs a frase “Tu ja le”. Para Freire, simbolicamente, este é apenas um primeiro passo estético de uma longa caminhada política e ética da consciência do oprimido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta investigação, ao conhecer mais profundamente os trabalhos de Freire e de Vygotsky, pude perceber também mais criticamente a minha relação com o conhecimento. Posso dizer que, em certa medida, conhecê-los significou tirar um véu de meus olhos. Estes autores vivenciaram contextos diferentes em suas vidas, mas, igualmente, difíceis. Paulo Freire foi perseguido pelo seu “método” revolucionário de alfabetização e sofreu exílio, tendo que mudar de seu próprio país e viver cerca de dezesseis anos no exílio. Lev Vygotsky, no contexto turbulento da Revolução Russa e do Estado stalinista, produziu sua grande obra em situações extremas, considerando que, além dos fatores políticos, sofreu até à morte com a tuberculose, passando muitos dias de sua breve vida internado em hospitais, cujas condições físicas estavam muito aquém da dignidade humana.

Em meio a tudo isso, eles desenvolveram grandes teorias que, entre outras descobertas, nos explicam como ocorre o processo de aprendizagem, contribuição que extrapolou as fronteiras de seus países, ganhando *status* de universalidade na história do conhecimento, especialmente no campo da pedagogia. Assim, conhecer minimamente estes dois autores, pode-se dizer, é uma exigência à prática educativa progressista.

Para ambos, a educação, antes de tudo, é um ato político, por isso mesmo, os professores precisam saber da importância de sua posição na prática escolar, para saberem o que vão ensinar, como ensinar e para quem vão ensinar. E como ambos os autores afirmam, para uma educação que visa à autonomia do sujeito, é necessário que o próprio entre em contato com o objeto cognoscível, e não que o professor narre como é este contato. O aluno precisa aprender a andar com suas próprias pernas.

A aprendizagem em Freire consiste na superação da educação bancária por uma educação libertadora. Como ninguém liberta ninguém, somente o sujeito será capaz de fazer a superação opressor-oprimido, já que os opressores não se reconhecem opressores. Oprimidos se libertando, além de libertarem a si mesmos, libertarão os opressores. No contexto da educação, isso só pode ocorrer se os educandos estiverem envolvidos em uma educação problematizadora. Por meio desta, há uma aprendizagem verdadeira, educandos e educadores juntos

conhecem, juntos entram em contato com o objeto cognoscível, portanto, juntos aprendem. Os atos de ensinar e de aprender, embora possuam cada qual sua especificidade no processo pedagógico, não são dicotômicos, já que o educador aprende ao ensinar e o educando, inversamente, ensina ao aprender. É por isso que, educando-se em comunhão, mediatizados pelo mundo, ninguém educa ninguém e nem se educa sozinho.

Não se liberta alguém simplesmente depositando conteúdos, narrando, dissertando ou ditando ao sujeito. O sujeito precisa dizer a sua palavra, reconhecendo-se como alguém que transforma o mundo, que é histórico.

A educação bancária apenas adapta o sujeito, conformando-o na crença de que os fatos que estão aí no mundo “são assim mesmo” ou se fizeram assim “porque Deus quis”. Na educação libertadora, o educador é problematizador, ou seja, não é aquele que vai ficar o tempo todo “dando” respostas prontas ao educando. Em situações específicas, ele problematiza as dúvidas do aluno devolvendo-as a ele, fazendo com que pense. É um modo do próprio educando refletir e desvelar o mundo por si mesmo, que o faz construtor do seu conhecimento. Desvelando o mundo, os sujeitos podem atuar nele criticamente e se enxergarem como sujeitos da história, reconhecendo-se como transformadores da realidade.

