

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O PROFESSOR NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: DA MEDIAÇÃO
À RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LUANA PIMENTA DE ANDRADA

BRASÍLIA – DF

Junho de 2006

**O PROFESSOR NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: DA MEDIAÇÃO
À RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

por

LUANA PIMENTA DE ANDRADA

**Dissertação apresentada à Faculdade
de Educação da Universidade de
Brasília, como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em
Educação, na área de:
Aprendizagem e Trabalho
Pedagógico.**

Orientadora: MARIA CARMEN VILLELA ROSA TACCA

Junho de 2006

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**O PROFESSOR NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: DA MEDIAÇÃO
À RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação defendida sob avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

Prof^a Dr^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca
Orientadora

Prof^a Dr^a Elisabeth Tunes - UnB
Examinadora

Prof. Dr. Fernando González Rey – PUC Campinas
Examinador

Prof^a Dr^a Albertina Mitjás Martínez- Suplente
Suplente

Junho de 2006

EPÍGRAFE

Sem ter programado a gente para pra pensar. Pode ser um susto: como espiar de um berçário confortável para um corredor com mil possibilidades. Cada porta, uma escolha. Muitas vão se abrir para um nada ou para algum absurdo. Outras para um jardim de promessas. Alguma para a noite além da cerca. Hora de tirar os disfarces, aposentar as máscaras e reavaliar: reavaliar-se. Pensar pede audácia, pois refletir é transgredir a ordem do superficial que nos pressiona tanto. (LUFT, 2004, p. 22).

AGRADECIMENTOS

Este estudo se concretizou a partir das relações dialógicas estabelecidas com muitas pessoas, que em diferentes momentos de minha trajetória se dispuseram ao *pensar junto*. Meus sinceros agradecimentos a todas.

À Carmen,

Com quem pude vivenciar momentos diversos de aprendizagem, pela relação de parceria, confiança estabelecida e imprescindíveis orientações...

Às professoras Beth e Maria Helena,

Pela abertura dialogal, disponibilidade, olhar atento e perspicaz, valiosas colaborações no percurso do meu trabalho...

Aos Professores Inês e Renato,

Pela presença constante em minha vida em Brasília, por todo o acolhimento e apoio, com os quais muito aprendi sobre os caminhos da Educação...

À Professora Zoia Ribeiro Prestes,

Pela colaboração com suas traduções e disponibilidade em estudar junto...

Às minhas irmãs Lorena, Larissa; à minha mãe Fabisa,

Pela inestimável presença e colaboração tão necessárias tantas vezes...

Aos colegas Marília, Cláudia, Ingrid, Lília, Ildamar, Neide, Nicéia, Nádia e Bianor,

Pelos ricos momentos de discussão e companheirismo...

Aos amigos, aos amores

Por tornarem mais suave a caminhada...

A Deus,

Eterna presença em meus dias...

RESUMO

O presente trabalho desenvolveu um estudo sobre o papel do professor na teoria histórico-cultural de Vigotski. Buscou investigar se a especificidade da ação docente nessa perspectiva poderia ser identificada com a idéia de mediação pedagógica e de outro modo, introduzir novas perspectivas de análise tendo em consideração a base filosófica marxista do autor. A visão de homem como ser cultural, ontológico, singular que tem como pressuposto de seu desenvolvimento as relações sociais expressa uma visão que rompe com a perspectiva de uma Pedagogia de base individualista e impõe novas exigências aos processos educacionais e, por conseguinte, ao professor. As análises desenvolvidas apontaram para a insuficiência da visão presente na literatura, segundo a qual o papel docente na perspectiva vigotskiana se expressa na imagem do professor mediador. A apresentação do professor como ponte entre o aluno e o conhecimento se relaciona à desconsideração da via relacional como a que funda possibilidades de desenvolvimento humano, privilegia os produtos da cultura, em lugar dos processos de sua apreensão; nega a dimensão ética do conhecimento e ainda mais, trata o professor como mera ferramenta do ensino. Ao considerar que a primazia do desenvolvimento humano está nas vivências enraizadas na cultura e não em seguir os processos naturais, destaca-se o reconhecimento dos processos de aprendizagem, enquanto apreensão da cultura, em sua possibilidade de impulsionar os processos de desenvolvimento humano, posicionando-o em uma perspectiva revolucionária. A consideração deste aspecto, e ainda, a percepção da educação como trabalho humano em uma matriz marxista, das relações dialógicas nos processos de ensino e aprendizagem, da coletividade como fonte de aprendizagem e desenvolvimento apontam elementos como a vida como ato de criação, zona de desenvolvimento proximal, processos de significação, a importância do outro no desenvolvimento

humano, os quais articulados entre si apresentam como exigências do papel docente uma ação criativa, prospectiva pautada na ação conjunta, no diálogo e no imperativo de conhecer o aluno em suas necessidades, motivos e sentidos de seu pensamento a fim de criar possibilidades de desenvolvimento.

ABSTRACT

The present project developed a study about the professor's role in the historical-cultural theory of Vigotski. It also investigated if the teaching action in this perspective could be identified with the idea of pedagogical mediation and, in another way, to introduce new perspectives of analysis taking into consideration the author's Marxist philosophical basis. The idea of man as a cultural being, ontological and singular for whom the most relevant point to the development of social relations, expresses a vision that breaks up with the perspective of an individualistic Pedagogy basis and imposes new requirements to the educational processes and, therefore, to the professor. The developed analyses concerning to this subject showed the insufficiency of the presented vision in literature, according to which the Professor's role in the Vigotskian vision expresses this perspective in the image of the mediating professor. The presentation of the professor as a bridge between the students and the knowledge is related to the disrespect of the relationary way as the one that establishes possibilities of human development, privileges the culture products, instead of the processes of its apprehension; it denies the ethical dimension of the knowledge and, even more, it deals with the professor as a mere educational tool. When considering that the priority of the human development is in the profuse experiences with the culture and not in following the natural processes, the recognition of the learning processes is distinguished, as apprehension of the culture, in its possibility to stimulate the processes of human development, taking a revolutionary perspective. The consideration of this aspect and the perception of education as a human work in a Marxist matrix, of the dialogical relations in the processes, of education and learning, of the collectivity as source, of learning and development, all this points elements as life as a creation act, zone of proximal development, processes of meaning, the importance of the other in the human development, which articulated between each other presents as requirements of the teaching role a creative action in the joint action, the dialogue and the imperative of knowing the students in their necessities, reasons and directions of their thought in order to create development possibilities.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	01
 CAPÍTULO 1 - A AÇÃO DOCENTE: A PERSPECTIVA VIGOTSKIANA PARA ALÉM DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL E RENOVADA.....	 08
1.1 O Professor da Tradição e da Inovação.....	09
1.2 É Possível Sair do Individualismo?.....	30
 CAPÍTULO 2 - VIGOTSKI E A PSICOLOGIA.....	 35
2.1 Traços de Sua Trajetória.....	37
2.2 . O Marxismo e a Psicologia.....	48
2.3 O Homem Como Ser Social.....	69
 CAPÍTULO 3 – VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO.....	 77
3.1 A Relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento.....	78
3.2 As Relações Dialógicas nos Processos de Ensino e Aprendizagem.....	91
3.3 A Coletividade Como Fonte de Aprendizagem e Desenvolvimento.....	99
 CAPÍTULO 4 – DA MEDIAÇÃO À RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA DISCUSSÃO SOBRE A AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA..	 105
4.1 A Ação Docente na Perspectiva da Mediação Pedagógica.....	105
4.2 A Base Marxista dos Processos Educacionais.....	114
4.3 Psicologia Pedagógica.....	119
4.4 - A Ação Docente na Perspectiva da Relação Pedagógica.....	124
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 141
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 146

INTRODUÇÃO

É na relação com o outro que nos constituímos.

Esse pensamento em epígrafe traz como pressuposto do desenvolvimento humano, o plano das relações sociais. Considerar que a relação com o outro é premissa para nosso desenvolvimento impõe o reconhecimento de que não somos seres isolados e prontos, mas que estamos em um devir, no qual o outro é presença importante, imprescindível.

É na relação com o outro que nos humanizamos, que nos tornamos seres humanos, seres com uma vida referendada numa história, numa cultura. O caminho de um se cruza com o de muitos outros, alguns dos quais conhecemos a face, nos envolvemos e partilhamos momentos como os de nossa constituição. E assim seguimos, sempre aprendendo, trocando, multiplicando, dividindo; constituindo-nos do mesmo barro que constituímos: as relações humanas.

Transpondo este pensamento para o campo educacional, percebemos que ganha contorno um aspecto substancial: a complexidade e diversidade de um espaço escolar que construído pelas relações entre pessoas, alimenta diferentes possibilidades de desenvolvimento humano.

Pensando no cenário da sala de aula, estão professor e aluno, cada qual com sua história de vida, sua subjetividade, seus anseios etc. Cada qual com sua singularidade, ocupando papéis sociais distintos, numa relação assimétrica influenciada por diferentes contextos, e por exigências sociais diversas.

Um rápido olhar sobre o movimento das tendências pedagógicas brasileiras nos mostra que, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, as posições oscilaram, por exemplo, ora entre um professor ou aluno que se revezando no centro de todo o processo, ora a uma perspectiva em que ambos ocupavam posição secundária, estando no cerne de todo o processo ou os conteúdos escolares, ou os métodos e técnicas de ensino sob a ação de especialistas supostamente habilitados.

Nessa perspectiva, observa-se que os processos de ensinar e aprender muito foram influenciados por perspectivas baseadas em princípios que desconsideram a relação, o “entre”, como a via que pudesse nutrir possibilidades de desenvolvimento dos atores envolvidos. Um processo que se faz peculiar a professor e aluno, muitas vezes tomado, em uma lógica individualista, como de um só, caminho solitário do professor, do aluno, ou ainda, de nenhum deles. No primeiro caso, considerado o professor fonte de todo o saber numa perspectiva em que a ação pedagógica é identificada como a mera “transmissão” de conteúdos. No segundo, o aluno apontado como construtor solitário de seus processos de aprendizagem, por meio de suas experiências particulares, sobretudo com seu meio físico. No terceiro, destaque ao papel dos técnicos responsáveis pela organização racional dos meios de ensino.

Expressa-se de modo ainda marcante no nosso cenário escolar, perspectivas que se guiam pelo princípio do individualismo, o que aliás não é uma característica recente. De modo mais amplo, a Psicologia desde suas origens como Ciência no século XIX, quando se referia a relação do homem com o mundo, como premissa importante de seu desenvolvimento, quase sempre se orientava por bases sustentadas em visões unidirecionais, mecânicas, individualistas. Uma interação vista em diferentes lógicas, mas cuja base, via de regra, remontava ao determinismo mecânico e biológico.

Yaroshevski (1983) interessado na análise do desenvolvimento histórico da Psicologia, apresenta em certo momento, pelo menos quatro modos distintos de se conceber os processos de relação homem/mundo, os quais exploraremos rapidamente.

Partindo da concepção mecânica de mundo, esse autor evidencia a consideração de um homem como corpo que se subordina aos mecanismos gerais da natureza, sendo seu movimento resultado de impulsos externos, o que aponta a uma interação de tipo automático, mecânico. Caracteriza esta concepção o pensamento de Hermann Helmholtz (1821-1894)¹ que sob uma determinação físico-química, entende o homem como uma máquina energética, cuja unidade com o meio passa a ser percebida por processos de conservação de energia. Uma segunda visão, se relaciona à teoria da

¹ Hermann Helmholtz (1821-1894), fisiólogo, médico e professor que, dentre outros feitos, desenvolveu a lei da conservação da energia e formulou o conceito de elétron.

homeostase desenvolvida por Claude Bernard (1813-1878)², a qual ao contrário do entendimento anterior, considera o homem como um organismo físico-químico capaz de auto-regulação, a partir de reguladores especiais, que lhe possibilitam manter a constância de seu ambiente corporal, apesar das mudanças em seu meio físico circundante, portanto uma interação voltada ao equilíbrio em termos físico-químicos. Uma terceira perspectiva, desenvolvida por Charles Darwin (1809-1882), considera as mudanças no meio externo, forças importantes que levam o homem, organismo animal, a se transformar para se adaptar a ele, como forma de sobrevivência, evidenciando uma interação voltada à adaptação biológica.

Como afirma Yaroshevski (1982), apesar de perspectivas que superaram, por exemplo, a teoria do vitalismo, segundo a qual forças internas, imperceptíveis para a física, são responsáveis pelo movimento do corpo vivo, as visões apresentadas consideravam a relação homem/mundo a partir de nexos causais lineares, indicando uma representação naturalista e dicotômica do ser humano.

Uma quarta concepção, a marxista, representou à Psicologia a possibilidade de um novo entendimento sobre a relação homem/mundo, superando o determinismo mecânico e biológico. Isso porque, considerando o homem como ser social e histórico, passa a perceber sua relação com o meio físico e social, a partir de sua possibilidade de transformá-lo segundo suas necessidades. Por esta perspectiva, relacionando-se com o mundo historicamente forjado, o homem tem a possibilidade de transformá-lo, em um processo que transforma a si mesmo.

Apoiando-se nos pressupostos da filosofia marxista, Lev Semiovich Vigotski³ (1896-1934) logrou um novo entendimento sobre a constituição humana, cuja base remonta ao pensamento da epígrafe inicial de que *é na relação com o outro que nos constituímos, que nos humanizamos*. Vigotski assume o plano do contexto relacional como a possibilidade de concretização do desenvolvimento humano.

² Claude Bernard (1813-1878), fisiologista francês.

³ Adotou-se a escrita do nome do autor, baseando-se na orientação proposta por Blanck (2003), segundo quem, no russo, o vocábulo Vigotskii tem os três is possíveis da língua, sendo o último deles, uma vogal átona que não se pronuncia. Por esta razão e ainda lembrando que o y, que seria a outra possibilidade de tradução, foi abolido do nosso alfabeto, considera-se adequada a grafia *Vigotski*.

Este autor é reconhecido, sobretudo, pela criação da Psicologia histórico-cultural⁴. Homem de seu tempo, marcado pelo contexto revolucionário russo, soube articular um novo sistema em Psicologia inspirado nos princípios filosóficos do marxismo.

A Psicologia de Vigotski significou a concretização de uma busca que congregava os anseios sociais de diferentes grupos, dentre os quais, psicólogos e educadores. Inaugurando uma compreensão da psique baseada em princípios histórico-culturais, foi capaz de superar por um lado, o enfoque idealista, e por outro, a visão mecanicista e biológica que a engessava. O homem a que aponta passa a ser diferenciado da perspectiva das demais correntes psicológicas, por seu caráter social humano, adjetivo que remete às suas condições de vida que se constroem em um meio, que para além de físico, é considerado em sua dimensão histórico-cultural. Em seu sistema, a ação do homem passa a estar relacionada com a história humana, não com a biologia evolucionista. E, por sua vez, sua história, atenta ao plano ontológico, com as relações sociais de que participa.

No campo educacional este enfoque apresenta consideráveis contribuições. Como o próprio Vigotski (1995) considera [...] *se introduz na teoria da educação o conceito do caráter dialético do desenvolvimento cultural da criança, da adaptação efetiva da criança que se enraíza em um meio histórico-social completamente novo para ela, o conceito do historicismo das formas e das funções superiores da conduta infantil* (p. 305). Uma nova concepção de homem a qual se articula a consideração das relações sociais como terreno em que se processam as possibilidades de desenvolvimento humano.

A diferença entre os dois planos de desenvolvimento do comportamento, o natural e o cultural, é apontado, por esta perspectiva, como ponto de partida para a educação. No plano cultural, o desenvolvimento se apresenta a partir de zonas diferenciadas e em extrema relação com os processos de aprendizagem, a linguagem se constitui processo que possibilita o acesso a novas formas de pensamento, novas formas

⁴ Considerando que o movimento da Psicologia histórico-cultural pode remeter ao pensamento de diferentes autores, como exemplo S. L. Rubinstein, vale ressaltar que nos momentos em que nos referimos a ela, ao longo deste trabalho, temos em foco a perspectiva de L. S. Vigotski.

que também se expressam nas demais funções psíquicas, as quais antes de serem funções da psique humana, foram relações entre pessoas.

Ancorados nestes pressupostos, percebemos um espaço para reflexões importantes sobre o papel do professor. Yaroshevski (1982) chama a atenção ao fato de que a influência da educação sobre o indivíduo, o trabalho cotidiano do professor, adquire diferentes direções a depender de como se interprete a formação da psique infantil. Tal pensamento se complementa à premissa de Vigotski, segundo a qual cada teoria da educação apresenta suas próprias exigências ao professor. Caindo o véu da neutralidade ideológica, desvela-se a idéia de uma ação pedagógica influenciada por condicionantes sóciopolíticos relacionados a diferentes concepções de homem, de sociedade, e conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel docente.

Nesse sentido, tendo em consideração o terreno das relações sociais como aquele em que se fundam as possibilidades de desenvolvimento humano, discute-se qual seria o papel do professor.

Observamos em diferentes interpretações do pensamento de Vigotski, a consideração de que a especificidade do papel do professor por sua perspectiva se expressa na imagem do *professor mediador*, *aquele que faz o elo entre aluno - conhecimento*. Considerando que Vigotski em nenhum momento fez referência a esta categoria, que podemos avaliar, coloca em relevo na ação docente, a ênfase na transmissão dos conteúdos escolares, o que uma análise atenta pode nos revelar? *Afinal, é possível apontá-la como representativa de seu pensamento? Que base podemos encontrar em sua sustentação?*

No emaranhado dos aspectos que suscitamos nesta introdução, apontamos à necessidade de abrir a discussão relativa à especificidade do papel do professor na Psicologia histórico-cultural. É com o interesse em explorar o significado do papel do professor por esta perspectiva que nos propomos a realizar este estudo. Consideramos que a premissa do desenvolvimento humano, na visão de Vigotski, aqui entendida como aquela que valoriza o plano das relações humanas, apresenta exigências importantes às reflexões sobre o trabalho docente. Interessa-nos compreender: *que exigências estes pressupostos trazem ao trabalho docente? Que tipo de professor é apontado por esta*

perspectiva? Que desdobramentos podemos alcançar a partir de uma análise do papel docente baseado na teoria histórico-cultural de Vigotski?

Considerando a relevância das idéias de Vigotski ao campo educacional, nos propor a desenvolver uma releitura de seu pensamento no que concerne de modo mais específico, aos aspectos relativos ao trabalho docente. Para tal, são observados alguns cuidados no planejado diálogo com o autor, pontos que modo geral, são comentados por críticos de sua obra como M. G. Yaroshevski. O primeiro cuidado refere-se ao conhecimento do contexto histórico em que o autor viveu, marcado por um cenário revolucionário, expressão de influências diversas sobre seu pensamento. Um segundo diz respeito ao processo de evolução do seu pensamento, marcado por aparentes contradições que, em alguns casos, refletem os diferentes momentos de sua produção, especialmente ao longo dos dez últimos anos de vida, período de produção intensa. O terceiro, se relaciona à atenção quanto à base filosófica do marxismo, sob a qual o autor alicerça sua Psicologia histórico-cultural.

Estruturamos este estudo em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, nos voltamos à análise de alguns pressupostos da Pedagogia de base liberal, com vistas a evidenciar os contrapontos que se estabelecem em relação à visão vigotskiana.

O pensamento pedagógico liberal que além de Rousseau tem como representantes Pestalozzi, Montessori, Froebel, Dewey, Piaget é caracterizado pela base do individualismo. Nesse sentido, entre Rousseau, o considerado *Pai da Pedagogia Contemporânea*, que fala de um homem natural e Vigotski, que explora a fundo a idéia do homem como ser social, podemos apreender duas linhas de pensamento divergentes, especialmente no que concerne à educação.

No segundo capítulo, procuramos explorar as relações entre Vigotski e a Psicologia, no intuito de evidenciar de onde partiu o autor para a construção de sua Psicologia histórico-cultural, a qual nos permite pensar a educação em novas bases.

Este capítulo se apresenta dividido em três partes. Na primeira, apresentamos alguns traços da vida de Vigotski, com destaque à sua trajetória no contexto revolucionário da URSS, o qual muito influenciou suas idéias. Em um segundo momento, considerando a filosofia de K. Marx e F. Engels como a base sobre a qual Vigotski alicerça seu pensamento, buscamos analisar alguns dos pressupostos da filosofia marxista, a fim de explorar seu significado para a Psicologia russa, de onde acessamos a Psicologia de Vigotski. Finalmente, na terceira parte, entendendo como contribuição da base marxista à Psicologia histórico-cultural, a estruturação da visão de homem que esta inaugura, exploramos o significado da premissa de Vigotski de que o homem é um ser social.

No terceiro capítulo, buscamos explorar a visão da educação apresentada por Vigotski, no intuito de identificar os princípios gerais que permitem pensar o professor, o aluno e a relação que se estabelece entre eles, apontando para a importância no processo de desenvolvimento humano, das relações sociais.

No quarto capítulo, objetivamos, por um lado, questionar a visão que considera como representativa do papel do professor na perspectiva histórico-cultural, a imagem do agente mediador, buscando apreender a base que lhe dá sustentação e introduzir novas confrontações.

Por outro lado, nossa intenção é apresentar perspectivas outras de análise, por exemplo, explorando o significado da categoria criada por Vigotski, que considera o professor como o *organizador do ambiente social*. Nesse sentido, dialogar com o pensamento do autor que permite pensar a ação pedagógica, de onde possamos tirar nossas interpretações sobre o significado da imagem que construiu do professor.

CAPÍTULO I
A AÇÃO DOCENTE: A PERSPECTIVA VIGOTSKIANA PARA ALÉM DO
MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL E RENOVADA

O presente capítulo tem por objetivo problematizar o papel docente em diferentes movimentos educacionais com vistas a esboçar novas perspectivas de análise relacionadas à Psicologia Vigotskiana.

Considerando-se que a depender da maneira como se compreenda o processo de aprendizagem/desenvolvimento, diferentes orientações são possíveis ao trabalho cotidiano do professor, pretendeu-se analisar esta relação nos movimentos da educação tradicional e educação renovada, ambos eleitos pela influência ainda marcante no cenário escolar. Daí se seguiu à exploração de lacunas inerentes às visões de homem em que tais movimentos se fundamentam, contrapondo-as a um novo entendimento alçado por Lev Semiovith Vigotski, no século passado.

Em cada um dos movimentos educacionais focou-se o seu contexto de origem, as influências recebidas e a sua concretização no cenário educacional brasileiro. Tal análise pretendeu demonstrar que apesar dos distintos entendimentos no que se refere ao plano da aprendizagem/desenvolvimento, ambos movimentos se orientam por uma base comum: uma Pedagogia individualista. No movimento da educação tradicional o destaque é para a influência da Pedagogia escolástica e para a educação dos jesuítas no Brasil. Na educação renovada inspirada no naturalismo de Spencer, ressalta-se a influência de Rousseau e seus seguidores mais reconhecidos: Froebel, Pestalozzi e Montessori. Relacionado a este movimento, sublinha-se ainda, aproximações possíveis entre suas teses e o construtivismo de Piaget.

Considerando o surgimento das escolas no ocidente, no século IX, são mais de dez séculos de uma educação que se iniciou tendo por orientação uma perspectiva individualista, o que, contudo, ao longo da história, em seu movimento cede espaço a perspectivas outras, que têm como base da orientação dos processos pedagógicos a compreensão do desenvolvimento humano, a partir do plano das relações sociais. Neste

sentido, apontamos a Psicologia Histórico-cultural de Vigotski, sobre a qual nos propomos debruçar neste estudo.

1.1 - O Professor da Tradição e da Inovação

Mestres diligentes e dedicados, sede simples, discretos: não vos apresseis jamais em agir a não ser para impedir que outros ajam. Repetirei-o sempre: abandonai, se necessário, uma boa instrução, de medo de dar uma prejudicial (ROUSSEAU, 1968, P. 83).

Buscando contrapor-se ao movimento da educação tradicional, surge, em diferentes países, um movimento de renovação educacional que, influenciado, marcadamente, pelo naturalismo de Spencer e de Rousseau, reage contra a passividade e o intelectualismo da escola tradicional, propondo a aplicação de métodos didáticos ativos adaptados ao desenvolvimento livre e espontâneo da criança.

De modo geral, esse movimento vai se contrapor a um tradicionalismo pedagógico que se inicia na idade média e cuja base remonta aos ideais da escolástica. Mas como se desenvolveu tal tradicionalismo, ou melhor, o movimento que conhecemos por educação tradicional?

Segundo Santos (1964), a partir do século IX, surgem, como consequência do renascimento carolíngio, as escolas⁵, nas cidades, sob a égide espiritual da igreja e um certo saber cultivado nelas, principalmente teológico e filosófico, denominado escolástica.

Contudo, de modo mais amplo, por escolástica também se considera um movimento intelectual expressivo do século XII ao renascimento, caracterizado pela

⁵ É referência da escolástica, além do surgimento das escolas, o florescimento das universidades, comumente caracterizadas como a mais fecunda e poderosa criação pedagógica da idade média. Ver mais em Santos, 1964, p. 153.

tendência a construir uma síntese geral do saber humano e pela harmonia de suas teses com as verdades reveladas pela teologia cristã.

Etienne (apud SANTOS, 1964, p. 170) afirma que na idade média se chamava escolástico todo professor que ensinava em uma escola, ou todo aquele que possuía os conhecimentos ensinados na escola. Contudo, mais que a indicação de um lugar e a alusão a certos conteúdos, a escolástica vem se referir a um método particular de ensino, havendo mesmo quem faça menção a uma *Pedagogia escolástica*. Neste caso sublinhamos o trabalho de Cambi (1999), para quem a busca por elementos de uma Pedagogia escolástica⁶ ancora-se em grandes representantes do movimento.

Cambi (1999) considera a escolástica como movimento que prepara uma releitura da educação que envolverá de modo radical e inovador os processos de formação, especialmente no que se refere à aprendizagem. Nesse sentido, chama a atenção para a Pedagogia de Hugo de Saint-Victor (1096-1141) que teve como aspecto didático mais relevante a valorização do conhecimento em sua elaboração e fixação pela memória. Nessa visão, a memória se torna a faculdade de aprendizagem por excelência que influenciará, profundamente, a cultura medieval, contudo, não se limitando a ela.

Além da memorização, a Pedagogia escolástica na perspectiva de João de Salisbury (1110-1180) é caracterizada pela [...] *defesa da eloquência, tida como fundamento correto e necessário para a progressiva ascensão ao conhecimento e à verdade* (CAMBI, 1999, p. 188) e dentre outros aspectos, por influência da Pedagogia de Santo Tomás de Aquino (1224-1274), considerado um dos maiores representantes do movimento, é distinguida [...] *pela importância do professor no despertar da mente do estudante, para o aspecto sensível do conhecimento, para a possibilidade de conhecer os 'primeiros princípios' de toda ciência e de ensiná-los a outros despertando a atividade racional* (CAMBI, 1999, p. 189).

Como avalia Santos (1964), enquanto a escolástica se manteve dentro de seus justos limites, foi um instrumento poderoso de disciplina intelectual. Contudo, quando levada ao exagero conduziu a um formalismo intelectual estéril. Nessa perspectiva

⁶ De *schola*, escola e *scholasticus*, mestre-escola. Ver mais em Santos, 1964, p. 151.

verifica-se a valorização extrema dos processos de memorização, um apelo à eloquência muitas vezes transformada em um verbalismo vazio, uma preocupação exacerbada com os conteúdos por si mesmos, além do espaço a punições severas, como os castigos físicos.

O movimento da educação tradicional que se firmou a partir da Pedagogia escolástica apresenta um ideal de ensino aristocratizante, livresco e conteudista, ao qual o movimento de renovação educacional almejou se contrapor. Uma educação que permanece ainda hoje, razão pela qual, quando a ela nos referimos em sentido genérico, não se faz uso do tempo verbal passado.

A difusão da Pedagogia escolástica teve como marco o trabalho desenvolvido pelas companhias religiosas que surgem de forma mais acentuada a partir do movimento da Contra-Reforma⁷, sob orientação da igreja católica.

Tais ordens tiveram grande destaque no campo educacional. Segundo Santos (1964), do mesmo modo que a Reforma luterana, a Contra-Reforma católica fez da educação um dos seus principais instrumentos de ação. Daí as numerosas ordens religiosas, visando a finalidades educacionais, entre as quais se destacaram como enumera Cambi (1999), a Companhia de Jesus⁸, os Somascos, os Barnabitas, as Ursulinas etc.

Escavando pistas sobre as primeiras experiências de escolarização no Brasil, ainda no período colonial evidencia-se que o movimento da Contra-Reforma teve importantes implicações. A Educação escolarizada começou pelos projetos desenvolvidos pela Companhia de Jesus⁹, que atravessando o ultramar aqui aportou em 1549 com Tomé de Souza.

⁷ A Reforma, movimento traduzido pelo liberalismo protestante iniciado por M. Lutero (1483-1546) no século XVI, em terreno alemão, significou a ruptura da unidade do cristianismo. Visando combatê-lo a igreja católica buscou renovar-se, em um movimento conhecido como contra-reforma. Além de criar a congregação do Index destinado a assinalar os livros nocivos à fé e aos bons costumes, reunir o Concílio de Trento que buscou confirmar os pontos essenciais da doutrina católica, abriu espaço à fundação de novas ordens religiosas.

⁸ Fundada por Sto. Inácio de Loyola (1491-1556) em 1534. Cambi, 1999, 259-260

⁹ De 1580 em diante, chegam à colônia outras ordens religiosas como os franciscanos, as carmelitas e beneditinos, mas nenhuma terá a dimensão no plano educacional que tiveram os jesuítas. Ver mais em Tobias, 1974, p. 46.

Ao longo de quase dois séculos, foram desenvolvidas experiências não só com ensino elementar que tinha por base a catequese, mas também com os colégios, centros de estudos mais avançados para a formação dos jesuítas e intelectuais, que abarcavam do ensino das letras humanas e das artes até a filosofia e a teologia. Os Jesuítas, primeiros educadores do Brasil, orientados pelos objetivos de catequizar os silvícolas e da educação das novas gerações, aliaram a fé religiosa a uma ampla cultura humanista¹⁰.

Os jesuítas começaram seu projeto civilizatório por onde tudo faltava, pelas escolas de ler e escrever. E não se detiveram ao ensino elementar, em suas escolas também se encontrava matérias do ensino secundário e superior¹¹. Contudo, enquanto a escola primária se estendia a quase todos, índios, brancos e pardos, os colégios se destinavam à formação da elite colonial, padres e brancos abastados, que para completar seus estudos, depois deviam seguir para a Europa. Esse aspecto ressalta um traço da educação jesuíta que a partir da expulsão da Companhia da colônia, torna-se mais expressivo na escolarização brasileira: a tendência à aristocratização do ensino. Este ponto, aliás, uma das bandeiras levantadas contra a educação tradicional, pelo movimento de renovação educacional em seu ideal de democratização do ensino.

Os professores jesuítas são caracterizados por Santos (1964), como mestres instruídos, competentes, moralizados. Recorrendo a autores representantes do laicismo pedagógico, considera que por mais que se pudesse julgar severamente os métodos pedagógicos dos discípulos de Loyola, não se poderia negar que eles se consagraram à educação com um ardor inextinguível. A grande referência, nesse sentido, é o padre José de Anchieta (1534-1597), considerado [...] *a alma da catequese e da educação no período colonial* (SANTOS, 1964, p. 411).

¹⁰ Com relação ao currículo trabalhado pelos Jesuítas na colônia, observa-se grande destaque aos feitos do padre Manoel da Nóbrega. Guiado pelo *Ratio Studiorum*, código de educação redigido em 1599, baseado nas experiências gerais da Companhia, Nóbrega desenvolveu um plano de estudos que começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Como se pode depreender do plano de Nóbrega, apresentado por Ribeiro (1995, p. 23), aliado a isso havia as opções de canto orfeônico e de música instrumental, e ainda, aprendizado profissional e agrícola para uns, e aula de gramática e viagem de estudos rumo à Europa, para outros. Na análise de Ribeiro (1995), [...] *do plano de Nóbrega percebe-se a intenção de catequizar e instruir os indígenas como determinavam os 'Regimentos'; percebe-se, também, a necessidade de incluir os filhos dos colonos, uma vez que, naquele instante, eram os jesuítas os únicos educadores de profissão que contavam com significativo apoio real da colônia.* (p. 21).

¹¹ Nos colégios da Bahia, já conferiam os graus de bacharel em 1575, e, em 1578, as primeiras láureas de mestres em artes. Ver mais em Santos, 1964, p. 413.

A ordem missionária como ordem docente se caracterizou pela influência da *Pedagogia escolástica*. As falas de Tobias (1974) e de Del Priori (1999), em seu estudo sobre a história das crianças no Brasil, nos permitem encontrar alguns de seus traços na Pedagogia jesuíta. Respectivamente os autores consideram que:

O discípulo recebia educação, a filosofia, a religião e toda a cultura do professor, sem nada de formalismos, nem de ambiente adrede preparado, mas como por osmose. (p. 67). [...] O método expositivo era dominante. As sabatinas¹², as tertúlias¹³, as disputas semanais e anuais eram métodos fundamentais. (p. 87). [...] O sistema pedagógico da Companhia de Jesus sempre teve por lema a máxima ‘Non multa, sed multum’, na esclarecida convicção de que os alunos habituados a pensar com exatidão e a exprimir-se com clareza, com eloquência, estariam em condições de dedicar-se, com vantagem, aos estudos superiores (p. 217).

No aprendizado da doutrina, apostava-se principalmente na memorização, e os padres orgulhavam-se dos meninos que sabiam tudo de cor. (p. 63).

Del Priori (1999) considera ainda que o castigo físico, prática recorrente na educação jesuíta, é um traço que, por um bom tempo, persistiu como regra na educação brasileira. Remetendo-se ao período imperial, nos chama a atenção:

Imagine a cena: jovem professora alemã, ao entrar na classe, encontra as meninas na maior bagunça e falação. Na confusão de sua pouca experiência, recorre ao método Bormann, de disciplina alemã, ordenando-as a se sentar e levantar repetidamente, até o número de cinco vezes. Pensando estar aplicando um castigo que, em sua terra seria no mínimo vergonhoso, a jovem professora só consegue exaltar o animo das alunas que, ao tomarem o castigo por uma brincadeira, ‘pulavam perpendicularmente’ [...] divertindo-se regiamente (p. 137).

¹² Pode estar se referindo à 1. repetição, ao sábado, das lições estudadas durante a semana; 2. recapitulação de lições; 3. oração do sábado.(AURÉLIO, 1986, p. 1254)

¹³ Assembléia literária.

Segundo a autora, quem descreve tal experiência é Ina von Binzer¹⁴, professora de alemão em um dos tantos colégios particulares para meninas, existentes na corte imperial. A interessante fala da professora que aponta até mesmo ao que ocorre com o uso de métodos de punição descontextualizados, destaca característica marcante do período: a busca de disciplina pela aplicação de castigos, prática que aflora no Brasil com a educação jesuíta.

Na análise de Santos (1964, p. 421), a mentalidade que domina a educação na colônia e no Império é a mesma que plasmou o início da república, mentalidade intelectualista, livresca e acadêmica. Traços que podemos considerar ainda se fazem presentes em nossa realidade educacional. Como afirma:

Eis a situação da educação brasileira em 1925. Quanto ao conteúdo, ensino livresco, intelectualista e acadêmico. Quanto aos meios, processos teóricos e verbais, sem qualquer atividade criadora dos alunos. Quanto aos fins, preocupação meramente utilitária com a formação profissional. Mas tudo isso sem organização, sem método, visando apenas, por meio dos estudos, apressados e fragmentários, os exames de fim de ano (p. 423).

