

PIAGET, VIGOTSKY E PAULO FREIRE: UMA ANÁLISE SOBRE OS REFLEXOS DOS TRÊS PENSAMENTOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

PIAGET, VIGOTSKY AND PAUL FREIRE: AN ANALYSIS ON THE REFLEXES OF THREE THOUGHTS IN THE CONTEMPORARY EDUCATION

Paulo Cesar Romão Bonfim

UFT

paulocromao@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo analisa as contribuições de Paulo Reglus Neves Freire, Jean William Fritz Piaget e Lev Semyonovich Vygotsky para a construção do conhecimento, discutindo como se dá essa construção na visão desses autores. As teorias de Piaget, Vygotsky e Freire descrevem formas de aprendizagem, que podem ser utilizadas como referência teórica pelos professores em qualquer ramo de ensino. Abordamos, também, quais são as teses de aprendizagem descrita por esses três autores e como ou em que situações podem ser mais bem aplicadas à prática em sala de aula e da educação para o mundo. Foram estudadas as teorias de aprendizagem dos autores citados e dentro de cada teoria. A teoria dos autores mostra pontos com inserção na prática da docência. Assim, desta forma pode-se concluir que o docente utilizar-se-á de qualquer teoria estudada, baseando-se na forma de ensino que escolher, já que cada uma possui a sua peculiaridade, tornando-a mais adequada à cada situação.

PALAVRAS-CHAVE: Jean Piaget, Paulo Freire, Vygotsky.

ABSTRACT: This article analyses the contributions of Paul Reglus Neves Freire, Jean William Fritz Piaget and Lev Semyonovich Vygotsky for the construction of the knowledge, talking how it gives this construction in the vision of these authors. The theories of Piaget, Vygotsky and Monk describe the forms of apprenticeship, which can be used like theoretical reference by the teachers in any branch of teaching. We approach, also, which are the theories of apprenticeship described by these three authors and I eat or in which situations they can be more well hard-working to the practice in classroom and of the education for the world. There were studied the theories of apprenticeship of the quoted authors and inside each theory. The theory of the authors they show points with insertion in practice of the teaching. So, in this way it is possible to end that the teacher to use if - á of any studied theory, being based on the form of teaching that to choose, since each one has his peculiarity, when each situation is making her more appropriate to.

KEY WORDS: Jean Piaget, Paulo Freire, Vygotsky.

INTRODUÇÃO

As obras de Paulo Reglus Neves Freire, Jean William Fritz Piaget e Lev Semyonovich Vygotsky têm sido reconhecidas como uma contribuição original e destacada ao pensamento pedagógico universal. A fundamentação teórica deste artigo é a teoria sócio histórica de Vygotsky, a teoria da educação libertadora de Paulo Freire e a teoria de abordagem psicológica, lógica e biológica de Piaget. De origens diferentes, Paulo Freire, brasileiro, da cidade de Recife, tendo vivido de 1921 a 1997; Vygotsky, de Orsha, na Bielo-Rússia, tendo nascido em 1896 e falecido em 1934; e Piaget, suíço, que nasceu em 1896 e morreu em 1980,

propõem questões que se entrelaçam na direção de uma educação cidadã. Nossa questão se coloca, então, da seguinte forma: Quais os pontos de aproximação entre as teorias freireana, vygotskyana e piagetiana no que se refere ao processo pedagógico? Paulo Freire é um dialético. Vygotsky é um dialético. Piaget, embora mais veladamente, é dialético: um princípio básico entre os três é o da educação como uma prática ético-política.

APROXIMAÇÕES E DESENCONTROS ENTRE FREIRE, PIAGET E VYGOTSKY

Freire e Vygotsky foram engajados com o seu mundo, o seu tempo e a sua realidade. Preocupavam-se com os problemas que afetavam a população: a fome, a miséria, as injustiças, a opressão e, dentre todas estas formas de exclusão social, o analfabetismo. Consideram o analfabetismo como uma forma de “castração” dos sujeitos (Freire) e uma “interrupção no processo de desenvolvimento” (Vygotsky), constituindo-se como resultado de uma sociedade desigual e injusta. Buscam a gênese histórica do analfabetismo e as suas consequências na vida dos sujeitos, procurando de forma contundente analisar as causas político-pedagógicas para o fracasso escolar das crianças, traduzido na repetência, na exclusão e na expulsão precoce, que resulta no analfabetismo adulto. Piaget, por sua vez, mediante seu método histórico-crítico, situa o sujeito na história da humanidade e na da vida ou da evolução biológica.

