

Fundamentos psicológicos da educação: uma leitura vygotskiana e riegeliana

Silvia Maria de Aguiar Isaia *

Apresentação

Entendemos que a função primordial dos fundamentos da educação é a de **mediação** no processo de reflexão crítica da prática pedagógica. Neste sentido, eles podem ser compreendidos como instrumentos conceituais capazes de balizar o porquê, o como e o para quê do processo educativo concreto. Com este intuito procuramos oferecer alguns parâmetros conceituais de cunho psico-epistemológico, que possam auxiliar os professores a analisarem criticamente sua atuação docente e, se necessário, encontrarem novas alternativas de transformação.

A delimitação de nossa discussão passa pela compreensão de que a **geração de conhecimentos** é uma das dimensões inerentes ao ato educativo e como tal a temática da cognição instaura-se como necessária. Frente as diversas perspectivas teóricas possíveis, optamos por levantar algumas questões abordadas pela **vertente dialética**, representada, no presente caso, por Lev Vygotsky (1896 – 1934) e Klaus Riegel (1925 – 1977). Ambos autores apresentam como ponto de convergência a adoção da **lógica dialética**, que tem seu embasamento inicial em Hegel, sendo posteriormente modificada por Marx e seus seguidores. Entretanto, os mesmos divergem em relação à vertente adotada.

A teoria de Vygotsky assenta-se sobre a lógica dialética de orientação marxista. Neste sentido, tal lógica é de natureza materialista, ou seja, as leis do desenvolvimento do pensamento refletem as leis do movimento (transformação e mudança) da realidade objetiva (concreta), da qual ele também faz parte. Entretanto este reflexo não envolve apenas a simples contemplação da realidade, mas também sua transformação

* Professora da Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul.

efetiva. Por outro lado, a teoria de Riegel alicerça-se na lógica dialética de fundamentação hegeliana, cuja preocupação central é com o Espírito e mais especificamente como este produz a Natureza e a Cultura, conhece a ambas e se reconhece como produtor. Tal movimento instaura-se pela contradição dialética entendida na dinâmica de predicados contraditórios de um mesmo sujeito que só existem negando um ao outro.

Apesar das diferenças conceituais entre a lógica marxista e a hegeliana, ambas centram-se na aceitação do princípio da contradição como elemento dinamizador do pensamento. Assim, para elas, a ênfase não está na superação das contradições, própria da lógica clássica, mas está na consideração e apreensão destas contradições em um sistema integrado, levando-nos a entender o conhecimento como um fluxo contínuo em que transformações e mudanças são os elementos principais. Coerente com as colocações acima, a lógica dialética não pode compactuar com a dicotomia, com a fragmentação, sendo, no dizer de Riegel (1977, 1978, 1979), mais do que a contrapartida da lógica clássica. Neste sentido, o pensamento dialético integra em seu interior estruturas lógico-formais, compreendendo o princípio da identidade e da não contradição, ao mesmo tempo em que se rege pelo princípio da contradição. Por esse motivo a lógica dialética representa um sistema aberto de pensamento, envolvendo as seguintes peculiaridades:

- aceitação da contradição como operação básica do pensamento;
- natureza essencialmente dinâmica, aberta e diacrônica, possibilitando a consideração de mais de um quadro de referência para a compreensão da realidade;
- tentativa de descrever a origem e o movimento do pensamento no interior do indivíduo e do mundo (RIEGEL, 1975).

Tendo por horizonte conceitual a lógica dialética é que trabalharemos as teorias de Vygotsky e Riegel, procurando não só evidenciar suas principais contribuições teóricas, mas, fundamentalmente, as implicações que as mesmas podem acarretar para a educação.

Contextualização teórica

Teoria de Lev Vygotsky

O objetivo de VYGOTSKY (1991) foi a elaboração de uma psicologia de caráter dialético, coerente com o paradigma marxista, e que partis-

se da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos sem, entretanto, identificar uns com os outros. Os processos psíquicos, em seu entender, longe de estarem dissociados da natureza, fazem parte dela e surgiram a partir de um longo processo de evolução, envolvendo a ocorrência de um salto qualitativo no aperfeiçoamento dos processos cerebrais. Assim, a psicologia dialética não confunde os processos psíquicos com os fisiológicos e vice-versa, mas os integra em um processo mais amplo, de natureza psicofisiológica, que Vygotsky (1991) denominou de **psicológico**.

