

Fundamentos conceptuais em Paulo Freire e Vygotsky: ensino e docência

Erika Roberta Silva de Lima¹ 

Marcio Adriano de Azevedo² 

Resumo

O artigo apresenta os fundamentos conceptuais sobre educação, ensino e docência em Paulo Freire e Vygotsky. Objetivamos encontrar, nas abordagens conceptuais de cada autor, pontos que convergem ao discutir a influência do contexto social e cultural na educação e no desenvolvimento humano. Para tanto, adotamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, com o procedimento metodológico da revisão bibliográfica, permitindo um estudo interpretativo das concepções teóricas de Freire e Vygotsky. Diante do estudo realizado, encontramos algumas similaridades no tocante ao sujeito como histórico-cultural, à interação social, ao diálogo e à autonomia. Na relação entre os autores, os docentes devem oferecer a construção e internalização de conhecimentos que provoquem dúvidas e permitam experiências.

Palavras-chave: Educação, ensino e docência; Paulo Freire; Vygotsky.

Abstract

Conceptual foundations in Paulo Freire and Vygotsky: teaching and instruction

The article presents the conceptual foundations of education, teaching, and instruction in Paulo Freire and Vygotsky. The aim the study is to identify convergence points in the conceptual approaches of each author when discussing the influence of social and cultural contexts on education and human development. For this purpose, a qualitative research approach was adopted, through the methodological procedure of a bibliographical review that led to an interpretative study of the theoretical conceptions of Freire and Vygotsky. Based on the study, we found several similarities regarding concepts such as the historical-cultural subject, social interaction, dialogue, and autonomy. In the relationship between the authors, teachers must promote the construction and internalization of knowledge, stimulating questioning and allowing students to live new experiences.

Keywords: Education, teaching and instruction; Paulo Freire; Vygotsky.

Resumen

Fundamentos conceptuales en Paulo Freire y Vygotsky: enseñanza y docencia

El artículo presenta los fundamentos conceptuales sobre educación, enseñanza y docencia en Paulo Freire y Vygotsky. Objetivamos encontrar, en los abordajes conceptuales de cada autor, puntos que convergen al discutir la influencia del contexto social y cultural de la educación y en el desenvol-

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Mossoró, RN, Brasil.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte – IFRN, Caicó, RN, Brasil.

vimiento humano. Para ello, adoptamos un enfoque de investigación cualitativa, utilizando el procedimiento metodológico de revisión bibliográfica, lo que permitió un estudio interpretativo de las concepciones teóricas de Freire y Vygotsky. El relevamiento teórico se basó principalmente en las obras de estos autores, complementadas con textos de investigadores que discuten y amplían sus aportes, que se configuran como fuentes secundarias. Delante del estudio realizado, encontramos algunas semejanzas en el tocante al sujeto como histórico-cultural, a la interacción social, al dialogo y a la autonomía. En la relación entre autores, los docentes deben a la construcción y internalización de los conocimientos que provoquen las dudas y que permitan experiencias.

Palabras clave: Educación, enseñanza y docencia; Paulo Freire; Vygotsky.

Introdução

O artigo decorre de pesquisa em nível de doutorado, da linha de pesquisa “Ensino, currículo e cultura”, do programa de doutorado da Rede Nordeste de Ensino (Renoen/Polo Mossoró) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A sua fundamentação teórico-conceitual e metodológica fundamenta-se no arcabouço dos estudos e das pesquisas vinculadas à área do ensino que respaldam o doutorado, bem como das disciplinas cursadas, quais sejam: “Teorias da aprendizagem” e “Estudos em ensino e aprendizagens”, razão pela qual adotamos a revisão bibliográfica em Luria, Leontiev e Vygotsky (1991), Freire (1979; 1994; 1996; 1997) e Vygotsky (1991; 2010).

Diante do desafio de compreender as teorias que fundamentam os processos de ensino e de aprendizagem, a mediação pedagógica e o desenvolvimento humano, fomos motivados, pelo curso da disciplina “Estudos em ensino e aprendizagem”³, a realizar algumas reflexões sobre educação, ensino e docência, mobilizando os conhecimentos construídos a partir das leituras e discussões de Paulo Freire e Lev Vygotsky. O objetivo não é de apresentar um panorama das teorias, mas encontrar, nos fundamentos conceptuais de cada autor, pontos de convergência ao discutir a influência dos contextos social e cultural na educação e no desenvolvimento humano.