Conforme Gadotti (2002):

Embora não se possa falar com muita propriedade de fases do pensamento freireano, pode-se pelo menos dizer que a deu-se depois da influência humanista cristã. São momentos distintos, mas não contraditórios. Como afirma o filósofo alemão Woldietrich Schmied-Kowarzik, em seu livro *Pedagogia dialética*, Paulo Freire combina temas cristãos e marxistas na sua pedagogia dialético-dialógica. Paulo Freire é um dialético. A educação é uma prática antropológica por natureza, portanto ético-política. Por essa razão, pode tornar-se uma prática libertadora. O tema da libertação é ao mesmo tempo cristão e marxista. O método utilizado é que é diferente, a estratégia é diferente. O fim é o mesmo. Encontramos Hegel como referência desde o início. A relação opressor-oprimido lembra a relação senhor-escravo de Hegel. Depois veio Marx, Gramsci, Habermas. Seu pensamento é humanista e dialético (GADOTTI, 2002, p. 63).

Inserido num contexto político e social de grande efervescência na Rússia pós revolução bolchevista, Vygotsky buscou fundamentar seus estudos sobre o funcionamento intelectual humano nos pressupostos marxistas então

dominantes. Vislumbrou, pois, como relevante a aplicação do materialismo histórico e dialético para a psicologia.

Vygotsky viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 7).

Castorina; Bagvero (2002) observam:

Piaget considerou em termos dialéticos o movimento totalizador das ideias: no início, estas se referiam a traços psicomórficos, depois, voltaram-se com exclusividade aos traços físicos atomísticos e, posteriormente, constituíram sínteses superadoras das duas primeiras concepções. Por exemplo, a explicação do desenvolvimento do organismo por forças vitais e a explicação físico-química por elementos constitutivos são superadas – no plano genealógico – pelas explicações que recorrem à auto-organização ou à equilíbrio. Nesta última, renova-se a colocação dos problemas, já que, nos processos de autorregulação, chega a integrar os processos físico-químicos às totalidades (CASTORINA; BAGVERO, 2002, p.36).

Apesar de Piaget e Vygotsky partilharem algumas crenças – por exemplo, que o desenvolvimento é um processo dialético e que as crianças são cognitivamente ativas no processo de imitar modelos em seu mundo social (TUDGE; WINTERHOFF, 1993) – eles divergem na ênfase sobre outros aspectos. Eu gostaria de apontar e analisar três desses aspectos divergentes e mostrar como eles fundamentam minha proposta:

- desenvolvimento versus aprendizagem;
- interação social versus interação com os objetos;
- interação horizontal versus interação vertical.

No primeiro aspecto, temos, por um lado, a convicção de Piaget de que o desenvolvimento precede a aprendizagem e, por outro, a afirmação de Vygotsky de que a aprendizagem pode (e deve) anteceder o desenvolvimento. Um primeiro exame dos estudos vygotkianos nos mostra que os problemas relacionados com o processo ensino-aprendizagem não podem ser resolvidos sem uma análise da relação aprendizagem-desenvolvimento (ROGOFF; WERTSCH, 1984). Vygotsky (1988) diz que, da mesma forma que algumas aprendizagens podem contribuir para a transformação ou organização de outras áreas de pensamento, podem, também, tanto seguir o processo de maturação como precedê-lo e mesmo acelerar seu progresso. Essa ideia revolucionou a noção de que os processos de aprendizagem são limitados pelo desenvolvimento biológico que, por sua vez,

depende do processo maturacional individual e não pode ser acelerado. Mais ainda, considera que o desenvolvimento biológico, pode ser decisivamente influenciado pelo ambiente, no caso, a escola e o ensino.

A convicção de Piaget de que as crianças são como cientistas, trabalhando nos materiais de seu mundo físico e lógico-matemático para dar sentido à realidade, de forma alguma nega sua preocupação com o papel exercido pelo meio social. Existe aqui, em minha opinião, apenas uma questão de ênfase. Enquanto Piaget enfatiza a interação com os objetos, Vygotsky enfatiza a interação social.