Segundo Freire, o educador tem de ensinar o educando a pensar certo, o que significa ir além dos conteúdos. Isto significa fazer com que o aluno não decore, simplesmente, determinado conteúdo, mas sim que saiba contextualizá-lo, apreendendo a sua dimensão conceitual, objetivando o conhecimento. O pensar certo exige uma rigorosidade metódica, que, partindo de uma curiosidade ingênua se construa uma curiosidade epistemológica. Na medida da produção de sua autonomia, o educando passa a ver o mundo com suas próprias lentes, e não mais com as do educador, adquirindo uma busca do ser mais autêntica. O ser humano, como Freire afirma, tem vocação ontológica para ser mais e isso pode ser grandemente potencializado, por meio da educação com uma aprendizagem verdadeira.

Lev Vygotsky compreende que a criança tem uma aprendizagem antes mesmo de entrar na escola; ela não é uma tábula rasa, não tendo, portanto, a aprendizagem escolar, início no vácuo. Por meio da aprendizagem escolar ocorre algo novo no desenvolvimento da criança. A aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos, mas que caminham juntos, e desde a mais tenra idade da

criança. A aprendizagem possui relação com o nível de desenvolvimento da criança. Assim, se em certa idade ela tem capacidade de aprender algo, em outra, dentro de determinadas condições, poderá aprender mais. A capacidade de aprendizagem é marcada por dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Vygotsky afirma que o aprendizado antecede o desenvolvimento, e o bom ensino é o que se adianta a ele. É preciso ensinar à criança aquilo que ela tem capacidade para aprender e não insistir em tarefas que já fazem parte de sua rotina.

É no meio social que a criança adquire os significados linguísticos e a cultura. A linguagem surge porque a criança se relaciona com outras pessoas, vai desenvolvendo o funcionamento mental, enfim, vai se apropriando do conhecimento. Quando a linguagem é internalizada, ou seja, se transforma em função interna, esta fornece meios ao pensamento. Na medida em que a criança sente necessidade de se comunicar com o outro, pensamento e linguagem se unem, pois a fala se torna verbal e a linguagem racional. É o biológico se transformando no sócio-histórico.

É a aprendizagem que gera o desenvolvimento potencial por meio das relações entre a criança e outras pessoas, fazendo com que se desenvolvam nela processos internos. A criança aprende características que foram formadas em toda nossa história. O autor russo também apresenta o nível de desenvolvimento proximal que é o processo entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. É o nível em que a criança pode fazer algo com o auxílio de alguém mais desenvolvido. É exatamente neste ponto que o educador deve produzir mediações para que a criança possa dar um salto na aprendizagem. É o momento em que o professor tem condições de verificar quais processos estão maduros na criança e quais estão amadurecendo. Por isso, aprendizagem não é desenvolvimento. A aprendizagem, quando organizada, se transforma em desenvolvimento mental. E como Vygotsky ressalta, isso somente é possível no ser humano: organizar o aprendizado e adquiri-lo culturalmente.

No aspecto da natureza social, Freire e Vygotsky se assemelham, pois eles compreendem que o sujeito é um ser histórico e que pode ter um papel ativo no meio. Os seres humanos podem intervir no meio, na realidade. Também entendem que o sujeito não é uma tábula rasa. Sabem que o sujeito tem aprendizagens prévias e que, quando consideradas pelos professores, podem ser preciosos instrumentos de superação promovendo saltos qualitativos na aprendizagem.

Ambos estabelecem críticas radicais à escola tradicional. Freire critica a educação bancária, em sua prática de depósito de conteúdos desconectados da realidade dos educandos. Propõe a educação libertadora visando à autonomia, o desvelamento do mundo, fazendo com que os sujeitos se enxerguem historicamente e colocando-os diretamente em contato com o objeto cognoscível. Vygotsky critica a velha escola por não permitir que o aluno caminhe, com suas próprias pernas, pelo conhecimento. O aluno vê com as lentes do professor, mas não compreende, pois não entra em contato com o objeto do conhecimento. Esta escola não favorece o pensar do aluno, acha que assim facilitará seu processo, mas é exatamente o contrário. Como os dois entendem que é o próprio sujeito quem deve construir seu conhecimento, enxergar o mundo e a realidade com suas lentes, a autonomia configura-se numa dimensão presente nas duas teorias. Fundamentando-se na realidade histórica, concluem, portanto, que a escola tradicional não auxilia na autonomia do ser humano.