Reconhece-se que a síntese realizada pelo autor perde na riqueza dos diferentes quadros educacionais que se observa em quase quatro séculos de escolarização aqui vivenciados até o seu recorte. Contudo, ao trazermos referências à situação educacional do Brasil, o intuito é mais o de buscar aspectos gerais da educação tradicional que aqui se desenvolve, do que analisar as especificidades educacionais em cada um dos diferentes governos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que sob a denominação *educação tradicional*, bem como, *educação renovada*, diferentes orientações podem ser percebidas, diferentes tendências pedagógicas podem ser lidas na história da educação, esboçando diversas práticas pedagógicas. Aceitar que diferentes olhares sejam englobados sob um mesmo prisma, é antes acolher um esforço de compreensão da

¹⁴ Ina von Binzer, 1882, *Apud* Mirian Moreira Leite (org.) A Condição Feminina no Rio de Janeiro, século XIX: antologia de textos de viajantes estrangeiros. São Paulo/ Brasília: Hucitec/INL/Fundação Pró-Memória, 1984, p. 83.

lógica que, de algum modo, caracteriza este ou aquele movimento educacional, ao longo de seus diferentes momentos.

Relacionado à questão acima levantada, é válido o esclarecimento de que ao falar da educação tradicional e renovada busca-se, sobretudo apresentar o tom e o contexto em que se geriu uma educação que tem como base da ação pedagógica uma perspectiva individualista. Começando pela educação tradicional que desde as primeiras escolas foi se constituindo intelectualista, livresca e acadêmica, com um professor mero transmissor de conteúdos e alunos que tem por aprendizagem meros processos de memorização, chega-se à educação renovada. Esta que em suas origens se contrapõe à proposta da educação tradicional, dela não destoa no que diz respeito à base de sustentação, a mesma perspectiva individualista, ao colocar no centro do cenário educativo, o educando compreendido em uma matriz naturalista. Mas voltemos à análise do movimento da educação tradicional.

Uma vez ressaltados aspectos gerais da educação tradicional, nos interessa a visão de homem que orienta tal movimento. Nesse sentido, sobressai a visão do homem como uma *tabula rasa*. Essa idéia ganha destaque sobretudo a partir do século XVII, com maior expressão no pensamento de J. Locke (1632-1704)¹⁵, que se opondo ao inatismo de Descartes reafirma a visão da criança como uma folha de papel em branco.

Como apresenta Santos (1964), considerando a criança uma *tabula rasa* ao nascer, Locke defendia que somente pela educação, influência que se estabelece de fora para dentro, por meio do treino e da disciplina do corpo e espírito, dos desejos e instintos naturais, seria possível desenvolver hábitos.

Para Tobias (1974), a Pedagogia relacionada à educação tradicional resigna o mundo infantil ao mundo do adulto, se caracterizando pela atenção voltada para o adulto, para sua Psicologia e para o seu mundo, visando, antes de mais nada, o objeto do conhecimento. Segundo o autor, tal pensamento significa [...] *tratar a criança como um adulto, em uma escola em que se considera a criança 'homem em miniatura'* (p. 62-63).

¹⁵ John Locke (1632-1704) filósofo inglês reconhecido no campo da filosofia, política, religião e educação. Considerado um dos grandes pilares do empirismo inglês. Ver mais em Rosa, M. G, s/d, p. 172.

Nessa perspectiva esboça-se os contornos de uma Pedagogia individualista. Considerando a criança como uma tabula rasa, um *copo vazio*, e sendo, unicamente, a aquisição de conhecimentos o objetivo norteador de todo processo educativo, o papel docente se traduz no mero transmissor de conteúdos. O centro de todo o processo educativo se volta para o professor detentor de todo o saber, responsável por manter o treino e a disciplina, moldando a criança à forma desejada. O professor como um escultor.

De modo amplo, o individualismo, como concepção de vida e educação, defende o primado do indivíduo sobre a sociedade. Como considera Santos (1964), por esta perspectiva, a liberdade, a autonomia e a irredutibilidade do indivíduo representam as fontes supremas da vida, sendo o homem produto de si mesmo e construtor de sua vida com seus próprios recursos.

Perscrutando a fonte de todo o individualismo moderno, Santos (1964) nos remete à Reforma que proclamando os direitos da consciência individual, libertou o homem dos laços que o prendiam aos valores espirituais e exaltou o primado do indivíduo como elemento fundamental, não só da vida religiosa, como da vida social, econômica, política e pedagógica. Nessa perspectiva, é da Reforma que deriva, direta ou indiretamente, [...] *os grandes movimentos filosóficos individualistas que se vêm sucedendo ao longo dos tempos modernos: o individualismo romântico de Rousseau, o individualismo crítico de Kant, o individualismo evolucionista de Spencer.*(SANTOS, 1964, p. 314).

Sob o cenário do *século das luzes*, um novo movimento educacional vai se contrapor aos ideais pedagógicos da educação tradicional. Contudo, como se apresentará, este novo movimento pouco destoa do anterior no que se refere a base do individualismo.

Se desde a Reforma se observa a tendência ao individualismo moderno, é a partir do Iluminismo que este se proclama no terreno social e, paralelamente, com autores como Rousseau e Spencer, vai se projetando o individualismo pedagógico.

Para Herbert Spencer (1820-1903), considerado pioneiro do evolucionismo inglês, a Pedagogia deve guiar-se pela luz da evolução, isto é, pela marcha progressiva de um ser que cresce e cujas potências se vão desabrochando sucessivamente. Nessa perspectiva [...] *o indivíduo deve guiar-se a si mesmo e formar-se por si mesmo. Os pais e mestres devem comportar-se apenas como servidores e discípulos da Natureza* (SANTOS, 1964, p. 306).

Segundo Cambi (1999), sob a influência do Iluminismo observa-se uma profunda transformação da Pedagogia, no século XVIII. Como afirma:

São os iluministas, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições, em primeiro lugar da escola, que deve reorganizar-se sobre bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudos radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutrido de ‘espírito burguês’ (utilitário e científico) (p. 336).

Como se observa, a renovação da escola era buscada em diferentes frentes, polemizando contra a educação tradicional. A escola renovada deveria se opor aos colégios dos jesuítas, à sua cultura e ao seu ideal formativo.

São diversas as influências¹⁶ que Cambi (1999) considera no movimento de renovação educacional. Contudo, *Rousseau será a voz mais alta, mais complexa e original do século e realizará uma das maiores lições teóricas da pedagogia moderna (e não só moderna), capaz de renovar toda a concepção pedagógica e a práxis em vigor até aquele momento.* (CAMBI, 1999, p. 338).

A grande lição de Rousseau a que Cambi faz referência se relaciona à revolução que opera na Pedagogia, colocando no centro de sua teorização, a criança.

¹⁶ Destaca a *Enciclopédia*, movimento sempre saturado de espírito burguês, ligado à idéia de educação civil e cultura utilitária, representada pelo programa educativo de Denis Diderot (1701-1785), Jean D’Alembert (1717-1783) e Voltaire (1694-1783), em seu dicionário filosófico. Ver mais em Cambi, 1999, 338.

Contudo, vale ressaltar que a teoria pedagógica característica da educação tradicional não sucumbiu diante das novas idéias. Como ressalta Cambi (1999), o modelo de teoria pedagógica inspirado pelo pensamento metafísico-religioso não desaparece, ainda permanece, mas perde terreno, perde a unicidade como modelo para abrir espaço também a outros itinerários de teorização.

Em fins do século XIX, observa-se certas tendências pedagógicas, fortemente, caracterizadas por uma busca pela renovação educacional. Neste cenário destacam-se as *escolas novas*¹⁷ e os *métodos ativos*. Ao considerar Rousseau *Pai da Pedagogia Contemporânea*, Cambi (1999) parece evidenciar o enraizamento destas tendências na Pedagogia rousseuniana.

A influência de Rousseau sobre o pensamento da escola nova principia por suas considerações sobre a infância, pela descoberta da criança¹⁸. Baseando-se nela, a escola nova buscou concentrar-se no educando.

Em sua obra *O Emílio ou Da Educação*, Rousseau (1968) já em seu prefácio enuncia em tom revolucionário:

Não se conhece a infância: com as falsas idéias que dela temos, quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. [...] Começai portanto estudando melhor vossos alunos, pois muito certamente não os conheceis e se lerdes este livro tendo em vista esse estudo, acredito não ser ele sem utilidade para vós (p. 06)

Criticando a visão das instituições escolares, modeladas de acordo com a mentalidade do adulto, o escolanovismo focaliza a atividade criadora e espontânea da

¹⁷ A primeira escola nova é fundada na Inglaterra, em 1889. A partir dela seguem novas experiências nos Estados Unidos, Alemanha, França, Holanda, Suíça, Itália, Rússia, se alastrando assim pelo mundo. Ver mais em Santos, 1964, p. 349)

¹⁸ Outras influências também podem ser apontadas na descoberta da infância, como é o caso: Wolfgang Ratke (1571-1635), Amos Comenius (1592-1635), John Locke (1632-1704). Contudo, segundo Hubert (1932 apud LOURENÇO FILHO, 1978, P. 37) é com Rousseau que a idéia deveria tomar maior clareza e consistência.

criança como eixo de todo o trabalho escolar, negando que a educação tenha finalidades que transcendam às necessidades naturais do educando.

A influência do pensamento de Rousseau no movimento de renovação educacional é evidente em muitos aspectos. Procuramos explorar de modo mais detido, os aspectos relacionados ao individualismo pedagógico, observando sobretudo a visão do homem rousseauiano, o *homo naturalis* de Rousseau.

Inspirado pela premissa filosófica de que *o homem é naturalmente bom*, Rousseau (1968) expressa um pensamento permeado de teses naturalistas e individualistas, por ambos aspectos, anti-sociais. Para ele, decorrência dessa premissa é o reconhecimento de que o estado natural é o bom, mas, pelo concurso do homem, este estado degenera. Nas questões relacionadas à educação, sobressai nessa perspectiva, sua defesa pela *educação negativa*.

Rousseau (1968) afirma que a educação nos vem da natureza, dos homens e das coisas. A primeira se relaciona ao desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos. A segunda se expressa no uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento. Já a terceira, é relativa à experiência sobre os objetos que nos afetam. Para ele, considerando que a ação das três educações são necessárias ao êxito do processo, [...] *é para aquela sobre a qual nada podemos (natureza)*¹⁹ *que cumpre orientar as outras duas.* (p. 11).

É nessa perspectiva que o autor define que a educação primeira da criança deve ser puramente negativa, no sentido de que começando por nada fazer, permitindo que a infância amadureça nas crianças, pode-se chegar a um prodígio em educação. Como afirma:

Deixai a natureza agir durante muito tempo, antes de procurardes agir em lugar dela, a fim de não contrariardes suas operações (1968, p. 97).

¹⁹ Parêntese nosso.

A exemplo do pensamento em epígrafe no início do capítulo em defesa de um professor cuja ação pedagógica se caracteriza em nada fazer além de permitir o livre e espontâneo desenvolvimento de seu aluno, esta fala de Rousseau evidencia sua orientação calcada no individualismo pedagógico. Por ela podemos inferir o papel secundário delegado à relação professor - aluno. O protagonismo do processo educativo, em sua perspectiva, está para a natureza que desabrocha na criança, por meio de seus processos de maturação, bem como de suas experiências com os objetos.

Embora apresente uma nova visão sobre a infância, considerando o mundo da criança e suas especificidades, Rousseau não rompe com a visão inatista de homem, podendo, em sua perspectiva, a criança ser comparada a uma planta e o professor, a um jardineiro.

A projeção do pensamento de Rousseau no campo educacional, também pode ser apreendida pela influência que este exerceu sobre pedagogos de grande destaque, a partir do século XIX. Chamamos a atenção aos trabalhos de Pestalozzi²⁰ e Froebel²¹ e, no século XX, ao de Montessori²².

Segundo Santos (1964), com relação aos dois primeiros, a influência de Rousseau revela-se na apologia da natureza, na concepção otimista da infância e no conceito de educação como desenvolvimento:

Para Pestalozzi, em cada criança existem os germes de todas as faculdades, sentimentos e aptidões necessárias para sua adaptação à vida e integração na sociedade. O papel da educação consiste justamente em promover o desenvolvimento natural e harmonioso de todos esses poderes e capacidades do ser humano (p. 289).

Froebel considera a auto-atividade do espírito como fundamento de toda a educação, uma vez que é por meio da atividade livre e espontânea que o espírito exprime sua natureza,

²⁰ Henrique Pestalozzi (1746-1827) é aclamado sobretudo por suas obras *Leonardo e Gertrudes* (1781) e *Como Gertrudes ensina aos seus filhos* (1801).

²¹ Frederic Froebel (1782-1852), discípulo do Pestalozzi, se destaca na Pedagogia contemporânea por ser o idealizador dos jardins de infância. Sua obra de maior destaque é *A Educação do Homem* (1926).

²² Maria Montessori (1870-1952), médica italiana, conhecida, dentre outros aspectos, por inaugurar um ambiente escolar com mobiliário ajustado ao tamanho das crianças.

torna-se consciente de si mesmo, constrói o seu mundo e realiza seu próprio destino. Em suma, a educação se processa mediante a auto-atividade do educando. A auto-atividade é a atividade determinada pelos próprios motivos, que nasce dos próprios interesses e é sustentada pelo próprio poder (p. 295).

O que se destaca na Pedagogia de ambos e que remete, claramente, ao naturalismo pedagógico de Rousseau é a identificação da criança como uma semente em que estão ocultas as faculdades que hão de desabrochar durante a vida. Nessa perspectiva, justificado pelo saber psicológico, o educador cuidará apenas de que nenhuma influência interfira no desenvolvimento livre da natureza do educando. Reina o individualismo pedagógico, uma vez que a interferência humana no trabalho educativo deve reduzir-se ao mínimo.

Apesar da influência da Pedagogia rousseauniana no trabalho de ambos os pedagogos, e da médica italiana, Santos (1964) lembra que Pestalozzi, ao contrário de Rousseau que reclama o desenvolvimento, de modo teórico, para um indivíduo privilegiado (Emílio), julgava ser o mesmo um direito natural e inalienável de todas as crianças, por mais pobres e miseráveis que fossem.

Sob influência de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, Montessori contrapõe-se aos métodos tradicionais de educação que não respeitam as necessidades e os mecanismos evolutivos do desenvolvimento infantil. Segundo Santos (1964), seu sistema pedagógico ancora-se nos pilares da liberdade, atividade e individualidade. O que pressupõe uma escola organizada de modo a deixar a criança em plena liberdade, em plena atividade individualizada e adequada a cada etapa do seu desenvolvimento.

Em sua perspectiva o professor deve primar pela formação de individualidades livres, independentes e criadoras. O método pedagógico que elabora preconiza a exploração espontânea do ambiente, de materiais diversos²³, como condição que colabora para o desenvolvimento infantil.

²³ Montessori cria uma série de cinco grupos de materiais didáticos: material sensorial, material de linguagem, material de matemática, material de ciências e exercícios para a vida cotidiana. Ver mais em Rosa, M. G., s/d, p. 306.

No pensamento pedagógico da escola nova ressaltam-se, ainda, influências dos trabalhos de Dewey²⁴, Kilpatrick²⁵, Decroly²⁶. Por estes também se destaca a valorização de uma atitude experimental em relação aos métodos educativos, sob a base de uma Pedagogia pragmática e funcional.

Como esclarece Santos (1964), para o pragmatismo a vida se reduz a uma experiência de complexidade crescente, cabendo à educação uma constante reorganização ou reconstrução da experiência humana. Nessa perspectiva, espera-se que a escola ao invés de permanecer à margem da vida, deva se constituir nos moldes de uma sociedade embrionária, da sociedade que se quer construir, capaz de, em um ambiente de vida e de ação, propiciar ao aluno participar da herança social, em um processo de melhoria permanente da eficiência individual. Com relação aos métodos pedagógicos, considerando-se a supremacia da ação, das experiências humanas, sublinha-se a importância dos métodos ativos, sobretudo, o de projetos.

Podemos considerar, na atualidade, que o individualismo pedagógico predominante no movimento de renovação educacional, encontra coro, ainda, na perspectiva construtivista de Jean Piaget (1896-1974).

Em seus estudos, Piaget buscou sobretudo pesquisar como o homem produz conhecimento, sendo sua proposta teórica denominada *epistemologia genética*. Epistemologia porque se dedica à construção de uma teoria do conhecimento, genética porque se debruça sobre a gênese do conhecimento no ser humano.

De modo geral, Piaget entende que a aquisição de conhecimento pelo homem é uma construção, resultante de um processo de interação do indivíduo com o objeto a conhecer. Nesse sentido, ao apresentar uma visão interacionista, supera a compreensão desta questão estruturada pelo inatismo e pelo empirismo, os quais, respectivamente,

²⁴ John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo, figura central do pragmatismo norte-americano, foi uma das maiores expressões do movimento escolanovista. No campo educacional destaque para sua obra *Democracia e Educação* (1916).

²⁵ William Heard Kilpatrick (1871-1965), discípulo de Dewey e criador do “método de projetos”, que se centra na atividade prática dos alunos, globalizando o ensino a partir de atividades manuais. Os projetos variam entre manuais, de descoberta, de competição, de comunicação etc. Ver mais em Gadotti, 2004, p. 144.

²⁶ Ovide Decroly (1871-1932), criador dos *centros de interesse*, concebidos para desenvolver a observação, a associação e a expressão da criança. Os centros seriam a família, o universo, o mundo vegetal, o mundo animal etc. Ver mais em Gadotti, 2004, p. 145.

pressupõem a aquisição dos conhecimentos como resultante de pré-formações endógenas ou exógenas.

Em duas obras²⁷ que tratam mais diretamente da educação, Piaget se preocupou em apontar o que a Psicologia da criança poderia fornecer ao educador, a fim de orientá-lo em sua prática. Nesse sentido, norteado por uma visão interacionista do desenvolvimento da criança, apresentou-se em defesa dos métodos ativos em educação.

Baseando-se em seus estudos de Psicologia que reafirmavam em lugar da rigidez das estruturas intelectuais da criança, os seus processos de desenvolvimento, de construção, Piaget conclui pela falta de sentido em uma educação que primasse pela mera transmissão de conhecimentos prontos. Considerando a natureza em construção na criança, correspondente às suas necessidades reais, seriam *métodos ativos* orientados pelas regularidades do seu processo de desenvolvimento.

O caráter *ativo* dos métodos defendidos por Piaget (1980) compreende, como assevera a escola nova, a necessidade de que [...] *toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida.* (p. 15). Tal premissa, bastante valorizada em nossos dias, na ânsia de que o ensino incida mais sobre a pesquisa e a descoberta do que sobre a repetição. Contudo, com um foco voltado à constituição de uma estrutura que se supõe meramente cognitiva.

No intuito de assegurar que o papel do professor não se anularia em tal perspectiva, Piaget (1980) afirma:

É evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas (p. 15).

²⁷ Para Onde Vai a Educação (1973), Psicologia e Pedagogia(1970).

Na presente fala, Piaget explicita o lugar ocupado pelo professor no processo educativo: a ele é reservado o lugar de animador, de estimulador do desenvolvimento de seu aluno. Contudo, para melhor analisar esta questão, vale recuperar a compreensão do desenvolvimento humano em sua teoria.

Para Piaget (1980) o desenvolvimento psicológico é um processo de *equilibração* ou *adaptação* progressiva, uma vez que seu caminhar é sempre de um estado de menor equilíbrio para outro de maior equilíbrio; de menor, para maior adaptação ao meio físico-social.

Sob tal ótica, o desenvolvimento está em íntima relação com os processos que Piaget denomina *assimilação* e *acomodação*. Pelo primeiro o autor se refere a uma tentativa de integração do mundo exterior às estruturas mentais já construídas. Pelo segundo entende a criação ou transformação das estruturas mentais diante da necessidade de dominar um novo objeto. Do que se segue a compreensão da *equilibração* ou *adaptação* como a estabilização entre o processo de assimilação e acomodação.

O processo de adaptação respeita a uma seqüência lógica que Piaget faz corresponder a quatro estágios de desenvolvimento: estágio da inteligência sensomotora, inteligência pré-operatória, operações intelectuais concretas e das operações intelectuais abstratas. A depender do estágio em que o organismo se encontra, deverá vigorar um determinado modo de apreensão do mundo, de comportamento, de relacionamento social etc.

No construtivismo piagetiano, o desenvolvimento humano é entendido como um processo estruturado destes quatro estágios seqüenciais e universais. Embora considere que estão sob a influência das experiências do indivíduo com o meio físico e social, Piaget ao considerar fases lineares e universais de desenvolvimento acaba abordando o desenvolvimento humano com maior ênfase nos processos maturacionais do organismo.

Nessa perspectiva, emerge o professor enquanto estimulador do desenvolvimento, da adaptação de seu aluno ao meio físico-social, ou ainda, tendo-se

por referência um desdobramento do construtivismo piagetiano, enquanto *facilitador* do processo de construção do conhecimento, o professor terá como ação docente a investigação do estágio de desenvolvimento de seus alunos e o preparo do ambiente escolar com materiais diversos para atendê-lo. Desse modo, por meio da ação, da experiência com objetos, seus alunos serão desafiados em suas estruturas mentais já construídas.

Outro aspecto ressaltado por Piaget, no que concerne ao desenvolvimento humano é a consideração de que este se dirige da individualização para a socialização. É nessa perspectiva que afirma:

Ela (a criança)²⁸ parte, na verdade, de um estado puramente individual – o dos primeiros meses de existência, durante os quais nenhuma troca com outrem é possível – para chegar a uma socialização progressiva e que nunca termina (1970, p. 176).

Quando se refere ao social, Piaget o trata de forma naturalizada, acenando como algo exterior aos indivíduos, uma entidade que se assenta fora deles. Para ele, evidencia-se que a primazia é o biológico, um organismo em maturação, uma individualização cuja socialização só ocorre a partir de determinado estágio de desenvolvimento.

O autor considera que a adaptação das crianças às *realidades sociais exteriores* ocorre por meio da socialização proveniente da pressão dos adultos sobre elas e pela cooperação das crianças entre si (1970, p. 180). Sendo a primeira fonte de socialização característica da escola tradicional, considera a segunda, o traço de inovação da educação renovada. Contudo, como se percebe Piaget desconsidera, no que concerne aos processos pedagógicos, uma perspectiva de colaboração entre adulto e criança, entre professor e aluno, como instâncias geradoras de desenvolvimento.

Como afirma Elkind (1978) Piaget tem por base muitas das idéias rousseauianas. Contudo, com relação ao naturalismo de Rousseau que anteriormente se discutiu, pode-se apontar um traço que os distingue: ao contrário deste, Piaget não pregou uma educação apartada da vida social. Como expressa (1970, p. 141), apesar de

²⁸ Parênteses nosso.

Rousseau sempre postular a existência de leis da maturação psicológica na criança, ao dissociar a evolução individual do meio social, não foi capaz como ele (Piaget) de adentrá-las.

Contudo, concordando com Facci (2004), a concepção adaptativa e construtivista de Piaget é fundamentalmente individualista, já que apesar de reforçar a importância da interação da criança com o meio, defende que é na ação do sujeito individual que o conhecimento se estrutura, que o sujeito se desenvolve.

Observa-se assim a aproximação entre a perspectiva pedagógica do construtivismo de Piaget e o movimento da renovação educacional que em defesa dos métodos ativos se apóiam na mesma base individualista. Tomando-se como referência a visão de homem apresentada por Rousseau e Piaget, apesar das diferenças entre ambas as perspectivas, é possível encontrar convergência no seguinte ponto: a reafirmação de um individualismo que nega a base social do desenvolvimento humano. No primeiro caso, ao negar o social; no segundo, ao considerar a primazia do biológico e o social como espaço naturalmente dado, onde podem ocorrer as interações que influem no processo de adaptação do indivíduo.

No Brasil, as idéias de Piaget chegam em dois momentos distintos. Como esclarece Vasconcelos (1996), a propagação do pensamento piagetiano tem início no final da década de vinte, sendo a porta de entrada o movimento da escola nova. Em contrapartida, nos anos oitenta, a divulgação das idéias do autor dá-se por meio de uma nova “roupagem” construtivista, também baseada nas concepções de Emilia Ferreiro para a alfabetização. Isso significa que aproximações entre seu pensamento e o movimento da escola nova são possíveis, contudo, considerá-lo, unicamente, pela expressão deste movimento é um tanto limitado.

Com relação ao movimento de renovação educacional sobre o qual nos debruçamos, também nos interessa sua materialização no Brasil. Nesse sentido, considera-se que ele está enraizado na história da educação brasileira, desde a segunda

metade do século XX. Encontramos como pioneiros²⁹ do movimento no Brasil, autores como Rui Barbosa, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima, entre outros.

Rui Barbosa projeta-se na educação dos fins do século XIX, em uma profunda busca pela superação da educação tradicional. Tobias (1974) apresenta a Pedagogia de Rui Barbosa, marcada pela influência de Comênius, Rousseau, Pestalozzi, como uma das pioneiras na introdução dos ideais escolanovistas no país. Adepto desse movimento propunha, entre outros elementos, o educando como centro da educação, a necessidade de se renovar a orientação e os métodos no ensino brasileiro. É nesse sentido que Tobias (1978) argumenta:

Por isso, a tônica central da educação de Rui Barbosa³⁰ é: ‘Haveis de educar o menino como a natureza educou o gênero humano. Eis o princípio, a lei, a ciência de toda Pedagogia racional’. E consciente do deplorável estado da educação brasileira, (em crítica ao verbalismo)³¹, conclui: ‘cumpre renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, em nossas escolas. Ou, antes, cumpre criar o método; porquanto o que existe entre nós usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria; não é o método de ensinar; pelo contrário, o método de inabilitar para ensinar’ (p. 198).

Em sua obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, Lourenço Filho (1978, p.17), apresenta o movimento, descrevendo-o em seu passado próximo, examinando suas razões de existir e as perspectivas a que remetia. Buscando explicitá-lo desde a análise do termo que o referencia, o autor considera *escola nova*, no sentido de uma escola que se propunha em vários países, ser diferente das escolas que existiam, dando corpo a um movimento de renovação ligado a um novo tratamento dos problemas da educação, em geral.

²⁹ Em 1932 tem-se a referência ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, considerado o primeiro pronunciamento de expoentes da cultura nacional, no intuito de apontar diretrizes nítidas à necessária renovação educacional. Ver mais em Vasconcelos, 1996, p. 29.

³⁰ Barbosa, R. Reforma do Ensino Primário. Parecer e Projeto da Comissão de Instrução Pública. In Anais do Parlamento Brasileiro, vol. VII, Projeto n° 224, p. 113

³¹ Parênteses nosso.

Recuperando o contexto sobre o qual se edifica a escola nova, Lourenço Filho (1978) lembra a configuração de uma realidade de grande complexidade social decorrente da industrialização, e das formas de opressão das duas grandes guerras do século passado, bem como da guerra-fria que lhe era contemporânea. Para o autor, tal contexto foi propício à extensão dos serviços públicos de educação e à revisão de seus planos e métodos, na medida em que a educação passava a ser tida como a opção que ia de encontro à catástrofe, a luz no fim do túnel.

No Brasil, foi grande defensor da escola pública, universal e gratuita, Anísio Teixeira. Esse autor entendia como dever democrático e constitucional do governo, a oferta ao brasileiro de uma escola primária capaz de lhe dar a formação indispensável a seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e especialização. Para ele, o desafio do desenvolvimento brasileiro estava em atingir tais metas, sob pena de perecermos. Uma fala ainda atual, de uma busca que ainda é nossa.

Além do desenvolvimento dos sistemas públicos de educação em diferentes países, orientados por princípios da educação renovada, Lourenço Filho (1974) caracteriza o movimento escolanovista em seu contexto, pela influência dos estudos da Biologia e Psicologia. Para o autor, tais influências significaram novos rumos para a escola, uma vez que mediante melhor conhecimento das crianças e dos jovens lançou-se à reforma técnica do trabalho escolar.

Em consonância com a orientação geral da busca pela renovação educacional, aqui, a revisão dos meios que serviam à educação estava afinada a uma orientação que substituía uma atitude rotineira do trabalho do professor, característica da escola tradicional, por uma atitude técnica. Como enuncia Lourenço Filho (1978):

Pergunte-se a um mestre rotineiro porque trabalha deste ou daquele modo. Frequentemente, nos dirá que ‘é assim que sente o ensino’; ou que ‘foi daquele jeito que sempre ensinou, e deu certo’, ou que ‘de outra forma não saberia cumprir o programa’. Desse modo, mistura o plano do que *deva ser* com o plano no

qual *as coisas realmente se passam*. [...] A atitude técnica, ao contrário, caracteriza-se por espírito crítico em relação às atividades que deva executar (p. 35).

A atitude técnica, caracterizada como atitude crítica, é pensada, segundo o autor, como meio de conhecer o educando. Como esclarece em outro momento, não se educa a alguém senão na medida em que se conhece esse alguém; e não será eficiente o trabalho do mestre se ele não tiver claro os recursos do educando, inscritos em sua natureza, a fim de proporcionar as situações mais indicadas para a realização de seus propósitos.

Contudo, o *conhecer* o outro pode resguardar diferentes orientações, sobretudo a depender do modo como se compreende esse *outro*. No caso, o movimento da escola nova se fundamentou no pensamento de que [...] *a natureza a admitir no homem como base da ação educativa deverá apoiar-se num modelo evolutivo de explicação, e modelo que ao homem abranja como um todo*. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 37)

A ação educativa proposta pelos renovadores deveria visar a um padrão normal de desenvolvimento humano. Tal modelo se sustentou, como já enunciado, por influência da Biologia³² e da Psicologia³³. Por ambas, destaca-se a visão de homem como ser cujo desenvolvimento resulta, em grande parte, dos processos de adaptação ao meio, em que o organismo se acomoda e reage a seus estímulos. Como ressalta Lourenço Filho (1978), uma vez que os processos adaptativos implicam a compreensão de um organismo em crescimento e maturação, espera-se que cada momento da evolução biológica deva manifestar a forma e o grau de adaptação compatíveis com as possibilidades do organismo, o que por sua vez, direta ou indiretamente, reflete no esclarecimento das possibilidades da ação educativa, fixando também os seus limites.

De modo geral, ainda com relação à influência da Psicologia no movimento de renovação educacional, sublinha-se, de modo mais evidente, as proposições de duas

³² Lourenço Filho (1978, p. 38) destaca a influência da teoria da recapitulação de naturalistas como Geoffroy de Saint-Hilaire (1772-1844) e Fritz Muller (1821-1897), segundo a qual a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo) recapitula a filogênese (desenvolvimento da espécie); e a teoria da evolução natural de Charles Darwin (1809-1882), para a qual a organização biológica e o comportamento dos seres vivos, representam em grande parte, o resultado de processos de adaptação ao meio.

³³ Lourenço Filho (1978, p. 63) destaca a influência da Psicologia funcionalista de W. James, John Dewey; da escola reflexológica russa, com Pavlov e Bechterev, de pesquisadores de *doentes mentais* como Charcot, Janet, Freud; de pesquisadores da Psicologia animal como Thorndike, Yerkes; e do behaviorismo de J. B. Watson (1878-1959).

correntes opostas: uma caracterizando-se pelo condicionamento e a outra pelo espontaneísmo. A primeira referenciada pelo behaviorismo, que apregoa a criação e o reforço de associações motoras ou verbais, culminando no ideal do ensino programado. A segunda própria do não-diretívismo rogeriano, caracterizada pelo apelo às atividades espontâneas da criança, pela permissividade no processo educativo, pelo evitar tudo que possa impedir o livre desenvolvimento de capacidades vitais.

Atualmente, a primeira costuma ser apontada como fundamento para o desenvolvimento de uma tendência pedagógica denominada *tecnicismo*, enquanto a segunda é característica da tendência *renovada não-diretiva*. Saviani (1991), ao se referir a *pedagogia tecnicista*, considera que sob a base do pensamento behaviorista³⁴, a radicalização da preocupação com os métodos pedagógicas próprios da escola nova, acabou por desembocar na busca exacerbada pela eficiência instrumental. Culminando na proliferação de propostas pedagógicas como a instrução programada, as máquinas de ensinar etc., a pedagogia tecnicista tem como principal elemento a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária no processo educativo.

Com relação à ação docente característica da escola nova, Lourenço Filho (1978) considera que marca a renovação do movimento [...] *a mudança do interesse em regular as atividades dos mestres, ou do ato unilateral de ensinar, impondo noções feitas, passando-se a procurar entender os discípulos no ato de aprender, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis segundo as condições individuais de desenvolvimento.* (p.21)

De uma perspectiva centrada no professor, passa-se a outra centrada no aluno. O que Lourenço Filho (1978), pioneiro do escolanovismo no Brasil não reconhece é que esta é mais uma expressão unilateral do processo educativo. A dicotomia da relação ensinar/aprender na relação professor/aluno.

1.2 – É Possível Sair do Individualismo?

³⁴Como ressalta Vasconcelos (1996, p. 101-102), sob a bandeira da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade e produtividade, a Pedagogia tecnicista almejava uma educação sem interferências subjetivas, o que abriu espaço ao paradigma estímulo-resposta para o condicionamento necessário ao novo sistema educacional.

Como procuramos explorar, a depender da visão de homem que fundamente uma tendência pedagógica, diferentes orientações são possíveis ao trabalho do professor. A consideração do homem como organismo pré-formado, pronto, bem como, a que o apresenta como organismo cujo desenvolvimento se orienta por processos maturacionais e experiências com os objetos pressupõem uma compreensão determinada sobre o papel docente e do aluno, sobre a qualidade da participação no processo pedagógico, sobre o caráter da relação entre ambos. No primeiro caso, delimita-se a educação como processo em que o professor sabe e o aluno não sabe, mas que com os métodos propostos e com a transmissão do conhecimento pelo professor pode vir a saber. No segundo caso, o processo educativo tem como pressuposto um professor que deve organizar o meio físico tendo em consideração as necessidades naturais de seu aluno, devendo promover suas experiências individuais neste meio, como modo de se desenvolver.

Em outra perspectiva aponta-se as possibilidades relacionais como campo em que se estabelece uma nova dimensão do trabalho educativo. Dimensão esta que se abre às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano, sob uma compreensão que para além de uma orientação naturalista-individualista se ancora em um materialismo pautado na história e no olhar dialético.

Ancorando-se na filosofia marxista, Vigotski estabeleceu uma nova compreensão sobre a psique humana, imprimindo evidência ao plano das relações sociais. Por sua vez, podemos considerar que sua visão psicológica de homem superou tanto o pré-formismo exógeno quanto o endógeno, estabelecendo uma determinação histórica-cultural do desenvolvimento humano.

Relacionadas aos movimentos educacionais aqui analisados apresentamos duas imagens que costumam ser tomadas de empréstimo e das quais Vigotski também se apropriou: na primeira delas, cabe a analogia ao *professor escultor*; na segunda, ao *professor jardineiro*.

Costuma-se aludir ao professor *escultor* como modo de referir à imagem do professor que acredita ser possível desenvolver sua ação pedagógica, a exemplo do trabalho do escultor. Assim como este, de posse de suas ferramentas, é capaz de esculpir

seus diferentes materiais a fim de que tomem a forma delineada, teria aquele a possibilidade de moldar seus alunos a um padrão planejado. Podemos assim, apontar semelhanças entre suas considerações e o movimento da Educação Tradicional. Com relação ao movimento da Educação Renovada que a ele se contrapõe, podemos perceber uma aproximação com imagem do professor *jardineiro*. À exemplo do jardineiro que cultiva a semente, rega-a e a protege, cuidando para que se desenvolva em suas potencialidades naturalmente dadas, a ação pedagógica do professor, por esta perspectiva, estaria em permitir que a natureza desabroche em seus alunos de modo livre, sem o que possa limitar seu desenvolvimento naturalmente constituído.

Por estas duas perspectivas, percebe-se um movimento na história da teoria da educação marcado pela oposição entre a idéia de que a educação se constitui em um processo que ocorre de fora para dentro, algo que se forma sob a pressão externa, como expressa o primeiro extremo; ou, por outro lado, de dentro para fora, baseando-se no desenvolvimento dos dotes naturais do indivíduo, mediante cuidados especiais, como enuncia o segundo extremo, ainda que esta proposta se apresente sob uma perspectiva mais interacionista. Ambas as visões que explicam o desenvolvimento humano de modo unidirecional e que se sustenta na determinação dicotômica entre o organismo e seu meio. Pensamento que, podemos considerar, contrapõe-se a perspectiva histórico-cultural que ao defender que constituímos e somos constituídos pelas relações sociais, ressalta em lugar da idéia do caráter unidirecional da educação, um contorno dialético, um processo em duas vias, vista a própria educação como um processo social.