A idade mental da criança é tradicionalmente definida pelas tarefas que elas são capazes de desempenhar de forma independente. Vygotsky chama essa capacidade de zona de “desenvolvimento real”. Estendendo esse conceito Vygotsky afirma que, mesmo que as crianças não possam ainda desempenhar tais tarefas sozinhas algumas dessas podem ser realizadas com a ajuda de outras pessoas. Isso identifica sua zona de desenvolvimento potencial. Finalmente, ele sugere que entre a zona de desenvolvimento real (funções dominadas ou amadurecidas) e a zona de desenvolvimento potencial (funções em processo de maturação) existe uma outra que ele chama de zona de desenvolvimento proximal. Desenvolvendo sua teoria, Vygotsky demonstra a efetividade da interação social no desenvolvimento de altas funções mentais tais como: memória voluntária, atenção seletiva e pensamento lógico. Sugere, também, que a escola atue na estimulação da “zona de desenvolvimento proximal”, pondo em movimento processos de desenvolvimento interno que seriam desencadeados pela interação da criança com outras pessoas de seu meio. Uma vez internalizados, esses atos se incorporariam ao processo de desenvolvimento da criança.

Seguindo essa linha de raciocínio, o aspecto mais relevante da aprendizagem escolar parece ser o fato de criar zonas de desenvolvimento proximal.

Inagaki; Hatano (1983) sugerem um modelo que tenta sintetizar as contribuições de Vygotsky e Piaget, analisando o papel das interações sociais entre os alunos (interações horizontais) no processo de aprendizagem. Eles consideram que a integração do conhecimento é mais forte quando as crianças são instigadas a defender seu ponto de vista. Isto acontece mais naturalmente quando elas tentam convencer seus colegas. Elas também tendem a ser mais críticas quando discutindo com seus pares que com os professores, por

aceitarem mais passiva- mente a opinião dos adultos.

Esse estudo propõe a aquisição de conhecimento integrado através da discussão em sala de aula e tenta ampliar a participação do adulto em mais do que simplesmente organizar condições para o trabalho dos alunos. É sugerido que os professores deveriam adotar, quando necessário, o papel de um colega mais experiente, ajudando os alunos a superar impasses que surgem durante as discussões, dando exemplos (ou contra-exemplos) que estimulem o pensamento.

Hatano ataca a rígida divisão entre construção individual e social do conhecimento ao enfatizar as vantagens da adoção de uma postura mais flexível:

Arguir que o conhecimento é individualmente construído não é ignorar o papel das outras pes- soas no processo de construção. Similarmente, enfatizar o papel das interações sociais e/ou com os objetos na construção do conhecimento, não desmerece a crucial importância da orientação a ser dada pelo professor (HATANO, 1993: 163).

Dessa forma, reforça a importância do papel do professor e do contexto social na construção do conhecimento pelo aluno. No trabalho de Vygotsky, a dialética da mudança é clara: as atividades na sala de aula são influenciadas pela sociedade, mas, ao mesmo tempo, podem, também, influenciá-la. Como conclusão Hatano escreve:

Se nós queremos estabelecer uma concepção ou teoria de aquisição de conhecimento geralmente aceita, deveríamos estimular o diálogo (ou o “poliálogo”) entre as teorias ou programas de pesquisa. Esta prática pode nos conduzir ao fortaleci- mento de uma teoria pela incorporação de insights de uma outra o que pode algumas vezes ser considerado problemático. (HATANO, 1993: 163-164).

Esse problema pode, no entanto, ser contornado, se aqueles *insights* forem harmoniosamente integrados dentro da teoria vygotskiana. A compreensão do papel da educação no desenvolvimento dos seres humanos, partilhada por Vygotsky e Freire, é baseada na preocupação de ambos com o desenvolvimento integral das pessoas, na filosofia marxista, no enfoque construtivista, na importância do contexto social e na firme crença na natureza dos seres humanos. Tudge (1990), um forte vygotskiano, escreve:

A colaboração com outras pessoas seja um adulto ou um colega mais adiantado, dentro da zona de desenvolvimento proximal, conduz ao desenvolvi- mento dentro de parâmetros culturalmente apropriados. Esta concepção não é teleológica no sentido de algum ponto final universal de desenvolvi- mento, mas pode ser, em um sentido mais relativo, que o mundo social preexistente, internalizado no adulto ou no colega mais adiantado, é o objetivo para o qual o desenvolvimento

conduz (TUDGE, 1990, p. 157).