Tanto em Freire quanto em Vygotsky, o sujeito aprende com o outro, em comunhão, num processo contínuo de recriação. Se Paulo Freire afirma a aprendizagem como um ato criador, Vygotsky aponta a educação estética como ponto de partida para a criatividade. Pontos de vista diferentes, mas que, em ambos, ressaltam a importância da reinvenção, como atitude de criação, condição para o aprender humano.

Freire e Vygotsky compreendem que é preciso considerar o que o aluno já sabe, o senso comum, para, partindo dele, elevar-se a um novo patamar de conhecimento científico. Cotidiano e senso comum, como alavancas para um conhecimento mais elaborado, são categorias de grande valor epistemológico entre os dois educadores.

O processo de aprendizagem em Freire tem uma função emancipatória que está realçada na emancipação coletiva. O autor russo focou essa dimensão na análise psicológica do desenvolvimento. Paulo Freire partiu da realidade dos educandos adultos para uma teoria mais geral da educação, enquanto que Vygotsky iniciou a pesquisa na criança, no desenvolvimento infantil para construir suas concepções teóricas.

Em Freire, o enfoque no sujeito como produtor de cultura vincula-o ao desvelamento (conscientização) e à transformação do mundo. Em Vygotsky, pensamento e linguagem são elementos produtores do desenvolvimento das

funções mentais. Ambos concordam que o ser humano é um ser incompleto, inconcluso. Eles compreendem que os sujeitos aprendem por meio de sua relação com a cultura e entre si, isto é, com os outros seres humanos. Emerge aí, novamente, a importância da linguagem e, por sua vez, do diálogo que não é apenas o “mediador” da aprendizagem, mas torna-se, em grande medida, o princípio, o meio e o fim mesmo da educação, considerando-se que é por meio dele que o sujeito pode “dizer a sua palavra”.

Influenciados por Marx, os autores compreendem que o meio social é determinante no desenvolvimento da consciência. Vygotsky pensa na relevância da linguagem para o sujeito construir sua consciência. Freire também pensa nesta direção, ao destacar que a linguagem é, ao mesmo tempo, a expressão autêntica do sujeito, e sua forma de, no processo de reelaboração da consciência, pronunciar (modificar) o mundo. É no coletivo que se constrói conhecimento, para Freire. E o coletivo é quem proporciona o desenvolvimento dos sujeitos, para Vygotsky.

Se, de um lado, podemos falar de concepções teóricas no quadro de reflexão dos autores, de outro, é preciso cautela em relação ao método. Falar de um método na obra do pensador russo significa construí-lo a partir de seus inúmeros escritos e, eventualmente, de seus continuadores. Já em Freire, ainda que ele próprio e muitos de seus estudiosos insistam que sua trajetória intelectual tenha produzido uma nova teoria (pedagogia do oprimido) no campo da educação, e para além dela, não se pode negar a ocorrência de uma proposta metodológica. Esta proposta, que se iniciou como uma forma de pensar a educação de adultos em seus primeiros trabalhos, estendeu-se, como ele mesmo dizia, para um filosofar sobre a educação.

A aproximação de um posicionamento metodológico entre os dois autores diz respeito à forma como compreendiam a leitura. Para ambos, que tomam a realidade como ponto de partida do ser social, a leitura do mundo precede a leitura da palavra e é condição para a sua decodificação na escrita. Em Freire, a teleologia da leitura e da escrita ganha maior relevo político ao ressaltar que este processo é substantivamente conscientização, uma aprendizagem para a mudança social.

A estética também é abordada por ambos. Freire entende que a estética está junto da ética. A curiosidade estética nos aproxima dos desafios políticos e epistemológicos. Mudar o mundo é, assim, um ato de conhecimento e de boniteza. Para o autor russo, a educação é o meio pelo qual os educandos podem e devem

apropriar-se das categorias de compreensão do real. Estética é algo que se ensina e se aprende nos diversos espaços de interação social.