Pode-se apontar que as considerações de Vigotski vão de encontro aos dois extremos, anteriormente, levantados. Para o autor, o papel do professor não se caracteriza pelo simples transmissor de conhecimentos:

Sempre que ele [o professor]³⁵ age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão (2003, p. 296).

³⁵ Parênteses nosso.

Da mesma forma, também não se caracteriza pelo professor que deixa o processo educativo a cargo das forças espontâneas da vida:

Ambas as considerações, portanto – a inadequação do meio adulto à criança e a extraordinária complexidade e heterogeneidade das influências do ambiente – obrigam a renunciar ao princípio espontâneo no processo educativo e a contrapor uma resistência razoável e uma direção a esse processo, através da organização racional do meio (2003, p.78).

Como apresentado, percebe-se a crítica de Vigotski às duas perspectivas de professores. Com relação à primeira, acima exemplificada, é importante ressaltar que Vigotski não nega que o professor deva ter conhecimentos, ao contrário, reconhece que este tem de saber muito. Deve dominar por completo o tema que ensina. *Para orientar os próprios conhecimentos do aluno é preciso saber muito mais que ele* (2003, p. 198). Nesse sentido, a crítica que faz é ao professor que assume o papel de instrumento da educação, figurando no cenário escolar como mera fonte de conhecimentos, pronta a despejá-los na direção em haja um aluno. E, no outro extremo, ao professor que delega seu papel às forças espontâneas da vida.

Contudo, apesar das diferenças enumeradas, como já ressaltado neste trabalho, há um aspecto que as une, qual seja a raiz filosófica a que pertencem: ambas as tendências são expressão do pensamento liberal³⁶, que se assenta na base do individualismo político, econômico, social. No pensamento de Buber, que analisa aspectos relacionados a ambas as perspectivas, tanto a que se volta à liberdade (no sentido do permissivismo) quanto a que se dirige ao autoritarismo, são expressão de pressupostos individualistas. A primeira ressalta o *individualismo dos alunos por não estabelecer um ideal comum que limite suas diferenças pessoais, enquanto a segunda permite o livre reinado do individualismo do educador, cuja teoria, aparentemente, dá-lhe o poder de moldar cada aluno à sua própria imagem. Mas essa segunda suposição,*

³⁶ O pensamento liberal, entendido como um dos preceitos da corrente filosófica do Iluminismo, que remonta ao berço europeu, conhecido por influenciar, no século XVII o movimento da Revolução Francesa.

de nenhum modo, corresponde à verdade. (MURPHY, 1988, p. 90-91 apud TUNES, TACCA & BARTHOLO J., 2005, p. 692).

Para Vigotski a tentativa de superação da primeira perspectiva não significa cair nas amarras da segunda. Como afirma: *Conhecer as verdadeiras leis da educação social independente da vontade do professor, não significa admitir que somos impotentes ao processo educativo, nem que renunciamos a intervir nele e deixamos toda a educação nas mãos das forças espontâneas da vida* (p. 78).

O pensamento educacional que se filia à teoria histórico-cultural de Vigotski, supera o ponto de vista da Pedagogia tradicional, bem como os pressupostos da Pedagogia Renovada. A educação para ele se constitui um processo ontológico, de domínio cultural de um processo natural, de um biótipo que se transforma em um sociotipo.

No centro de sua proposta encontramos em lugar de um viés unilateral na compreensão dos processos educativos, um entendimento dialético, o investimento no espaço das relações humanas, o que traz novas exigências ao trabalho docente, aspecto central deste trabalho e que nos propomos explorar neste trabalho.

Como buscaremos demonstrar ao longo deste estudo, ao considerar o plano das relações sociais como eixo dos processos humanos de desenvolvimento, Vigotski se aproxima de uma compreensão dos processos educacionais em que se delimita a possibilidade de abordar as relações pedagógicas para além da perspectiva do individualismo.

No próximo capítulo, como meio de adentrar a teoria histórico-cultural de Vigotski, nos propomos a explorar sua relação com a Psicologia, lançando o olhar sobre sua vida e obra, com o foco em sua visão psicológica de homem.

CAPÍTULO 2

VIGOTSKI E A PSICOLOGIA

A época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, que dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração (BAKHTIN, 1992, p. 313).

Lev Semenovich Vigotski é considerado na literatura como um grande teórico da Psicologia. Costuma ser apresentado como “Genial Psicólogo Russo”, “o Mozart da Psicologia”, “o principal psicólogo da breve história da antiga União Soviética”. Este reconhecimento que se faz mais difundido a partir de fins do anos cinquenta³⁷, dado o espaço e aceitação de seus trabalhos em sua época, seria bem visto pelo referido teórico, já que a área psicológica é uma vertente marcante em sua teoria. Aspecto que se congratula com sua intenção de criar um novo sistema em Psicologia, durante algum tempo em parceria com dois amigos psicólogos, Aleksander Romanovich Luria e Aleksei Nikolaevich Leontiev.

Por outro lado, mergulhando na história de sua breve vida, percebemos também a evidência de outras facetas de Vigotski, dentre as quais destacamos a de um educador, haja vista sua grande experiência e interesse docente.

O presente capítulo pretende na primeira parte, apresentar uma breve biografia do autor, destacando, sobretudo, traços do psicólogo que foi no contexto da Rússia revolucionária e de suas experiências como professor, aspecto que revela, de modo especial, a proximidade de Vigotski ao campo educacional. Na perspectiva do que enuncia Bakhtin no prólogo acima, considera-se o olhar sobre a vida do autor elemento importante para compreensão de sua obra.

³⁷ Em 1956 é publicada a primeira coleção de trabalhos selecionados de Vygotski, que recebeu o título *Mind in Society*, quando traduzido do russo para o inglês.

Para apresentar alguns traços de sua trajetória, recorreremos em especial aos escritos de: Aleksander Romanovich Luria, em sua obra *A Construção da Mente*; Guita Levovna Vygotskaia³⁸ e Tamara Michajlovna Lifanova³⁹, em suas obras *Lev Semenovich Vygotsky: Life and Works (Parte 1)*, *Through the Eyes of Others (Parte 2)*, *Though a Daughter's Eyes (Parte 3)*, publicados no periódico *Journal of Russian and East European Psychology*, em 1999; a autores como Van der Veer; Valsiner (1999); Blanck (1996, 2003); Moll (1996), que tiveram acesso ao trabalho ou aos colaboradores de Vigotski.

Na segunda parte, buscamos analisar algumas relações entre o marxismo e a Psicologia, com o intuito de explorar pressupostos da base filosófica sobre a qual Vigotski alicerça sua Psicologia Histórico-cultural. Seu novo sistema em Psicologia, segundo as demandas sociais diversas na Rússia revolucionária, significou a elaboração de novas representações sobre a psique humana, inspiradas pelo método histórico-dialético. Foram diversas as tentativas anteriores à Vigotski que, de algum modo, contribuíram ao seu trabalho. A construção da Psicologia histórico-cultural significou a superação da Psicologia sustentada no campo da filosofia de base idealista; bem como, no campo da ciência orientada pelo determinismo mecanicista e biológico.

A terceira e última parte do capítulo busca explorar a visão de homem inaugurada pela Psicologia histórico-cultural. Consideramos que esta supera, sobretudo, o determinismo mecanicista e biológico característico do pensamento psicológico tradicional. Como estas perspectivas, apesar de partir da consideração de que o homem se constitui a partir da relação com seu meio, passa a significar de um modo novo seu processo de desenvolvimento, já que a compreensão sobre um (homem), e o outro (meio), não é mais a mesma. O homem passa a ser percebido a partir do contexto relacional com os outros homens, logo ser social, ser de relações; o meio, por sua vez, é considerado espaço dinâmico, em constante mudança, não mais um ambiente amorfo, estático. A consolidação de tal perspectiva se relaciona à consideração da relação com o

³⁸ A autora é filha de Vygotski, tinha nove anos quando ele faleceu e com a formação em Psicologia da Educação dedica-se a divulgar a vida e obra do pai

³⁹ A autora é pesquisadora dos trabalhos de Vygotski, que por vários anos busca material sobre o autor. Suas pesquisas resultaram num importante arquivo histórico, referência internacional, incluindo alguns manuscritos inéditos.

outro, como momento que funda a possibilidade de um desenvolvimento precipuamente humano que perverte o desenvolvimento natural.

2.1 - Traços de Sua Trajetória

Lev Semenovich Vigotski⁴⁰, o segundo dos oito filhos de uma família judia nasceu em Orsha, cidade localizada na Bielorrússia. O calendário russo marcava dia 5 de novembro de 1896⁴¹. No ano seguinte, a família se estabelece em nova casa, no centro de Gomel, local em que Vigotski vive até o momento de ir à faculdade.

O pai, Semen L'vovich Vygotskii (1869-1931) era um dos mais respeitados homens da cidade, conhecido por sua inteligência e educação, foi um dos organizadores da biblioteca pública da cidade. Sua mãe, Cecília Moiseevna (1874-1935), apesar de ser professora, dominando bem o alemão e o francês, não lecionava, fez a escolha de cuidar da família.

Percebemos um traço interessante da infância de Vigotski em suas relações familiares. O convívio familiar ao que parece se constituía num espaço muito valorizado por todos, de grande contribuição à educação dos filhos. Segundo Vygotskaia & Lifanova (1999, p. 25), a família tinha, ao anoitecer, o hábito de se reunir, quando todos já haviam realizado suas tarefas diárias. Sentavam-se à mesa, em uma conversa que abria espaço às novidades, interesses, preocupações de todos, discussões sobre o que haviam lido ou para pedir conselhos. As mesmas autoras apresentam como interesses comuns de toda a família o gosto por línguas, história, teatro, pintura e literatura. Elas indicam que os livros eram considerados os melhores presentes de aniversários ou de férias dos pais para os filhos. Nesse meio, Vigotski cresceu como uma criança comunicativa, ativa, travessa, feliz.

Vigotski teve seus primeiros anos escolares em casa. Ao que consta, suas experiências numa instituição escolar ocorreram, pela primeira vez, num ginásio

⁴⁰ O seu nome de nascimento era Lev Semenovich Vygotsky. Contudo, quando adulto mudou o “d” de seu nome por “t”, acreditando que sua família procedia de uma aldeia chamada Vygotovo. Ver mais em Van Der Veer & Valsiner (1999); Blanck. (2003); Vygotskaia & Lifanova (1999).

⁴¹ Até a Revolução de 1917, o calendário russo seguia o calendário juliano, após o que passa a se orientar pelo calendário gregoriano, treze dias à frente.

público. No entanto, os últimos dois anos foram realizados em uma escola judia particular, onde se graduou em 1913 com medalha de ouro. Ele se destacava por demonstrar uma peculiar habilidade de reflexão, interesse por questões complexas que atraíam seus colegas, tornando-se por algum tempo, “professor” destes. Tal fato, segundo um ex-colega⁴², nunca teria sido motivo para gabar-se. Por sua natureza afável e por sua comunicatividade era amado e respeitado por seus colegas.

Percebemos assim, que apesar de não ter sido entregue a uma instituição escolar em seus primeiros anos, Vigotski desenvolveu habilidades e conhecimentos partilhando de outros espaços na vida, que ao contrário de colocá-lo numa posição de desvantagem, permitiram-lhe aprofundamento nos temas de interesse e um considerável auto-conhecimento.

No verão de 1913, terminado os estudos preparatórios, ele ingressou na Universidade de Moscou cursando medicina. À época era bem conhecida dos estudantes judeus a lei que lhes reservava um percentual mínimo das vagas, apenas 3%, da Universidade de Moscou e San Petersburgo⁴³. Aqueles aprovados com medalha de ouro no teste de admissão ingressavam em qualquer de seus cursos, critério ao qual Vigotski respondeu. Entretanto, nesse meio tempo, o Ministro da Educação do Czar Nicolau II decretou um novo critério de seleção, segundo o qual o percentual reservado aos judeus seria decidido por sorteio. Ainda assim, Vigotski foi um dos sorteados e ingressou no curso de medicina, o qual mudaria um mês depois para direito, mais relacionado aos seus interesses na área de Humanas. Simultaneamente ao direito, cursou História da Filosofia⁴⁴, na Universidade do Povo de Shaniavsky.

Após completar seus estudos nas duas universidades, sucessivamente, contando seus vinte e um anos, Vigotski retornou para a casa de sua família em Gomel. Era dezembro de 1917. Ano da Revolução Russa, também conhecida como Revolução

⁴² Professor Ia.S. Temkin buscado por Vygotskaia & Lifanova; *op. cit*, 1999, p. 28

⁴³ A capital da Rússia czarista era São Petersburgo. Na Primeira Guerra Mundial mudou de nome para Petrogrado. Após a morte de Lênin, tornou-se Leningrado (1924) e durante a queda da URSS voltou para seu nome original. Ver mais em Hobsbawn, E., 1995. 61-89.

⁴⁴ Essa parecia ser uma escolha polemica, já que o destino seria a carreira de professor e aos judeus não era dado o direito de ser empregado do Estado. Ver mais em Vygotskaia & Lifanova, 1999, p. 30.

Bolchevique⁴⁵, que significou em termos políticos a instauração do modo de produção socialista, o qual durante grande parte do século XX iria proclamar-se um sistema alternativo e superior ao capitalismo.

É interessante a percepção apresentada pelo historiador Hobsbawn (1995), de que o território russo, por suas condições socioeconômicas, não se configurava no terreno mais próspero ao acontecimento revolucionário socialista:

As condições para uma tal transformação simplesmente não estavam presentes num país camponês que era sinônimo de pobreza, ignorância e atraso, e o proletariado industrial, o predestinado coveiro do capitalismo de Marx, era apenas uma minúscula minoria, embora estrategicamente localizada (p. 64).

Contudo, contrariando o que o cenário denotava, como analisa o historiador, o exército bolchevique que tinha Lênin à frente com o slogan *Pão, Paz, Terra*, o qual garantiu o apoio maciço da população miserável e cansada das terríveis perdas provocadas pela Iª grande guerra, proclamou a Revolução Socialista de 17 de outubro de 1917, segundo o antigo calendário.

Com relação ao posicionamento político de Vigotski no momento da revolução, é importante destacar que os autores pesquisados não fazem referências à sua filiação a um dos lados, bolcheviques ou mencheviques. E caminhando nesta mesma direção, consideramos que mais importante que dar um título à Vigotski, é a atenção ao fato de que após a revolução, ele se torna partidário da orientação empenhada em promover a educação do *novo homem*⁴⁶, ao qual o sistema socialista fazia referência.

⁴⁵ Bolchevique que significa “maioria”, representava a frente liderada por Lênin, que entendia que os trabalhadores somente chegariam ao poder pela luta revolucionária. Em contraposição estavam os mencheviques, “minoría”, liderado por Plekhanov e Martov, defensores de um pensamento mais moderado, segundo o qual era preciso esperar o pleno desenvolvimento capitalista da Rússia e o desabrochar de suas contradições, para o início efetivo à ação revolucionária. Ver mais em Cotrim, 1991.

⁴⁶ Como Vygotski ressalta, falava-se na refundição de um novo homem como um traço distintivo da nova humanidade, advindo a partir do modo de produção socialista. Ver mais em Vygotski, 1999, p. 417.

Luria considera o acontecimento revolucionário como único e de extrema importância, concebendo-o como uma influência decisiva em sua vida e de todos os que conhecia, o que nos remete à Vigotski. Fazendo referência à atmosfera efervescente em que viveram, Luria (1992) afirma:

[...] a vida me ofereceu a atmosfera extraordinariamente estimulante de uma sociedade ativa e em rápida mudança. Toda minha geração foi inspirada pela energia da mudança revolucionária – aquela energia libertadora que as pessoas sentem quando fazem parte de uma sociedade que pode realizar um progresso tremendo num intervalo de tempo muito pequeno (p. 23).

Em seu retorno à Gomel, Vigotski foi marcado por momentos muito delicados. Não só pelas dificuldades pelas quais os habitantes da cidade passavam, diante das circunstâncias de fome e desordem geral ocasionada pela guerra civil que se seguiu à revolução. A situação de sua família estava complicada pela doença de sua mãe e seu irmão mais novo, ambos com tuberculose. Apesar dos cuidados e dedicação de Vigotski, não foi possível evitar que seu irmão falecesse com apenas quatorze anos, um ano depois de contrair a doença. E, nem mais um ano havia se passado, quando seu segundo irmão também desvanece, desta vez de febre tifóide. O próprio Vigotski viria a adquirir tuberculose, doença que o mataria quinze anos depois daquele 1919. Contudo, apesar da doença, continuaria trabalhando com determinação mesmo nos períodos mais difíceis.

A situação geral do país era muito complexa. Havia, de um lado, uma grande destruição resultado de diversas e longas guerras - 1ª guerra, guerra civil, intervencionismos pós-revolução. De outro, exigências para melhorar o padrão de vida da população. A resolução de tais questões passaria pela restauração da indústria e da agricultura, dos serviços urbanos básicos como moradia e transporte.

Como apontam Vygotskaia & Lifanova (1999, p. 56), a reestruturação da economia da URSS seria impossível sem um aumento do nível educacional da população, já que para reaquecer a agricultura e a indústria o que se demandava era uma melhora na qualidade das condições de trabalho, da produção e da formação de seus

profissionais. Por essa razão, a consideração que cada vez mais ganhava espaço em todo o território era de que um maior desenvolvimento da Pedagogia e Psicologia seria necessário e inevitável. Eram a estas demandas sociais em especial, que apontava o contexto histórico de Vigotski.

Nessa atmosfera, o poder soviético anunciava como meta a transformação da sociedade por meio da criação de um novo sistema de educação e um dos grandes desafios para sua construção seria vencer o analfabetismo. Segundo Rosa & Montero (1996), foi com a preocupação de liquidar o analfabetismo entre a população da República Federativa Socialista Soviética Russa, que Lênin assinou um decreto em 26 de dezembro de 1919, conclamando cada pessoa alfabetizada a se mobilizar na luta contra o analfabetismo⁴⁷. Como resultado, cerca de 400 mil voluntários se apresentaram e aulas foram estabelecidas além das escolas, em fábricas e alojamentos.

Nesse cenário, Vigotski devotou-se totalmente ao trabalho na educação pública, o que agora lhe era possível devido à abolição da legislação anti-semita. Segundo Vygotskaia & Lifanova (1999, p. 37), ele começou sua atividade pedagógica ensinando literatura na primeira escola profissionalizante de Gomel. Elas apontam que Vigotski que era um dos melhores professores e organizadores da educação pública, entrou para a linha dos construtores da nova escola socialista. Aqui talvez fique mais claro o partidatismo do autor à revolução de outubro, no que se refere ao ideal de construção da nova escola soviética. Nas aulas que ministrava para formação de professores⁴⁸, tornou-se nítida sua meta de formar professores destinados a substituir o velho sistema educacional czarista.

Na cidade, Vigotski foi um membro ativo que também se destacou na vida cultural. Segundo Van Der Veer & Valsiner (1999), ele co-organizou as chamadas *segundas-feiras literárias* em que eram apresentadas e discutidas as obras de poetas e de escritores modernos e clássicos; chefiou a seção de teatro do departamento de educação popular; editou a seção de teatro do jornal local *Veresk*; foi co-fundador da editora *Eras*

⁴⁷ O índice médio de alfabetização na Rússia, na época da Revolução era de aproximadamente 30%, com regiões nas quais não se contava nenhuma pessoa alfabetizada. Ver mais em Rosa & Montero, 1996. 57-83.

⁴⁸ Essa intenção é evidenciada, por exemplo, no texto que escreve O Esclarecimento Psicológico da Educação pelo Trabalho. In Vigotski, 2003. 181-196

e Dias – com o amigo Dobkin e o primo David – e da revista literária *Urze*, ambos os empreendimentos, porém, tiveram vida curta publicando apenas dois livros, devido ao problema recorrente na União Soviética de falta de papel.

Segundo os arquivos da família, levantados por Vygodskaia & Lifanova (1999, p. 36), o seu interesse particular pela Psicologia possibilitou-lhe à mesma época ensinar a disciplina em diversos estabelecimentos educacionais de Gomel. Contudo, como professor trabalhou também em outras áreas. Sua vasta experiência docente na cidade é marcada pelo ensino do Russo e Literatura, ensino de Lógica, Estética, Teoria da Arte e Introdução à Filosofia em estabelecimentos diversos.

Dentre os diversos estabelecimentos em que lecionou⁴⁹, destaca-se a Escola de Formação de Professores de Gomel, local em que Vigotski propôs a organização de uma seção experimental de Psicologia, em 3 de maio de 1923. Como é possível apreender do material apresentado por Vygodskaia & Lifanova (1999, p. 36), ele definiu os seus objetivos e esboçou as medidas necessárias para sua organização. No item em que definia as tarefas e natureza da Seção, destaca-se a intenção que tinha de construir um laboratório para iniciação em pesquisas científicas sobre problemas práticos da Pedagogia experimental, com destaque para um departamento de investigação experimental da criança anormal. Luria (1992, p. 44) considera que o interesse de Vigotski pela Psicologia acadêmica, apresentado de modo profundo anos mais tarde, advinha de seu trabalho nessa escola, haja vista que ela o colocara em contato com crianças que sofriam de defeitos congênitos e também com a necessidade de ajudar estas crianças a realizarem suas potencialidades individuais.

Uma análise do plano de funcionamento da Seção de Psicologia nos permite ter uma visão das atividades diversificadas que desenvolvia: planejava círculos de leitura diariamente, atividades de laboratório realizadas por alunos e professores da escola, cursos em escolas da cidade, exames psicológicos de crianças, pesquisas diversas e a intenção em participar nos Congressos Russos de Psicólogos, o que em especial, abriria no alvorecer de 1924, novas portas na vida de Vigotski.

⁴⁹ *First Soviet Workers' School, Teachers' College, Vocational School for Printers, Vocational School for Steel and Metalworkers, Evening Courses in the Provincial Political Educational School, Courses for Rural Cultural Workers, Public Conservatory.* Ver mais em Vygodskaia & Lifanova; *op. cit.*, 1999, p. 37.

Essas diferentes experiências como professor e organizador da Seção de Psicologia acompanharam os seus anos em Gomel e retratam, claramente, sua relação com diferentes áreas afins, cujo interesse deu-se desde muito cedo em seu ambiente familiar e de modo especial, expressam sua proximidade ao campo educacional.

Autores como Van Der Veer & Valsiner (1999) destacam nessa perspectiva que a preocupação de Vigotski com a Psicologia Pedagógica esteve sempre presente em seu trabalho. E tal entendimento vai ao encontro do que estabelece Moll (1996), ao ressaltar que a Pedagogia é a rota essencial pela qual Vigotski aproxima-se da Psicologia. Como argumento, aqueles autores expõem o fato de que sete dos oito primeiros escritos de Vigotski sobre Psicologia, entre 1922 e 1926, têm relação com problemas educacionais, tais como o método de ensino da literatura, o uso da tradução na compreensão da linguagem e a educação de cegos, surdos-mudos, retardados e crianças fisicamente deficientes.

Pensando no *ser professor* que habitava em Vigotski, logo nos vem o caráter de devoção que dirigia a suas atividades. O reconhecimento dos colegas, estudantes e do sindicato de educação de Gomel emergia do entusiasmo e criatividade de Vigotski nos seus ambientes de trabalho. Vygodskaja & Lifanova (1999, p. 54) recuperam um posicionamento do referido sindicato que referenda o nível de reconhecimento que lhe era dirigido, pela concessão do título de professor altamente qualificado, capaz de unir o máximo de entusiasmo, tato pedagógico e erudição para o ensino de Psicologia. Tal reconhecimento teria lhe rendido um prêmio e aumento salarial.

Os resultados dos estudos realizados na Seção de Psicologia da Escola de Formação de Professores de Gomel foram compilados por Vigotski em cinco artigos científicos. Destes, três foram apresentados no 2º Congresso Russo de Psiconeurologia em Petrogrado, em 6 de janeiro de 1924.

Ao que consta, essa foi sua primeira aparição em um renomado congresso científico. A interessante fala do delegado da Bielorrússia teria chamado a atenção dos

especialistas, entre eles Luria, que lhe dirigiram um convite para se tornar pesquisador do Instituto de Psicologia Experimental de Moscou.

A partir de 1924 Vygotsky retornou a Moscou, agora com sua esposa, Rosa Noevna Smekhova, com quem teve duas filhas⁵⁰. Os acontecimentos na cidade configuraram-se num cenário destinado a capítulos importantes de sua vida como cientista. Nesse momento, contudo, é interessante a percepção do quanto seus sete anos em Gomel contribuíram para sua capacidade de conduzir estudos teóricos e experimentais. Ainda que num primeiro momento não se atente muito a isso, como Vygotskaia & Lifanova ressaltam, há que se chamar a atenção para o fato de que:

Muitos autores que analisam a visão psicológica de Vygotsky, parecem olhar para sua atividade prática e científica só a partir de 1924. A última década de sua vida foi de fato, extraordinariamente frutífera. Mas não se pode subestimar o seu período de vida em Gomel. Vygotsky foi, como nós tentamos mostrar, marcado por seu engajamento e orientação prática multifacetada na educação pública, na cultura e na arte. Sua atividade científica começou por este tempo. (1999, p. 55).

Diante destes apontamentos torna-se inevitável a conclusão de que Moscou não foi o ponto de partida para algo, talvez um porto de onde o olhar para traz, abria os braços para o longo mar já navegado. Um passo à frente neste porto, trazia a visão do velho transformado, que persiste nos novos passos do andarilho.

Em Moscou, trabalhando no Instituto de Psicologia Experimental da cidade, a convite de Kornilov, psicólogo de orientação reatológica⁵¹, então presidente do Instituto, Vigotski forma um grupo de estudos junto à Luria e Leontiev, compondo com eles a conhecida troika. Luria expressa o significado que teve a formação deste grupo:

⁵⁰ A filha mais velha é chamada Gita Levovna Vygotskaia, a qual graduou-se em Psicologia Educacional e tem se dedicado a estudar a vida e obra do pai. Está agora aposentada e vive em Moscou. A caçula, Asya, especialista em Biofísica, morreu em 1985. Ver mais em Van Der Veer & Valsiner (1999).

⁵¹ Corrente Psicológica que funda, no intuito de criar uma Psicologia de orientação marxista, objetivo por ele não alcançado. Ver mais em Yaroshevski, *El Marxismo y el Desarrollo de las Ideas Psicológicas*. In *La Psicología del Siglo XX*, Havana: Pueblo y Educación, 1983. 239-287.

Tendo Vigotski como nosso líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e do status da Psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nossa meta, excessivamente ambiciosa à maneira característica da época era a criação de uma nova abordagem abrangente dos processos psicológicos humanos (1992 p. 44-45).

A partir de então, a troika, encabeçada por Vigotski, começa a se encontrar regularmente. Nesses encontros, em seu próprio apartamento, o grupo desenvolveu um plano para pesquisas futuras voltado à construção de um novo sistema em Psicologia, cada vez mais independentes do Instituto, já que teriam observado que, pela plataforma teórica de Kornilov, não poderiam assumir seu projeto.

Em Moscou, Vigotski continuou algumas de suas pesquisas na área da Psicologia Educacional, começadas em Gomel. Dentre estes estudos, têm destaque os realizados sobre a defectologia.

O termo *defectologia* era tradicionalmente usado para designar a ciência que estudava crianças com vários tipos de defeitos mentais e físicos. Nesse campo, Vigotski vai, dentre outras questões, buscar a superação da visão referente ao defeito como algo que justifica a separação e exclusão da criança. Em seus trabalhos propõe a quebra do esquema *mais-menos*, ao considerar que a criança com *defeito*, apenas se desenvolve de outro modo, um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente.

Segundo Vygotskaia & Lifanova (1999, p. 62), marca o início de seu trabalho na referida área, em Moscou, o cargo que ocupou em 1924, chefiando uma subseção de educação e treinamento de crianças fisicamente deficientes e mentalmente atrasadas do Departamento de Proteção Jurídico-Social de Menores (SPON) vinculado ao Comissariado de Educação do Povo, organizado pelo Estado. Como apresenta Luria (1992), durante a década de vinte fundou o Instituto Experimental de Defectologia, que hoje se chama Instituto de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas.

O campo da Defectologia se constitui em uma das contribuições claras de Vigotski à Educação. Moll (1996) ao julgar quais seriam os objetivos de Vigotski durante o último estágio de sua vida, aponta à pretensão de, por um lado, reorganizar a Psicologia sobre fundamentos marxistas, e de outro, buscar soluções para os sérios problemas da sociedade soviética, tais como a educação que sofria com os altos índices de analfabetismo e com os problemas negligenciados da defectologia. Neste caso, evidencia-se que eram os problemas reais no campo educacional que se colocavam como questões caras à Vigotski, a ponto de mobilizar sua investigação psicológica. Era com um caminhar enraizado na vida vivida, que o autor via sentido para o desenvolvimento da ciência.

Além da atenção e energia que Vigotski devotou às atividades com as crianças consideradas anormais e ao treinamento de especialistas para tratar delas, também se dedicou ao trabalho em estabelecimentos de educação superior e cursos sobre defectologia. Nos fins de 1924 em Moscou, começam suas atividades no ensino superior, sendo aprovado como professor do Instituto de Pedologia e Defectologia de Moscou, onde ministrou a disciplina Introdução à Psicologia.

No ano seguinte, são acrescentadas a estas, novas experiências docentes⁵², ministrando cursos de Psicologia. Início de 1929, na Primeira Universidade Estatal da Ásia central localizada em Tashkent, uma remota cidade na parte asiática da URSS, Vigotski trabalhou na formação de professores e psicólogos, por alguns meses.

Em Moscou, Vigotski dividia-se entre investigações científicas, publicações de artigos, cargos de chefia, palestras diversas e docência. No fim da década de 30, além de pesquisar e ensinar, continuou a escrever freneticamente e a traçar novos projetos, de modo que segundo Blanck (1996), entre 1929 e 1930, escreveu mais de cinquenta trabalhos.

Nesse período, sendo conhecido por editar livros, projetar as pesquisas transculturais realizadas por Luria, dirigir o Instituto de Defectologia da URSS, a

⁵² First Moscou State University, Second Moscow State University, Pedagogical Section of the Conservatory, Academy of Communist Education (Krupskaia Academy) (Ver mais em Vygotskaia; Lifanova; *op. Cit.*, 1999, p. 64)

principal instituição na área; chefiar a organização coletiva de VARNITSO⁵³; além das outras atividades já mencionadas, a política Stalinista de repressão começou a manifestar-se nas áreas da Psicologia em que trabalhava. Como Blanck. (2003) revela:

Começaram a desaparecer as revistas que ele co-redigia. Começaram os ataques dos ideólogos contra o Instituto Experimental de Psicologia, no qual ainda trabalhava, especialmente ele e Kornilov (p. 21).

Evidencia-se que à época, seu pensamento não teve a devida aceitação. Explorando a natureza das críticas que as idéias de Vigotski sofreram, é válido relatar alguns trechos da fala de Razmyslova em 1934, segundo Vygotscaia & Lifanova:

A teoria Histórico-cultural de Psicologia ainda não foi construída, mas já tem sido capaz de causar prejuízo à parte psicológica do fronte teórico, facilmente ocultando seus aspectos pseudo-científicos e anti-Marxistas com citações de trabalhos dos fundadores do Marxismo. [...] Em todo lugar onde alguém deva, em nossa visão, estar falando sobre a classe e o meio produtivo da criança, sobre a influência da escola dos grupos pioneiros e do movimento Komsomol⁵⁴ como canais da influência do partido e do proletariado na criança, sobre o fato que categorias de pensamento refletem e somam a prática social e industrial, e que elas são estágios na compreensão do mundo, Vygotsky fala simplesmente sobre a influência da coletividade, sem expor de que coletividade ele está falando, e o que coletividade significa para ele (1999, p. 81).

Pelo exemplo percebe-se que a base filosófica do marxismo tendia a ser caracterizada pela apropriação ideológica que o regime Stalinista promovia. E nessa atmosfera, Vigotski era criticado, sobretudo, por estabelecer com o marxismo, uma relação criativa e anti-dogmática.

⁵³ Sigla russa que traduzida significa Associação Sindical de Trabalhadores da Ciência e Técnica para a Promoção da Edificação Socialista na URSS. Ver mais em Van Der Veer & Valsiner, 1999, p. 201.

⁵⁴ Movimento da Juventude Socialista

Vigotski tem seu último acesso de tuberculose em 1934, dia 10 de junho. À sua morte, em uma década marcada pelo fortalecimento da repressão Stalinista, seguiu-se uma perseguição sistemática aos seus escritos, por vinte anos.

Depois da morte de sua mãe, Vygotskaia assumiu o dever de salvar os manuscritos de seu pai. É desse modo que, com a morte de Stalin em 5 de março de 1953 e a relativa volta à liberdade de expressão, a partir de 1956 ela contribui para a reedição da primeira coleção de seus trabalhos selecionados. Esta obra que foi traduzida para o inglês com o título *Mind in Society*, chegou a nós com como *Formação Social da Mente*. Na década de 1980 é organizada uma coleção de seis volumes dos trabalhos de Vigotski, publicados na Rússia entre 1982 e 1984, em que muitos manuscritos foram publicados pela primeira vez. No fim da década de 1980 e de 1990, apareceram as primeiras traduções do russo para o inglês e espanhol. Nosso acesso a esta coleção deu-se pela versão em espanhol, nomeada *Obras Escogidas*⁵⁵, que constitui um trabalho cuidadoso de tradução⁵⁶.

2.2 – O Marxismo e a Psicologia

A teoria Marxista representa uma nova etapa para a Psicologia, de modo especial para a Psicologia russa. A partir dela, pode-se apontar a uma etapa qualitativamente nova, já que em lugar de pressupor um homem como ser abstrato, surge o homem social, produto e sujeito da história. Como expressa Yaroshevski (1983):

O marxismo, sistema íntegro e ramificado de idéias, depois de sintetizar os resultados alcançados pela filosofia e pela ciência

⁵⁵ A coleção *Obras Escogidas* é organizada com os seguintes títulos: I. Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología (1982 / 1991); II. Problemas de la Psicología General (1982 / 1993); III. Problemas del Desarrollo de la Psique (1983 / 1995); IV. Psicología Infantil (1983 / 1996); V. Fundamentos de Defectología (1983 / 1997); VI. Herança Científica (1984 / 1998). Colocou-se em parênteses o ano de publicação da primeira edição em russo e da primeira edição em espanhol, respectivamente.

⁵⁶ Com a ajuda da Professora Zoia Prestes, alfabetizada no idioma russo e que atualmente atua na área de educação infantil na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, podemos aferir que a versão do espanhol apresenta textos sem problemas expressivos de tradução.

do período precedente, elaborou vários princípios metodológicos que imprimiram uma direção nova por princípio, às investigações acerca do homem e de sua atividade psíquica (p. 240-241).

As análises que K. Marx e F. Engels desenvolveram no campo da filosofia alemã, criticaram e superaram, sobretudo, a dialética idealista de Hegel e o materialismo a-histórico de Feuerbach. Examinemos por ora alguns destas críticas, passo importante para abordar alguns princípios marxistas significativos à Psicologia.

Karl Heinrich Marx, alemão, filósofo, economista, jornalista e militante político, viveu em vários países da Europa no século XIX, de 1818 a 1883. Em parceria com Friedrich Engels (1820-1895), em busca de um caminho que fundamentasse o conhecimento transformativo da realidade histórica e social, superou, no sentido de incorporar e ir além, os pressupostos da filosofia hegeliana e neo-hegeliana, neste caso, com destaque à Ludwig Feuerbach.

Voltando-se a Hegel, filósofo alemão (1770-1831) que retomou a dialética como preocupação filosófica, Marx e Engels (1999) observam sua crença, segundo a qual o mundo real deriva-se do mundo ideal:

No sistema de Hegel, as idéias, os pensamentos e os conceitos produzem, determinam, dominam a vida real dos homens, seu mundo material, suas relações reais. Seus rebeldes discípulos tomam-lhe isso de empréstimo [...] (p.19).