Aproximar esses três autores, proposta que não deixa de ser uma temeridade, envolve dimensões inter e transdisciplinares. Mas, “É uma temeridade que convertemos em aposta: aposta na fecundidade dessa aproximação” (BECKER, 2010; p. 152-154). Fecundidade que, de imediato, abre inúmeras possibilidades aos pesquisadores, mas, também, aos educadores.

ESTREITAMENTO MAIOR ENTRE VYGOTSKY E FREIRE

A importância dada ao diálogo por Freire e à linguagem por Vigotski, diz respeito a um outro estreitamento entre esses dois autores. Vygotsky (1991) dedicou sua obra *Pensamento e Linguagem* a essa questão da linguagem e de como ela influencia no desenvolvimento do pensamento. Para ele, seria por meio da linguagem que o sujeito teria a possibilidade de transformar o concreto em abstrato, de passar do âmbito do real para o simbólico, permitindo que o sujeito possa formular representações desse real. A linguagem é constituída socialmente, por isso carrega tudo o que há de produção na sociedade. Já o diálogo, do ponto de vista de Freire (1996, 1999), é a fonte de comunicação entre os sujeitos, permite que se aproximem e expressem suas opiniões, estabelecendo, assim, uma relação bidirecional, em que ambos os sujeitos possam aprender e ensinar, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica.

Vygotsky e Freire também concordam na maneira como o conhecimento se constrói. FREIRE (1996, 1999, 2005) postula que o conhecimento deve ser construído partindo-se da necessidade reconhecida no cotidiano do sujeito.

A teoria deve ser construída tomando por base um problema localizado na prática, para então ser utilizada como luz para solucionar esse problema. Nas palavras de Marques e Oliveira (2005, p. 5) “[...] conhecer, na teoria freireana, é uma aventura pessoal num contexto social.”

Para Vigotski, o conhecimento se dá a partir do que é sabido pelo sujeito de seu cotidiano, do que ele internalizou ao longo de seu desenvolvimento, por meio das relações sociais estabelecidas, como produção cultural (PALANGANA, 1994; MARQUES; OLIVEIRA, 2005).

O ponto final desse caminho, tanto para Freire quanto para Vygotsky, é o conhecimento científico (MARQUES; OLIVEIRA, 2005).

Uma última aproximação que nos interessa, é que ambos consideram que o modo como se dá a educação não é adequado. Denominada por Freire de educação bancária e por Vigotski de velha escola, eles apresentam concepções que se opõem à simples transmissão de conhecimento, ao modo de ver o sujeito como individual, a-histórico, como se o seu saber também não fosse cultural e ele não estivesse inserido em uma sociedade (MARQUES; OLIVEIRA, 2005).

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

Para Freire, a historicidade aponta para a própria incompletude do homem, uma vez que este está num constante estado de transformação. Essa ideia é defendida pelo autor da seguinte forma: Inacabado como todo ser vivo – a inconclusão faz parte da experiência vital – o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, mero suporte para os outros animais. Só o ser inacabado, mas que chega a saber - se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. O ser inacabado, porém, que não se sabe assim, que apenas contacta o seu suporte, tem história, mas não a faz. O ser humano que, fazendo história, nela se faz, conta não só a sua, mas também a dos que apenas a têm (FREIRE, 2000a, p. 119).

Com a aceção de que o homem é um ser inacabado, mas que possui consciência de seu inacabamento, Freire defendeu uma educação permanente, fundada na dialética entre teoria e prática. A educação, segundo ele, é a única maneira de fazer com que homens e mulheres se percebam condicionados, porém com a consciência necessária para ir além desse condicionamento. "Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que

estamos submetidos. Significa reconhecer que somos condicionados, mas não determinados" (FREIRE, 2011, p. 20). O autor ainda defende:

Diferente do animal, que tem o comportamento determinado pela espécie, o homem cria suas próprias condições de existência social da mesma forma que cria suas condições de existência material. Ele é autônomo, possui existência e liberdade para criar um mundo novo. O domínio da existência, como exemplifica o autor, "é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores - domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade" (Freire, 2007, p. 78).