Lev Semionovitch Vygotsky (1896–1934), psicólogo, desenvolveu sua teoria em um contexto de mudanças políticas, sociais e culturais da Rússia. Proponente da psicologia histórico-cultural, preocupou-se em compreender como o desenvolvimento humano ocorre em interação com o contexto cultural e social (Luria et al., 1991).

³ Disciplina: Estudos em Ensino e Aprendizagem - 2023.1, do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino Renoen, *campus* IFRN, ministrada pelos professores Verônica Pontes, Marcos Oliveira e Diogo Bezerra.

Paulo Reglus Neves Freire (1921–1997) foi um educador brasileiro que se dedicou à educação popular como meio para a humanização e conscientização política dos indivíduos. Desenvolveu, na década de 1960, em um contexto de ditadura civil-militar, de altos índices de analfabetismo e de desigualdade social, a teoria crítica e libertadora da educação, que enfatiza a importância das condições sociais e econômicas que moldam a vida das pessoas e de uma pedagogia baseada em diálogo e posturas democráticas (Freire, 1979; Gadotti, 2000).

A escolha de Paulo Freire e Lev Vygotsky como autores centrais da pesquisa ocorreu devido à relevância das suas contribuições ao campo educacional e à atualidade das suas ideias para a compreensão do papel do contexto social e cultural na educação e no desenvolvimento humano. Além disso, suas teorias têm sido amplamente discutidas e relacionadas em trabalhos acadêmicos.

Paulo Freire oferece à sociedade brasileira uma contribuição que extrapola os limites de seu tempo. Os temas que permearam suas reflexões teóricas e sua prática são questões de grande atualidade e vêm ocupando o centro das atenções no debate educacional brasileiro [...] (Regina & Lima, 2007, p. 19).

Vygotsky, por sua vez,

[...] é um autor que ocupa um lugar de grande importância nos estudos sobre psicologia e educação. Uma abordagem cuidadosa de sua obra parece mostrar que, em vez de aceitar passivamente os antagonismos, buscou correlações e diálogos; dedicou-se a compreender o funcionamento psíquico humano tendo em vista a integração de seus fenômenos, aliando o plano subjetivo ao objetivo, o intelecto à emoção, a ciência à arte, o indivíduo à coletividade (Cebulski, 2014, p. 18).

Por óbvio, resguardando-se as diferenças e especificidades, inclusive histórico-temporais, os autores possuem aproximações teórico-conceituais que convergem no campo da educação, particularmente no que diz respeito ao ensino e à docência no contexto social e cultural, bem como na valorização da interação e do diálogo e do sujeito ativo no processo de aprendizagem. No caso do ensino de ciências, os trabalhos que se referenciam em Vygotsky apresentam, por exemplo, discussões acerca do papel da linguagem no processo de ensino-aprendizagem, mas sendo possível articular elos teórico-conceituais com Paulo Freire.

De todo modo, mesmo que ambos os autores tenham discorrido em perspectivas, causas e preocupações distintas, Vygotsky focou a sua preocupação em questões psicológicas da linguagem, buscando analisar e compreender o processo de

desenvolvimento da relação entre a palavra e o pensamento. Paulo Freire, por sua vez, enfatizou o seu interesse pela linguagem, tendo em vista a preocupação e os métodos em torno da educação e alfabetização de adultos.

Fato é que, recorrentemente, os postulados de Freire e Vygotsky sempre estiveram integrados e presentes na configuração de novas perspectivas teórico-conceituais nas reflexões, nos estudos e nas pesquisas no âmbito da pós-graduação brasileira, em particular, na área do ensino, como explicitam Gehlen, Maldaner e Delizoicov (2010). Os autores também destacam que, na área do ensino de ciências, os estudos e as pesquisas amparados em Paulo Freire e Vygotsky, no geral, apontam tanto a literatura brasileira quanto a estrangeira e, geralmente, têm explorado os pressupostos teórico-conceituais desses autores de forma isolada.