Essa análise da filosofia hegeliana se constitui no substrato sobre o qual os filósofos marxistas apontam a tendência da dialética de Hegel em inverter a ordem das coisas: no primeiro plano concebe a idéia, no segundo a realidade dela derivada. Disso se segue a percepção de que o filósofo parte de uma lógica idealista, trata a dialética idealmente, no mundo das idéias, enquanto o mundo concreto exige sua materialização.

Examinando como essa perspectiva se volta à análise do homem e de suas funções psíquicas, Marx e Engels (1999) constataam:

Uma vez que, segundo suas fantasias, as relações humanas, toda a sua atividade, seus grilhões e seus limites são produtos de sua consciência, os jovens hegelianos, conseqüentemente propõem aos homens este postulado moral: trocar sua consciência atual pela consciência humana, crítica ou egoísta, removendo seus limites (p. 26).

Como pode-se inferir, os autores encontram no pensamento hegeliano a idéia de consciência, como um princípio em si, independente, que se volta à determinação das condições de vida, da singularidade dos indivíduos. Além disso, K. Marx e F. Engels colocam sob crítica a idéia de que transformar a consciência é possibilidade dada, simplesmente, pela mudança na interpretação do existente, o que significa que por mais uma vez sobressai, no pensamento de Hegel, seu aforismo idealista, o qual afoga o ser concreto.

Em *Teses sobre Feuerbach*⁵⁷, logo na primeira tese, os autores marxistas consideram que o principal defeito de todo o materialismo até Feuerbach, está no fato de considerar o objeto, a realidade só apreendida sob a forma de intuição, mas não como atividade humana sensível. Nesse sentido, *o extremo a que chega é a intuição dos indivíduos singulares e da sociedade civil* (1999, p. 14).

A lógica materialista de Feuerbach que criticam é caracterizada pela falta de conexão com a realidade. Partindo da intuição, suprime o princípio histórico, fundamental à compreensão do homem concreto, ou quando o consideram, *apresentam-no como uma coleção de fatos mortos ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários* (1999, p. 38). Este ponto, referente à questão histórica é muito caro a Marx e Engels. Delegando-lhe um lugar de destaque chegam a afirmar *Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história* (1999, p. 23).

⁵⁷ Ou “Dirigido à Feuerbach”, já que na versão original do manuscrito de Marx são encontradas apenas as palavras *Ad Feuerbach (dirigido à Feuerbach)*. Ver mais em Marx & Engels, 1999.

Concordando com a análise de Pino (2000), esta referência nos autoriza a pensar que, *se a história é a única ciência, deve ser porque toda ciência é necessariamente histórica* (p. 49). E como tal, sublinha-se o reconhecimento da relevância em se tomar essa observação, quando do estudo do homem ontológico. Vigotski, em seu sistema de Psicologia, confere muita importância ao aspecto da história e é por ela, que lançou as bases para uma nova compreensão do desenvolvimento humano.

A lógica de Feuerbach, segundo K. Marx e F. Engels, assenta-se na consideração de uma essência humana que determina sua condição de existência:

[...] Feuerbach continua compartilhando com nossos adversários, recordemos a passagem de sua *Filosofia do Futuro*⁵⁸ onde desenvolve o ponto de vista de que o ser de uma coisa ou do homem é, simultaneamente, sua essência; de que as determinadas condições de existência, o modo de vida e a atividade de um indivíduo animal ou humano são aquilo em que sua essência se sente satisfeita (1999, p. 62-63).

Por tal pressuposto os autores evidenciam que, desconsiderando a história, Feuerbach jamais fala do mundo dos homens, não percebe que o mundo sensível que o envolve não é algo dado imediatamente por toda a eternidade, imutável, resumido à uma essência e sim produto histórico resultado da atividade humana ao longo dos tempos. Disso se segue a consideração de que, na medida em que o referido filósofo neo-hegeliano *é materialista, não aparece nele a história, e na medida em que toma a história em consideração, não é materialista* (1999, p. 70).

Marx e Engels elaboraram uma concepção dialética assentada no materialismo, ou seja, nas condições reais, materiais e sociais da vida humana. E uma concepção materialista que permite compreender a realidade, não como objeto da contemplação, mas como produto da atividade humana, como produto histórico que pressupõe movimento, já que é percebido como resultado da atividade de toda uma série de gerações, *cada uma das quais alçando-se aos ombros da precedente* (1999, p. 67).

⁵⁸ Em nota de rodapé de Marx & Engels, 1999, p. 63, encontra-se a seguinte referência à obra citada: Feuerbach, *Grundsätze der Philosophie der Zukunft* (Princípios da Filosofia do Futuro), Zurique, 1843, p. 47.

Delas derivou o seu método de estudo, o materialismo histórico-dialético, o qual influenciou, consideravelmente, os estudos na área da Psicologia, por possibilitar uma nova compreensão da unidade homem/mundo.

Para o pensamento marxista, compreender um fenômeno significa descobrir suas leis, buscar sua gênese, captar as articulações do problema de estudo, analisar suas mudanças, o processo que o constitui. Isso pressupõe perceber um mundo (materialidade) em sua contradição (dialética) e em seu movimento (história), um materialismo que se faz histórico-dialético.

Para superar a interpretação naturalista do homem, K. Marx e F. Engels tomaram como ponto de partida, o mundo concreto, o indivíduo real e não a consciência pura. Como expressam:

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, nem dogmas. São pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação (1999, p. 26).

Na lógica do materialismo marxista, considerar o homem concreto significa analisar suas condições materiais de vida e, por esse princípio, sublinha-se a relação entre o mundo real e o individual, como atividade objetal⁵⁹, histórica, que transforma a natureza e o portador mesmo da atividade: o homem. Como apresentam os dois filósofos marxistas (1999):

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida” (p.27). “[...] mas os homens, ao desenvolverem sua própria produção material e seu intercambio material,

⁵⁹ Yaroshevski faz referência à esse tipo de atividade, para aludir à atividade histórica, em oposição à atividade orgânica. Ver mais em Yaroshevski, 1983, p. 243.

transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar (p.37).

Em consonância com o que Engels apresenta em seu texto de 1876⁶⁰, *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais resulta do trabalho. A nova expressão que ganha a dimensão do trabalho no pensamento marxista, em relação ao pensamento filosófico idealista⁶¹, ressalta-o como atividade humana que não se confunde com a mera reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é [...] *a condição básica e fundamental de toda a vida humana* (s/d, 269), cuja gênese remonta à vida de nossos antepassados mais primitivos que viviam congregados e cujo significado remete a possibilidade do homem de transformar a natureza, em um movimento que transforma a si mesmo, ele, alias, visto não como alguém situado fora dela, mas a ela pertencente.

A consideração do trabalho como pressuposto importante para explicar a origem do homem ontológico, inovação característica do materialismo histórico-dialético abriu espaço a uma nova concepção sobre a consciência no terreno da Psicologia:

Pela primeira vez na história do pensamento materialista se expôs a idéia de que a consciência é um produto mediado (e não imediato) da ação entre o homem e a natureza. O fator que media a relação de um com o outro é a prática histórico-social, o processo de produção. A esfera do psíquico aparecia assim, não como um conjunto de fenômenos da consciência, sim como um conjunto de forças essenciais do homem que se desenvolvem e se materializam na atividade objetal. (YAROSCHEVSKI, 1983, p. 243).

A atividade humana é assim apontada como a influência transformadora das funções psíquicas do homem, para além das tendências da evolução biológica. Como apontado acima, esse princípio foi de grande valia à ciência psicológica, que por algum tempo esteve sob a marcante influência da filosofia idealista, vinculando a imagem de

⁶⁰ Escrito por Engels em 1876 e publicado pela primeira vez em 1896.

⁶¹ Engels entende o idealismo como visão cuja influência impede o homem de formar uma idéia clara acerca da origem humana, ao desconsiderar aí, por exemplo, o papel desempenhado pelo trabalho. (s/d, 275).

um homem abstrato, como ser de essência. Essência maior que suas condições de existência.

Os estudos sobre a atividade psíquica apresentam influência evidente sobre o desenvolvimento da Psicologia. Como considera Yarochevski (1983), a Psicologia se tornou ciência independente em finais do século XIX, quando a atividade psíquica passou a ser estudada por meios próprios das ciências naturais. Isso foi possível pelo trabalho de fisiólogos naturalistas e biólogos, que mesmo não atuando na qualidade de investigadores profissionais da atividade psíquica, foram responsáveis por sua descoberta. Estes cientistas agiam com o objetivo de estabelecer dependências, sujeitas a lei, entre os estímulos externos e as reações psíquicas dos indivíduos. Souberam direcionar seus estudos sob uma orientação contrária à tradição filosófica que encarnava o enfoque especulativo e seus achados permitiram à Psicologia tornar-se ciência, não mais um simples apêndice da filosofia. Como aponta o autor:

Este processo costuma ser entendido como aquisição da independência, com relação à filosofia, na qual se incluía, desde tempos imemoriáveis, a Psicologia [...] A aparição da linha divisória entre o enfoque especulativo e o enfoque científico, concreto, no estudo dos fenômenos psíquicos se estima, acertadamente, como um acontecimento de capital transcendência na formação da nova ciência (1983, p. 56).

Inicialmente, foi marcante no trabalho dos naturalistas, que se dedicavam ao estudo dos fenômenos psíquicos, a influência do positivismo, sobretudo pela crítica que este dirigia às especulações filosóficas e pelas novas orientações de seu método científico que poderiam levar a Psicologia a ocupar o lugar de ciência independente. Contudo, como ressalta Yaroshevski [...] *o positivismo, em essência, não mudava nada na interpretação idealista do psíquico, motivo pelo qual suas exortações em prol do experimento não podiam destruir a concepção introspectiva da consciência [...]* (1983, p. 26).

Nessa perspectiva, o referido autor considera que o gatilho que permitiu à Psicologia tornar-se ciência independente foi o movimento real relacionado ao trabalho investigativo, vivenciado, por exemplo, nos laboratórios. Para ele, foi tal experiência e não as declarações positivistas, que possibilitou transformações radicais na estrutura mesma do pensamento, a passagem de uma concepção *geocêntrica* de consciência para uma *heliocêntrica*. A primeira considerando todo o conjunto dos fenômenos psíquicos girando ao redor da consciência do sujeito, portanto com a expressão da consciência como algo em si mesmo. A segunda entendendo a consciência como determinada por um sistema de relações entre o homem e o mundo.

De todo o exposto, segue-se que a Psicologia passou a um terceiro caminho, com suas próprias categorias formadas, sem confundi-las com as fisiológicas, nem com as filosóficas. O que não significa, contudo, que tenha se desenvolvido à margem de uma área e de outra.

Considerando os aspectos referentes à história da Psicologia, evidencia-se que o conceito de consciência já existia, não só pelas formulações da filosofia idealista, como também no campo da ciência, com base nos experimentos realizados com métodos fisiológicos. Contudo, *só a partir do marxismo ele (o conceito de consciência)⁶² recebe um novo tratamento, na medida em que deixa de ser concebido como um princípio independente, não derivado de nada, passando a produto da atividade histórico-social humanas* (1983, p. 246).

O significado dessa nova expressão é apresentado pelos próprios K. Marx e F. Engels:

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Na primeira maneira de considerar as coisas, parte-se da consciência como do próprio indivíduo vivo; na segunda, que é a que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos, e se considera a consciência unicamente como sua consciência (1999, p. 37-38)

⁶² Parênteses nosso.

No que concerne o estudo da consciência, a passagem da determinação idealista e materialista naturalista, como a que se assinala no pensamento de Feuerbach e Hegel à histórico-social, pressupõe uma nova orientação, uma nova visão de mundo. Como considera Yaroshevski (1983) a busca científica em todos os casos tem uma relação direta *com tendências ideológicas e com a luta de concepções de mundo em um período histórico concreto* (p. 55). Exemplo disto é a história da Psicologia, que aqui, em poucas linhas, se discute.

Foi em terreno russo que a influência transformadora da filosofia do marxismo enraizou-se, alterando a realidade da ciência psicológica. Yaroshevski (1983) aponta dois acontecimentos, um no campo específico da Psicologia e outro no cenário político russo, como circunstâncias que teriam possibilitado essa nova reconfiguração. O primeiro diz respeito ao desenvolvimento precedente da Psicologia materialista, de orientação marxista, representada pelo fisiólogo I. M. Sechenov. O segundo, a vitória da Revolução Socialista de 1917, que articulou um novo quadro no país, com a subida ao poder, da orientação política influenciada pelo marxismo.

Vale a ressalva de que as mudanças no terreno da Psicologia, a partir da Revolução Bolchevique, não foram imediatas. No intuito de compreender como se apresentava o campo da Psicologia após a revolução, Vygotskaia & Lifanova (1999), fazem referência à Leontiev (1978)⁶³, que expõe os percalços por que passava, no período seguido à revolução:

Embora na Rússia pré-revolucionária houvesse uma maior tradição da compreensão materialista da mente, a Psicologia oficial imposta, forçosamente, nas universidades, esteve completamente afastado desta tradição. A atmosfera que reinava na Psicologia oficial era abertamente idealista e extremamente conservadora [...] Isto é característico do porque depois da vitória de outubro, naquele campo oficialmente dúbio, a Psicologia, não tenha mudado já de início. O instituto de Psicologia continuou a trabalhar como antes e também como antes a universidade continuou a formação de psicólogos liderada pelas idéias de Chelpanov, tendo sido republicado seu

⁶³ Leontiev, A. N. The Beginning of Modern Psychology.

livro *Mente e Cérebro*, que devotou um criticismo ao materialismo. (p. 57).

Como já considerado, o nome de Sechenov é o que referenda a tradição da compreensão materialista da mente, já no período anterior à revolução. Este autor contribuiu para que a concepção marxista de homem se assentasse na Psicologia russa. Yaroshevski (1983), referindo-se aos trabalhos⁶⁴ de Sechenov, afirma que o autor foi responsável por uma revolução no sistema de concepções acerca da atividade psíquica, ao contrapor à Psicologia idealista, a materialista. Nessa perspectiva podemos considerar que a Sechenov deveu-se a correspondência entre compreensão científica da vida psíquica e sua compreensão materialista, no sentido marxista do termo. Segundo o mesmo autor, para Sechenov seria um grande erro considerar que o processo psíquico começa e termina na consciência. Situava no campo da psique, tanto a ação do estímulo exterior como a resposta motora a dito estímulo, renunciando à divisão tradicional entre corpo (motor) e mente (psíquico). (1983, p. 183).

Contrapunha-se ao pensamento de Sechenov, as idéias apresentadas por G. I. Chelpanov, para quem os fenômenos psíquicos começavam e terminavam na consciência, o que o levava a considerar como peculiaridade fundamental da nova Psicologia, a introspecção controlada pelo experimento.

Estava assim de um lado, a orientação da filosofia idealista, representada pela escola de Wundt, a qual Chelpanov seguia; de outro a filosofia marxista, perspectiva que Sechenov integrava. Na análise de Yaroshevski (1983), apesar de Wundt considerar fisiológica sua Psicologia, em sua escola deu uma interpretação idealista à investigação objetiva dos fenômenos psicológicos. Nesse sentido, ao estudá-los, não partia da fisiologia para chegar aos postulados. Considerando como principal método da Psicologia a auto-observação, colocava ao centro do conhecimento psicológico [...] a busca, por meio da introspecção, dos elementos primários do 'tecido' da consciência, de uma 'matéria' psíquica especial (YAROSCHEVSKI, 1983, p. 61).

⁶⁴ Yaroshevski (1983) faz referência às seguintes obras de Sechenov: *Reflexos del Cerebro* (1863), *Quién y Como ha de Elaborar la Psicología* (1873), *Elementos del Pensar* (1878), dentre outras.

Pelos recorrentes ataques que as idéias de Sechenov sofriam por parte de Chelpanov e pelo contexto descrito acima por Leontiev, evidencia-se que, logo após a revolução, a Psicologia oficial continuou abertamente idealista e conservadora. Em outro trabalho⁶⁵, o autor destaca que a revolução de outubro conseguiu promover uma profunda e decisiva transformação na Psicologia russa. Contudo, fica claro que esta não se produziu de repente.

Após a revolução, exigia-se aos psicólogos russos a tarefa de elaborar uma nova teoria em lugar da Psicologia introspectiva da consciência. Com o descobrimento de sua natureza histórico-social, a filosofia marxista afirmava que a consciência devia ser estudada de modo distinto ao que havia desenvolvido a concepção introspectiva, [...] *com sua idéia de que a estrutura e o conteúdo da consciência são idênticos ao dado à visão interna do indivíduo* (1983, 251).

Assim Lênin (1870/1924) assinalava esta questão:

[...] enquanto não soubermos estudar fenômenos, buscamos sempre compor teorias gerais a priori, que sempre resultavam infrutíferas. O químico metafísico, sem ainda saber investigar processos realmente químicos, inventava uma teoria acerca de qual é a força da afinidade química. O biólogo metafísico falava que era a vida e a força vital. O psicólogo metafísico raciocinava que é a alma. Já o procedimento utilizado era absurdo; não é possível raciocinar acerca da alma sem haver explicado em particular os processos psíquicos; nesta questão o progresso consiste precisamente em abandonar as teorias gerais e as construções filosóficas acerca do que é a alma e saber organizar cientificamente o estudo dos fatos que caracterizam determinados processos psíquicos (LÊNIN apud YAROSCHEVSKI, 1983, p. 83).

Segundo Yaroschevski (1983), a partir de análises como a enunciada acima, Lênin considera como causa dos fenômenos de crise da Psicologia, sua incapacidade para conceber, de maneira filosoficamente correta, os problemas indicados e para elaborar um sistema de conceitos científicos concretos, ao que seguia sua indicação da

⁶⁵ Leontiev, A. N. Artigo de Introdução Sobre o Trabalho Criativo de L. S. Vigotski. In Vygotsky, L. S. Teoria e Método em Psicologia. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999 .

necessidade de passagem ao materialismo histórico-dialético para compreensão dos problemas científicos principais.

A reestruturação da Psicologia significava a busca por novos princípios para seus problemas. Yaroshevski considera que três foram os cientistas que consideraram a necessidade de elaborar um sistema psicológico adequado à teoria filosófica marxista da consciência, cujas idéias se destacaram, sobretudo, na década de vinte. O primeiro deles, K. N. Kornilov (1879 – 1957), com quem Vigotski trabalhou em seus primeiros anos em Moscou.

A concepção psicológica de Kornilov era denominada reactologia. Por ela, pretendia desenvolver uma Psicologia que se aproximasse das metas revolucionárias, convertendo-se teoria da conduta do indivíduo concreto, integral, em condições sociais concretas. Fazia frente às escolas que por um lado, colocavam a consciência como centro dos estudos da Psicologia e que, por outro, a negavam ou a concebiam como movimento mecânico. Considerava que separar a psique das outras funções vitais, ou negá-la, caracterizava casos de idealismo e de perda da visão da integralidade do indivíduo.

Na apresentação que faz de Kornilov, Yaroshevski (1983) afirma que o psicólogo considerava sua concepção como expressão da tese do materialismo dialético acerca da psique, por apontar o psíquico como inseparável do fisiológico, contudo reconhecendo que não se resumia a ele, já que o conteúdo da consciência não estaria referido ao organismo, sim ao meio social. E continua, analisando que embora defendesse posições marxistas, a interpretação que Kornilov dava à atividade da consciência se aproximava do ponto de vista funcionalista, não do histórico. Aquele, baseado na teoria evolucionista, via a consciência como instrumento de adaptação ao meio. Em sua crítica à reactologia de Kornilov, o autor destaca que para construir um sistema em Psicologia baseado na compreensão marxista da psique, não bastava aceitar a tese geral da reflexologia, segundo a qual o conteúdo da consciência se obtém do meio social, uma vez que a interação do homem com o mundo pode conceber-se de maneira naturalista, segundo o tipo de relações biológicas. (1983, p. 254).

Nessa direção como considera Luria (1992), a reactologia de Kornilov se constituía num sistema desligado dos problemas da vida real. A discordância entre os postulados filosóficos defendidos por Kornilov e seu programa de trabalho estimularam os psicólogos soviéticos a empreenderem novas buscas. Nesse caminho, M. Ya. Basov (1892 – 1931) é apontado por Yaroshevski como o segundo psicólogo na empreitada de construir uma nova teoria psicológica, a partir dos princípios do materialismo dialético.

Basov resguardou da orientação marxista, seu modo de se aproximar das teorias formadas sob a influência da filosofia idealista. Nesse sentido, ressaltando o caráter histórico da ciência, considerava importante não destruir a velha Psicologia, não negá-la como forma de aportar em algo novo. Como apresenta Yaroshevski (1983), observava a importância de buscar na velha Psicologia uma partícula racional que lhe permitisse passar da Psicologia causal subjetiva à causal objetiva. Segundo o mesmo autor, o cenário em que Basov desenvolve seus estudos, assim como os outros dois psicólogos russos que se colocavam na mesma empreitada, é marcado pela linha divisória entre as investigações psicológicas realizadas nos Estados Unidos, com a perspectiva behaviorista em seu auge e as desenvolvidas na União Soviética:

No momento em que o behaviorismo supunha não existir maneira de afirmar o exame causal objetivo, se não acabando com a consciência, para os investigadores soviéticos, o que se converteu em problema central foi o estudo objetivo e determinista da conduta íntegra, incluindo seu plano interior em qualidade de componente indispensável (1983, p. 256).

Os psicólogos soviéticos como Basov, apontavam a necessidade de superar a perspectiva behaviorista. Para tal, buscou uma nova maneira de compreender a ação recíproca do organismo com o meio, baseando-se em um critério que sobrepujou o determinismo biológico do behaviorismo, assentando-se nas bases históricas elaboradas pela filosofia marxista.

Yaroshevski (1983) aponta algumas teses capitais do marxismo, seguidas por Basov: a) a consideração da consciência como fator da atividade humana, b) a visão do

desenvolvimento como processo de transformação qualitativa das formas iniciais, naturais; c) o papel do trabalho e do uso de instrumentos na organização de um novo tipo de ação recíproca entre indivíduo e meio circundante. Tais aspectos denotam como aos poucos os psicólogos russos iam se apropriando dos pressupostos marxistas, e fazendo com eles, avançar suas buscas no terreno da Psicologia.

Um exemplo de avanço realizado por Basov, a partir de suas novas bases, é a idéia de que a Psicologia devia partir de um novo conceito de meio. Para esclarecer como a atividade psíquica se acha relacionada à atividade social do indivíduo, ele defendia a necessidade de renunciar à idéia do mundo circundante como meio amorfo e concebê-lo como realidade objetiva. Como aponta Yaroshevski (1983) ao contrário dos behavioristas, dos reflexólogos e dos reactólogos que consideravam o meio como um conjunto de estímulos (propriamente naturais, ou sociais concebidos como naturais), Basov o considerava como um todo socialmente organizado.

Nesse sentido, Yaroshevski sublinha que às questões propostas por Basov, corresponde grande mérito na Psicologia soviética, apontamento também feito por Vigotski⁶⁶, na década de trinta. Recordemos que o contexto no qual Basov faz essas considerações é marcado pelo movimento da Psicologia soviética em busca da descoberta da peculiaridade da conduta humana, como interação complexa e mediada do indivíduo com a realidade, busca guiada por um método objetivo e pelo princípio de causalidade. Contudo, na avaliação de Yaroshevski (1983), apesar do destaque de suas idéias, Basov não chegou a descobrir a peculiaridade da conduta humana, seu princípio ativo, a solução buscada por ele a esta questão principal, não foi satisfatória.

Defendendo a necessidade de uma teoria psicológica científica da consciência, nem Kornilov, nem Basov descobriram a estrutura desta.

A elaboração de uma teoria sobre o surgimento da consciência, assentado em bases do método histórico é realização de L. S. Vigotski⁶⁷.

⁶⁶ Vygotski, 1995, p.99.

⁶⁷ Contudo, como já referido no início deste trabalho, S. L. Rubinstein também manteve uma alta implicação no desenvolvimento de uma Psicologia marxista. Ver mais em Gonzalez Rey, 2003, p. 77.

A busca científica dos fins da década de vinte, que indicavam a consciência como objeto de estudo, refletia as tendências ideológicas características do momento vivido pela Psicologia soviética. A análise de tal momento evidencia que a Psicologia deveria ter um papel relevante na construção da sociedade socialista. Como analisa Yaroshevski (1983):

Na União Soviética se levava a cabo um trabalho grandioso para desenvolver a consciência das massas trabalhadoras, para educar a construtores conscientes do socialismo e não para formar robôs que pudessem ser dirigidos por estímulos exteriores. Servia de guia filosófico, neste trabalho, a doutrina marxista-leninista [...] As buscas se centraram no problema da consciência, problema que interessava tanto por razões sociais práticas (necessidade de educação e de ensino na nova escola), como por motivos filosóficos. (1983, p. 256)

A implantação do modo de produção socialista levou, no terreno soviético, à preocupação em se formar um novo homem, cuja materialidade se expressasse na superação da perspectiva alienante que se considerava própria do sistema capitalista. A formação deste novo homem exigia que a ciência psicológica compreendesse os processos relacionados à constituição da consciência, esta tomada como fator da conduta humana. Essa era a atmosfera dominante na Psicologia soviética, quando Vigotski toma a cena.

Para Vigotski não seria factível uma Psicologia que se sustentasse na negação da consciência como objeto de estudo, tratada como epifenômeno, voltando-se ao estudo do comportamento sem psique, como propunha a reflexologia, ou que, por outro lado, tivesse como objeto o estudo de uma psique pura, psique sem comportamento, como na Psicologia introspeccionista de Wundt. Como escreveu Vigotski:

A principal premissa da reflexologia, a admissão da possibilidade de explicar todo o comportamento do homem sem recorrer a fenômenos subjetivos, ou seja, a Psicologia sem psique, representa a outra face do dualismo da Psicologia subjetiva, com sua tentativa de estudar uma psique pura, abstrata. Enquanto temos ali a psique sem comportamento, aqui

temos o comportamento sem psique e, tanto lá quanto cá, a 'psique e o comportamento são interpretados como dois fenômenos distintos (1999, p. 59-60).

Vigotski considerou que a Psicologia não devia ignorar os fatos da consciência, mas materializá-los, transcreve-los para um idioma objetivo (1999, p. 63). Sob essa orientação encontra na teoria dos reflexos condicionados de Pavlov, a engenharia de sua teoria sobre a consciência. Vigotski encontra na teoria dos reflexos de Pavlov, o princípio explicativo da constituição da consciência, que se assenta em uma base biológica.

Para além da experiência hereditária estabelecida por Darwin, Pavlov considera a multiplicação dessa experiência pela pessoal, sob o mecanismo do reflexo condicionado, na explicação do comportamento animal. Nessa perspectiva, afirma que os reflexos adquiridos, surgem sob a base dessa herança hereditária, por meio do estabelecimento de novas conexões, obtidas em sua experiência particular.

Para Vigotski, a combinação de reflexos condicionados, [...] *a consideração de distintos sistemas e a possibilidade de transmissão de um sistema a outro, indica o mecanismo fundamental que objetivamente caracteriza a consciência: a capacidade que tem nosso corpo de se constituir excitante (através de seus atos) de si mesmo (e diante de outros novos atos) constitui a base da consciência* (1999, p. 70).

Não obstante, partindo dessa teoria, Vigotski elabora uma compreensão sobre os processos da psique que supera a perspectiva de Pavlov, no que diz respeito à demarcação de um limiar diferencial entre o homem e demais animais. Este limiar é representado por três elementos que dão o tom da singularidade humana: a experiência histórica, experiência social e experiência de duplicação⁶⁸. A estas experiências se relaciona um outro aspecto, para o qual Vigotski também chamou a atenção: a possibilidade que tem o homem de produzir seus próprios estímulos, estímulos

⁶⁸ Por experiência histórica, Vigotski se refere à vivência que se baseia na utilização muito ampla da experiência de gerações anteriores. A experiência social como aquela relacionada à nossa experiência particular, mas também pela experiência de outras pessoas. E experiência duplicada à possibilidade humana de planejamento, já que o trabalho repete o que antes havia sido realizado na mente do trabalhador. (Ver mais em VIGOTSKI, 1999, 65-66).

artificiais, signos, à diferença de Pavlov que falava apenas em estímulos como sinais naturais. Mas guardemos esta questão sobre os signos para outro momento.

Em seu texto de 1927, *O Significado Histórico da Crise da Psicologia*⁶⁹, constatando a penumbra em que se encontrava a ciência psicológica, Vigotski afirma: *para seguir adiante é preciso demarcar um caminho* (1999, p. 203). O caminho que escolheu apontava para a necessidade de reestruturação do fundamento metodológico da Psicologia que deveria assentar-se na base do materialismo histórico-dialético.

Na perspectiva ora apresentada, dos aspectos ideológicos que acentuavam o cenário da Psicologia soviética, também sobressaia, de modo mais marcado a partir da década de 30, a intervenção oficial Stalinista sob formas e momentos diversos, que em muito afetou o caminho trilhado pela Psicologia e por seus profissionais. Exemplo é o próprio Vigotski, que, como exposto na primeira parte do capítulo, foi perseguido em vida, e mesmo após sua morte, tendo seu nome banido dos anais das ciências e seus escritos caçados, por vinte anos. Mas como compreender tal perseguição à Vigotski e a suas obras?

O contexto revolucionário da URSS stalinista foi o retrato de um espaço em que a impossibilidade de liberdade de pensamento se relacionava a estratégias de controle e manutenção do poder caracterizadas por punições contra os que se apresentavam em uma direção contrária ao dogmatismo de Stalin. Contudo, as perseguições não impediram que Vigotski tivesse alta implicação no desenvolvimento de uma Psicologia marxista, constituindo-a por vias de uma interpretação criativa.

Explorando o significado que teria para Vygotsky, a construção de uma Psicologia de base marxista, logo sobressai o caráter diferenciado que delegava ao tratamento da questão. Como já exposto, a busca por uma Psicologia de base marxista tomava cada vez mais corpo. Contudo Leontiev (1999) ressalta que os caminhos concretos de estruturação desta, ainda não estavam claros:

⁶⁹ Vigotski, *Teoria e Método em Psicologia*, 1999, p. 203-420.

Essa tarefa totalmente nova, não encontrava análogos na história da Psicologia mundial. Além disso, a maioria dos psicólogos soviéticos daqueles anos não eram de formação marxista: eles faziam um estudo do a-bê-cê do marxismo e tentavam aplicá-lo à ciência psicológica (p. 430).

Nessa perspectiva, para Vigotski a luta era de um lado contra o idealismo e de outro, contra as tentativas que acabavam confundindo a proposta com a produção de manuais do ponto de vista do materialismo dialético. A par disso, é exemplo a posição que apresentava sua proposta sobre o significado de uma Psicologia marxista:

E para nós a questão deve ser formulada assim: nossa ciência se tornará marxista na medida em que se tornar verdadeira, científica; e é precisamente à sua transformação em verdadeira e não à coordená-la com a teoria de Marx, que nos dedicaremos (1999, p. 415).

A defesa de Vigotski por uma Psicologia marxista, se orientava para a construção de uma base metodológica apropriada ao conhecimento numa perspectiva dialético-materialista. É sobre tal base que será alicerçada a teoria que desenvolve, a histórico-cultural. Esta caracterizou-se na análise de Leontiev (1997), por uma expressão profunda da idéia da natureza histórico-social da mente humana, *uma teoria concreta do homem que se torna consciente de sua existência humana* (p. 45).

Vigotski elabora a Psicologia histórico-cultural que considera como fator determinante da atividade psíquica do homem, em relação aos demais animais, o emprego de instrumentos. Parte assim da materialidade humana, destacando em sintonia com o marxismo, situações em que sua concretude ganha expressão.

Como já exposto, a teoria marxista assinala ao emprego de instrumentos de trabalho um valor determinante, tanto para a estrutura geral da produção material, como para a formação e transformação que o homem faz de si mesmo. Vigotski observa este princípio ao considerar que [...] *quando o homem atua dentro desse processo sobre a*

natureza exterior e a modifica, também está atuando sobre sua própria natureza (1999, p. 98) e dele deriva outro, o qual aponta para o emprego de signos. Assim afirma que:

No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a técnica, esses dispositivos podem receber, de pleno direito, a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos (1999, p. 93).

Apontando à analogia entre os instrumentos técnicos e instrumentos psicológicos, o autor reconhece os limites da semelhança: o emprego de ambos, que constituem criações humanas, portanto artificiais, imprimem o caráter de mediação à ação do homem em relação a seu meio circundante. Quanto à diferença, está na percepção de que os instrumentos técnicos são meios de influir sobre o objeto da atividade humana. Os instrumentos psicológicos, ao contrário, modificam algo na reação, na conduta do próprio homem, é um meio de influir em si mesmo, ou em outro.

Para além dos atos e processos de comportamentos naturais, Vigotski assinala as formas artificiais ou superiores de comportamento. E o que aparece como força que transforma as funções elementares da psique em atos de consciência é o instrumento psicológico, os signos lingüísticos. O autor considera que estes possibilitam ao homem passar a um novo tipo de existência:

[...] ao inserir-se no processo de comportamento, o instrumento psicológico modifica de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações naturais (1999, p. 94)

Observa-se assim que o novo considerado por Vigotski é a direção artificial que o instrumento imprime ao processo natural de desenvolvimento. A consciência é então derivada das atividades humanas sempre mediadas, ou por instrumentos técnicos, como

aponta a obra marxiana⁷⁰, ou por instrumentos psicológicos, como assinala a teoria histórico-cultural.

Como ressalta Reis (2000), a divisão entre instrumento técnico e instrumento psíquico pode dar uma conotação, talvez não pretendida por Vigotski, de uma dicotomia entre psique/signo e corpo/ferramenta técnica, repetindo a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual na sociedade capitalista, rejeitados por sua concepção de nova sociedade, nova Psicologia, novo homem. (p. 37).

Os instrumentos psicológicos que têm como referência os signos, em sua gênese remontam às necessidades de comunicação, de desenvolvimento da linguagem humana, que surgiram com as modificações no modo dos homens se organizarem e se relacionarem, a partir do trabalho. Nessa perspectiva, podemos analisar a referência aos *instrumentos psicológicos*, como um meio que Vigotski encontrou para explorar o significado da idéia marxista sobre a influência da atividade laboral na constituição humana, ou seja, como meio de enfatizar a dimensão marcada por Marx de que por meio do trabalho o homem pode transformar além da natureza que integra, a si mesmo, em um movimento que é simultâneo, o que dissipa qualquer possibilidade de dicotomização.

É o domínio artificial, cultural que possibilita ao homem desenvolver estruturas psicológicas superiores. É importante destacar, contudo, que para Vigotski os processos psíquicos naturais não desaparecem, não são eliminados, mas persistem no ato instrumental:

O domínio de um instrumento psicológico e, por seu intermédio, da correspondente natural, eleva esta última a um nível superior, aumenta e amplia sua atividade e recria sua estrutura e seu mecanismo. Os processos psíquicos naturais não são eliminados com isso, mas entram em combinação com o ato instrumental (1999, p. 100).

⁷⁰ Relativo à obra escrita por Marx ou em parceria com Engels. Enquanto obra marxista refere-se ao escrito por seguidores de Marx, inclusive Engels. Ver mais em Sant'anna, S.L. Prefácios do Manifesto do Partido Comunista. In Marx, K; Engels, F. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Editora Martin Claret, 2000, p. 23.

Esse reconhecimento revela o olhar dialético do autor, que observando o pensamento de Hegel, conserva o duplo significado do termo superação, que por um lado se refere a destruição e por outro conservação. Nesse sentido, não nega o velho, diante do novo, ao contrário, considerando que o velho persiste neste, transformado.

Esse aspecto é importante, sobretudo porque além de apresentar a psique como um sistema processual e contraditório, demonstra que o autor não atua sob um determinismo social vazio, desconsiderando a necessidade de um organismo vivo, biologicamente constituído, como pressuposto à constituição do ser cultural. Ao contrário, expressa a idéia de que *toda forma superior de conduta é impossível sem as inferiores, contudo a existência das inferiores ou acessórias não esgotam a essência da superior* (1995, p. 119).