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

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

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

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

Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de

repeti-lo, ou reproduzi-lo. [...] O ponto de decisão do que fazemos se deslocou da espécie para os indivíduos e nós indivíduos estamos sendo o que herdamos genética e culturalmente. Tornamo-nos seres condicionados e não determinados. É exatamente porque somos condicionados e não determinados que somos seres da decisão e da ruptura (FREIRE, 2000, p. 1)

Já Piaget busca a formação da consciência em geral – como o sujeito toma consciência. Os mecanismos formadores, comuns a todos os indivíduos. Freire descreve a consciência como ela aparece naqueles indivíduos dominados pela opressão.

Se tomada de consciência significa, fundamentalmente, apropriar-se das ações próprias, o que só é possível assimilando o entorno, o meio (físico ou social), e se transformando em função dos desafios desse entorno; se, conforme o neurocientista Damásio (2000), a consciência emerge simultaneamente das atividades de mapeamento do corpo e do mapeamento do entorno, interpreta- dos pelo cérebro; então, Freire mostrou um nível elevadíssimo de consciência ao apropriar-se do sentir no próprio corpo o peso da pobreza, da miséria, da dominação, da precariedade de instrumentos intelectuais, da incapacidade de fazer uma leitura de mundo, da “cultura do silêncio” de parte significativa da população à qual pertencia. É por isso que “[...] a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1979, p. 26).

Mas o que de comum tem *tomada de consciência e conscientização*? Ambas resultam da atividade do próprio sujeito que assimila o meio e, respondendo aos desafios trazidos por essa assimilação, transforma-se a si mesmo instrumentalizando-se, desse modo, para melhor assimilar da próxima vez. Portanto, da ação própria e não da ação de um outro sobre ele. São processos que acontecem, entretanto, na medida da interação sujeito-mundo. O sujeito, ao constituir o mundo, constitui-se a si mesmo.

A inteligência não principia, pois, pelo conhecimento do eu nem pelo

das coisas como tais, mas pelo da sua interação; e é orientando-se simultaneamente para os dois polos dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando-se a si própria (PIAGET, 1937, p. 330).

Fica claro que, em ambas, não existe um sujeito dado previamente, nem no genoma, nem no meio, físico ou social. O sujeito se constitui por força de suas ações: ação assimiladora e acomodadora, equilibração, abstração empírica e reflexionante, pseudo-empírica e refletida; ação de mapeamento de si mesmo e do entorno; ação sobre a cultura. Devido à própria condição humana, esse processo não tem fim previsto:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, 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, 1997, p. 55).

A educação crítica considera os homens como seres inacabados, incompletos, em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. Diz Piaget:

[...] as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas (PIAGET, 1936, p.. 386).

Mais do que coincidentes, esses dois conceitos complementam-se, fecundam-se, potencializam-se. Mas, há uma diferença importante entre os níveis sucessivos de tomada de consciência e de conscientização. Piaget apresenta etapas que necessariamente são vividas pelo sujeito; é essa desejada vivência que leva a sua superação. Ao contrário, os níveis inferiores de conscientização de Freire devem ser superados pela sua negatividade, na medida em que persistem na idade adulta; não são inevitáveis e nem deveriam ser. A consciência domesticada, infantilizada, proibida de se desenvolver, é a negação da própria consciência.

Diaz, Neal; Amaya-Williams (1996) trazem que um outro aspecto vygostyano que deve receber atenção no desenvolvimento da consciência é o

processo social, já que, por meio das interações estabelecidas, a criança vai internalizando os signos auxiliares utilizados pelo outro para controlar seu comportamento, e passa a utilizá-los também para que possa controlar a ação desse outro. Nesse processo, a palavra passa a ser o signo mais utilizado para significar e mediar as relações entre a criança e o outro, de maneira compartilhada, tentando dominar o ambiente no qual está inserida. O discurso da criança passa a ter a função de mediar suas interações sociais e guiar suas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vygotsky, Paulo Freire e Piaget nos põem para refletir sobre como o meio é fundamental para a constituição do sujeito, ao mesmo tempo em que esse sujeito também constitui o meio: meio autônomo-sujeito autônomo.

Podemos observar que esses autores, mesmo tendo vivido em contextos totalmente diferentes, possuem muitas coisas em comum. Eles se preocuparam com a forma como os sujeitos são formados, constituídos e, ao mesmo tempo, constituem a cultura, o conhecimento, a sociedade em geral.