Por meio desta pesquisa em Freire e em Vygotsky, percebo o quanto suas teorias dão suporte ao educador no que se refere à aprendizagem. Como a educação é um ato político, os educadores precisam estar conscientes da importância de suas posições na prática escolar e da relevância de se compreender como ocorre o processo de aprendizagem em seus alunos, a fim de criar possibilidades para que eles entrem em contato com o objeto do conhecimento e caminhem com suas próprias pernas, enxergando o mundo de forma mais consciente.

Ao percorrer os caminhos para o entendimento destes dois grandes autores, entendi também que, no campo da educação, suas contribuições são inesgotáveis. Mais do que estudos para a compreensão sobre como ocorre a aprendizagem humana, eles nos oferecem elementos para uma intervenção qualificada na realidade. Fundamentados numa perspectiva histórico-materialista – em que a consciência resulta do ser social e não o contrário – esta nos ajuda a desvelar processos cognitivos, ideológicos e políticos sem os quais a emancipação humana se inviabiliza.

Com Vygotsky e Freire já não é possível falar em educação neutra nem em educação passiva. Por isso, os educadores têm de, continuamente, repensar suas próprias ações pedagógicas. Como educadora, tenho que refletir sobre minha prática, sobretudo, para observar se estou sendo coerente com aquilo que penso e anuncio. Nesta pesquisa, quis lançar algumas luzes sobre o que significa a aprendizagem para esses autores, quais as aproximações e as especificidades que os caracterizam. Como todo grande projeto teórico, este tema não se esgota aqui. Explicitar o pensamento destes pensadores significa trabalhar com teorias poderosas, no que diz respeito à sua complexidade, alcance e aplicação. O que me propus aqui, em linhas gerais, foi iniciar um pequeno diálogo, tendo em vista as contribuições destes cientistas sobre a questão da aprendizagem, compreendendo o porquê de um educando aprender e de que maneira ele aprende, colaborando, assim, em alguma medida, para pensar possibilidades e alternativas sobre o que pode ser feito agora e, quem sabe, mais tarde, na prática educacional.

## **REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS

- AROCHO, Wanda C. Rodríguez. 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, 10., 2000, San Juan/Puerto Rico. *Anais...* San Juan/Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, 2000. p. 1-12.
- BLOIS, Marlene Montezi. *Re-encontros com Paulo Freire*. Niterói: Fundação Euclides da Cunha, 2005.
- BOIKO, Vanessa Alessandra Thomaz; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58, jun. 2001.
- COELHO, Edgar Pereira. Paulo Freire e o diálogo multicultural. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. *Anais...* Coimbra, 2004.
- 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.*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.
- FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado*. Brasília: Líber, 2011.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 maio 2012.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GEHLEN, Simoni Tormöhlen; MALDANER, Otavio Aloisio; DELIZOICOV, Demétrio. Freire e Vygotsky: um diálogo com pesquisas e sua contribuição na educação em ciências. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 129-148, abr. 2010.

GERHARDT, Heinz-Peter. Paulo Freire. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, Unesco: Oficina Internacional de Educación, Paris, ano XXIII, v. 5, n. 3-4, p. 463-484, 1993.

IVIC, Ivan. Lev Semionovich Vygotsky. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, Unesco: Oficina Internacional de Educación, Paris, ano XXIV, v. 5, n. 3-4, p. 773-799, 1994.

\_\_\_\_\_; COELHO, Edgar Pereira (Org.). *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. (Educadores).

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-37.

MAFRA, Jason Ferreira. *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire*. 2007. 262 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 29., 2006, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006. p. 1-14.

MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São Paulo: Summus, 2001.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Razões oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento. In: TORRES, Carlos et al. *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. p. 66-90.

SOUZA, Ana Inês (Org.). *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 285-314, abr. 2009.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Unimarco, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010a. p. 103-117.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b. (Textos de psicologia).