Também com relação à idéia de que os signos lingüísticos constituem a via pela qual se fundam complexos produtos intelectuais, vale uma ressalva. Como considera Yaroshevski (1983), esse pensamento já era apresentado desde os tempos de Aristóteles, em seus escritos filosófico-lingüísticos e posteriormente, também pelo behaviorismo que se valia amplamente da idéia do nexos íntimo entre palavra e pensamento, por exemplo, apontando Watson, o pensamento como fala silenciosa. Para o autor, na perspectiva mesmo do que já apresentamos, a posição de Vigotski se diferencia da behaviorista pelo fato de que para a Psicologia Histórico-cultural, operar com signos não se identifica com a consciência, não se converte em seu equivalente, de outro modo, operar com signos é a via pela qual a consciência se desenvolve.

Podemos considerar que a preocupação em estudar os diferentes processos psicológicos a partir de sua gênese, compreendendo este como um processo em que o velho persiste no novo transformado, expressa mais uma marca do olhar dialético marxista de Vigotski. Traço característico de sua base marxista demonstra que o autor se orienta pela história, pelo movimento, pela plurideterminação da realidade, apontando aos processos não lineares de determinação, contra o determinismo causal do idealismo filosófico ou do determinismo biológico.

Ao considerar o pensamento Vigotskiano que a operação com signos é a base em que se funda a conduta da humanidade, ressaltamos que o seu eixo é a consideração

marxista, segundo a qual o homem é um ser social. Isso porque, supondo que é pela via da comunicação, do diálogo com o outro, que se apresenta ao homem a possibilidade de operar com signos, com a palavra, é manifesto que é pela via da relação social que isso acontece.

Dedicamos a terceira e última parte deste capítulo, à exploração do significado desta idéia que ganhou corpo em Vigotski: o homem como ser social.

2.3 - O Homem Como Ser Social

Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transferidas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura. Não pretendemos dizer que seja esta a significação da tese de Marx, contudo vemos nela a expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1995, p. 51).

Provavelmente a tese de Marx a que Vigotski se refere seja a sexta tese sobre Feuerbach, segundo a qual [...] *a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais* (1999, p. 13).

A consideração deste princípio que destaca o homem como ser social, significou a Vigotski a superação da visão do homem como ser natural. Por ela sobressai a idéia de que desde o nascimento mergulhamos numa existência nova, a partir das experiências com nosso meio histórico-cultural.

O processo de relação social como se pode supor, se funda numa perspectiva que não diz respeito aos modelos de adaptação biológica. Ao compreender o meio externo como espaço que para além de físico, é social, *o meio de influência dos outros sobre o indivíduo* (1995, p. 150), chama a atenção a uma adaptação ativa em que [...] *o homem introduz estímulos artificiais, confere significado à sua conduta e cria com ajuda dos signos, atuando pelo social, novas conexões em seu cérebro* (1995, p. 85).

Vistos outrora, sobretudo como seres abstratos, passamos a ser percebidos como constituídos da matéria que constituímos: as relações sociais. Pela perspectiva marxista, estas relações são vistas não sob o prisma do idealismo, como exemplo o olhar de Feuerbach, que enxerga indivíduos naturais, isolados, a-históricos, mas sob a perspectiva da dialética que aponta aos homens influenciados por sua condição de existência, por circunstâncias histórico-culturais que eles próprios modificam, por meio da atividade humana. Aqui, mais uma vez, vale o princípio marxista de que *não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência* (1999, p. 37-8).

A concepção do homem como ser natural se relaciona ao princípio do evolucionismo. Como Vigotski observou, por esta via, a influência cultural costumava ou ser desconsiderada, ou tratada como um processo natural. Nesse sentido o autor chamava a atenção ao fato de que o pensamento psicológico tradicional, até então, não apontava as diferenças entre os dois planos de desenvolvimento, de modo que o plano cultural era tomado como continuação e consequência do plano natural.

Vigotski (1995, p. 151) considera que *todo cultural é social*, mas nem todo social é cultural, já que também pode se referir a um modo de existência natural. Como expressa Pino acerca desta relação:

Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Nesse sentido, o social é ao mesmo tempo condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É porem resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais (2000, p. 53).

A análise desenvolvida por Pino sobre a relação social/cultural vai ao encontro ao que expressa Vigotski no plano da ontogênese (história pessoal). Considerando que a ontogênese não recapitula a filogênese (história da espécie) Vigotski defende que

enquanto neste processo o natural e o cultural aparecem separados, naquele aparecem como um processo único. Ainda que inicialmente separados, o natural imerso num meio cultural se transforma e passa a integrar com ele uma unidade. A cultura é apontada como produto da vida social humana e de sua atividade social, a totalidade das produções humanas.

O novo ponto de vista apresentado por Vigotski está em pressupor que para além de um movimento de evolução, estava o de revolução:

Ali onde se via um caminho reto, existe de fato uma ruptura, ali onde parecia haver um movimento paulatino por uma superfície plana, se avança a saltos (1995, p. 307).

Os “saltos” de que fala Vigotski são relacionados ao surgimento e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Supondo que estas antes de serem função da psique, foram relações entre pessoas, o autor denomina o processo de sua formação como sociogénese, o qual caracteriza pela seguinte lei geral:

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre homens como categoria intersíquica e logo ao interior da criança como categoria intrapsíquica (1995, p. 150)

Como exposto, considera como base das funções psíquicas superiores, das quais são exemplo a memória lógica, a atenção voluntária, formação de conceitos; as relações humanas. Localiza assim, a origem deste processo na socialização que se orienta à individualização do homem.

A tentativa de Vigotski de, por meio do princípio da internalização, explicar como no processo de socialização, ocorre a individualização, ou de outro modo, como nos desenvolvemos a partir do social é, marcadamente, um ponto frágil em sua teoria na

análise de diferentes autores (PINO,1992 ; REIS, 2000; GONZALEZ REY, 2003; SMOLCA, 1992). Isso porque a idéia de antes/depois subscreve o idealismo em oposição à lógica dialética que assevera a simultaneidade dos dois momentos: o social e o individual.

Enumero pelo menos, dois modos de tratar a questão. A primeira baseada em Gonzalez Rey (2003) que considera o conceito de interiorização como um prejuízo para a compreensão do psíquico e outro, baseado em Reis (2000), que ao invés de descartá-lo, busca redimensioná-lo na totalidade do pensamento de Vigotski.

Gonzalez Rey (2003) considera que em diferentes momentos de sua teorização sobre a natureza social da psique humana, Vigotski apresentou conceitos mais promissores que o de interiorização, como é o caso: o conceito de “situação social do desenvolvimento” e o de sentido. O primeiro considerava [...] *as novas aquisições como resultado da confrontação entre as condições internas do sujeito em desenvolvimento, ou seja, o sistema psicológico histórico do mesmo, e o caráter das novas influências surgidas nos diferentes momentos desse processo* (p.79). O segundo aponta *a formação social da psique como processo de produção de sentido e não de interiorização* (p. 80).

Já Reis (2000), na linha do que postula Pino (1992) e Smolka (1992), respectivamente, considerando não ser conveniente entender interiorização como “um fora” e “um dentro”, interpreta como um público (social) e um privado (individual) imbricados relacional e dialeticamente, ou a simultaneidade dialética na constituição da atividade inter e intramental. O autor entende que Vigotski desenvolve esse esforço de compreensão e análise, [...] *à medida que se situa historicamente em uma sociedade revolucionária de caráter socialista, e adota o materialismo dialético-histórico, como paradigma de ciência, sociedade e homem* (p. 88).

Acreditando que ambas as análises são bem estruturados, tendo Gonzalez Rey (2003) razão ao considerar que o “Vigotski da interiorização” não é o mesmo “Vigotski do sentido”, e que como afirma Reis (2000), uma outra interpretação do conceito de interiorização se faz possível diante da base em que Vigotski se sustenta. Dada a relevância do tema, a seguir apresentamos algumas considerações.

Pode-se considerar que a via da internalização, observando o enunciado geral de Vigotski (1995) sobre a questão, não se relaciona a um simples processo de assimilação, o que significaria apontar a uma natureza passiva de homem. Ao contrário, o autor considera que [...] *o passo do externo ao interno, (que podemos pensar, do público ao privado)*⁷¹, *modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções* (p. 150).

Nessa perspectiva, a interiorização de que fala a Psicologia histórico-cultural permite superar a visão da consciência humana como produto da adaptação biológica ao meio circundante. Ao invés disso, ela é tomada como produto da apropriação ativa de um sistema de produtos sociais, de instrumentos e de valores. É por essa perspectiva que as funções psíquicas elementares são base das funções superiores, ou de outro modo, os processos espontâneos se convertem em voluntários.

Como já dito, entre as duas esferas acima referidas Vigotski percebe a expressão de uma relação dialética. Para ele, o desenvolvimento cultural se superpõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo. Portanto o natural não é negado por esta perspectiva, ao invés disso é considerado base sobre a qual se edifica a possibilidade do homem como ser social humano.

Vigotski busca demonstrar por meio de um exemplo sobre o gesto de indicar, como o desenvolvimento cultural tem como pressuposto a relação com o outro. Apontando a uma situação sobre o gesto de indicar, como se focasse seus momentos em câmera lenta, considera que, inicialmente, esse gesto não é mais que um movimento indicado a um objeto⁷², em que a criança assinala objetivamente o que pretende conseguir, esticando-se em sua direção. Num segundo momento, observa que o adulto em ajuda à criança interpreta seu movimento como uma indicação, situação em que o gesto indicativo ao objeto se torna gesto para outros. Posteriormente quando a criança relaciona seu movimento fracassado com toda a situação objetiva, o gesto se torna para si, já que ela própria passa a considerar seu movimento como uma indicação.

⁷¹ Parênteses nosso, ratificando a perspectiva de Pino (1992) apresentada por Reis (2000).

⁷² Apesar de demarcar a relação com o objeto como primeiro momento, é importante destacar que na perspectiva vigotskiana a criança é percebida como ser maximamente social. Nesse sentido, embora a referida situação possa dar margem à consideração de que no princípio está o objeto, quem apresenta os objetos à criança é o adulto, no princípio está a relação com o outro.

Pelas três etapas apresentadas no exemplo, Vigotski (1995) sublinha porque a relação com o outro é pressuposto para o desenvolvimento cultural da criança. É a interferência alçada pelo adulto, na condição de integrante da cultura, que torna possível à criança, mudar de perspectiva, no exemplo, concretizado no “gesto para si”. Ela, que ainda não compartilha da cultura/linguagem verbal, aprende seus elementos com o outro que interpreta sua ação.

A partir disto, também se torna compreensível porque ao falar do signo, Vigotski (1995) considera que ele [...] *é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente nesta teia pode se transformar em meio de influência sobre si mesmo* (p. 146).

O que Vigotski explora com este exemplo ajuda-nos a visualizar, claramente, um processo de relação da criança com seu ambiente histórico-cultural, que orientado por relações imediatas passa a ser dominado por relações mediadas. Estas novas relações pressupõem que sua ação não se relaciona só a uma realidade física, exterior, de outro modo, à realidade do desenvolvimento histórico.

A relação com o outro, possibilita à criança se envolver nos processos de domínio do meio externo, como a linguagem, o que lhe possibilita se lançar nos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nessa perspectiva, enquanto ser cultural, sua relação com o mundo passa a ser mediada pelo emprego de signos⁷³, criados pelos homens ao longo de sua história. Como aponta Vigotski (1995):

[...] A atividade mais geral e fundamental do ser humano, a diferença em primeiro lugar do homem e dos animais do ponto de vista psicológico é a significação, ou seja, a criação e o emprego dos signos (p. 85).

⁷³ Como já dito, Vigotski considera que um signo é sempre um meio de relação social, um meio de influencia sobre os demais. Além disso, podemos pensa-lo como um estímulo criado pelo homem, portanto artificial, mediador semiótico e que se utiliza como meio para dominar a conduta. Concordando com Pavlov, considera que entre todos os sistemas de relação social merece destaque a linguagem, a palavra. Contudo, supera-o por não trata-la sob um enfoque naturalista. Ver mais em Vigotski, 1995. p. 97-120.

À exemplo das funções psíquicas superiores que tem sua origem em funções elementares, naturais, Vigotski considera que o emprego de signos também têm sua base natural correspondente. Neste ponto Vigotski parte da teoria do condicionamento de Pavlov:

A sinalização variável que levou à formação de vínculos provisórios, condicionados e especiais entre organismo e meio, é a premissa biológica imprescindível àquela atividade superior que chamamos significação e que constitui sua base (1995, p. 84).

Atentando às diferenças entre processo de sinalização e processo de significação, Vigotski considera que o primeiro que aponta aos sinais, estímulos naturais relacionados às condutas dos animais, se constitui base de desenvolvimento do segundo, que indicando os signos, diz respeito aos estímulos artificiais que se relacionam com a conduta humana.

Considerando que os signos não existem por si mesmos, é por meio da comunicação que podemos evidenciar a possibilidade de desenvolvimento dos processos de significação. Esta é uma questão da qual Vigotski não se apropriou, mas que é explorada por autores de sua base (SMOLKA, 1992, 1994; TACCA, 2000, 2004).

Para que a criança chegue a compartilhar com o outro os sistemas simbólicos, os espaços representacionais, necessita estar em relação com ele, em um encontro que se nutre da comunicação, do diálogo, colaboração, ação conjunta.

Nessa perspectiva, os processos de significação têm como terreno as relações que se estabelecem a partir da vida social, da relação entre os seres humanos. Como expresso no exemplo sobre o gesto de indicar, desde o nascimento o ser humano se envolve nestes processos de relação com o mundo simbólico, o que lhe possibilita agir de uma maneira socialmente determinada.

De todo o exposto, percebe-se que a afirmação de que é na relação com o outro que o indivíduo se constitui, não expressa uma simples frase de efeito. Para Vigotski expressa a base real do desenvolvimento histórico-cultural do ser humano. Analisaremos a seguir, os contornos que ganha tal pensamento, diante das aproximações de Vigotski ao campo educacional.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO EM VIGOTSKI

Ao relacionar Vigotski ao campo educacional devemos lembrar que o autor não chega a desenvolver uma teoria educacional, mas esteve sempre ocupado com questões educacionais, atuando desde cedo como educador e pesquisador de temas diversos relacionados aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, à defectologia, à natureza do trabalho docente etc. Discussões que remontam à visão de homem que inaugura e que apresentam teses e desdobramento valiosos ao campo educacional.

O presente capítulo apresenta-se dividido em três partes. Na primeira delas a intenção é explorar a compreensão vigotskiana sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, do que se segue à análise da relação que se estabelece entre ambos os conceitos.

Ao apresentar o desenvolvimento humano como um processo *revolucionário* e ao considerar que é a aprendizagem que o impulsiona, Vigotski nos permite caracterizar a *zona de desenvolvimento proximal* como unidade dinâmica entre ambos os processos que se sustenta no espaço relacional humano, ancorando-se na colaboração, ação conjunta, diálogo.

Na segunda parte, o objetivo é discutir o lugar das relações dialógicas na relação ensino-aprendizagem, buscando apoio em Bakhtin e Freire.

Ao evidenciar a centralidade das relações dialógicas no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, a partir da visão da tríade professor-aluno como espaço relacional que se nutre do diálogo, aponta-se na direção oposta a uma compreensão utilitarista das relações pedagógicas na perspectiva vigotskiana.

Na terceira parte do capítulo buscou-se analisar o significado de uma idéia que ganha corpo em Vigotski: a coletividade como fonte de aprendizagem e desenvolvimento. Esta questão vem ampliar a discussão sobre a visão de homem

presente na Psicologia vigotskiana a partir das considerações sobre sua natureza diversa e singular.

3.1 A Relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento

Quando Vigotski (1995) se refere ao desenvolvimento humano, assim o define:

[...] processo complexo e dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas funções em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (p. 141).

Evidencia-se desse modo que desenvolvimento para o autor não é simples evolução, ou seja, um desenvolvimento conduzido mediante acumulação lenta e gradual de mudanças isoladas, em perfeita analogia com os processos de crescimento das plantas. O desenvolvimento humano em sua perspectiva tem por princípio um processo *revolucionário*.

A visão que o autor apresenta sobre a periodização e a gênese das funções psíquicas superiores, aos quais faz referência quando fala em desenvolvimento humano, nos permitem explorar a natureza revolucionária de tal processo. Com relação ao primeiro aspecto vale ressaltar os critérios que Vigotski elege para sua determinação, a visão geral que apresenta sobre sua estruturação e a base em que localiza sua gênese.

À primeira vista, o aspecto da *periodização* pode parecer incoerente à perspectiva teórica de Vigotski, já que, usualmente, o termo remete à divisão do desenvolvimento em períodos arbitrários, cíclicos, periódicos, no sentido daquilo que se repete com regularidade. Abordagem que permitiria inferir a previsibilidade do desenvolvimento humano. Contudo, uma análise atenta evidencia o tratamento diferenciado que o autor deu ao conceito. Como se pode apreender de seu texto *O*

*Problema da Idade*⁷⁴, escrito entre os anos de 1932-1934, em sua perspectiva periodização é a categorização do desenvolvimento infantil em diversas idades, sob uma determinação não arbitrária, em um esquema em que se sucedem períodos estáveis e críticos.

Partindo de uma visão dinâmica sobre o desenvolvimento humano, ao analisar a temática da periodização, Vigotski busca superar a visão dominante em diferentes correntes da Psicologia que consideravam como ponto de partida em suas discussões a eleição de algum critério externo, convencional, por exemplo, a dentição na criança para a definição de sua periodização. Com referência à máxima marxista de que [...] *se a forma de manifestação e a essência dos objetos coincidissem diretamente entre si, sobraria toda a ciência [...] (MARX; ENGELS, T. 25, IIª parte, p. 384 apud VIGOTSKI, 1996, p. 253)*, em lugar de focalizar os indícios externos que diferenciam os diversos períodos do desenvolvimento infantil, o autor busca o que constitui as leis internas do processo em questão. Sua unidade de análise são critérios múltiplos, localizados sob a base das novas formações que surgem no curso do desenvolvimento humano. Ao adjetivar a periodização de *complicada*, podemos supor que Vigotski está chamando a atenção exatamente a este aspecto. Complicar, do latim *complicare*, pode ser entendido como o que se compõe de um grande número de elementos distintos, que *reúne coisas heterogêneas*⁷⁵.

É por esta perspectiva que, para o autor, o desenvolvimento se constitui um processo descontínuo, revolucionário, marcado por crises e períodos transitórios, não por um esquema de *mais-menos* próprio da perspectiva evolucionista.

Quando fala em *crise* a visão que Vigotski (1996) apresenta não é negativa, no sentido de algo que se estabelece como um desvio da norma. Para ele, *por trás de cada sintoma negativo se oculta um conteúdo positivo que consiste, quase sempre, no passo a uma forma nova e superior* (p. 259). Ele considera que as crises, mudanças e rupturas que se produzem na personalidade da criança, que marcam a passagem de uma idade à outra, têm um duplo sentido revolucionário tanto pelo curto espaço de tempo em que se processam quanto por seu significado.

⁷⁴ Vigotski, L. S., 1996, p. 251-273.

⁷⁵ Ver mais em Ferreira, A.B de H. 1975, p. 354.

Com relação ao aspecto do significado das crises, Vigotski considera que este se expressa no eixo da reconstrução das relações sociais da criança com seu meio social, uma vez que se a criança muda de maneira radical, é inevitável que suas relações com esse meio se reestruturem. O que não significa partir de uma perspectiva dicotômica, já que além de aferir como a estrutura modificada da consciência da criança influi na reconstrução de sua vida, o autor busca o movimento inverso e simultâneo, de como o entorno social da criança influi na nova estrutura de sua consciência.

A exploração desta idéia leva Vigotski ao apontamento do que entende como um dos maiores obstáculos ao estudo sobre o desenvolvimento infantil: a compreensão apresentada, comumente, sobre a questão do meio e seu papel na dinâmica da idade. Nesse sentido o que o autor questiona é a caracterização do meio como algo externo, como uma simples circunstância do desenvolvimento, como um conjunto de relações objetivas, independentes em relação à criança. Referindo-se à implicação deste meio na dinâmica das idades esclarece:

Ao início de cada período de idade a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo é social, é totalmente peculiar, específica, única e que não se repete para esta idade. Denominamos esta relação como *situação social de desenvolvimento* em dita idade. (1996, p. 264)

Nessa perspectiva o desenvolvimento humano antes determinado pela ênfase nos aspectos biológicos, passa a ser percebida a partir do eixo das relações sociais, o que o autor denomina *situação social de desenvolvimento*.

A base que sustenta o complexo processo de periodização está, portanto, para o autor, na *situação social de desenvolvimento*, no sistema de relações da criança de uma dada idade e a realidade social da qual participa. Tal categoria é compreendida como marca da primazia das relações sociais no desenvolvimento humano, na consideração de um vetor de desenvolvimento que parte da máxima sociabilidade da criança ao sentido de sua individualização. Para Vigotski a realidade social não é um simples fator do

desenvolvimento, é sim [...] a verdadeira fonte do desenvolvimento (p. 264). Nessa perspectiva, explorando o significado do vetor de desenvolvimento que inaugura, pode-se considerar que é sob a relativa emancipação da criança em relação ao adulto que se constitui a possibilidade de estruturação de uma nova relação entre ambos.

Com relação ao segundo aspecto de nossa análise sobre a natureza revolucionária do desenvolvimento humano, voltamos a atenção à discussão sobre a gênese das funções psíquicas superiores. Para Vigotski (1996), o desenvolvimento da criança começa com o ato crítico do nascimento, em que se inaugura a idade crítica pós-natal⁷⁶. Esta, que se constitui o primeiro momento da periodização do desenvolvimento infantil, tem como principal singularidade, como nova formação central, a vida psíquica da criança, cuja gênese se atrela à vida social com as pessoas que a rodeiam. Nessa perspectiva, o nascimento representa para o autor, o momento inicial do desenvolvimento psíquico humano, da gênese de suas funções psíquicas superiores, não sua conclusão.

Reportando-nos ao seu texto *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores* (1995), publicado em 1931, encontramos a seguinte tese sobre a origem destas funções: [...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento (p.34).

Podemos considerar que esta tese apresenta como pressupostos duas leis gerais sobre a natureza do desenvolvimento humano. A primeira remete à consideração de que o desenvolvimento humano se assenta na passagem de uma trajetória de desenvolvimento natural a uma artificial. A segunda aponta um vetor de desenvolvimento das funções psicológicas superiores que segue do interpessoal ao intrapessoal, do social para o particular (Pino, 2000), ou seja, evidencia segundo Vigotski (1995) que as funções psicológicas superiores foram antes relação entre pessoas.

⁷⁶ À Crise pós-natal, seguem os seguintes períodos propostos por Vigotski: Primeiro ano, Crise do primeiro ano, Primeira infância, Crise dos três anos, Idade pré-escolar, Crise dos sete anos, Idade escolar, Crise dos treze anos, Puberdade, Crise dos dezessete anos. In Vigotski, 1996, p. 261.

Tais leis expressam a primazia das relações humanas no desenvolvimento. Por elas destaca-se o peso determinante que Vigotski impõe à situação social de desenvolvimento, a que acabamos de nos referir; à cultura e aos processos de aprendizagem. Exploreemos então o significado destes dois últimos aspectos.

Pino (2005) que demonstra especial interesse pela questão da cultura na Psicologia histórico-cultural, partindo do breve posicionamento de Vigotski de que *cultura é, simultaneamente, o produto da vida social e da atividade social dos homens* (p. 18), analisa a evidência de uma marca dialética em sua determinação, uma vez que entre a cultura e a natureza [...] *existe uma linha divisória que, simultaneamente as separa e as une, pois essa linha passa pelo homem que é, ao mesmo tempo, obra da natureza e agente de sua transformação* (p. 18)

Nessa perspectiva a unidade natureza/cultura nos remete à relação natural/cultural no desenvolvimento humano. Desenvolvimento que tem nesta relação o alicerce de sua transformação radical, fundamental. Relação que sendo dialética marca o caráter revolucionário do processo que condiciona.

Ancorando-se no ponto de vista dialético do desenvolvimento infantil, Vigotski considera a continuidade e a ruptura entre o natural e o cultural. Como já analisado em outro momento deste trabalho, o cultural pressupondo o natural para constituir-se e o natural transformando-se sob a ação do cultural.

Nessa perspectiva, se é na cultura que se encontra a possibilidade de constituição do humano, que implicações esta determinação apresenta à educação? Sendo os processos educacionais, processos culturais, como analisar a relação que estabelecem com os processos naturais de desenvolvimento?

Não é sem razão que Vigotski (1995) considera que [...] *a diferença entre os dois planos de desenvolvimento do comportamento – o natural e o cultural - se convertem em um novo ponto de partida para a nova teoria da educação* (p. 305). Em sua lacônica consideração, o que o autor está dizendo é que se, tradicionalmente, a Pedagogia partia de uma premissa que não diferenciava os dois planos de desenvolvimento, considerando o desenvolvimento cultural da criança como

continuação e conseqüência direta de seu desenvolvimento natural, a partir de sua perspectiva algo verdadeiramente novo deve ser considerado: uma compreensão dialética do desenvolvimento da criança, o que expressa um papel docente muito mais desafiante.

Estas considerações representam uma nova orientação ao trabalho do professor. Da preocupação em detectar em que funções naturais da criança deveria apoiar-se em seu ato de ensinar, o professor tenderá a analisar como a aprendizagem transforma as funções naturais da criança, como revoluciona as linhas de seu desenvolvimento. Vigotski (1995) afirma, a partir deste ponto de vista:

O educador começa a compreender que quando a criança adentra a cultura, não somente toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está externo a ela (à criança)⁷⁷, senão que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento. (p. 305).

Em seu conjunto, as leis que Vigotski enuncia sobre a natureza revolucionária do desenvolvimento humano remetem, intrinsecamente, à idéia de aprendizagem humana. O cultural que se concretiza no conjunto das relações sociais é o aprendido, é o vivenciado na história com os outros seres humanos, que também neste movimento se constituem. A aprendizagem de que fala é, portanto, a apreensão do cultural e a ela se relaciona à apreensão de conteúdos, valores, instrumentos, formas de relação etc. Como Vigotski (2001) afirma:

A aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas, não-naturais, mas formadas historicamente (p. 115).

⁷⁷ Parênteses nosso.

Para Vigotski, assim como o desenvolvimento humano se diferencia do que se realiza nos demais animais, também a aprendizagem humana apresenta suas especificidades. Segundo o autor, os animais são incapazes de aprendizado no sentido humano do termo: [...] *o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam* (1994, p.115).

Em suas análises sobre as considerações de Thorndike a respeito das idéias de Herbart⁷⁸ sobre a disciplina formal, Vigotski (2000) assinala a demonstração de que existem dois tipos de aprendizagem: [...] *o treinamento estritamente especializado em alguma habilidade, como, por exemplo, a datilografia, que envolve a formação de hábitos e exercícios [...] e a outra aprendizagem, típica da idade infantil, que abrange complexos conjuntos de funções psíquicas, que mobilizam grandes áreas do pensamento infantil [...]* (p. 308-309). A primeira representando a aprendizagem como um processo mecânico e a segunda enquanto processo dinâmico que leva à formação da consciência reflexiva. Podemos considerar que é ao segundo tipo de aprendizagem que Vigotski chama a atenção em suas considerações sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Ao tratar da especificidade da aprendizagem escolar, Vigotski (2000) considera que esta oferece algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança. Nesse sentido podemos supor que o autor alude ao conhecimento formal. Como esclarece em outro momento:

É isto que distingue a educação da criança, cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral da educação especializada, das habilidades técnicas como escrever à máquina, andar de bicicleta etc., que não revelam nenhuma influência substancial sobre o desenvolvimento. A disciplina formal de cada matéria

⁷⁸ Refere-se a Johann Friedrich Herbart (1776-1811) filósofo alemão, com destaque na área educacional. Em seu texto *Vista Panorâmica da Pedagogia de Acordo com as Diversas Idades* (apud ROSA, s/d, p. 253), uma espécie de breviário do professor, Herbart já fazia referência à idéia apresentada por Vigotski de que o ensino pode acelerar o desenvolvimento. Contudo, é curioso que Vigotski não discuta o autor nestes termos. No que diz respeito à disciplina formal, questiona a idéia atribuída à Herbart de que aprendizado de uma determinada disciplina formal seria necessário para o desenvolvimento geral de aptidões mentais.

escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento (p. 334).

Se Vigotski (2000) considera que a aprendizagem do conhecimento formal oferece algo de completamente novo ao desenvolvimento da criança, podemos analisar que este se relaciona a possibilidade de desenvolver novas formas de pensamento.

Essa discussão permite-nos inferir o peso que Vigotski delega ao papel do conhecimento formal na vida da criança e o destaque reservado à escola, enquanto espaço privilegiado de trabalho com este nos processos de ensino-aprendizagem.

Contudo, vale ressaltar que para o autor *aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, [...] mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança* (2000, p. 110). Como é lógico observar, a situação social de desenvolvimento da criança transcende o âmbito do espaço escolar, esta apreende elementos da cultura, como exemplo os diferentes conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade, muito antes de ter possibilidades de adentrar a escola.

O reconhecimento deste aspecto leva o autor a ressaltar a necessidade de o professor considerar os conhecimentos prévios de seu aluno no planejamento de sua ação pedagógica. Porém, como avalia *a existência desta pré-história da aprendizagem escolar não implica uma continuidade direta com a aprendizagem anterior* (2000, p. 109).

Vigotski (2000) caracteriza estas aprendizagens, anterior à escolar e a escolar, a partir de dois tipos de conceitos: espontâneos (ou cotidianos) e científicos.

Por conceitos espontâneos ele compreende aqueles que durante seu processo de desenvolvimento, a criança vai formulando no choque mediado com os objetos presentes em sua vida diária. São assim, constituídos com base na experiência social, concreta e pessoal da criança, assimilados no processo de experiência prática.

Por conceitos científicos, Vigotski considerou o corpo de conhecimentos sistematizados que são organizados no âmbito das ações escolares. Nestes prevalecem as relações lógico-abstratas que formam a consciência da criança como resultado das aprendizagens características do ensino formal.

Como se pode perceber Vigotski delega importância para ambos os conceitos. Um não exclui o outro, ao contrário existe entre eles uma relação dialética, o que impõe ao professor a necessidade de evitar a dicotomia aprendizagens para a escola / aprendizagens para a vida. Como expressa o autor:

Os conceitos científicos e espontâneos se encontram, na mesma criança, aproximadamente nos limites do mesmo nível, no sentido de que no pensamento infantil, não se podem separar os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa. Mas em termos de dinâmica, eles têm uma história inteiramente diversa: um conceito atingiu esse nível depois de percorrer de cima para baixo certo trecho do seu desenvolvimento, enquanto o outro atingiu o mesmo nível depois de percorrer o trecho inferior do seu desenvolvimento. (2000, p. 348-349).

Para Vigotski (2000) a atividade de conceitualização que ocorre no movimento entre conceitos espontâneos e científicos impulsiona o aluno a um modo de pensar completamente novo, ao qual se relaciona o desenvolvimento da consciência reflexiva, que lhe permite adquirir consciência de seus processos mentais.

Na terceira parte de seu texto *Estudo do Desenvolvimento dos Conceitos Científicos na Criança*, Vigotski (2000) analisa três diferentes visões referentes à relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Esta discussão pode ser encontrada em diferentes textos⁷⁹ do autor. Recorremos ao que se apresenta de modo mais estruturado, presente em sua última obra.

⁷⁹ Sob o título *Interação entre Aprendizado e Desenvolvimento* in Formação Social da Mente. SP: Martins Fontes, 2003; *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar* em duas publicações distintas – Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. SP: Ícone, 2001 e Psicologia e Pedagogia. Lisboa: Estampa, 1991.

Desta análise que elabora sobre os três grupos de teorias, Vigotski segue à defesa de uma tese que representa uma grande contribuição ao campo educacional: a idéia de que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, a qual tem como desdobramento outra tese não menos importante, qual seja a demarcação de zonas diferenciadas de desenvolvimento. Mas guardemos estes pontos por ora.

Em sua análise, Vigotski se contrapõe as perspectivas teóricas como a de Jean Piaget para quem o desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa com a conseqüente maturação de determinadas funções antes que a criança possa apreender determinados conhecimentos e hábitos; como a de Willian James que considera aprendizagem e desenvolvimento como processos coincidentes, simultâneos, sincronizados; e ainda, como a de Koffka que por meio de uma teoria dualista, tenta conciliar as visões dos dois primeiros grupos: para este autor o desenvolvimento sempre apresenta um duplo caráter, enquanto maturação e enquanto aprendizagem. Como considera Vigotski (2000) quando Koffka defende que desenvolvimento é maturação, independente da aprendizagem em suas leis internas, repete a visão do primeiro grupo de teorias. Quando afirma que aprendizagem é desenvolvimento, repete o que afirma o segundo grupo de teorias.

Vigotski supera tanto a compreensão unilateral da relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, quanto a tendência a negar a existência de tal relação, no viés de W. James que compreende ambos os processos como a mesma coisa, e ainda, a perspectiva dualista de análise.

O entendimento de tal relação na perspectiva vigotskiana, se ancora em uma base dialética. Contudo, para sua definição, o autor toma como ponto de partida a concepção de Koffka. Dela infere que entre aprendizagem e maturação existe uma interdependência, de onde subentende que [...] *aprendizagem influencia de certo modo a maturação, e esta também influencia de certo modo a aprendizagem* (p. 302).

Ao analisar a relação temporal entre ambos os processos Vigotski (2000) conclui que [...] *a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas*

formações (p. 304). Eis a reafirmação de seu viés dialético, ao que considera *uma importância e valor infinitos* (p. 304).

Vigotski (2000) reconhece que a boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento, uma vez que, ao contrário da perspectiva de Piaget, entende que a vida psíquica da criança se atrela à vida social com as pessoas que a rodeiam. A aprendizagem cria processos de desenvolvimento que não poderiam existir por si mesmos. É nessa perspectiva que afirma que *um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento* (2000, p. 303). A partir de tais considerações sobressai a idéia de que para o autor, é sob a condição da existência dos processos de aprendizagem humana, que se observa a possibilidade do desenvolvimento como processo revolucionário.

Na perspectiva vigotskiana, a relação que se estabelece entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento não é de independência, ou de coincidência. Para o autor são processos entre os quais existem relações complexas e que estabelecem entre si uma unidade dinâmica.

Mas o que significa considerar a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento como uma unidade? Para Vigotski (2000) significa encontrar as partes que representem as propriedades da unidade como tal.

A unidade é entendida como um produto da análise, que diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo, sendo partes vivas e “indecomponíveis” dessa unidade (2000, p. 08).

Neste sentido, podemos considerar que a unidade da relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, na perspectiva vigotskiana, se expressa na *zona de desenvolvimento proximal*, um dos conceitos que têm maior destaque no campo educacional, que guarda em sua base o ponto de encontro entre ambos os processos. Como Vigotski (2000) apresenta:

[...] a zona de desenvolvimento proximal, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento. (p. 331)

Na base deste conceito está a inovação do autor em considerar zonas diferenciadas de desenvolvimento humano. Vigotski afirma a existência de duas zonas diferentes: uma que considera o desenvolvimento retrospectivamente e outra que o dimensiona prospectivamente. A primeira, zona de desenvolvimento real, diz respeito ao nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Ali estão as funções que já se constituíram.

A segunda, a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e a zona de desenvolvimento potencial, determinada por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A consideração de diferentes zonas de desenvolvimento evidencia que este processo, na perspectiva vigotskiana, não é refém dos processos naturais, maturacionais, mas é impulsionado pela aprendizagem humana, pelo ato de ensinar:

O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo (VIGOTSKI, 2000, p. 334).