Na escrita deste trabalho, procuramos responder à seguinte questão: quais pontos convergem ao discutirmos a influência do contexto social e cultural na educação e no desenvolvimento humano nas abordagens conceptuais de Paulo Freire e Vygotsky, a partir dos fundamentos da educação, do ensino e da docência? Sendo assim, adotamos uma pesquisa com abordagem qualitativa e bibliográfica, permitindo um estudo interpretativo das concepções teóricas de Paulo Freire e Vygotsky. Além disso, o levantamento teórico baseou-se, prioritariamente, em obras desses autores, complementado mediante trabalhos de pesquisadores que discutem e ampliam suas contribuições, configurando-se como fontes secundárias.

Ademais, o presente artigo está estruturado a partir da necessidade de compreensão acerca da temática na qual apresentamos os fundamentos conceptuais de cada autor. Dessa forma, além da introdução e do tópico “Educação, ensino e docência em Paulo Freire e Vygotsky”, para uma organização didática do texto, organizamos os seguintes tópicos de discussão: “Contexto social e cultural, desenvolvimento humano e o processo de ensino e aprendizagem” e “Valorização da interação e do diálogo na sala de aula e sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem”; por último, apresentamos nossas considerações finais.

Educação, ensino e docência em Paulo Freire e Vygotsky

Neste tópico, apresentamos os fundamentos conceituais de cada autor no que convergem em relação à influência do contexto social e cultural na educação e no desenvolvimento humano. Sobre isso, um ponto que merece destaque é a base

epistemológica que explicam. Embora cada autor tenha dado enfoque diferente, os principais conceitos apresentados por Freire e Vygotsky são alguns fundamentos do materialismo histórico-dialético, premissa advinda da teoria marxista, presentes nos clássicos “O Capital” e a “Ideologia Alemã”, obras que contribuíram para a formação das bases teóricas que influenciam a pedagogia crítica de Paulo Freire e a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, ambos comprometidos com uma visão transformadora da educação e do desenvolvimento humano.

Freire (1979; 1996; 1997) enfatizou a transformação social mediante a conscientização e compreensão das estruturas opressivas e a superação da alienação por meio da educação. Por sua vez, Vygotsky (1991) destacou que os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores devem ser analisados a partir de uma perspectiva histórica e concebeu, portanto, que o desenvolvimento psíquico humano se constitui por meio das relações do sujeito histórico com o mundo natural e social.

Nesse sentido, ambos corroboram com os pressupostos do materialismo histórico-dialético de que o homem é sujeito social, histórico e cultural, e que o modo de produção material condiciona a vida social, econômica e política, ou seja, as teorias de Freire e Vygotsky se alinham à mesma corrente filosófica e metodológica nos aspectos das relações e condições sociais e históricas dos sujeitos, na dialética e transformação social e na conscientização crítica e mediação cultural.

De acordo com Freire (1979; 1996; 1997), o conhecimento não é neutro, mas está ligado a contextos sociais e políticos específicos. Dessa forma, sua pedagogia critica a “educação bancária”, na qual os alunos são vistos como recipientes passivos de conhecimento, e promove uma educação libertadora que leva em conta as realidades sociais e econômicas dos alunos, buscando conscientizá-los de sua situação histórica e social para promover a transformação social.

Vygotsky (1991) também adota uma abordagem dialética, considerando o desenvolvimento humano como um processo dinâmico e interativo. Ele postulou que o desenvolvimento possui um caráter não linear e é moldado pelas interações sociais e contradições presentes na sociedade. Além disso, o autor discute que o aprendizado ocorre por meio da resolução de contradições internas e externas, que são mediadas social e culturalmente.

Essa relação das teorias de Freire e de Vygotsky com o materialismo histórico é muito bem estabelecida por alguns escritores, como Saviani (1989; 1997), que

é um dos principais autores da educação brasileira e tem um enfoque marxista em suas análises sobre as teorias educacionais. Por isso, em suas obras, discute como o materialismo histórico e dialético pode ser base para a pedagogia histórico-crítica, fazendo sua análise juntamente às contribuições de Paulo Freire e Vygotsky. Assim como Saviani, Duarte (2001), importante pesquisador da educação, trabalha com a psicologia histórico-cultural e a pedagogia freiriana. Em sua obra, ele explora as conexões entre essas abordagens e o materialismo histórico, discutindo como as práticas pedagógicas podem ser entendidas e aplicadas a partir dessa perspectiva. Desse modo, compreendemos que talvez a primeira e mais forte conexão entre os autores consiste na base epistemológica, visto que Paulo Freire e Vygotsky se amparam no marxismo para formular os seus postulados, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento, à formação e à autonomia dos sujeitos, sejam eles crianças, sejam adultos (Petroni & Souza, 2009).