Da perspectiva de Vigotsky (1995), pode-se compreender que para o sujeito tornar-se capaz de dominar sua própria conduta, é preciso passar pelo complexo desenvolvimento das funções psicológicas elementares às superiores, caminho que é percorrido via mediação do outro, pelo desenvolvimento da fala, já que a linguagem é considerada como o principal meio de aquisição e internalização dos signos existentes na cultura.

O sujeito constitui-se como autorregulado no momento em que consegue internalizar as regras, as normas, os costumes existentes no meio ao qual pertence. Esse processo se dá desde seu nascimento, pois, como já dito antes, ao nascer, a criança já se encontra em uma cultura e através da mediação do outro exercida pela linguagem (fala, gestos, etc.) vai controlando seu comportamento de acordo com o que lhe é significado (VYGOTSKY, 1995).

Assim, à medida que o sujeito vai se constituindo, de acordo com o que lhe é significado pelos outros, vai produzindo seus próprios significados e assumindo o controle voluntário de seu comportamento.

Em Freire (1996, 1999, 2005), o conceito de autonomia é compreendido

como um processo resultante do desenvolvimento do sujeito, que se relaciona ao fato dele tornar-se capaz de resolver questões por si mesmo, de tomar decisões sempre de maneira consciente e pronto para assumir uma maior responsabilidade e arcar com as consequências de seus atos.

De acordo com Freire (1996, 1999, 2005), esse modelo de educação se contrapõe à reprodução da cultura dominante, respeitando a individualidade, a história de cada um, proporcionando a aquisição de conhecimentos, mas levando em consideração o que já era sabido pelo aluno. Para isso, o professor também, deve estar consciente de sua história, da cultura da qual é representante e adotar uma prática pedagógica autônoma.

Os pensamentos de Paulo Freire, Vygotsky e Piaget vêm, em todos os sentidos, ratificar o movimento de ruptura por que passa o mundo Atual em relação às práticas sociais de exclusão. Compreender e assumir seus ideários significa posicionar-se integralmente no paradigma da inclusão.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Epistemologia**. In: STRECK, D. N.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2010.

CASTORINA, José A.; BAQUERO, Ricardo J. **Dialética e Psicologia do Desenvolvimento: O pensamento de Piaget e Vygotsky**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLE, M., SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DAMÁSIO, António Rosa. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

DÍAZ, R. M.; NEAL, C. J.; AMAYA-WILLIAMS, M. **As origens sociais da auto-regulação**. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996

_____. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

_____. **Uma educação para a Liberdade**. 4. ed. Porto: Dinalivro, 1974.

_____. **Extensão ou comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Ed., 1993.

_____. **À sombra desta mangueira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. 1997b. <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/freire.html> (acesso em 18.04.2018)

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo (2000a). **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo, Editora UNESP.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. Brasília, DF: Unesco, 1996.

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

HATANO, G. **Time to Merge Vygotskian and Constructivist Conceptions of Knowledge Acquisition**. In Forman, E.; Minick, N. e Stone, C. (Eds.). **Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development**. New York: Oxford University Press. 1993.

INAGAKI, K.; HATANO, G. **Collective Scientific Discovery by Young Children: The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition**, January, v. 5, 1983.

MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, S. P. P. **Paulo Freire e Vygotsky: reflexões sobre a educação**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. **Memórias dos Colóquios online...** Recife: [s.n.], 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/PAULO%20FREIRE%20E%20VYGOTSKY-%20REFLEX%C3%95ES%20SOBRE%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001. Livro I. (18ª ed.).

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978a.

_____. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. [1967] **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. [1948 e 1972c by Unesco]. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: J. Olímpio, 1973b.

PALANGANA, I. S. **Desenvolvimento & aprendizagem e Piaget e Vigotski: a relevância social**. São Paulo: Plexus, 1994.

ROGOFF, B.; WERTSCH, J. **Children's Learning in the 'Zone of Proximal Development'**. New Directions for Child Development, no 23, San Francisco: Jossey-Bass, 25-33, 1984.

TUDGE, J.; WINTERHOFF, P. **Vygotsky, Piaget e Bandura: Perspectives on the Relations between the Social World and Cognitive Development** In: **Human Development**. 36, p. 61-81, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Visor Distribuciones: Madrid, 1995.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Recebido em 31 de janeiro de 2019.
Aceito em 5 de maio de 2019.