Nessa perspectiva, a referida tese do autor de que aprendizagem impulsiona o desenvolvimento tem como base a primazia das relações humanas no processo educativo. Não é o fazer por si só, não é o aprender a aprender que pressupõe o caminho solitário do indivíduo, mas sim o fazer junto que Vigotski enfatiza, à idéia de que na

escola o que a criança não sabe fazer sozinha lhe torna acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação.

Ainda com relação ao conceito em discussão, vale ressaltar que, para o autor, a *zona de desenvolvimento proximal* não diz respeito a um lugar estruturado no cérebro humano, não é física, não pode ser mapeada. Além disso, uma compreensão plena do conceito envolve a reavaliação do lugar da relação adulto – criança nos processos educativos, bem como do papel da imitação⁸⁰ no aprendizado.

Em suas considerações sobre a natureza da *zona de desenvolvimento proximal* Vigotski referenda a tese segundo a qual a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais do que quando sozinha, o que reforça o entendimento de que *zona de desenvolvimento proximal* pressupõe ação conjunta.

Analisando limitações do conceito em questão, encontramos em Gonzalez Rey (2004) a consideração de que em Vigotski a idéia do *outro na zona de desenvolvimento proximal* se liga mais a uma perspectiva instrumental do que relacional. Como expressa:

Ao definir o lugar do outro na zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky não considera a qualidade do relacionamento afetivo desse outro com a criança, senão que se refere apenas ao apoio instrumental que ele/ela pode dar-lhe no processo de solução das tarefas que enfrenta (p. 05).

De fato, essa é uma idéia que pode ganhar expressão na perspectiva vigotskiana, uma vez que Vigotski centra em sua discussão o significado da ação conjunta para a criança.

Contudo, deve-se considerar pelo menos dois aspectos relacionados a esta discussão. Primeiro que o pressuposto de que é na relação com o outro que nos

⁸⁰ A imitação na perspectiva vigotskiana não é compreendida como um processo mecânico, de mera repetição. A imitação humana se diferencia da que é própria aos animais, uma vez que por meio dela podemos passar do que não sabemos ao sabido, aprender o novo. Nessa perspectiva Vigotski (2000) analisa que a imitação [...] se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento (p. 331).

constituímos, idéia que abre este trabalho, representa o legado do reconhecimento que não nos fazemos sozinhos, um homem não se faz por si mesmo. É no conjunto das relações sociais que isso acontece. Outro ponto importante é que as relações se tornam constitutivas do desenvolvimento das pessoas presentes em cada situação. Como considera Tunes (1995) esse outro é também um sujeito que toma para si, na relação com o outro, o que é tido como de todos.

Portanto, apesar de tal leitura ser possível em Vigotski, cabe o reconhecimento de pontos enunciados pelo autor que o aproximam mais de uma perspectiva relacional do que instrumental.

Uma das possibilidades de encaminhamento desta questão também se apresenta a partir da tese vigotskiana de que é nas atividades mediadas pelos signos que a consciência humana se constitui. Exploreemos então esta idéia desdobrando-a a partir da análise das relações dialógicas com foco nos processos de ensino-aprendizagem.

3.2 - As Relações Dialógicas nos Processos de Ensino-Aprendizagem

É nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior, mas este encontro não é físico: o organismo e o mundo encontram-se no signo. A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. (BAKHTIN, 1999, p. 49)

Vigotski (1995) considera que um signo é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e sobre si mesmo. Tal entendimento sublinha a linguagem como espaço semiótico de destaque no campo de constituição do pensamento humano. Exploreemos o significado desta relação na perspectiva vigotskiana, para então analisar os processos de significação enquanto expressão da atividade psíquica humana, emergente nas relações dialógicas, no contexto das situações de ensino-aprendizagem.

As considerações de Vigotski acerca da relação entre pensamento e linguagem constituem ponto de destaque em sua Psicologia. A formulação teórica que desenvolve

supera diferentes tentativas de compreensão da questão. Contudo, o novo em Vigotski não está em demarcar a existência de tal relação, mas antes no modo como percebe o nexo entre pensamento e linguagem, no encontro que se revela no *significado da palavra*.

Em suas teorizações, Vigotski analisa que pensamento e linguagem possuem diferentes raízes genéticas, tanto na filogênese quanto na ontogênese. No que se refere ao segundo momento, considera que se constituindo processos independentes em princípio, pensamento e linguagem mudam de trajetória no ponto em que se cruzam, após o que o pensamento se torna verbal e a linguagem intelectual.

Na ontogênese, o autor considera como raízes pré-verbais do pensamento, os rudimentos de emprego de instrumentos. Com relação à linguagem, Vigotski assinala como raízes pré-intelectuais o grito, o balbucio, as primeiras palavras da criança, já que não guardam nada em comum com o desenvolvimento do pensamento. Neste momento porém, já estaria presente a função expressivo-emocional e social da linguagem, considerado-se que para o autor, as risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos são meios de contato social.

Em seu texto *Pensamento e Palavra*⁸¹, Vigotski (2000) assinala o movimento da Psicologia entre pelo menos dois pólos, no que se refere ao estudo das relações entre pensamento e linguagem: por um lado expressa na premissa da plena fusão do pensamento com a palavra e por outro, na separação absoluta de ambos.

Como exemplo do primeiro caso localiza, desde a antiguidade, o entendimento que se traduzia na reafirmação da coincidência entre pensamento e linguagem, sob a consideração de que pensamento é *linguagem menos som*. Visão que para o autor inviabilizaria a configuração de um objeto de estudo, não sendo possível imaginar a relação do objeto com ele mesmo. No segundo caso, Vigotski analisa que a decomposição do pensamento discursivo nos elementos que o constituem – o pensamento e a palavra – se atrela a uma interpretação mecânica da relação entre ambos

⁸¹ Segundo Moll, L. C. (1996, p. 41) este texto é de 1934 e foi o último trabalho produzido por Vigotski, ditado a uma estenografa, de seu leito de morte.

os conceitos. A decomposição do todo em seus elementos isolados inviabiliza, para ele, o estudo das relações internas entre pensamento e palavra, uma vez que a exemplo da água, as propriedades do todo, não podem ser devidamente explicadas partindo-se das propriedades dos seus elementos isolados.

É nesta perspectiva que Vigotski (2000) propõe a substituição do método de pesquisa marcado pela tendência em estudar um fenômeno a partir de sua decomposição em elementos isolados, pelo método de análise que desmembra em unidades, as unidades dinâmicas dos diferentes processos.

Na base deste método de estudo é perceptível a orientação que persiste em Vigotski de considerar as funções psíquicas e seus processos funcionais sempre em unidades dinâmicas, relacionadas e não excludentes. Desdobramento dela é a tendência a focar os diferentes processos estudados sempre em relação dialética, sendo exemplos os que aqui se analisa *aprendizagem e desenvolvimento, pensamento e linguagem*.

Como tratado em outro momento deste trabalho, a *unidade* para Vigotski é entendida como um produto da análise que guarda as propriedades características do todo. Nesse sentido, interessado na unidade de análise da relação pensamento/linguagem, Vigotski (1995, 1996, 2000) a localiza no significado da palavra.

Para o autor, a palavra é sempre uma generalização, um ato verbal do pensamento, o qual reflete a realidade de modo diferente do que se obtém a partir de meras sensações e percepções imediatas.

Na rede de relações da palavra, a generalização só é possível se houver desenvolvimento de significados, caso contrário só se poderia falar na consciência instintiva. Para Vigotski (2000), sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio.

A palavra em sua dinâmica, em suas múltiplas possibilidades de concretização guarda uma dimensão mais particular e outra mais social. Tal característica ressaltada

por Vigotski (2000) se materializa na demarcação de um espaço de sentido e outro de significado, vivamente entrelaçados. Em sua compreensão entende por significação, os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que repetidos. Enquanto por sentido se entende a apropriação privada de cada um, que se relaciona a suas vivências, necessidades e motivos.

A consideração da palavra como meio que além de significado é também expressão de sentido contribui ainda na perspectiva em que se evita sua identificação como campo de neutralidade, ao contrário, permitindo vislumbrá-la como espaço em que se afirma um sentido que é pessoal, portanto a possibilidade de múltiplas interpretações.

Despindo a palavra do véu da neutralidade, também o diálogo passa a ser percebido sob um novo tom. Podemos considerar esta nuance expressa, por exemplo, no proposto por Freire (1986) que qualifica o diálogo como ato *libertador*. Em sua perspectiva:

O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura. O discurso tradicional convalida as relações sociais dominantes e a forma herdada e oficial do conhecimento (p. 123).

Podemos assim considerar que é na abertura dialogal que se ancora a possibilidade da relação que não subjuga. Relação que sendo humana, sob a base do diálogo se faz dialógica. Mas como compreender o *diálogo*?

O diálogo para Bakhtin (1999), considerado grande nome da filosofia da linguagem, é possível em sentido amplo e em sentido estrito. O primeiro caso compreende [...] *toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja*⁸² (p. 123). O sentido estrito do termo que representa uma das formas mais importantes da interação verbal para o autor, remete à comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a

⁸² Bakhtin (1999, p. 123) considera, por exemplo, o livro, ato de fala impresso, como elemento da comunicação verbal.

face. É nesta perspectiva que ao considerar que a palavra se estabelece no espaço do inter-humano, Bakhtin (1992) afirma: *a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor* (p. 113).

Em sua análise sobre os processos de comunicação, Bakhtin (1992) critica as tendências em que estes são tomados, unicamente, do ponto de vista do locutor, anulando a relação com os outros parceiros da comunicação, ou considerando-os como destinatários passivos. Com relação ao locutor, relativiza sua posição, ao considerar ele próprio como respondente, pois [...] *não é o primeiro locutor que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo* (1992, p.291). Com relação ao ouvinte, Bakhtin (1992) afirma que:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa [...] e essa atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso [...] (1992, p. 290).

Para o autor, o caráter ativo do ouvinte é perceptível no fato de que o que foi ouvido e compreendido de modo ativo poderá encontrar um eco em seu discurso ou no comportamento subsequente (1992, p. 291).

Na perspectiva bakhtiniana, o outro para quem meu pensamento se torna, pela primeira vez real (e com isso também real para mim), não é um ouvinte passivo, mas participante ativo da comunicação verbal. O autor enfatiza assim a possibilidade do ouvinte de expressar uma compreensão responsiva ativa.

Em suas considerações sobre a natureza do diálogo humano, Freire (1986) privilegiou sua apreciação nos espaços educacionais. Segundo o autor o diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual embora tenha uma dimensão individual. Para ele, diálogo é *relação epistemológica*. Como enuncia a esse respeito:

[...] o objeto a ser conhecido em dado lugar vincula os sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então invés de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse *fixa* do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (1986, p. 124).

Apesar dos limites expressos por esta idéia que considera o vínculo entre professor e aluno construído a partir do objeto a ser conhecido, este subentendido como um a priori, na perspectiva das relações dialógicas enunciadas por Freire (1986) o professor não se especializa em ensinar meramente: *Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica* (p. 124). Com isso não se nega o papel diretivo e necessário do educador, mas alerta contra a perspectiva em que o professor se coloca como uma autoridade que transfere conhecimento especializado aos alunos.

Freire (1986) alerta sobre o risco que representa ao processo de ensino-aprendizagem a visão sobre o diálogo apenas como técnica, um dogma ou tática para fazer dos alunos *amigos do professor*. Em lugar de se constituir técnica para manipulação, o autor considera o diálogo como espaço de iluminação, um intercâmbio aberto e genuíno que se insere na própria natureza histórica dos seres humanos.

Alertando sobre o significado de um ambiente social não-comunicativo ou não-participativo na sala de aula, Tacca (2000) considera:

Um ambiente não-comunicativo ou não-participativo pouco estimula a elaboração de conceitos e habilidades e pouco promove os vários aspectos do desenvolvimento do aluno. Ao contrário, pode conduzir ao conformismo, à reprodução e à insegurança. A criação de uma atmosfera participativa solicita a ocorrência e estimula os processos de comunicação, que têm no diálogo sua principal expressão (p. 20).

Como se pode apreender, a aprendizagem em uma base dialógica permite considerar a aquisição do conhecimento distante de uma perspectiva mecanicista,

unidirecional, autoritária que enfatiza o produto da aprendizagem em lugar do processo de construção do mesmo. Admite ainda destacar o espaço professor-aluno como espaço bidirecional, participativo, relacional, já que é eminente a presença de um vínculo.

Contudo, mesmo a consideração do diálogo como um ato bidirecional pode ser ofuscada por uma compreensão instrumental. Recorrendo a Gonzalez Rey (1995) encontramos a preocupação em se evitar tal concepção possível na compreensão do diálogo como mero intercâmbio de informações. Criticando tal idéia o autor afirma o diálogo como um processo possível por canais verbais e não-verbais que abre espaço à construção de conhecimento pelo indivíduo e à sua constituição no mundo. Um processo que é lugar de enriquecimento mútuo, cujo principal valor reside na própria qualidade do processo.

A consideração das relações dialógicas entre professor – aluno como pressuposto caro aos processos de aprendizagem e desenvolvimento exige o reconhecimento do diálogo não como encontro entre estereótipos, mas entre seres concretos. Como considera Gonzalez Rey (1995) o diálogo nesta perspectiva impõe a necessidade de que o ensinar se vincule às experiências e interesses dos indivíduos reais, caso contrário o aprender significará:

Uma aprendizagem passiva reprodutiva (Fernando Gonzalez, 1989) que não estimula o desenvolvimento do sujeito, senão que conduz à fixação memorística de uma informação que tende à extinção e que o sujeito não pode personalizar, ou seja, não pode utilizar de forma criativa ante situações novas ou geradas por ele (p. 13-14).

Na perspectiva apresentada por Gonzalez Rey (1995) um ambiente dialógico impõe ao professor a exigência de cuidar muito além do mero conhecimento, exige a necessidade de implantar um clima favorável ao diálogo, à segurança, ao respeito mútuo. Como afirma *para comunicar-se toda pessoa necessita sentir a aceitação do outro, assim como a vivencia de que interatuar com ele lhe reportará algo positivo* (p. 15).

Embora Vigotski não destaque em sua teoria os meios que viabilizam a configuração de atividades mediadas pelo signos, pela palavra, permite-nos localizá-los na via da comunicação, do diálogo, o que só se viabiliza porque no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado. Como considera Vigotski (2000) só é possível a comunicação humana quando se consegue generalizar e nomear o que se vivencia, situar uma sensação particular, por uma classe de estados conhecidos por meu interlocutor.

Se na perspectiva vigotskiana o signo é o meio de influir sobre o outro e em si mesmo, podemos considerar o diálogo como o canal por meio do que se abre tal possibilidade. O significado da palavra requer a mediação semiótica, mediação da fala humana, a qual tem sua base no diálogo.

A idéia de mediação semiótica presente em Vigotski revela que a possibilidade de desenvolvimento humano se alicerça em um processo de aprendizagem configurado no contexto relacional humano. A significação que se acessa a partir do desenvolvimento de significados contextualmente compartilhados, abre espaço à constituição de um novo tipo de atividade psíquica do indivíduo, que permite ao indivíduo, por exemplo, o pensamento por conceitos.

Para Tacca (2000), os processos de significação têm como foco os processos de constituição do sujeito e de seu conhecimento no mundo. Como afirma:

O processo de significação é um processo abrangente, no qual emergem motivações, referências, significados e sentidos no contexto de interações (entre pessoas ou entre professor e alunos), nos diferentes lugares e situações (de ensino-aprendizagem) [...] é um processo dos sujeitos implicados nas situações interativas, vistos como sujeitos concretos, situados num momento ontogenético, cultural e histórico, num tempo determinado. (p. 41).

Podemos considerar que os processos de significação concretizam a possibilidade de emergência de uma atividade mental eminentemente humana e que têm

como pressuposto um movimento relacional. É nesse sentido que em via inversa Tacca (2004) afirma que *todo movimento relacional não é outra coisa senão um movimento com múltiplas possibilidades de significação, construídas também no momento próprio da relação, por isso devendo ser percebido como momento intersubjetivo, que assume em 'entre' nas relações do 'eu' com o 'outro'*. (p. 105).

A base dialógica, a base das relações entre pessoas pautadas no diálogo, na perspectiva dos autores aqui considerados converge com a visão de homem vigotskiana e permite superar a compreensão de um viés utilitarista no cerne das relações que se estabelecem nos processos de ensino-aprendizagem. A perspectiva de Bakhtin permite firmar uma visão dos envolvidos, como sujeitos ativos, que no espaço inter-humano, mesmo quando em silêncio podem envolver-se em situações de responsividade ativa. A compreensão de Freire sobre os processos educacionais baseados no diálogo vai de encontro a uma postura autoritária por parte do professor. O entendimento de Gonzalez Rey apresenta ressalvas importantes no sentido de evitar um encontro instrumental em lugar da relação dialógica.

É neste emaranhado expresso no encontro multidirecionado do indivíduo com o mundo mediado pelo signo, como quis Bakhtin em sua *Filosofia da linguagem*, Freire em sua *Pedagogia* e Vigotski também em sua *Psicologia*, que se evidencia a centralidade das relações dialógicas no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. É nesta perspectiva que se reafirma os processos de ensino-aprendizagem como espaço relacional que se nutre do diálogo.

3.3 A Coletividade como Fonte de Aprendizagem e Desenvolvimento

Os textos de Vigotski reunidos no quinto volume da coleção *obras escogidas* que trata da *defectologia*⁸³ apresenta considerações importantes acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, discussão que possibilita-nos acessar a proposta do

⁸³ Os textos aí reunidos vão de 1921 até 1934 e permitem o acesso a diferentes momentos da trajetória do educador Vigotski.

autor em defesa de uma Pedagogia que supere a tradição individualista de sua concretização.

Como esclarece nota da edição russa, apoiando-se na base do materialismo dialético em sua compreensão sobre o desenvolvimento, Vigotski (1997) define a *defectologia* como o ramo do saber que estuda a variedade qualitativa do desenvolvimento de crianças anormais, a diversidade de tipos deste desenvolvimento e sobre esta base, esboça os principais objetivos para a defectologia e a escola especial soviética.

Apesar de na *defectologia* direcionar sua atenção às crianças consideradas anormais, Vigotski (1997) explicita a idéia de uma unidade das leis de desenvolvimento destas com as crianças normais. Considera que nesta unidade se localiza a possibilidade de acessar as peculiaridades de cada ser, de abrigar seus distintos movimentos, em um entendimento contrario ao que opera a tradicional tendência psicológica e pedagógica de padronização. Em sentido amplo, podemos considerar que esta unidade se expressa na possibilidade de considerar uma única lei universal do desenvolvimento humano: a lei da diversidade.

A compreensão que apresenta sobre a *defectologia* é um meio que nos permite acessar o tratamento diferenciado que Vigotski impunha aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Ao considerar a lei da diversidade como base de expressão da especificidade do *humano*, o autor nos permite observar o tratamento não linear que lhes dirigia. Se fossemos pensar, por exemplo, em uma questão como marca de seu olhar sobre estes processos, poderíamos inferir que em lugar de tomar como questão a *causa da aprendizagem e do desenvolvimento*, tomaria: *por que tantas formas de aprendizagem e desenvolvimento*. É sob tal consideração que pôde acessar uma compreensão nova destes processos, respeitando o espaço de cada humano como de *ser singular*.

Sendo múltiplas as formas de aprendizagem e desenvolvimento, então a premissa em que o autor se baseia é a da plurideterminação de tais processos, dos múltiplos motivos, das diversas trajetórias possíveis, aspecto que expressa a marca de seu olhar dialético.

No que se refere ao enfoque sobre o desenvolvimento das crianças consideradas anormais, para o autor, a criança com defeito biológico não poderia ser analisada como uma criança menos desenvolvida, imagem impressa nos moldes tradicionais da educação czarista. Mas uma criança que se desenvolve de outro modo: um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente, com meios e caminhos distintos. É nessa perspectiva que Vigotski evita a hierarquização do desenvolvimento humano, tendência baseada em uma caracterização negativa do indivíduo, tomada muitas vezes como argumento para exclusão da escola, daqueles que se considera inadequados para ela.

Vigotski (1997) analisa o defeito de natureza biológica como fator de desenvolvimento incompleto da constituição das funções psíquicas inferiores, não se relacionando diretamente às funções superiores. Nesse sentido, o autor entende que a criança considerada anormal não deve ter o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores comprometido, uma vez que estas são de natureza distinta.

A visão do defeito biológico como obstáculo ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, significou a expressão de uma Pedagogia orientada meramente ao aperfeiçoamento de funções elementares. Como expressa Vigotski (1997):

Essa doutrina se expressou com máxima clareza na teoria e prática da educação sensoriomotriz, no adestramento e educação de sensações isolada, de movimentos singulares, de processos elementares singulares. À criança com atraso mental não se ensinava a pensar, senão a diferenciar odores, matizes de cores, sons etc. [...] toda a educação da criança anormal seguia uma linha tendente ao elementar e inferior (p. 222).

Na perspectiva vigotskiana, enquanto o desenvolvimento das funções psíquicas inferiores remete à natureza biológica, as funções psíquicas superiores têm sua fonte na cultura, na coletividade humana. Como afirma de modo mais evidente em seu estudo *A Coletividade como fator de Desenvolvimento da Criança Deficiente*⁸⁴, a peculiaridade

⁸⁴ Vigotski, 1931/1997, p. 213-234.

psíquica é constituída na relação, o que significa dizer que as formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais de conduta. Como Vigotski (1997) afirma:

Nisto reside o sentido fundamental da lei que formulamos sobre a dupla aparição das funções psíquicas superiores na história do desenvolvimento da criança. De maneira que da conduta coletiva, da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam, de sua experiência social, nascem as funções superiores de atividade intelectual. (p. 219).

Evidencia-se assim que o que determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores é a exclusão da coletividade que implica na expressão da dificuldade social de desenvolvimento. Nessa perspectiva, para Vigotski (1997), se pouco podemos fazer em relação ao defeito e suas conseqüências diretas é [...] *legítima, frutífera e promissora a luta contra as dificuldades na atividade coletiva* (p. 223).

O olhar de Vigotski sobre a coletividade distancia-se da visão tradicional apresentada. Como evidencia o autor, a Pedagogia tradicional se especializou em selecionar grupos escolares segundo o nível de desenvolvimento mental, orientando-se pela crença de que crianças em um mesmo nível formam as melhores coletividades. Vigotski (1997) afirma:

Agora fica evidente quanto profundamente antipedagógica é a regra segundo a qual, por comodidade, selecionamos coletividades homogêneas de crianças atrasadas. [...] ao privar a criança mentalmente atrasada da colaboração coletiva e da comunicação com outras crianças em outro nível, não atenuamos senão que acrescentamos a causa imediata que determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores (p. 225).

Para Vigotski a heterogeneidade é condição importante para a realização da própria atividade coletiva. Retomando a discussão sobre seu conceito de *zona de desenvolvimento proximal* evidencia-se a importância da ajuda daquele que domine os

conteúdos e processos da cultura em relação ao outro que se coloca na posição de ajudado, estabelecendo com ele um vínculo. É na coletividade assim caracterizada, que se dispõe, de modo mais eminente, a possibilidade de apreensão da cultura em um movimento que consolida o desenvolvimento como processo revolucionário.

Alem da exigência da organização heterogênea da coletividade, Vigotski (1997) reclama a necessidade de organicidade à coletividade. Para o autor esta não representa um grupo de indivíduos isolados que tem o pertencimento de seus membros expresso pelo mero critério de proximidade espacial. Contrariando tal perspectiva, coletividade significa ação conjunta, colaboração, diálogo. É nessa perspectiva que Vigotski (1997) contesta os moldes da Pedagogia de base individualista. Quando analisa, por exemplo, a educação da criança surda, assim se expressa:

A Pedagogia tradicional de surdos se apoiava na leitura labial (ante um espelho) de cada criança separada. Mas a conversação com o espelho não é uma conversação efetiva, e por isso, em lugar da linguagem, se obtinha uma cópia mecânica da mesma. A linguagem desgarrada da atividade coletiva das crianças, resultava ser uma linguagem morta (p. 233).

O que Vigotski critica com relação à base individualista da educação é a expressão de uma perspectiva que atende em princípio, a mera cópia mecânica do conhecimento, a imitação inconsciente dos produtos culturais. Desconsidera portanto a promoção dos esforços conscientes da criança, não se voltando às suas necessidades e motivos. Na fala do autor, a linguagem na perspectiva trabalhada não se converte em um instrumento de acumulação da experiência social e de participação na vida social.

Tendo em consideração o aspecto educacional, não há dúvidas de que o espaço escolar é um espaço de coletividade. Contudo, o modo como a escola se organiza, cega ao aluno, muitas vezes acaba tornando de difícil concretização a intencionalidade que se supõe dirigir, relacionada aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Olhar para o aluno é ter em consideração a lógica das necessidades de desenvolvimento, não a lógica dos conteúdos por si mesmos.

Ao pressupor a coletividade como fonte para os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, Vigotski (1997) afirma a idéia de uma *educação social*. Esta construção do autor confirma uma educação que tendo diante de si a preocupação com tais processos não toma como orientação a mera transmissão de conteúdos ou a aposta em um método especial de ensino, por exemplo. Além de apontar a necessidade de reestruturação geral da escola que assim se organiza, ao partir do reconhecimento da primazia da coletividade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, o autor defende que a energia do trabalho educacional se volte à luta contra as dificuldades sociais de desenvolvimento do indivíduo. É exatamente por isso que Vigotski caracteriza a coletividade a partir da heterogeneidade e da ação conjunta. Sabe ele que é sob tais pressupostos que se pode criar meios que levem os indivíduos aos *saltos*, que representam o desenvolvimento impulsionado pela aprendizagem humana.

Nessa perspectiva, pensando na atuação do professor, é expressa a idéia de uma ação pedagógica que se volta à implementação de meios para superar as dificuldades que rompem no processo educacional. No caso de uma criança muda, por exemplo, estará a ação docente orientada às possibilidades de que esta criança com quem se relaciona venha a dominar a linguagem por caminhos distintos. Podemos considerar que se trata de uma abordagem que envolve, dentre outros aspectos, sensibilidade, uma vez que ao invés de se orientar pelo que o defeito impossibilita, o professor se coloca na busca pelas possibilidades da criança, percebendo seu desenvolvimento a partir de diferentes possibilidades, a partir de caminhos distintos.

Evidencia-se que a *educação social* da qual fala Vigotski associada à nova compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento que remontam à base dialética da educação, à consideração de zonas diferenciadas de desenvolvimento, às relações dialógicas, à coletividade, dentre outros aspectos, impõem um tom ao trabalho do professor que não se afina à perspectiva individualista dos processos educacionais. À discussão sobre a especificidade do papel docente na teoria histórico-cultural de Vigotski tendo por base os elementos então apresentados, dedicamos o próximo capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO 4
DA MEDIAÇÃO À RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA DISCUSSÃO SOBRE
A AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA

Entre as diferentes contribuições de Vigotski ao campo educacional, apontamos a visão psicológica de homem que inaugura, à qual se articula um novo entendimento sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, pensamento e linguagem com destaque aos sistemas simbólicos, o papel do professor no processo educativo, dentre outros pontos.

Apesar de haver certa convergência entre os aspectos considerados contribuições importantes deste autor à educação, observa-se interpretações diferenciadas do que estes viriam a significar, algumas das quais configurando apropriações imprecisas de seu pensamento.

Nessa perspectiva, nos propomos a questionar a representação muito comum presente na literatura, segundo a qual o papel do professor na perspectiva vigotskiana se expressa na imagem do professor mediador. Tal interpretação nos inquieta, dentre outros aspectos, por se colocar em uma perspectiva que reforçaria a idéia do professor como mero transmissor de conteúdos, aspecto criticado por Vigotski.

Em contrapartida, buscamos discutir o significado de um trabalho pedagógico que se oriente pelos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Vigotski não apresenta o processo de desenvolvimento humano como algo que se constitui pelas possibilidades naturalmente dadas, não os caracteriza como algo pronto e acabado. É nessa perspectiva que reconhece que o professor tem um papel real a cumprir a partir do plano relacional que pode se estabelecer no espaço escolar.

4.1 – A Ação Docente na Perspectiva da Mediação Pedagógica

Em Psicologia Pedagógica, sua segunda obra publicada, Vigotski considera que sobre a *Natureza Psicológica do Trabalho Docente*:

A ciência ainda não chegou aos dados e às descobertas que lhe permitiriam encontrar a chave para a Psicologia do professor. Dispomos apenas de dados fragmentários, observações descontínuas ainda não organizadas em um sistema, e algumas tentativas de natureza puramente prática relacionadas à seleção psicotécnica dos professores. (2003, p. 295)

Pela presente afirmação o autor reconhece que, à sua época e contexto, o campo das teorizações sobre o trabalho docente dava seus primeiros passos, ou seja, era um tema em plena construção. Em outra passagem enuncia, em tom de cautela, a dificuldade que sentia, naquele momento, em escrever na área da Psicologia Pedagógica um capítulo científico sobre o trabalho do professor. Contudo não se exime em se ocupar do tema.

Na atualidade, a questão relativa ao trabalho do professor na Psicologia histórico-cultural é um ponto que tem merecido a atenção de muitos autores na área da Psicologia Educacional. Nessa perspectiva, quando apontam as contribuições de Vigotski ao campo educacional é considerável a atenção, dentre outros aspectos, ao que discute ou permite discutir sobre o papel do professor.

De modo geral, muitos dos interessados em tal discussão consideram que o papel docente apresenta uma nova especificidade, a partir dessa concepção. Contrariando as palavras de Dewey (1971) de que o homem gosta de pensar em termos de oposições extremadas, entre as quais não reconhece possibilidades intermediárias, aqui se observa um movimento contrário: saindo dos extremos, é buscada uma posição intermediária. Isso porque, ao considerarem o professor na perspectiva vigotskiana, entendem que:

O papel do professor muda radicalmente, a partir dessa concepção. Ele não é mais aquele professor que se coloca como

centro do processo, que ‘ensina’ para que os alunos passivamente aprendam; tampouco é aquele organizador de propostas de aprendizagem que os alunos deverão desenvolver sem que ele tenha que intervir. Ele é o **agente mediador** deste processo [...]. (Proposta Político-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 1996).

Como enunciado, no intermédio entre perspectivas extremadas, o lugar do professor na perspectiva histórico-cultural tem sido, comumente, apresentado com expressão na idéia do *agente mediador* do processo educacional. Contudo, acreditamos que tal pensamento merece melhor atenção.

De fato, pode-se apontar que as considerações de Vigotski vão de encontro aos dois extremos. Para o autor, como apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, em ambos os casos, o professor se destitui de seu papel. Contudo, supomos que um contraponto também surge entre os fundamentos da Psicologia histórico-cultural e a identificação do papel do professor como *agente mediador*.

Nesse sentido questionamos: qual o significado da mediação referida por Vigotski? Que relação podemos identificar entre o que apresenta Vigotski e a imagem do professor como agente mediador?

O conceito de mediação em Vigotski tem por base o pensamento filosófico marxista e aponta um processo de natureza semiótica.

Como apresentado em outro momento deste trabalho, Marx e Engels assinalam ao emprego de instrumentos de trabalho um valor determinante, tanto para a estrutura geral da produção material, como para a formação e transformação que o homem faz de si mesmo. Baseando-se na idéia de dispositivos artificiais dirigidos para o domínio da natureza e do próprio homem, Vigotski se refere aos instrumentos psicológicos como o meio de influir nos próprios processos psíquicos. Pelos instrumentos técnicos e instrumentos psicológicos, imprime-se o caráter de mediação à ação humana em relação ao seu meio circundante.

O instrumento psicológico do qual fala Vigotski se relaciona à atividade de significação, tomada como pressuposto para a constituição da consciência humana. Para o autor o instrumento psicológico se materializa no signo e constitui um meio de relação social. Como Vigotski considera (1996):

Desde esse ponto de vista podemos definir o bebe como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada através da relação com outra pessoa (p. 285).

A relação da criança com o mundo e consigo mesma se ancora nas relações sociais, nas quais se articula um processo de mediação dos sistemas simbólicos em uma perspectiva dialética, o que significa dizer que criados pelos homens também os influencia.

Uma vez explorado o significado da mediação a qual Vigotski se refere, analisando este termo em sentido usual o que ainda podemos considerar? E a partir disso, que expressão ganha a imagem do professor como agente mediador no campo educacional?

O significado da palavra mediação se refere à ação de interposição, de colocar-se no meio. Nessa perspectiva, a idéia do professor como agente mediador, traz a imagem daquele que se coloca entre aluno – conhecimento, fazendo o elo entre ambos, o que, a nosso ver, reforça a idéia de uma ação docente que se volta à mera transmissão de conhecimentos.

Nesse sentido, tal perspectiva considera, por um lado, um professor cuja especificidade da ação pedagógica consiste em passar o conhecimento ao aluno, e por outro, um aluno cujo atributo está em recebê-lo. Um professor que ensina, um aluno que aprende, um processo em via unidirecional. Tal visão desconsidera um professor e aluno que se relacionam, que aprendem juntos, por meio de atividade conjunta. Especialmente esta relação parece ser crucial na perspectiva histórico-cultural, uma vez ressaltado que para Vigotski, é na relação com o outro que os indivíduos têm, em situações mediadas

semioticamente, a possibilidade de desenvolver, por exemplo, os significados contextualmente compartilhados, o que abre espaço ao seu desenvolvimento enquanto ser cultural.

A fim de analisar como costuma ocorrer a aproximação da identificação *professor agente mediador* ao pensamento de Vigotski e o significado que expressa, expomos, a seguir, três situações que consideramos bem ilustrativas:

Ele é o **agente mediador** deste processo, propondo desafios aos seus alunos e ajudando-os a resolvê-los, realizando com eles ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados poderão cooperar com os demais. Com suas intervenções estará contribuindo para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas, ou para a abertura de zonas de desenvolvimento proximal (Proposta Político-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 1996).

O papel do **professor mediador** se expressa na relação que tende a se estabelecer entre conceitos espontâneos que os alunos trazem e os conceitos científicos, apresentados pela escola (GASPARIN, 2003, p. 114).

[...] a função que [o professor] desempenha no contexto escolar é de extrema relevância já que é o **elemento mediador** e possibilitador das interações entre os alunos e das crianças com o objeto de conhecimento (REGO, 1995, p. 115).

Com relação à primeira fala, podemos considerar a expressão de pontos importantes referentes à Psicologia histórico-cultural. Nessa perspectiva, a idéia de agente mediador é relacionada ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, à idéia de ação conjunta entre professor e aluno. No entanto, fica expressa uma dissociação entre a ação do professor em relação à ação do aluno, mesmo com a idéia de um “fazer junto”. O papel docente é pensado em uma perspectiva instrumental que desconsidera a necessidade de conhecer o aluno real, estando então professor e aluno separados no processo de ensino-aprendizagem.

Pela zona de desenvolvimento proximal, Vigotski chama a atenção à diferença entre o que a criança já domina e aquilo que poderá vir a fazê-lo com a ajuda do outro, que já tenha o processo em questão consolidado. Disso se segue que ao se pensar a relação assimétrica professor-aluno, logo sobressai a exigência de uma situação de colaboração, de ação conjunta como condição de possibilidade do desenvolvimento humano. Contudo, a ação conjunta de que fala pressupõe o imperativo de conhecer o aluno em suas necessidades e motivos.

Como já expressei, o pensamento inerente à imagem do professor como agente mediador, aponta outros princípios. Tunes, Tacca & Bartholo J. (2005) que discutem a questão relativa à aproximação desta representação ao pensamento de Vigotski, consideram que nela é expressa a idéia de um professor como *mero elo intermediário, um negociador que, em princípio, permanecerá o mesmo pós-negociação* (p. 695). Ao contrário, como lembram, nem o aluno, nem o professor, são os mesmos depois do encontro, do diálogo na situação pedagógica.

Nesse sentido, percebemos que a aproximação alçada entre a idéia do professor que age tendo em consideração a zona de desenvolvimento proximal de fato, se contrapõe à idéia do professor mediador. Ao contrário deste pensamento que apresenta a ação pedagógica do professor marginal à relação com o aluno, ou melhor, que dicotomiza as ações e a relação do professor e do aluno, aquele tem em consideração a via relacional como expressão de possibilidade da concretização dos processos de ensino-aprendizagem.