Na próxima subseção deste estudo, apresentamos os princípios básicos dos fundamentos da educação libertadora e da teoria sócio-histórica, com foco na discussão sobre contexto social e cultural, desenvolvimento humano e processo de ensino e aprendizagem.

Contexto social e cultural, desenvolvimento humano e processo de ensino e aprendizagem

Em relação aos contextos social e cultural no processo de ensino e aprendizagem, tanto Freire como Vygotsky destacam a influência do ambiente em que os sujeitos estão inseridos. Ao longo do processo de desenvolvimento humano, o ser social é impactado pela cultura e pela histórica da sociedade à qual pertence, moldando sua aprendizagem e sua formação. Nesse sentido, Freire (1979; 1996; 1997) enfatiza que o ensino e a aprendizagem não podem estar desconectados contexto social em que ocorrem, pois é a partir da conscientização sobre sua realidade que o indivíduo desenvolve a capacidade de transformá-la. Assim sendo, torna-se essencial, como afirma Freire (1996, p. 30), “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”. Dessa forma, o aprendizado deixa de ser um processo mecânico e passa a se constituir como um ato significativo, conectado à vivência e à realidade dos estudantes.

Diante disso, é fundamental adotar práticas pedagógicas baseadas em uma pedagogia crítica e libertadora, que promovam a reflexão sobre a realidade histórica, política e social. Somente assim o indivíduo poderá compreender sua própria condição e transformar o mundo ao seu redor. No que diz respeito a isso, Freire (1996; 1997) enfatiza não apenas a valorização dos conhecimentos científicos, mas também a importância dos saberes construídos a partir das experiências e das interações sociais.

Nesse sentido, Freire (1996) critica a simples transmissão de conteúdos descontextualizados da realidade dos estudantes, caracterizando essa prática como uma forma de “invasão cultural” ou mero “depósito de informações”, uma vez que ignora os saberes populares e as vivências dos alunos. Dessa forma, antes de qualquer abordagem pedagógica, torna-se essencial conhecer o estudante em sua totalidade, compreendendo-o como sujeito inserido em um contexto social do qual devem emergir os conteúdos a serem também trabalhados em sala de aula.

Também para Vygotsky (1991), o desenvolvimento ocorre dentro de um contexto social e é mediado por ferramentas culturais e linguísticas. O autor destaca que o ambiente sociocultural desempenha papel fundamental na formação do pensamento e das habilidades cognitivas, pois é por meio da interação social que os indivíduos constroem conhecimento e ampliam suas capacidades. Assim sendo, os saberes construídos pelas experiências das relações estabelecidas pelos sujeitos devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre o contexto sociocultural, Vygotsky (2010) discute como a imaginação e a criatividade se desenvolvem nas crianças e como essas capacidades estão ligadas ao aprendizado e à sua experiência com um ambiente estimulador, que apresente condições de espaço para criar, recriar e atuar sobre o mundo. Para o autor,

Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaría, não teria nenhum anseio e, é claro, não poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos (2010, p. 40).

Assim sendo, Vygotsky (2010) sugere uma prática pedagógica que proporcione atividades capazes de estimular a imaginação e a criatividade dos estudantes, promovendo desafios que os incentivem a transformar a realidade ao seu redor. Para tanto, é essencial que o ambiente escolar favoreça a experimentação, o diálogo e a expressão, permitindo que os alunos criem, recriem e atuem sobre o mundo de maneira

ativa e significativa. Dessa maneira, o aprendizado deixa de ser um processo passivo e se torna uma construção dinâmica, impulsionada pelas interações sociais e pelas experiências vividas.

Logo, a *palavra*, em Freire, estabelece a mediação do homem com o mundo, na perspectiva da transformação política e social. Já para Vygotsky, a palavra geralmente está ligada à construção de sistemas lógicos de pensamento, como os signos, focando na gênese e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A consideração do contexto social no ensino, por meio da valorização da cultura, incluindo no processo educativo conhecimentos trazidos pelos estudantes, implica a promoção da educação como prática de liberdade. Assim, compreendemos que, na fundamentação conceitual de Freire (1996; 1997), a escola deve ser espaço inclusivo, participativo e transformador. Para tanto, a prática docente deve ser alicerçada nos princípios de uma abordagem pedagógica que envolva conscientização, diálogo, reflexão crítica, práxis, problematização e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Nesse sentido, Freire

[...] coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na – mas, também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (1996, p. 30).