Com relação às duas últimas citações, percebemos a identificação muito comum da imagem do agente mediador com a idéia do professor cuja ação pedagógica se expressa no estabelecimento do elo entre aluno – conhecimento, ou, de outro modo, na relação que delimita entre os conhecimentos que o aluno traz e aqueles que são apresentados pela escola.

Analisando esse pensamento, consideramos que aponta um aspecto importante do processo de ensino-aprendizagem, ao apresentar a percepção de que o papel da escola passa por trabalhar os conhecimentos acumulados historicamente pela

humanidade. Ao discutir a formação dos conceitos científicos, Vigotski demonstra valorizar o espaço do conhecimento formal no desenvolvimento humano e é evidente que o professor detém uma possibilidade importante de favorecer isso.

Contudo, no que diz respeito à ação docente que aqui se discute, é importante a consideração de que em nenhum momento o autor referiu-se ao professor como agente mediador. Apesar de chamar a atenção para a importância de o professor ter em consideração o processo de formação de conceitos pela criança, não localizou na mediação dos conceitos científicos a especificidade do papel docente.

Gasparin (2003), assim como outros defensores de uma aproximação entre a tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos⁸⁵ e a Psicologia histórico-cultural (SCALCON, 2002) considera como especificidade da ação docente na perspectiva de Vigotski, a mediação pedagógica, entendida esta como a transmissão de conteúdos.

Segundo Libâneo (1990) a tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos acentua a primazia dos conteúdos em seu confronto com as realidades sociais. A atuação da escola é identificada, em seu primeiro plano, com a instrumentalização do aluno, por meio da socialização dos conteúdos, concebidos como produtos da experiência social da humanidade. No que concerne a este aspecto, essa tendência se diferencia da Educação tradicional, por se colocar em uma perspectiva crítica, ressaltando os conteúdos em seu caráter histórico-crítico e ao buscar a superação da passividade do aluno no processo de sua aquisição. Não sendo nosso intuito adentrar na discussão sobre as relações entre ambas as perspectivas, focalizamos apenas o aspecto comum a que apontam: uma ação docente subscrita à transmissão de conteúdos.

Contrariando as perspectivas que identificam o papel do professor com o mero transmissor de conhecimento, podemos supor que, ao não nomear o professor agente mediador, não fosse à mediação pedagógica que Vigotski chamasse a atenção. Sua fala a seguir, reforça nossa posição:

⁸⁵ Também denominada Tendência Progressista Histórico-Crítica.

Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel de professor, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que agem sobre ela. Mas sempre que expõe apenas fragmentos de algo preparado, ele deixa de ser professor (2003, p. 296).

Como podemos inferir além de sua crítica ao professor que age como mero transmissor, não tendo o aluno no cerne de sua ação pedagógica, aponta que o próprio ato de transmissão, ainda que em uma perspectiva que atente à realidade do aluno, não esgota sua função, não apresenta a especificidade de seu papel. Não negando a importância da transmissão do saber historicamente acumulado, Vigotski reconhece que ela representa uma visão insuficiente e simplificadora do papel do professor. Para o autor, a ação docente vai além dela, além do estabelecimento da relação entre os conceitos como propôs Gasparin, relacionados à transmissão de diferentes conteúdos no espaço escolar.

Mas que significado guarda a imagem do professor como mero transmissor de conteúdos? Se Vigotski não nega que o papel do professor passa pela transmissão de conhecimentos, por que razão não localiza aí a especificidade do papel docente?

Baseando-nos nas considerações de Tunes & Bartholo J. (2004), podemos supor tal atitude relacionada à negação de uma dimensão ética muito cara à Vigotski. Isso porque a ação docente pautada na mera transmissão de conteúdos parece associada à afirmação da neutralidade ética da ciência, do conhecimento. O professor que atua nessa perspectiva imprimindo ao seu trabalho uma dimensão meramente técnica de atuação sugere desconsiderar o conhecimento como construção que pode estar a serviço de objetivos distintos.

Nesse sentido, reconhecendo que as orientações possíveis no campo educacional são diversas, Vigotski (2003) afirma que um sistema de educação *pode indicar como se deve educar para formar um escravo ou um homem livre, um arrivista ou um revolucionário. Vemos isso de forma brilhante no exemplo da ciência européia, que é igualmente engenhosa no que se refere a meios de criação e a meios de destruição* (p. 43).

Recuperando o significado buberiano⁸⁶ da ética, Tunes & Bartholo J. (2004) consideram que falar dela é falar de limites. Assim *ética porque é preciso que determinada limitação valorativa não seja transgredida* (BARTHOLO, 2002, p. 135 apud TUNES & BARTHOLO J., 2005, p. 58). Disso se segue à compreensão de uma educação afirmada como um processo relacional humano, que guiado pela consciência ética requer o reconhecimento do limite, da alteridade, da qualidade do que é outro. A desconsideração deste aspecto como lembra Vigotski (2003) pode reafirmar a exclusividade de um trabalho a serviço da escravidão do homem.

Nesse sentido, não se trata de desconsiderar como intencionalidade característica do ambiente escolar, um espaço que se volta para a transmissão e construção de novos conhecimentos. Mas antes, trata-se de analisar que sob tal perspectiva, ao naturalizar o ato pedagógico, é que se arrisca a negar o ambiente escolar como espaço social marcado por distintas intencionalidades.

Além do aspecto levantado, vale considerar ainda que a visão da *ponte* aluno-conhecimento como o que marca a ação docente, faz recair a ênfase, sobre o papel exercido pelo professor, na assimilação dos produtos da cultura. A ação docente pautada na mera transmissão de conteúdos apresenta a primazia do conteúdo em lugar do desenvolvimento do aluno. Portanto este é um princípio que em nada se diferencia do que já pressupunha o pensamento da Pedagogia individualista, relacionado a propostas de ação docente que Vigotski buscou superar.

Para Vigotski, mais importante que o produto da cultura é o processo de sua apreensão. O que significa que o foco do professor deve se voltar aos processos de aprendizagem, não à observação de seus produtos finais. Podemos perceber tal atitude, por exemplo, quando Vigotski (2003) critica a perspectiva em que o professor guarda com o conhecimento uma relação de mera detenção, de aprisionamento. Enquanto mero detentor impede de avançar o processo de sua apreensão. Relaciona-se a esta orientação uma tendência à transformação do professor em instrumento da educação, *no papel de um gramofone que não tem voz própria e canta o que o disco lhe indica* (p. 296).

⁸⁶ Baseada no pensamento de Martin Buber (1878-1965).

Para o autor, a crítica à transformação do homem em ferramenta da educação está [...] *no fato de que a transformação do homem em uma máquina educativa o ofusca de forma extraordinária* (p. 297). Tal orientação carrega portanto, a alienação como característica do processo educativo.

Diante de todo o exposto, apontamos a suposição de que não é por tal via que podemos vislumbrar as contribuições da Psicologia histórico-cultural à discussão sobre o papel do professor. Esse pressuposto em si não coincide com a importância dada por Vigotski aos aspectos relacionados à ação pedagógica daquele que se propõe a educar.

Analisamos que a idéia do professor mediador corresponde a uma perspectiva que não apresenta a especificidade do papel docente no pensamento de Vigotski ao desconsiderar a via relacional como a que funda possibilidades de desenvolvimento humano, ao privilegiar os produtos da cultura, em lugar do processo de sua apreensão; ao negar a dimensão ética do conhecimento e ainda mais, ao tratar o professor como mera ferramenta do ensino, aspectos criticados pelo autor.

4.2 A Base Marxista dos Processos Educacionais

O homem na perspectiva vigotskiana é apresentado como um ser cuja existência é forjada no plano das vivências com outros homens, no plano da história e da cultura. A consideração deste aspecto é tão expressivo em Vigotski que ele chega mesmo a denominar sua Psicologia de *histórico-cultural*.

A abordagem do autor sobre as dimensões histórica e cultural da constituição humana se assenta nas vias desbravadas pela filosofia marxista que lhe permitiram perceber o humano para além dos esforços das filosofias idealistas dominantes até então.

Tomando como ponto de partida, o mundo concreto e o indivíduo real, Marx e Engels perceberam a realidade como materialidade histórica e cultural, entendimento que significou a possibilidade de romper com a noção da vida como expressão da imutabilidade, da previsibilidade.

Como já apresentado, na perspectiva marxista o homem não representa uma abstração. Ao contrário, considera-se que o homem se constitui a partir de suas relações com seu meio, com seu espaço de história e de cultura, por sua vez produzido a partir da atividade concreta humana. Para os autores, história é movimento, não coleção de fatos adormecidos ou meramente imaginários; cultura é trabalho humano e seus produtos. Portanto é pela dimensão histórico-cultural que se apresenta a possibilidade de transformação que o homem faz da natureza e de si mesmo.

Uma abordagem histórico-cultural de base marxista implica um olhar dialético sobre a vida, o reconhecimento do movimento e da contraditoriedade do mundo, dos homens e de suas relações. Exige a consideração sobre o caráter ativo do homem frente à vida, vislumbrando-a como ato de criação.

Ancorando-se em tais pressupostos, Vigotski desenvolveu, no campo da Psicologia, uma visão de homem que superou postulados em que se basearam diferentes movimentos educacionais. Nessa perspectiva, rompeu, por exemplo, com orientações baseadas no pensamento filosófico de Locke e Rousseau, na Psicologia de Piaget, que de modo amplo, supunham, respectivamente, o homem como tabula rasa, como ser inato ou ainda, ser interativo guiado por fases regulares de desenvolvimento. Como já discutido, visões que marcaram movimentos educacionais de largo alcance, muito presentes em nossa realidade educacional.

Quando se refere à Rousseau, por exemplo, Vigotski (2003) considera que sua Pedagogia que vê a criança personificada em um ideal de harmonia perde a dimensão de sua concretude, a criança como [...] *um trágico problema da espantosa desproporcionalidade e desarmonia de seu desenvolvimento* (p. 302). O processo educativo não pode negar a civilização como expressa o intento de Rousseau em seu mito do bom selvagem. É nesse sentido que afirma:

O caráter criativo do processo pedagógico emerge claramente. Assim é possível compreender a natureza criativa do processo educativo orientado, não ao mero cultivo dos dons naturais, mas à criação de uma vida humana 'supranatural' (VIGOTSKI, 2003, p. 302).

Na perspectiva vigotskiana a vida contextualizada no *supranatural*, no cultural é o terreno onde se funda a possibilidade de desenvolvimento humano e é por isso que Vigotski contrapõe à educação natural de Rousseau a educação como processo cultural, que guarda com o natural uma relação dialética.

Para Vigotski é na experiência histórica entre homens, em um movimento ativo de apreensão da cultura que o *ser humano* tem a possibilidade de se constituir. Nesse sentido, o desenvolvimento humano é percebido como um processo revolucionário que não se guia por princípios estritamente naturais, universais, imutáveis, mas por elementos que se revelam a partir das experiências humanas vivenciadas no meio social. É por meio de tais vivências que podemos acessar um modo de existência dialético, que expressa o reconhecimento do homem como produto e sujeito do contexto histórico-cultural.

Mas, sendo possível pensar em influências da visão de homem vigotskiana sobre a educação e tendo em consideração sua base marxista, que perspectiva de educação podemos localizar em seu pensamento? Compreendendo a educação como uma atividade eminentemente humana, que exigências a compreensão do homem para além de seu reconhecimento como mero produto da realidade histórica ou da natureza biológica impõe ao professor?

Podemos pensar a educação na perspectiva marxista substancialmente como trabalho humano. Exploreemos então o significado desta idéia e sua convergência com as considerações de Vigotski.

Marx e Engels (2004) identificam trabalho com capacidade criadora. Se ressaltam a dimensão do trabalho na constituição humana, não é com respeito a seu aspecto da mera reprodução de uma atividade e seus elementos historicamente forjados. Mas enfocando a possibilidade de criação que dela advêm, a qual é responsável pela transformação do próprio homem.

Nessa perspectiva, para os autores trabalho é atividade vital, modo peculiar de manifestar a vida, entendimento que abre espaço à superação da visão que o identifica

com [...] o esforço do homem, simples força natural em estado bruto que sofreu um adestramento determinado para chegar a ser a atividade do sujeito que regula todas as forças da natureza no seio do processo de produção⁸⁷ (MARX, 2004, p. 50).

Como afirma K. Marx (2004) trabalho humano se articula a uma visão de homem que exige [...] substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de uma atividade⁸⁸. (p. 78).

Vigotski retoma o tom da análise marxista ao criticar a noção de homem cindido, que advem da dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Nesse sentido, questiona, em sua época, a transformação do homem em ferramenta, em acessório de uma máquina. Perspectiva na qual o homem se torna artigo descartável, uma vez que o homem, como máquina, se gasta e tem que ser substituído por outro homem⁸⁹. (p. 89)

Para Vigotski (2004), a educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo deve sempre estar vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida (p. 301). Nessa perspectiva considera que o papel do professor está em poder transformar a educação em uma criação da vida ou como afirma em outro momento, em transformar a vida em ato de criação.

Tendo em consideração a visão marxista sobre a educação, vale ressaltar ainda a idéia expressa na terceira tese sobre Feuerbach. Nela K. Marx (1999) considera que a doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. (p. 12). Assim sendo, a educação não pode ser tomada como um processo unilateral, que desconsidera o movimento histórico caracterizado pela possibilidade de

⁸⁷As citações de Marx e Engels que se apresentam com referência ao ano de 2004, foram retiradas de uma antologia sobre educação baseada em suas obras. Nesse sentido, achou-se por bem, esclarecer, sempre que for o caso, o texto dos autores a que se referem. No caso, a citação em questão é do texto de K. Marx. Circulação de Capital e circulação de dinheiro. In Los fundamentos de la crítica de la economía política. Madrid: Comunicación, 1971.

⁸⁸ K. Marx. A maquinaria e a indústria moderna; a legislação fabril inglesa, suas disposições relativas à higiene e à educação, a sua generalização e toda produção social. In O Capital. São Paulo: Difel, 1982.

⁸⁹K. Marx, A Força do Trabalho in Salário, Preço e Lucro. São Paulo, Centauro, 1985.

transformação da realidade pelos homens. Significa considerar o próprio educador como ser em formação que se constitui e é constituído pela realidade histórico-cultural.

Diante de todo o exposto, podemos considerar que tomar Marx e Engels como ponto de partida para pensar a educação significa considerá-la como atividade que influenciada pelas experiências históricas da humanidade, guarda a possibilidade de transformação da realidade, em um movimento que transforma os próprios homens que dela compartilham. Exige reconhecer portanto o ato de educar como uma atividade que sendo dirigida pelos homens, não se volta ao intuito de resignação ou mera acomodação à realidade vivenciada. Além disso, enquanto atividade que se constitui no contexto da luta de classes serve a diferentes interesses, não podendo ser caracterizada como um processo independente ou auto-suficiente, visão que suplanta qualquer possibilidade de naturalização do ato educativo. Em sentido amplo, significa ver a vida como ato de criação, não como realidade regida pela imutabilidade.

Em uma compreensão convergente com a perspectiva marxista, Vigotski (2003) considera que o ato de educar pode ser definido de várias maneiras, exatamente por isso não constitui campo neutro. Nessa perspectiva, o entendimento que apresenta sobre a educação é de [...] *é uma luta sumamente complexa, na qual se lançam inúmeras forças das mais complexas e diversas, que ele é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo, mas um processo movido a saltos, revolucionário de embates contínuos entre o homem e o mundo.* (2004, p. 71)⁹⁰.

Vigotski (2003) critica a educação enquanto processo unilateralmente ativo. Para ele o processo educativo não pode se reduzir ao *dueto pedagógico presente na educação individualista, como processo totalmente centrado no professor e no aluno* (p. 283). Em sua perspectiva a natureza ativa da educação se afina a um tom dinâmico e dialético, o que resulta em um processo *trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio entre eles* (p. 79). Deve ser por isso que apresenta a educação como afirmação da vida como ato de criação, criação que não é individualista nem mesmo se na presença de um único indivíduo ou no palpitar do silêncio. Considerando sua perspectiva dialógica, a ação

⁹⁰ Na tradução de Blanck (2003) encontra-se um possível erro de tradução na afirmação sobre o processo educativo como [...] *processo dinâmico, ativo, dialético, semelhante ao processo evolutivo do crescimento.* (p. 79).

individualizada não pressupõe a ausência do outro. Sua concretização corre por um leito que é histórico e cultural, além disso, envolve o reconhecimento da alteridade, do que é qualidade de outro. Como afirma em seu texto *Enfoque Psicológico da Educação pelo Trabalho*, Vigotski (2004) considera que sendo trabalho humano representa *a mais grandiosa escola de experiência social* (p. 262), já que para além de um processo entre o homem e a natureza é um processo entre os homens que se elabora na conjuntura das possibilidades relacionais humanas.

A partir de todo o exposto, que se sintetiza na visão da educação como processo cuja primazia se localiza na dimensão relacional humana e portanto como processo que se expressa substancialmente na relação entre professor e aluno é que se torna possível delimitar o significado do papel docente na perspectiva histórico-cultural. Sigamos então neste intuito.

4.3 Psicologia Pedagógica

A obra vigotskiana mais dedicada à discussão sobre o papel do professor é a que se intitula *Psicologia Pedagógica*, publicada em 1926. Ela reflete a experiência pedagógica de Vigotski na escola de Formação de Professores em Gomel, cidade em que viveu antes de se mudar para Moscou, em 1924.

O contexto de sua produção é o pós-revolucionário marcado por esforços no sentido de superar as mazelas da educação czarista. No que se refere ao campo educacional, Vigotski colocava-se neste movimento mobilizado pela luta contra os altos índices de analfabetismo, pelo tratamento das questões relativas à defectologia, pela defesa de uma educação centrada em novas bases, enraizada na vida vivida. Como afirma em sua crítica à escola czarista: *o cheiro de mofo e podridão em nossa escola devia-se ao fato de que, nela, as janelas para o mundo estavam hermeticamente fechadas e, sobretudo, fechadas na alma do próprio professor* (p. 301).

Interessado em publicar uma obra voltada à formação de professores, Vigotski (2003) parece organizar seu trabalho de modo a reunir as idéias e propostas observadas até então, no sentido de superar o aprisionamento característico da educação czarista. O

intento do autor se relaciona ao fato de que [...] *a escolha do sistema e da disposição do material (da obra)*⁹¹ *constitui uma experiência nova e ainda não realizada de fazer uma grande síntese dos mais diversos dados e fatos científicos* (p. 34).

Nessa perspectiva, constituindo-se uma síntese das mais variadas informações científicas relacionadas à formação do professor, algumas das quais baseadas em seu próprio trabalho de professor pesquisador e psicólogo, observamos que Vigotski (2003) parece se influenciar por referenciais diversos, além da filosofia marxista, por exemplo, a teoria de Pavlov e o movimento da educação renovada. A compreensão do alcance destas diferentes orientações na obra do autor é importante para o tratamento de reais e/ou aparentes contradições.

Em diferentes momentos quando se refere à educação, Vigotski (2003) elege como ponto de partida a teoria dos reflexos condicionados de Pavlov, o que é expresso quando afirma, por exemplo, *que acima de tudo, educar significa estabelecer novas reações, elaborar novas formas de conduta* (p. 76) e entende por conduta humana um conjunto de reações, que no processo educacional passam de naturais a condicionadas. Já no prefácio que apresenta a tradução de Bezerra (2004) Vigotski denota a forte influência que sofria naquele momento do pensamento pavloviano: *A teoria dos reflexos condicionados é a base sobre a qual deve ser construída a nova psicologia. Reflexo condicionado é nome daquele mecanismo que nos transfere da biologia para a sociologia e permite elucidar a essência mesma e a natureza do processo educacional* (p. XI).

Podemos considerar que a observação destas afirmações de Vigotski revela antes a coerência entre sua visão de homem e de educação, do que uma contradição de seu pensamento. Isso uma vez que, como já apresentado, o autor parte da teoria de Pavlov para explicar o mecanismo por meio do qual a consciência humana se constitui socialmente.

Vale lembrar porém que Vigotski não se apropria do pensamento pavloviano em sua totalidade. Se o tomasse por si mesmo, em sua idéia de educação poderia estar

⁹¹ Parênteses nosso.

expressa a idéia de comportamento programado e não seria possível diferir o comportamento humano dos demais animais. Ao contrário, o que busca em tal base é o limite da possibilidade que abre para uma visão psicológica de homem assentada em uma base materialista da conduta humana. Contudo, supera como já evidenciado, o seu viés idealista indo ao encontro da perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Com relação ao segundo aspecto, vale evidenciar que a educação da URSS na década de vinte é marcada, dentre outros aspectos, por influências do movimento da educação renovada. Como apresenta Santos (1964), a influência das *escolas novas* sobre o sistema escolar russo se fez sentir anterior à guerra de 1914, com destaque aos métodos ativos de ensino, o trabalho em comunidade, o auto-governo dos alunos, com realce à proposta de Blonsky, relacionada à escola do trabalho produtivo.

Podemos considerar a influência da educação renovada em Vigotski (2003), tanto com relação a autores que cita, quanto a referências claras em defesa de alguns de seus princípios⁹². Porém, essa é uma leitura que exige alguns cuidados. Por exemplo, quando Vigotski (2003) parece se apresentar em defesa dos métodos ativos de ensino, sendo marcante nesse sentido, a valorização que submete às experiências dos alunos no processo educacional.

Há que se considerar que apesar de tão presentes as referências que faz ao aspecto da *experiência do aluno*, o entendimento que a elas dirige diverge da perspectiva da educação renovada. Isso fica claro, por exemplo, quando considera que [...] *educar é modificar as reações inatas por meio da própria experiência* (p. 75).

A experiência de que fala é a vivência do indivíduo construída em um meio cultural, que se organiza sob ação conjunta. Vigotski (2003) afirma: *o ser humano não descobre as leis da natureza para se resignar, impotente, a seu poder onímodo e renunciar à sua própria vontade [...]*. Ao fazer isto marca a diferença de sua posição em relação à educação renovada, para quem em expressão do próprio Rousseau a educação está em não contrariar as leis da natureza.

⁹² Podemos considerar, por exemplo, a convergência que apresenta com as idéias de Blonski em sua obra sobre a educação para o trabalho e suas referências ao *Plano Dalton*, com foco nos aspectos que considera positivos ao movimento de superação da educação tradicional czarista.

Podemos considerar que essa idéia de *experiência* é melhor elaborada quando o autor desenvolve o conceito de *vivência*. Baseando-se nos estudos da Psicologia em sua contemporaneidade, Vigotski (1996) considera a *vivência atribuída de sentido* como a unidade da relação da criança com seu entorno, reafirmando sob tal base o caráter ativo dos indivíduos em seu processo de desenvolvimento. Como expressa:

A vivência da criança é aquela simples unidade sobre a qual é difícil dizer que representa a influência do meio sobre a criança ou uma peculiaridade da própria criança. [...] A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um e outro momento da realidade (p. 383).

Nessa perspectiva as vivências são múltiplas, diversas, pessoais, não havendo vivências sem motivos. Para o autor, não é possível supor que a influência da personalidade de um lado e em outro a influência do meio. Em lugar de dicotomizar, ele percebe entre ambos uma relação dialética que se concretiza em uma unidade dinâmica.

Em *Psicologia Pedagógica*, percebemos que em relação ao papel do aluno e do professor, Vigotski (2003, 2004) faz afirmações aparentemente contraditórias. Nesse sentido, destacamos a seguinte fala do autor:

A educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente. (2003, p. 77)

Com relação a esta primeira citação podemos considerar que se a experiência da criança é totalmente determinada pelo ambiente, então a educação é um processo passivo para a criança? Além disso, afirma a ação do professor em uma proposta instrumental e participação minimizada?

Em outro momento, exatamente no extremo oposto ao que se apresenta acima, Vigotski (2003) afirma:

Já abandonamos o preconceito de que supostamente o professor deve educar [...] Ellen Key está certa, ao dizer que o verdadeiro segredo da educação reside em não educar. Como todos os outros processos da natureza, o de desenvolvimento está submetido às mesmas leis férreas da necessidade [...] O aluno se auto-educa. (p. 296)

A idéia de que a criança educa a si mesma, estando seu processo de desenvolvimento guiado por leis naturais vai de encontro à consideração de um meio social que é a alavanca de todo o processo, sendo portanto incompatível com a afirmação da realidade social como a verdadeira fonte do desenvolvimento humano.

Quando se refere ao professor Vigotski (2003; 2004) analisa que o seu papel não é nulo, bem como, considera que em sua perspectiva este tem uma importância incomensuravelmente maior que modelar a alma alheia. Contudo, parece se contradizer quando afirma:

Conseqüentemente, quando formulamos de forma científica os objetivos da educação, estamos estabelecendo de forma concreta e exata o sistema de conduta que queremos plasmar em nosso educando (2003, p.80).

É por isso que no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita (2004, p. 73).

Diante do exposto, podemos então considerar que Vigotski (2003) apresenta-se em defesa da imagem do *professor escultor*? Subscreeve uma imagem autoritária sobre o papel docente? Teríamos base para afirmar ou não uma contradição?

Nesse sentido, é interessante notar que em via oposta a apresentada acima Vigotski (2003) também afirma:

Assim como seria insensato que o agricultor tentasse influenciar o crescimento de uma planta puxando-a diretamente da terra com as mãos, o professor estaria contradizendo a natureza da educação se se esforçasse para influenciar a criança de forma direta. No entanto, o agricultor influencia a germinação das

plantas elevando a temperatura, regulando a umidade, [...] escolhendo e misturando o adubo, de forma indireta, por meio de mudanças correspondentes no meio ambiente (2003, p. 76).

A análise da presente afirmação exige o reconhecimento de que a metáfora usada por Vigotski, pode representar um obstáculo à compreensão explícita até aqui sobre o papel docente em sua perspectiva. *Se o professor deve educar a criança a partir da modificação do meio, então seu papel se iguala ao do bom jardineiro?*

Como apresentado, estas são algumas afirmações aparentemente contraditórias de Vigotski no que se refere à visão educacional inerente à sua matriz de pensamento. Possivelmente relacionadas aos diferentes referenciais adotados pelo autor, em sua obra *Psicologia Pedagógica* que como dito esboçou seu intuito de apresentar uma grande síntese sobre os diversos dados e fatos científicos, relacionados à formação de professores. Nesse sentido, estas afirmações aparecem em textos que buscavam dar ênfases a aspectos diversos. Diante delas, pode-se considerar, dentre outros aspectos, que *Vigotski (2003, 2004) se apropria de imagens discentes e docentes que, como demonstrado já no início deste trabalho, criticou e buscou superar?*

Tendo chamado a atenção para a observação destas questões, nos interessa então explorar as idéias sobre a educação que vão ao encontro da visão psicológica de homem que o autor desenvolveu em sua *Psicologia histórico-cultural*, referência que consideramos como a base das contribuições de Vigotski ao campo educacional.

4.4 - A Ação Docente na Perspectiva da Relação Pedagógica

A consideração da aprendizagem como processo que impulsiona o desenvolvimento, as relações dialógicas nos processos de ensino e aprendizagem e a coletividade como fonte de aprendizagem e desenvolvimento apresentam elementos importantes para a discussão sobre o papel do professor na perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, a discussão aqui desenvolvida parte destes três eixos que apresentam como síntese, respectivamente, a idéia de zona de desenvolvimento proximal, os processos de significação e a importância do outro no desenvolvimento humano. Ter em consideração estes elementos articulados entre si expressa um entendimento que em lugar de consolidar uma perspectiva individualista de educação,

abre possibilidades que se orientam para a valorização das relações humanas no espaço escolar.

Como apresentado, Vigotski (2000) localiza a síntese dialética dos processos de aprendizagem e desenvolvimento no conceito *zona de desenvolvimento proximal*. Mas que implicações isso apresenta para o trabalho docente?

A idéia vigotskiana de que o desenvolvimento humano se estabelece a partir de zonas diferenciadas exige que o professor atue em uma perspectiva prospectiva. Assim sendo, sabe ele que sua maior contribuição não se localiza sob aquilo que seu aluno já tem consolidado, mas sob o que tem possibilidade de apreender, a partir de sua ajuda. Nesse sentido, para Vigotski (2004) se na criança o desenvolvimento de uma determinada habilidade não foi consolidado, por exemplo, se seu [...] *pensamento causal é fraco, é justamente por isso que a escola deve trabalhar o desenvolvimento dessa função com maior atenção e menor perda de tempo* (p. 550-551). Disso se segue que guiar-se pela zona de desenvolvimento proximal significa ao professor avaliar cada um de seus alunos em suas experiências, necessidades e motivos, para saber como criar as possibilidades de desenvolvimento.

Trocando em miúdos, podemos considerar que a delimitação dos motivos, experiências e necessidades dos indivíduos na perspectiva vigotskiana está em plena relação com a dimensão do afeto humano. Baseando-se no significado que Spinoza confere ao termo, Vigotski (1997) o considera como elemento que aumenta ou diminui a capacidade do nosso corpo para uma determinada ação e pensamento. Deste modo afirma:

Assim como nossas ações não nascem sem causa, senão que são movidas por determinados processos dinâmicos, necessidades e estímulos afetivos, também nosso pensamento sempre é motivado, sempre está psicologicamente condicionado, sempre deriva de algum estímulo afetivo pelo qual é posto em movimento e orientado (p. 266).

Em seu texto *O Problema do Atraso Mental*⁹³, ele afirma que entre as dimensões afeto e intelecto existe a marca de uma unidade dialética que se expressa em uma diversidade de relações possíveis. Como afirma:

Mas de uma vez temos falado acerca de que os processos afetivos e intelectuais representam uma unidade, mas esta não é uma unidade imóvel e constante. Muda. E o mais essencial para todo o desenvolvimento psicológico da criança é precisamente a mudança das relações entre afeto e intelecto (1997, p. 271).

A mudança a que se refere revela que o sentido das situações que vivenciamos não é único. O autor afirma nessa perspectiva que em toda idéia existe uma relação afetiva do homem com a realidade vivenciada, o que pode expressar o movimento dialético entre necessidades, motivações e sentidos do pensamento.

Analisando os contornos deste aspecto nas situações escolares de construção de conhecimentos pela criança, Tacca (2000) afirma:

[...] se é verdade que as atividades curriculares propiciam o alargamento do campo conceitual dos alunos, não se pode assegurar, no entanto, quais representações são construídas por cada um, pois seria difícil admitir que acontece apenas uma simples, direta e unívoca ligação entre a palavra e seu significado. Seguramente cada criança capta um significado dentre uma rede de possibilidades definida por sua subjetividade, o que nas formulações de Vigotski é identificado como construindo o sentido da palavra (LURIA, 1994 apud TACCA, 2000, p. 31).

Alem do alerta contra o risco que representa uma ação docente que desconsidere os múltiplos sentidos produzidos pelos alunos, podemos pensar nas situações em que as ações propostas apóiam-se na falta de sentido para estes. Isso acontece, por exemplo, quando o trabalho educativo [...] se destina apenas a repetir e imitar o que já foi

⁹³ Vigotski, L. S. 1934/1997. p. 249-273

passado em aulas. O aluno trabalha com o que já conhece muito bem e a utilidade desse trabalho é vista pelo mestre, mas não pelo aluno (VIGOTSKI, 2004, p. 251).

Outro exemplo diz respeito ao sistema de nota escolar que representa [...] o perigo de que as aspirações do aluno ganhem um sentido falso, como acontecia sempre que o aluno começava a trabalhar apenas para receber uma boa nota (VIGOTSKI, 2004, p. 261). Em uma perspectiva diversa, o autor afirma a necessidade de que em todo trabalho educativo o momento de acerto ou fracasso seja comunicado ao aluno, contudo sabendo o professor que [...] quanto mais aspirações e interesses o aluno associa ao ponto final dos seus esforços de trabalho tanto mais forte e real é a influência que os organiza e concatena no sistema das reações desse aluno (p. 261).

Podemos considerar que conhecer o indivíduo passa pela descoberta de seus motivos, necessidades bem como pelos sentidos que elabora nas diferentes situações vivenciadas.

A consideração de zonas diferenciadas de desenvolvimento impõe ao professor a necessidade de conhecer o aluno, implicar-se, vincular-se a ele nos processos de ensino e aprendizagem. Se o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, então conhecer o que é, para se acercar do devir. No que se refere ao aluno, é expressa a consideração também de seu vínculo com o professor, na perspectiva afirmada por Tacca (2004) ao considera que [...] o aluno devolve ao professor mensagens importantes que o constituem e que lhe permitem aprender e imprimir mudanças em seu processo de desenvolvimento profissional e pessoal (p. 101).

O imperativo de conhecer o aluno revela que se o professor é quem planeja e cria as condições para a emergência das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, é certo que nem cria, nem planeja sozinho. Nesse sentido, podemos considerar que para além de uma ação que é conjunta porque ocorre com o outro presente, a necessidade de uma ação individualizada não pressupõe a negação do que é qualidade do outro. Podemos considerar, como exemplo, a situação em que a relação estabelecida com o aluno influenciará o professor no planejamento de suas aulas, nos objetivos propostos, na adequação dos recursos didáticos e estratégias pedagógicas a serem utilizadas etc.

Na perspectiva vigotskiana o estabelecimento de uma relação pedagógica impõe assim, a exigência da coincidência entre o que o professor oferece e as necessidades do aluno. Contribui para este encontro o espaço relacional da sala de aula na medida em que o professor busque conhecer os processos de aprendizagem de seus alunos e, por sua vez, os alunos permitam-se perceber em seus movimentos de aprender. Tal aspecto também é analisado por Tacca (2004) para quem, trabalho pedagógico e zona de desenvolvimento proximal não significam outra coisa que não ação conjunta. Como afirma:

Assim, trabalhar criando uma zona proximal de desenvolvimento não pode significar outra coisa que não seja estar em relação, fazer a parceria para que um reconheça e confirme o outro, para que seja possível brotarem as necessidades e motivações do pensamento e serem desencadeadas ações pertinentes no processo de ensino-aprendizagem (p. 113).

Nessa perspectiva, podemos considerar que a ação pedagógica orientada pela zona de desenvolvimento proximal significa estabelecer a relação pedagógica de modo a favorecer os processos de significação dos alunos, ou seja, seus processos de constituição pessoal e de construção de conhecimentos no mundo.

Está no cerne dos processos de significação a relação dialética entre afeto e intelecto. É por isso que como afirma Tacca (2004) deles emergem os motivos, necessidades, significados e sentidos do pensamento daqueles envolvidos no contexto relacional da sala de aula. Desse modo, em um viés dialético também podemos considerar que diante do imperativo de conhecer o aluno, com vistas a criar zonas proximais de desenvolvimento é necessário que o professor busque promover situações que desencadeiem tais processos, sendo o canal para isso o diálogo.

No processo de construção do conhecimento pela criança, o professor propondo situações intencionalmente planejadas e dirigidas aos interesses de seu aluno ou mesmo partindo de algo que ele tenha demonstrado lhe interessar, busca atuar conjuntamente,

investigando sobre os sentidos que elabora, suscitando questionamentos e dando pistas sobre as questões levantadas por ele, desenvolvendo assim estratégias que lhe possibilitam acessar o percurso de seu pensamento, para então redefinir novas estratégias voltadas aos seus processos de aprendizagem. Nesse sentido, as ações do professor não estão voltadas a ignorar aquilo que seu aluno manifesta como interesse nem em lhe dar respostas prontas, desconsiderando os sentidos que produz.

Como exposto, a natureza do trabalho pedagógico requer do professor uma ação planejada, consciente, organizada. Sob esse ponto de vista Vigotski (2003) afirma que sua atuação em relação ao aluno não acontece sob uma influência direta, uma vez que o professor não age ao primeiro impulso como o agricultor que puxasse a planta pra cima, no intuito de fazê-la crescer. Por outro lado, no que se à natureza dialógica da relação professor-aluno, pode-se apontar a possibilidade de uma influência direta.

Se na perspectiva vigotskiana os processos de constituição humana remetem ao conjunto das relações humanas, é certo que o que lhe confere cor e textura é o plano das relações dialógicas. Nessa perspectiva, a abertura dialogal é a abertura para a possibilidade relacional, uma vez que é com a linguagem que o outro nos penetra, interfere.