Ou seja, na perspectiva freiriana, o homem deve ser compreendido em sua totalidade e não como sujeito isolado, sendo capaz de agir para transformar a natureza ao mesmo tempo em que se humaniza e se apropria da cultura (Freire, 1997). Para tanto, os temas abordados em sala de aula devem estar relacionados às questões da realidade vivenciada, e, para isso, acreditamos que é imprescindível o envolvimento dos estudantes na identificação dos conteúdos de interesse.

Na concepção de Vygotsky (2003), a escola é lugar de vivências democráticas, com práticas que possibilitem aos alunos a liberdade para compreender e agir no mundo. Diante disso, o professor deve ser um mediador entre o aluno e o conhecimento sistematizado, um organizador das relações sociais vividas pelos estudantes na escola, visto que, para o autor, “educar significa organizar a vida” (p. 220).

O ensino dos conteúdos, de acordo com a perspectiva freiriana, faz parte da formação humana e social. No entanto, esse ensino não deveria estar pautado na abordagem puramente bancária, ou seja, um processo em que os conteúdos científicos sejam

apresentados de forma descontextualizada, de forma a ser depositado nos estudantes. A educação bancária, desprezada por Freire (1994), é a que nos referimos como ensino tradicional, no qual a relação professor-aluno se dá de forma vertical, sendo o docente aquele que detém o conhecimento.

Nessa discussão, encontramos aproximações com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, apesar de este não ter se referido diretamente aos conteúdos científicos, mas à internalização dos conhecimentos e à aprendizagem, processo compreendido como “reconstrução interna de uma operação externa” (Vygotsky, 1991, p. 76). Para Vygotsky (1991), o “bom ensino” é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, pois

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim a aprendizagem é um aspecto necessário e universal do processo das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (p. 120).

Assim, ao escrever sobre apropriação geral da cultura e organização dos processos psíquicos, enfatizou que o desenvolvimento psicológico do homem e a apropriação das funções mentais superiores acontecem com a aprendizagem dos sujeitos a partir das suas interações com o meio social no qual está imerso.

Essas interações acontecem de forma mediada pelos instrumentos psicológicos e símbolos constituídos historicamente pelos homens, ou seja, é por meio de um conjunto de signos que se institui a comunicação e a linguagem como instrumentos sociais. Com relação a isso, Oliveira (1997) destaca que

[...] os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto do conhecimento têm origem social. Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas desde comportamento, num processo em que as atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas (p. 28).

Dessa forma, são organizados os conhecimentos com o objetivo da aprendizagem em geral, como apropriação da cultura e das condições específicas, como acontecem nas atividades sistematizadas e de cunho pedagógico. Diante disso, observamos que as atividades escolares, situadas na relação entre ensino e aprendizagem, criam condições para a apropriação dos conhecimentos científicos e teóricos elaborados ao longo da história da ciência.

Assim, o ensino de conceitos deve proporcionar a compreensão dos significados, ampliar os horizontes da percepção e modificar a forma de interação com a realidade à qual pertence. De acordo com Vygotsky (1991), a escola pode tanto ampliar como restringir as possibilidades de criação, desenvolvimento e autonomia. Portanto, podemos inferir que nem todo processo de ensino implica aprendizagem e desenvolvimento psíquico dos alunos.

O ensino-aprendizagem dos conceitos e conhecimentos científicos acontece no espaço entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, ou seja, na zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O conceito de ZDP foi proposto por Vygotsky ao explicar que o desenvolvimento humano acontece com a interação do sujeito com o meio e que a ZDP tem um papel fundamental nesse processo (Vygotsky, 1991).

Isso significa que, entre o nível intelectual em que a pessoa se encontra, o que sabe fazer sozinha, e o seu potencial, isto é, o que ela pode alcançar com a ajuda do outro, existe a área de desenvolvimento em que o sujeito, sendo mediado, avança seu nível de desenvolvimento e aprendizagem. Essa mediação pode ser feita pelo professor, que ensina e cria situações práticas, permitindo ao aprendiz viver novas experiências.