Como enunciou Vigotski a palavra proferida se constitui em estímulo ao outro e a si mesmo, sendo o meio de influir sobre um e outro. É nessa perspectiva que podemos perceber a marca de uma influência direta. Como ressaltam Tunes, Tacca & Bartholo J. (2005), *nesse jogo assimétrico, professor e aluno ferem-se, atingem-se mutuamente (...)* *Nem aluno, nem o professor são os mesmos depois do diálogo* (p. 695). A relação vinculante se funda na palavra e na perspectiva vigotskiana é sempre com o outro real, é permeada de sentido e é direta. Como afirma o autor:

[...] a linguagem aparece na criança como função comunicativa, quer dizer, como um meio de comunicação, de influência sobre aqueles que a rodeiam, de vinculação com eles, como forma de colaboração com as outras crianças ou com os adultos, como um processo de colaboração e interação (1997, p. 214).

Nesse sentido, como alerta Gonzalez Rey (1995) se é pela comunicação que a aprendizagem entra em curso, torna-se mais importante comunicar-se do que ensinar, caso o termo *ensinar* signifique simplesmente transmitir conteúdos ao aluno.

Por todo o exposto, podemos considerar que o papel docente na perspectiva histórico-cultural passa pela necessidade de promoção do diálogo no ambiente social escolar. Um ambiente social não comunicativo pode conduzir ao conformismo, à mera reprodução dos conhecimentos e à insegurança. Ao promover o diálogo não entendido como mero intercâmbio de informações, que não subjuga, que não desvela uma postura autoritária frente ao conhecimento e ao aluno, o professor tem a possibilidade de evitar estereótipos, se aproximando de seu aluno real, que percebendo confiança e segurança em seu interlocutor mais experiente poderá se mostrar em sua verdade. É esse contexto que permitirá que os alunos revelem suas dúvidas, percebam seus erros e acertos e que proporcionará ao professor definir sua intervenção pedagógica, tendo por base a avaliação de seus alunos em seus processos reais de aprendizagem e ajudando-os a superar dificuldades.

Contudo, ensinar e aprender por meio do diálogo não significa, a necessidade contínua da conversa face a face entre professor, alunos e destes entre si. O diálogo pode se estabelecer nas diferentes situações de sala de aula, como exemplos, o momento em que o professor faz exposições e questiona seus alunos a respeito do conteúdo em pauta; quando analisa as produções de cada aluno individualmente; quando os alunos se envolvem na execução de uma atividade de interesse etc. O que significa que mesmo no aparente silêncio ou em momentos em que o professor faz exposições orais, seus alunos podem estar em uma situação de responsividade ativa.

Nessa perspectiva, o que marca a especificidade de uma relação pautada no diálogo é a percepção de um espaço que se dispõe aberto ao clima de acolhimento, de respeito mútuo, de *confiança mútua adquirida no trabalho, que requer de ambas as partes uma espécie de unidade* (VIGOTSKI, 2004, p. 264), já que como considera Vigotski (1997) nossas ações e pensamentos ganham movimento e se orientam a partir de estímulos afetivos.

Estabelecer o diálogo com cada um dos alunos em um espaço que é habitado por uma coletividade, sem dúvida alguma representa um grande desafio ao professor.

Como já apresentado, coletividade na perspectiva vigotskiana não se refere a um espaço de homogeneidade, previsibilidade, imutabilidade. Ao contrário, coletividade constitui ambiente social e como tal está sujeito às leis da diversidade e imprevisibilidade. Isso significa que ao considerar a educação na coletividade, é explícita a orientação sobre a necessidade de se reconhecer o indivíduo em sua singularidade.

Nessa perspectiva, quando Vigotski (2003) analisa o papel do professor afirma a exigência de que dirija sua atenção às peculiaridades de cada pessoa individual, já que [...] *cada constituição humana se distingue por qualidades e características especiais únicas, próprias de cada indivíduo* (p. 283). E ainda considera:

Colocar todos os alunos em um mesmo molde é o maior de todos os erros pedagógicos. A premissa fundamental da Pedagogia exige inexoravelmente a individualização, ou seja, a determinação consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno em particular (p. 285).

Isso expressa a falta de sentido em se pensar receitas no ato educativo. Embora estejam os alunos sujeitos às mesmas influências de seu contexto histórico-cultural, suas vivências são únicas, os sentidos que produzem também; além disso, os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano não são universais, não comportam padronização, mas antes são múltiplos, são diversos.

A aprendizagem de que fala Vigotski não pode se concretizar a partir de receitas ou modismos. Uma aprendizagem prescrita por uma receita supõe o desenvolvimento humano como algo previsível, o que expressa uma visão de homem abstrata e um trabalho pedagógico meramente idealizado. É por isso que ao considerar o aluno como ser ontológico, o autor afirma a importância do professor se orientar pelos seus motivos e necessidades, o que significa se pautar não pelos aspectos que ele já tem desenvolvido,

mas ter em consideração os processos em percurso a partir das zonas proximais de desenvolvimento.

A coletividade como ambiente social habitado por pessoas percebidas em suas singularidades representa um elemento central na definição do papel docente, segundo a perspectiva vigotskiana.

Em Psicologia Pedagógica, Vigotski (2003) considera que diante das exigências de seu contexto histórico revolucionário, interessado na formação do *novo homem*:

O professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar no organizador do ambiente social que é o único fator educativo. (p. 296)

Mas o que o autor entende por ambiente social? Por que razão Vigotski enfatiza o ambiente social como único fator educativo? O que significa considerar o professor o organizador deste ambiente?

Como já analisado, baseando-se na compreensão dinâmica do meio inaugurada por M. Ya. Basov, Vigotski o concebe não como um todo estático, amorfo e estável, mas como espaço dinâmico e dialético. O meio não é algo de fora imposto ao ser humano, mas é o próprio conjunto das relações humanas que este constitui e pelas quais é constituído. Por esta perspectiva, o meio guarda uma imensa quantidade de elementos muito diversos, que sempre estão em flagrante contradição e luta entre si. Assim afirma Vigotski (2003):

No entanto se entendemos convencionalmente o meio social como o conjunto das relações humanas, é totalmente compreensível sua excepcional plasticidade, que o transforma em um dos recursos mais flexíveis da educação. Os elementos do meio não estão em um estado congelado e estático; seu estado é mutante, e ele muda facilmente suas formas e sua configuração (p. 79).

Para Vigotski é neste meio em que se funda a vida psíquica do indivíduo, cuja gênese pressupõe a vida social com as pessoas que a rodeiam. Nessa perspectiva, meio (cultura) e indivíduo se encontram, se relacionam, se referem a um mesmo substrato e formam uma unidade expressa nas vivências humanas atribuídas de sentido. Estas revelam então a interferência de um sobre o outro, na diversidade das situações sociais de desenvolvimento possíveis.

Nessa perspectiva, como apresentado, se na perspectiva vigotskiana a educação é o que possibilita manifestar a vida como ato de criação, o ambiente social é o único fator educativo porque é no conjunto das relações humanas estabelecidas que habita a possibilidade de transformar a realidade e a si mesmo.

A imagem da qual Vigotski (2003) se apropria para referir ao professor é a do *organizador do ambiente social*. Nesse sentido, tendo em consideração a discussão que estabeleceu até aqui, como poderíamos compreender o significado de tal imagem? Seria ela convergente com a perspectiva piagetiana para quem também compete ao professor organizar o ambiente escolar?

Organizar, dentre outros significados possíveis, refere-se ao ato de *estabelecer as bases de* (FERREIRA, 1975, p. 1005). E considerando que para Vigotski o ambiente social é o único fator educativo, é possível visualizar que o papel do professor em sua perspectiva não ocupa lugar secundário no processo educacional, já que se articula ao seu aspecto mais caro.

Nesse sentido, podemos considerar *o organizador do ambiente social* como aquele professor que tem como especificidade de sua ação docente estabelecer as bases das condições relacionais que favoreçam os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, quais sejam ação conjunta, diálogo e coletividade. Esses elementos abrem para a possibilidade de configuração de uma rede de relações humanas no espaço escolar, tecida entre pessoas concretas, percebidas em sua singularidade construída na confluência de múltiplos fatores como suas vivências atribuídas de sentidos, necessidades, motivos etc. Aí está para Vigotski o centro da relação pedagógica. Como afirma:

O mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, neste sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escala social das relações humanas (2003, p. 300).

Em um contexto social disposto intencionalmente a fim de que os processos de aprendizagem apresentem a possibilidade de impulsionar os processos de desenvolvimento, o fundamental está na organização de uma ação pedagógica que se articule aos elementos que emergem nas diferentes situações relacionais entre professores e alunos e destes entre si, que permitam ao professor conhecer seu aluno para além de seu momento atual. É a partir destas relações estabelecidas que ambos alcançarão as possibilidades de criar formas novas de relação social, acompanhando o movimento de permanente transformação em que se encontram.

Portanto, é válida a análise de que a perspectiva vigotskiana apresenta antes um significado que rompe com o pensamento de Piaget, do que aponta uma relação de continuidade entre ambos. Enquanto que para o segundo a organização do ambiente escolar diz respeito estritamente à ação pedagógica no plano do espaço físico da sala de aula, no que se refere, por exemplo, à disposição dos objetos visando promover experiências particulares da criança baseada na regularidade do seu processo de desenvolvimento, para Vigotski partindo da consideração das relações sociais como plano em que se fundam as possibilidades de desenvolvimento humano, e apontando a impossibilidade de demarcar sua trajetória a priori, o que se destaca é a necessidade de um trabalho pedagógico articulado às exigências suscitadas a partir do plano relacional humano que favoreçam as possibilidades desse desenvolvimento.

É por isso que quando se refere ao ato de educar o autor não se baseia nos mesmos pressupostos da educação tradicional, renovada ou da psicologia interacionista. Sua concepção de desenvolvimento humano impõe novas exigências à organização do processo educativo.

A perspectiva da Pedagogia individualista criticada por Vigotski apresenta uma compreensão sobre o papel docente que desconsidera os processos reais de

aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Nesta base, filiam-se diferentes perspectivas de trabalho pedagógico. Por um lado, encontra-se uma idéia de ação docente que baseando-se na visão do homem como tabula rasa, orienta-se a mera reprodução dos conhecimentos historicamente acumulados; por outro lado, sob uma abordagem inatista afirma um professor que limita sua ação pedagógica pelas possibilidades naturalmente dadas à criança; e ainda, sob uma perspectiva interacionista do desenvolvimento humano, um trabalho pedagógico que privilegia a organização do meio físico da criança a fim de promover suas experiências individuais por meio das quais seu conhecimento deve se estruturar e esta se desenvolver.

Na perspectiva vigotskiana, professores e alunos são parte dos elementos ativos do ambiente social escolar e têm seus processos de individualização atrelados à situação social de desenvolvimento, ou seja, ao sistema de relações que estabelecem com a realidade social da qual participam.

Mas que elementos se articulam na caracterização da imagem docente criada por Vigotski?

É interessante perceber o autor evita afirmar o professor em uma imagem plasmada na idealização. Nesse sentido, reconhece que a dimensão *pessoa* influi no *profissional*. Como afirma: [...] *todos os seus elementos pessoais (do professor)*⁹⁴, *toda a experiência de sentimentos e pensamentos, além da vontade, são utilizados sem cessar nessa atmosfera de tensa luta social denominada trabalho pedagógico interno*. (2003, p. 303). Ao ressaltar a interferência de aspectos da subjetividade humana no trabalho pedagógico do professor, o autor o afirma para além da imagem do mero técnico.

Vigotski (2003) também se apresenta em direção contrária à pura idealização do trabalho do professor, ao considerar que cada teoria da educação impõe-lhe suas próprias exigências. Como expressa:

⁹⁴ Parênteses nosso.

Para a pedagogia de Rousseau, o professor é o guardião e o protetor da criança contra a corrupção e as más influências. Para Tolstoi [o educador] deve ser necessariamente uma pessoa virtuosa que, com seu exemplo pessoal contagie a criança. Para a pedagogia ascética, o educador é aquele que sabe cumprir o preceito: ‘Quebre a vontade de sua criança para que não se arruíne [...] Para Guyau, um professor é um hipnotizador, e os bons professores devem se parecer com os hipnotizadores, ou seja devem induzir e submeter a vontade alheia. Para Pestalozzi e Froebel, o educador é o jardineiro das crianças. (p. 295)

Múltiplas são portanto as possibilidades de se pensar o trabalho do professor. Cada qual relacionada a um contexto histórico e suas demandas sociais. Como considera Vigotski (1997) *nenhum sistema educacional pode ser entendido de outro modo senão a partir da consideração das idéias e relações sociopedagógicas de sua época e em sua vinculação com elas.* (p. 342). Ao reconhecer este aspecto o autor nos remete novamente à consideração marxista de que a educação não se constitui ato natural, independente ou auto-suficiente. Além disso, nos impõe a consideração de que nenhuma imagem corresponde à real concretização do ser de nenhum único professor. São imagens que se assemelham ou distanciam da expressão ontológica de um professor.

Vigotski (2004) considera que para ser professor não basta ter inspiração em seu trabalho pedagógico. Diante da complexidade das demandas que se relacionam ao seu papel, muito além da inspiração exige-se dele [...] *um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho* (p. 300).

No que se refere à apropriação do conhecimento, criticando a perspectiva do sistema escolástico e clássico de educação, o autor afirma que [...] *o conhecimento não é capital acabado ou um prato pronto, é sempre uma atividade, uma guerra da humanidade pelo domínio da natureza* (2004, p. 273). Analisar algo diferente disso significa imobilismo, desconsiderar as necessidades em que se gera um dito conhecimento, perdendo-se a dimensão de sua relação com a vida vivida e, além disso, que [...] *no processo de domínio da natureza a humanidade sempre avança* (VIGOTSKI, 2004, p. 273).

Com relação à necessidade de dominar a técnica, vale ressaltar que esta na perspectiva vigotskiana não tem o sentido usual que caracterizou, por exemplo, a corrente pedagógica do *tecnicismo*, esta que sob uma base behaviorista define como foco do processo pedagógico a eficiência instrumental que culmina no ideal da instrução programada. Técnica não significa a ação mecânica, automatizada de um especialista. Para o autor, *técnica é ciência em ação* (2004, p. 257), é o domínio real e material do homem sobre a natureza e nesse sentido o seu aspecto psicológico mais valioso é estar voltado para a prática. Orientar-se para a prática significa dizer que a verdade científica em movimento é sempre enraizada no mundo concreto. É por isso que ao discutir esta questão ele lembra a máxima marxista segundo a qual *os filósofos se limitaram a explicar o mundo e agora cabe pensar em transformá-lo* (2004, p. 273).

Nesse sentido, quando enfatiza a necessidade do professor dominar a técnica de seu trabalho, Vigotski (2004) está chamando a atenção para que este aprofunde na compreensão dos fenômenos com os quais se confronta. A técnica pode lhe proporcionar o descortinar de amplas perspectivas, diante das questões relacionadas a seu trabalho pedagógico. Como afirma:

Isso pode ser comparado com o processo de caminhar; podemos nos sentir seguros quando andamos desde que o caminho seja visível a uma distância de mil passos e esteja livre de obstáculos. Esse exemplo esclarece bem o papel atribuído na atual pedagogia aos conhecimentos especializados. Se para dar um passo real, para apoiar nosso pé, é necessário um espaço sumamente estreito, para que então precisamos de um caminho amplo e aberto? O pé não precisa disso, mas a visão sim, para orientar e regular o movimento do pé. O mesmo acontece com o professor que mesmo tendo sido eximido de instruir deve saber muito mais que antes. (2004, p. 298).

Diante de todo o exposto, é válido considerar que o papel do professor na perspectiva vigotskiana se reveste de muitos papéis necessários. A depender da situação social de desenvolvimento do aluno, diferentes serão as exigências ao professor. Do que se segue que diante da gama de papéis que deve assumir fica evidente a necessidade de que o trabalho docente seja um trabalho criativo.

Como já assinalado, Vigotski (2003) critica a ação docente que se assenta sob a base da alienação, e a escola que faz desta uma preparação para a vida, separando educação da realidade e o trabalho da criatividade. Nesse sentido, suas considerações vão de encontro a um trabalho pedagógico pautado na execução de receitas e modismos.

É interessante perceber que com relação à sua teoria sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, por exemplo, Vigotski (2000) alertava contra o risco de apropriação prescritiva no espaço escolar quando afirmava que *de sorte que, quando dizemos que a aprendizagem deve apoiar-se na zona de desenvolvimento proximal, nas funções ainda não amadurecidas, não estamos propriamente passando uma nova receita para a escola, mas simplesmente nos libertando do velho equívoco segundo o qual o desenvolvimento deve percorrer ciclos, preparar inteiramente o solo em que a aprendizagem irá construir seu edifício* (p. 332).

Baseando-nos no que afirmam Tunes & Bartholo J. (2004) que consideram que a Psicologia vigotskiana comporta uma ética buberianamente concebida, um trabalho guiado por [...] *vontade, compromisso e responsabilidade como consciências vividas* (p. 58), podemos observar que a idéia da vida como ato de criação remete ao significado da ética vigotskiana como de vinculação das atividades humanas com a vida vivida, com o ser concreto. A seguinte fala de Vigotski (1997) sintetiza esta idéia:

Enquanto separamos o pensamento da vida, a dinâmica e a necessidade, o privamos de toda atividade, fechamos todos os caminhos até a revelação e o esclarecimento das propriedades e da missão mais importante do pensamento: determinar o modo de vida e conduta, modificar nossas ações, dar-lhes uma direção e libera-las da dominação da situação concreta (p. 269).

Para o autor é no trabalho daquele que se assume como organizador do ambiente social que se localiza as possibilidades de transformação do ato pedagógico. E esse que transforma é o capaz de criar, que pertence à raça dos desconformes. Como afirma: *a educação e a criação sempre são trágicas, porque sempre partem do 'desconforto' e do infortúnio, da falta de harmonia* (2003, p. 303). Podemos considerar nessa perspectiva,

o próprio professor Vigotski que, como apresentado em diferentes momentos, mostrou-se um *desconforme* por princípio, em seu contexto histórico.

Embora o foco de análise se mantenha na perspectiva do professor, não se desconsidera que a possibilidade de transformação, de criação está para ambos, professor e aluno. Como afirma Vigotski (2003), [...] *processo pedagógico é a vida social ativa* (p. 303).

O autor compara a Pedagogia desvinculada da realidade educacional ao trabalho de Sísifo⁹⁵. Nessa perspectiva, a natureza do trabalho que valoriza não é a que se faz alienada, mas a que se expressa consciente. Para ele, trabalho consciente exige de seus participantes a máxima tensão de todas as forças da inteligência e da atenção. Podemos considerar, atenção que se dirige para si e para o outro. Atenção a princípios que se constroem na relação, não aos que existe a priori simplesmente.

Considerar a ação docente articulada à dimensão de um trabalho consciente significa por conseguinte, afastar-se de uma imagem meramente idealizada do *ser professor*, tendo em evidência que este enquanto pessoa que vive em uma realidade histórica, cultural, concreta se caracteriza pelo movimento e pela contraditoriedade de suas múltiplas possibilidades de ser no mundo e de muitos mundos que se tornam nele.

Nessa perspectiva, pensando no espaço escolar como ambiente marcado por papéis sociais específicos que se organizam sob uma hierarquia, fica expressa a lógica do autoritarismo em sua delimitação. Como afirma Tacca (2004):

Nesse sentido, não podemos desconsiderar que, dentro da cultura escolar estabelecida, estão muito fortemente instauradas as relações de poder. O modelo hierárquico em que está organizado o sistema de ensino faz com que haja uma série de orientações e normatizações decididas em instâncias superiores que desencadeadas exigem o seu cumprimento [...] Não sendo a posição de punido ou transgressor confortável [...] a solução

⁹⁵ Como esclarece Blanck (2003, p. 196), Sísifo foi um rei condenado por desobediência a Zeus, ao eterno trabalho de carregar uma enorme pedra até o cume de uma montanha ao que se seguia a queda da pedra e o recomeço de seu trabalho. Portanto, uma imagem da mitologia grega que remete à caracterização do que possa ser considerado um trabalho sem sentido.

assumida, muitas vezes de forma inconsciente pelo professor, é o de repassador das normas, o que determina de forma não surpreendente e muito freqüente, a continuidade do autoritarismo (p. 113).

Contudo, a despeito de todo o autoritarismo que impere no espaço escolar, sem desconsiderar os desafios que representa uma orientação à alteridade, podemos perceber que entre professores e alunos, podem se estabelecer relações sociais que não subjugam, que não silenciam. Nessa perspectiva, vale a ressalva de que colocar-se na contramão das orientações hegemônicas, de se assumir como um *desconforme* não se desvela em algo imediato. Todos nós em muitos momentos podemos nos perceber recaindo em posturas tradicionais, mesmo quando buscamos transformar as situações que vivenciamos cotidianamente. Como Vigotski (2004) afirma:

A vida vai se revelando como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento. Assim, cada idéia nossa, cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para a frente, rumo a algo novo (p. 303).

Portanto a imagem de professor que podemos alçar a partir de elementos discutidos por Vigotski não deve ser tomada como um modelo. A intenção do autor não foi questionar um modelo para propor outro em seu lugar. Isso contrariaria sua orientação filosófica, já que ao questionar imagens docentes hegemônicas em seu contexto, se voltou a criticar qualquer perspectiva de padronização do ato educativo. Em lugar disso, reconheceu a educação como possibilidade de acessar a vida como ato de criação, o que só se torna possível quando nos libertamos das formas sociais que deformam e mutilam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o papel do professor na teoria histórico-cultural de Vigotski. Propusemos investigar se a especificidade da ação docente nessa perspectiva poderia ser identificada com a idéia de mediação pedagógica e de outro modo, buscamos introduzir novas confrontações e perspectivas de análise.

Nos esforços de situar o tema, examinamos como se apresenta o papel docente nas relações instituídas no espaço escolar que remontam à base de uma Pedagogia individualista. As análises foram encaminhadas no sentido de observar como, sob diferentes determinantes, esta perspectiva que delimita o primado do indivíduo como elemento fundamental que deve balizar os processos educativos orienta o papel docente sob uma lógica que torna de difícil concretização os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, ao considerar a idéia de que o indivíduo deve guiar-se a si mesmo e formar-se por si mesmo.

O foco de análise sobre os movimentos da educação tradicional, renovada e do construtivismo piagetiano, revelou que sob a base do individualismo pedagógico a consideração de que o professor ocupa o centro do processo educativo representa sua valorização enquanto instrumento da educação, reafirmando uma postura autoritária de quem possui o conhecimento e que subjuga quem se considera dele destituído. Podendo nessa perspectiva o professor ser aproximado à imagem do *professor escultor* na medida em que constitui especificidade de seu papel a responsabilidade por manter o treino e a disciplina, moldando a criança à forma desejada.

Do mesmo modo, a afirmação de que o aluno ocupa o centro de todo o processo educativo pressupõe uma orientação permissivista por sua parte, no entendimento de que seu processo de individualização ocorre a partir de uma ação individualista em seu meio, orientada pelas regularidades de seu desenvolvimento. Perspectiva que destacando o papel da natureza no desenvolvimento humano, permite aproximar o professor da imagem do *professor jardineiro*.

Sob esta mesma base localizamos o alicerce da visão presente na literatura, segundo a qual o papel docente na perspectiva vigotskiana se expressa na imagem do *professor mediador*. Nesse sentido, as análises desenvolvidas apontaram a insuficiência de tal interpretação, na medida em que apresentam como especificidade da ação docente a mera transmissão de conhecimentos, ou, de outro modo, a ponte entre o aluno e os conhecimentos. Visão que vai de encontro a princípios importantes da Psicologia histórico-cultural: desconsidera a via relacional como a que funda possibilidades de desenvolvimento humano, privilegia os produtos da cultura, em lugar dos processos de sua apreensão; nega a dimensão ética do conhecimento e apresenta o professor como mera ferramenta da educação escolar.

A perspectiva vigotskiana como outro itinerário possível de teorização sobre o papel docente aponta as possibilidades relacionais como campo em que se estabelece uma nova dimensão do trabalho educativo. O grande desafio do estudo esteve na discussão desta dimensão, articulando visão de homem em uma perspectiva histórico-cultural, educação considerada em uma base marxista, processos de aprendizagem e desenvolvimento e desdobramentos deles possíveis.

Vigotski rompeu com perspectivas individualistas de análise ao apresentar o homem como ser histórico, cultural, ontológico, singular que tem como pressuposto de seu desenvolvimento humano as relações sociais. Tal visão representa a base de sustentação das contribuições deste autor ao campo educacional. A ela se articulam novas exigências aos processos educacionais e, por conseguinte, ao professor.

Ao considerar que a primazia do desenvolvimento humano está nas vivências enraizadas na cultura e não na natureza, Vigotski afirma as relações sociais como pressuposto fundamental da constituição humana, estabelecendo uma nova relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, expressa a compreensão de que os processos de desenvolvimento apresentam a possibilidade de constituir-se em uma perspectiva revolucionária, ou seja, não comportando uma lógica linear e programada, uma vez impulsionados pelos processos de aprendizagem, de apreensão da cultura. A consideração deste aspecto, balizado pela percepção das relações dialógicas nos processos de ensino e aprendizagem, da coletividade como fonte

de aprendizagem e desenvolvimento aponta elementos como zona de desenvolvimento proximal, processos de significação, a importância do outro no desenvolvimento humano, os quais articulados entre si apresentam como exigências do papel docente uma ação consciente, criativa, prospectiva, pautada na ação conjunta, no diálogo e no imperativo de conhecer o aluno em suas necessidades, motivos e sentidos de seu pensamento a fim de criar possibilidades de desenvolvimento. É nessa perspectiva que a imagem docente a que Vigotski faz referência é a do *organizador do ambiente social*, quem estabelece as bases das condições de possibilidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, que tem por base as relações dialógicas construídas no espaço escolar.

Em verdade, as relações dialógicas não existem a priori. Elas são criadas nas diferentes situações de aprendizagem que vivenciamos, professores e alunos, no contexto escolar. Em uma discussão relacionada à formação de professores, a partir de tudo o que se discutiu podemos concluir que um programa educacional pode pretender dizer ao professor como executar uma proposta pedagógica contextualizada com a realidade do seu aluno, como articular saberes de diferentes disciplinas, como problematizar os conteúdos propostos tendo em consideração as exigências impostas pela contemporaneidade etc. Contudo, nada poderá garantir a verdadeira apropriação por parte do professor de uma proposta em prol de um ensino contextualizado, voltado para o aluno concreto, uma vez que para o elemento fundamental da relação pedagógica, não existe receita: a nenhum professor pode-se dizer como entrar em relação com seu aluno, como vincular-se a ele. A consideração deste aspecto não significa imobilismo, mas antes uma crítica às propostas educativas que se expressam em um tom fundamentalmente prescritivo e impositivo, as quais não alcançam os processos reais do ambiente social escolar que é singular, diverso e imprevisível.

À despeito de ter respondido os objetivos propostos para este estudo e tendo em consideração as questões que foram suscitadas ao longo dele que podem ser temas de estudos posteriores, uma questão ainda permanece para o momento: *o que significou para mim, educadora e pesquisadora recém formada e em formação, o encontro com Vigotski.*

De modo amplo, refletir sobre um modo de ser no mundo, um modo de ser em minhas relações com meu meio social. Se o trabalho humano que se articula ao princípio da vida como ato de criação expressa a possibilidade que temos de nos transformar, isso significa que é a definição por uma opção ética, construída no embate das vivências de cada dia e que, a pretexto dos problemas e dificuldades encontradas nas diferentes situações vividas, que nos leva a reafirmar a escolha por um trabalho guiado por princípios verdadeiros como o respeito à alteridade. Nesse sentido são múltiplas as questões que surgem diante da presença do outro: *Quem é esse que está a minha frente? Com quem dialogo? O que significa guiar-me pelo respeito ao que é qualidade do outro? Como superar o individualismo que impregna nossas relações nos diferentes espaços da vida em sociedade?*

Também a possibilidade de questionar modelos sobre o papel docente, construídos ao longo da minha trajetória escolar, como aluna e pedagoga. Nesse sentido, a percepção mais clara de que os melhores professores que tive foram aqueles que me ajudaram a fincar os pés no chão da vida.

Considero que Vigotski oferece leituras que contribuem no sentido em que ajudam a lançar um novo olhar sobre os processos que ocorrem na sala de aula. Não oferece respostas prontas às questões colocadas pela prática cotidiana. Representa antes a possibilidade de ampliar as perguntas e um olhar ético para guiá-las, guiar o percurso em direção àquilo em que acreditamos, em que depositamos nossos investimentos tendo em consideração a vida como ato de criação, e não um culto a imutabilidade.

O que fica é a percepção de uma teoria como algo que não se constitui a priori, mas que partindo da realidade concreta dos homens, expressa uma busca de compreensão da realidade que se materializa em uma produção historicamente articulada e elaborada, o que significa considerar que o conhecimento que produz está em constante transformação.

Nesse sentido, entre os aspectos que nos dificultam a pensar, a questionar a realidade concreta da vida, pode estar a apropriação de um ponto de vista dogmático, fechado em verdades que não dialogam com os outros olhares possíveis, que não se preocupam em subverter a ordem em que as coisas parecem estar organizadas, o modo

como parecem funcionar. É nessa perspectiva que uma leitura de Vigotski mesmo parecendo abrir um novo olhar sobre os processos educacionais pouco poderá contribuir. A perspectiva que se deve alimentar é a da permanente curiosidade e inconformidade, atitude que o próprio autor nos ensina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. Os Gêneros do Discurso. In _____. **Estética da Criação Verbal**. Coleção Ensino Superior. São Paulo: Martins Fontes, p. 277-326,1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

COTRIM, G. **História Geral**. São Paulo: Saraiva, 1991.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CERIZARA, A. B. **Rousseau – A Educação na Infância**. São Paulo: Scipione, 2001.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DUARTE, N. Concepções Afirmativas e Negativas Sobre o Ato de Ensinar. **Cad. Cedes**, v.19, nº.44, p.85-106, abr. 1998.

_____. **Vigotski e o "Aprender a Aprender"**: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

ELKIND, D. **Desenvolvimento e Educação da Criança**: Aplicação de Piaget na sala de aula. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ENGELS, F. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem** in Marx, K. e Engels, F. Obras Escogidas. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, p. 269-280,1961.

ENGELS, F. **Introdução à Dialética da Natureza** in Marx, K. e Engels, F. Obras Escogidas. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, p. 251-266,1961.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 1994.

FERREIRA, A. B de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FILHO, L; Bergstrom, M. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à Prática Educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986/2003.

FREITAS, M. T.de A. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: Um Intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.

GASPARIN, J.L. **Uma Didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GONZALEZ REY, F. **La Comunicación educativa: su importancia en el desarrollo integral de la personalidad**. In _____. *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. Havana: Editora Pueblo y Educación, p. 01-27, 1995.

_____. **A Visão do Social na Psicologia: Várias Abordagens**. In *O Social na Psicologia e a Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 07-70, 2004.

_____. **Sujeito e Subjetividade: Uma Aproximação Histórico-Cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOBBSAWN, E. A Revolução Mundial. In _____. **Era dos Extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 61-89, 1995.

LEONTIEV, A. N. L.S. Vygotsky: In Memoriam. **Journal of Russian and East European Psychology**. v. 35, n° 2, p. 43-47, 1997.

LEONTIEV, A. N. Artigo de Introdução sobre o Trabalho Criativo de L.S. Vygotsky. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 426-470, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LURIA, A. R. **A Construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MARX, K & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

MOLL, L.C. **Vygotsky e a Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NASCIMENTO, M. M. Cronologia. In CERIZARA, A. B. **Rousseau – A Educação na Infância**. São Paulo: Scipione, p. 12-15, 2001.

PIAGET, J. **Para Onde Vai a Educação?** Rio de Janeiro: J. Olímpio, 1980.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1988.

PINO, A. O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, n° 71. Campinas: Cedes, p. 45-78, 2000.

_____. Cultura e Desenvolvimento Humano. **Viver – Mente & Cérebro**, n° 02. Memória da Pedagogia. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

_____. As categorias do Público e Privado na Análise do Processo de Internalização. **Revista Educação e Sociedade**, n° 42. Campinas: Cedes, 1992.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REIS, R. H. **A Construção do Sujeito Político, Epistemológico e Amoroso na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Campinas, 2000. Tese de Doutorado (Faculdade de Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RIO DE JANEIRO. **Proposta Político-Pedagógica da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro**. MULTIEDUCAÇÃO: Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <www.rio.rj.gov.br/multirio/cime/ME03/ME03_009.html>. Último acesso em: 28 set. 2004.

ROSA, M.G. **A História da Educação Através dos Textos**. São Paulo: Cultrix, s/d.

ROSA & MONTERO. O Contexto Histórico do Trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. In: Moll, L. C. **Vygotsky e a Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 57-83, 1996.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. SP: Difusão Européia do Livro, 1968.

SANTOS, T.M. **Noções de História da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Coleção Polêmicas de Nosso Tempo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCALCON, S. **À Procura da Unidade Psicopedagógica**. Coleção Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2002.

SIMÃO, L. M; MARTINEZ, A. M (orgs.). **O Outro no Desenvolvimento Humano: Diálogos para a Pesquisa e a Prática Profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SMOLKA, A. L. B. Internalização: Seu Significado na Dinâmica Dialógica. **Revista Educação e Sociedade**, n°. 42. Campinas: Cedes, p. 328-335, 1992.

TACCA, M. C. V. R. **Ensinar e Aprender: Análise de Processos de Significação na Relação Professor X Aluno em Contextos Estruturados**. Brasília, 2000. Tese de Doutorado (Instituto de Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

_____. **Além de Professor e de Aluno: A Alteridade nos Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento**. In *O Outro no Desenvolvimento Humano: Diálogos para a Pesquisa e a Prática Profissional em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 101-130, 2004.

TUNES, E. Os Conceitos Científicos e o Desenvolvimento do Pensamento Verbal. **Caderno Cedes**. Campinas: Papirus, n° 35, p. 29-39, 1995.

TUNES, E. & BARTHOLO JUNIOR, R. dos S. **Da Constituição da Consciência a uma Psicologia Ética: Alteridade e Zona de Desenvolvimento Proximal**. In *O Outro no Desenvolvimento Humano: Diálogos para a Pesquisa e a Prática Profissional em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 41-60, 2004.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R. e BARTHOLO JUNIOR, R. dos S. O Professor e o Ato de Ensinar. *Cadernos de Pesquisa / Fundação Carlos Chagas*. [online]. set./dez. 2005, vol.35, no.126 [citado 20 Março 2006], p.689-698. Disponível na World Wide Web:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742005000300008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0100-1574.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky – Uma Síntese**. SP: Loyola, 1999.

VASCONCELOS, M S. **A Difusão das Idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VYGODSKAYA, G. L. Vygotski and Problems of Special Education. **Remedial and Special Education**, n° 06, p.330-332, 1999.

VYGODSKAYA, G. L. & LIFANOVA, T. M. Part 1: Life and works of L.S. Vygotsky. **Journal of Russian and East European Psychology**. v. 37, n° 2, p. 03-89, 1999.

_____. Part 2: Through the Eyes of Others. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 37, n° 3, p.32-81, 1999.

_____. Part 3: Though a Daughter's Eyes. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 37, n° 4, p.41-87, 1999.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Problemas do Desenvolvimento da Psique**. v. III (Obras Escogidas). Madrid: Ed. Visor, 1995.

_____. **Psicologia Infantil**. v. IV (Obras Escogidas). Madrid: Ed. Visor, 1996.

_____. **Defectologia**. v. V (Obras Escogidas). Madrid: Ed. Visor, 1999.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N e outros. **Psicologia e Pedagogia**. Lisboa: Estampa, 1991.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: _____. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Coleção Educação Crítica São Paulo: Ícone, 2001.

YAROCHEVSKI, M. G. **La Psicología del Siglo XX**. Havana: Pueblo y Educación, 1983.