A ZDP, focando na educação escolar, está também em duas situações: a sondagem, enquanto avaliação diagnóstica, que corresponde ao conhecimento sobre as habilidades cognitivas já adquiridas pelos alunos, o que Paulo Freire chama de conhecimentos prévios; e a avaliação da aprendizagem, para identificar o potencial de desenvolvimento conseguido pelo aluno. Para isso, faz-se necessária uma postura docente de orientação e interação, criando um ambiente escolar adequado, utilizando ferramentas de mediação para apropriação das funções mentais superiores por parte dos alunos.

Ainda sobre contexto social e cultural, desenvolvimento humano e processo de ensino e aprendizagem para Vygotsky e Freire, outra questão comum em suas teorias é a compreensão de sujeito inacabado/inconcluso, termo usado por Freire para explicar que o homem continua aprendendo ao longo da vida e tomando consciência sobre sua condição de ser inacabado, compreendendo suas necessidades e podendo intervir na realidade para produzir o que lhe falta. “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (Freire, 1996, p. 55).

O entendimento de que o homem é sujeito inconcluso faz com que as experiências sociais sejam aprendizagens contínuas. Nessa premissa, Vygotsky também destaca que o ser humano está em processo constante de desenvolvimento e que a relação homem-realidade se dá quando o sujeito elabora o conceito de consciência (Vygotsky, 1991).

Diante do apresentado, destacamos que a aproximação entre os autores, quando centralizamos o olhar nos contextos social e cultural, está principalmente na perspectiva interacionista em que se encontram, ou seja, Freire e Vygotsky postulam ser na interação sujeito-mundo social e cultural que os conhecimentos são produzidos, que há a necessidade de valorizar o contexto histórico, social e cultural do estudante e a necessidade de considerar o sujeito que aprende e as condições sob as quais ocorrem a aprendizagem.

Valorização da interação e do diálogo na sala de aula e sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem

Neste tópico, apresentamos a fundamentação conceptual de Freire e Vygotsky sobre a valorização da interação e do diálogo na sala de aula e os sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, de forma a explorarmos as aproximações teóricas e conceituais desses autores. Para ambos, conforme já mencionado, a interação pode acontecer por meio da linguagem e do diálogo. Paulo Freire (1996; 1997) apresenta o diálogo como inerente à condição humana. Vygotsky, por sua vez, apresenta a linguagem como instrumento importante para a percepção do mundo pelos sujeitos.

Para Freire, a dialogicidade está estreitamente relacionada à educação emancipatória, pois, nessa direção, o diálogo rompe com um modelo de educação bancária, haja vista que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam significação dos significados” (1994 p. 69). Na abordagem freireana, ensinar e aprender são ações dialógicas, pois, para a educação libertadora, o diálogo é fundamental, posto que “[...] a palavra é práxis na relação entre os sujeitos humanos” (p. 79).

Nesse sentido, diálogo não é transmissão autoritária de conhecimento que fortaleece uma hegemonia cultural e política. Por essa razão, não deve haver diálogo sem problematização dos sujeitos no mundo, já que é nesse movimento que os humanos se fazem e se refazem na realidade concreta.

Além de ser uma ferramenta essencial para uma educação emancipatória e libertadora, o diálogo, segundo Freire (1994), deve permear a relação entre docentes e discentes. O autor ensina que o professor, mais do que um transmissor de conhecimento, deve assumir uma postura de comprometimento com o fazer pedagógico, reconhecendo tanto a si mesmo quanto aos alunos como sujeitos do conhecimento e da aprendizagem. Sendo assim,

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e quem que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem (p. 39).

Dessa forma, é construída uma relação horizontal em sala de aula, o que permite a professor e alunos estabelecerem constante diálogo. Isso é fundamental para a constituição da consciência humana, uma vez que, nas ações dialógicas, a tomada de consciência se transforma em conscientização. Como ensina Freire (1994), o diálogo é a base de uma educação libertadora para homens e mulheres, opressores e oprimidos.

Portanto, o professor não deve ter uma postura controladora, autoritária, tampouco se limitar à transmissão de conceitos e fatos históricos. Diferente disso, deve ocupar o espaço de socializador dos conhecimentos, com proposta pedagógica direcionada não somente ao saber sistematizado, mas à instrumentalização científica da cidadania. Em razão disso, Freire explica que é

preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua existência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção (1996, p. 32).

Nessa concepção, não é razoável que, em sala de aula, estudantes aceitem, sem questionamentos, o saber como algo imutável, passem a aula silenciados e simplesmente repitam os discursos dos docentes. Isso significa que há também uma reconfiguração no papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes devem ser ativos na produção do conhecimento, haja vista serem eles sujeitos de cultura e de história, que constroem e reconstruem conhecimentos a partir da interação, em um processo de autonomia. Nesse caso, Freire (1996) afirma:

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autêntico quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros (p. 49).

Nessa direção, a construção da autonomia pelos alunos se dá por meio de um comportamento ativo no processo de ensino e aprendizagem, de modo que explorem o mundo material e cultural. Autonomia, nesse caso, não é apenas um atributo individual, mas uma dimensão coletiva (Freire, 1996). Ao se tornar sujeito autônomo, o estudante sai do estado de alienação. É com essa discussão que o conceito de autonomia se torna importante na abordagem conceptual de Paulo Freire.

A relação entre Freire e Vygotsky, no que diz respeito à valorização da interação e do diálogo na sala de aula e aos sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, está principalmente na interação dos sujeitos, na relação professor-aluno e na autonomia. Para Vygotsky, a interação social e cultural é o principal meio de desenvolvimento cognitivo. O psicólogo russo afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento são construídos em contextos sociais, por meio do processo de mediação e internalização.

Assim como Freire, Vygotsky atribui ao professor o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o mediador teria que intervir na ZDP do aluno, por meio da interação, da linguagem e de metodologias, tendo como referência as experiências de vida dos alunos. Desse modo, a partir da mediação do outro mais experiente, professor e estudantes (seus pares), acontece o movimento de estruturas do exterior para o interior, ou seja, o processo de internalização. Sobre isso, Vygotsky (1991) explica que

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstituída e começa a ocorrer internamente. [...] b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual (p. 64).

A partir disso, é compreensível que a internalização da cultura mediada pelo outro implique transformações dos níveis superiores da mente e conscientização dos sujeitos. Assim como Freire, Vygotsky coloca a consciência como a capacidade de reconhecer a si e ao outro. Nessa perspectiva, a consciência é, dialeticamente, a relação do homem com o mundo social.

Outra similaridade entre os teóricos é o entendimento sobre autonomia. Para Vygotsky, a autonomia foi discutida a partir do processo de autorregulação. Sendo a autorregulação a função psicológica que, ao tê-la, o sujeito internaliza as regras e os costumes, seria o controle do seu comportamento de acordo com o que traz significado.

Esse comportamento se dá em quatro momentos: o primeiro quando o sujeito é criança e é regulado pelos adultos; o segundo quando a criança já tem a capacidade de mediação; o terceiro quando a criança, a partir de suas experiências, regula suas ações; e, por último, quando a criança internaliza as práticas sociais e passa a se comportar sem a ajuda direta de influências externas (Díaz, Neal, & Amaya-William, 1996). Esse último momento corresponde ao desenvolvimento da autonomia. O processo de autorregulação ocorre quando os sujeitos internalizam os signos que são usados para regular seu comportamento e, posteriormente, passam a usá-los para controlar a ação do outro.

Nesse movimento, a palavra é o signo mais utilizado para mediar suas interações no ambiente e em suas atividades. Essa interação é dialógica. Assim, as práticas educativas mediadas pelo professor devem pautar-se em atividades que, ao vivenciá-las, os alunos produzam os seus próprios significados e desenvolvam a capacidade de autodomínio pela apropriação das práticas sociais e culturais.

Na perspectiva de Vygotsky, a apropriação é entendida como fenômeno ativo que envolve a atividade do sujeito. Dessa forma, relacionando ao pensamento de Freire, o professor deve oferecer situações de aprendizagem que tornem os alunos sujeitos autônomos, principalmente sobre a construção dos seus conhecimentos e das habilidades cognitivas.

Considerações finais

No que pesem as diferenças conceituais trazidas por Paulo Freire e Vygotsky, encontrarmos, nas abordagens conceptuais dos autores, pontos de convergência ao discutir a influência do contexto social e cultural na educação e no desenvolvimento humano a partir das abordagens sobre educação, docência e ensino.

As aproximações entre os teóricos não se esgotam nas discussões feitas neste texto, mas nos faz compreender que, mesmo havendo diferenças conceptuais entre suas abordagens, podemos adotá-los como referencial teórico, baseando-se nos conceitos de Freire, no aspecto da pedagogia, e de Vygotsky, nos aspectos psicológicos.

O estudo bibliográfico permite apontar as afinidades conceptuais entre os teóricos, embora a sua articulação não seja romântica nem sempre convergente, tendo por base, no geral, a fundamentação sobre o processo de ensino-aprendizagem, considerando a interação entre sujeito e meio, isto é, sua realidade. Além disso, conforme

exposto, outras dessas afinidades são a consideração da prática educativa dialógica como necessidade para uma educação crítica e o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, dada a relação entre pensamento e linguagem, e a apropriação da autonomia e da autorregulação.

Podemos considerar que a base epistemológica assumida pelos autores é o que possibilita as aproximações conceituais, pois o materialismo histórico-dialético contribui tanto para a teoria de Freire quanto para a de Vygotsky. A similaridade entre os teóricos em relação à valorização da interação e do diálogo na sala de aula e aos sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem reside no fato de ambos tratarem de diálogo como forma de interagir no mundo e da autonomia como caminho para o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Como sujeitos autônomos, pelo diálogo, somos provocados a pensar e repensar, construir e desconstruir ideias. Assim sendo, o ensinar e o aprender, na ótica dialógica, exigem relações sociais dentro e fora da escola, sendo possível, por meio do diálogo, conhecer diferentes visões de mundo e experiências compartilhadas.

Diante das discussões feitas, concebemos que educação, ensino e docência são dimensões que se encontram nas práticas pedagógicas e devem estar fundamentadas teoricamente em alguma abordagem. Na perspectiva da abordagem da educação como prática de liberdade e da atividade pedagógica na abordagem histórico-cultural, os docentes devem assumir a postura de mediadores do processo de ensino e aprendizagem e, nesse movimento, oferecer aos estudantes as condições mais apropriadas para a internalização dos conhecimentos, tais como a exploração de novas experiências e situações problematizadoras.

Referências

Cebulski, M. C. (2014). *Um diálogo entre Vygotsky e o sistema teórico da afetividade ampliada: o teatro na educação básica e o desenvolvimento socioemocional humano* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado em 23 de abril de 2023 em: <http://hdl.handle.net/1884/42945>

Díaz, R. M., Neal, C. J., & Amaya-Williams, M. (1996). As origens sociais da autorregulação. In L. C. Moll. *Vygotsky e a educação* (pp. 123-149). Porto Alegre: Artmed.

- Duarte, N. (2001). *Vygotski e o “aprender a aprender”: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana* (2a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cajamar: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido* (23a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). Cruzando fronteiras: Teoria, método e experiências Freireanas. In A. Teodoro (Org.), *Educar, promover, emancipar* (pp. 47-77). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Gehlen, S. T., Maldaner, O. A., & Delizoicov, D. (2010). Freire e Vygotsky: Um diálogo com pesquisas e sua contribuição na Educação em Ciências. *Pro-Posições*, 21(61), 129-148.
- Luria, A. R., Leontiev, A. N., & Vygotsky, L. S. (1991). *Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes.
- Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2009). Vigotski e Paulo Freire: Contribuições para a autonomia do professor. *Revista Diálogo Educacional*, 9(27), 351-361. <https://doi.org/10.7213/rde.v9i27.3601>
- Regina, M., & Lima, C. (2007). *Paulo Freire e a administração escolar*. Campinas: Liber Livro.
- Saviani, D. (1989). *Escola e democracia* (21a ed.). Cajamar: Cortez.
- Saviani, D. (1997). *Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras aproximações* (6a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre:Artmed.
- Vygotsky, L. S. (2010). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.

Submetido em: setembro de 2024

Aceito em: fevereiro de 2025

Sobre o autor

Erika Roberta Silva de Lima

Doutoranda em Ensino pela RENOEN/IFRN. Docente ne SEEC/RN. Membro do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional – OPPEP.

E-mail:erikarslimma@gmail.com

Marcio Adriano de Azevedo

Professor Titular do Quadro Docente Permanente do Doutorado em Ensino da RENOEN/IFRN. Líder do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional – OppEP-IFRN.

E-mail: marcio.azevedo@ifrn.edu.br