Dessa forma, o estudo dos processos psicológicos (essencialmente humanos) conduz a uma investigação voltada para a descoberta de como os processos naturais se entrelaçam aos culturais, saindo, para tanto, do organismo em busca das fontes suficientemente humanas da atividade psicológica, ou seja, a sociedade e a cultura contextualizadas historicamente. É exatamente em função destas peculiaridades que a teoria vygotkiana tem caráter **histórico-cultural** ou **sociocultural**, isto é, envolve a supremacia do componente sociocultural sobre o biológico-natural (fisiológico), pois as fontes do desenvolvimento psicológico não se encontram no indivíduo, mas principalmente no sistema de comunicação e de relações sociais que ele estabelece com outras pessoas. Isto nos indica que este desenvolvimento é determinado pela evolução cultural da sociedade ao longo da história humana, integrando dialeticamente à história do indivíduo e à história da humanidade.

Em decorrência do acima exposto, podemos depreender que as funções psicológicas superiores se estabelecem a partir da apropriação ativa da experiência socialmente elaborada, envolvendo, no dizer de Mosquera e Isaia (1987), a dialética que se estabelece entre o homem, a natureza e a cultura. Assim, na medida em que o homem age sobre a natureza, transformando-a, cria a cultura que, por sua vez, provoca alterações no sistema cognitivo do ser humano, permitindo que este seja visto simultaneamente como **produtor** e **produto** da cultura. Entretanto, como para Vygotsky (1989), as funções superiores têm mais do que uma origem material, uma história social, passam sucessivamente por dois níveis: interpessoal e intrapessoal. No primeiro surgem como resultado de uma atividade externa realizada com outras pessoas e no segundo passam a ocorrer internamente. Dessa forma, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores consiste mais na **individualização** de um sujeito basicamente social do que em sua progressiva socialização.

A chave para a compreensão desta passagem está no conceito de internalização, apresentado por Vygotsky (1989), ou seja, na possibilidade de reconstrução interna de uma operação externa, permitindo que compreendamos o desenvolvimento como um movimento de fora para dentro, compreendendo desde a dominação inicial de processos naturais, passando pela mediação externa de outras pessoas até a internalização desta mediação.

Estes três momentos evidenciam a ligação entre fatores biológicos e socioculturais na gênese das funções psicológicas superiores, indicando que, apesar de no momento do nascimento o homem carregar todo o produto da evolução filogenética, o seu desenvolvimento ontogenético, em especial no que se refere às funções mentais complexas, depende do meio social em que vive.

Para Vygotsky (1989, 1991), a internalização das formas culturais implica a utilização do conceito de **mediação**. Este, segundo ele, compreende a adição de estímulos auxiliares para a resolução de problemas, envolvendo dois tipos distintos: ferramentas e signos. As primeiras representam **instrumentos materiais**, através dos quais o homem procura transformar a natureza, sendo que sua função é a transformação da realidade externa. Os segundos atuam como **instrumentos psicológicos**, cuja função é a transformação da natureza da própria atividade, visando ao controle do comportamento e dos processos cognitivos da pessoa. Conseqüentemente, a inter-relação entre ferramenta e signo envolve atividade externa e interna, tendo como característica comum, o fato de serem **formações artificiais**, ou seja, são produtos da cultura humana ao longo da sua história, possuindo, portanto, uma natureza social.

Assim, no sistema vygotskiano, a noção de funções psicológicas superiores está intimamente ligada à de **atividade mediada**, que Vygotsky (1989) considera como aquela que é específica do homem, por envolver a possibilidade de mediação através de instrumentos dados culturalmente e é vista mais em termos de propósitos e ações culturalmente significativas do que em termos de reações biológicas.

Apesar de a teoria vygotskiana trabalhar, em termos de **mediação**, com os instrumentos materiais (ferramentas), são os instrumentos psicológicos (signos e símbolos), os que mais enfatizam na busca de uma explicação semiótica do comportamento humano.

Neste sentido, para Vygotsky (1993), os signos representam um vínculo intermediário, artificialmente construído no intercâmbio cultural entre a realidade e a atividade do indivíduo frente àquela. Dessa forma, eles não só alteram a maneira de o indivíduo conceber a realidade, mas também a natureza da atividade que executa.

No contexto dos instrumentos psicológicos que envolvem a mediação de signos, a linguagem, dentro da perspectiva vygotkiana, representa o veículo por excelência através do qual o homem apropria-se dos produtos culturais da humanidade, elaborados ao longo de sua história, envolvendo o acesso ao que Vygotsky (1991) denomina de experiência **histórico-social e duplicada**. Mais ainda, a linguagem não apenas serve como meio de comunicação e expressão, mas também como forma de categorização do mundo.

Com vistas à compreensão da **geração de conhecimentos**, destacamos as colocações de Vygotsky (1982) sobre a dinâmica da atividade humana. Esta, segundo ele, envolve duas dimensões:

– reprodutora, vinculada principalmente à memória, permite ao homem reproduzir ou repetir as experiências passadas, devido à plasticidade do sistema nervoso;

– produtora, ligada à capacidade que o cérebro humano tem de não só fixar a experiência passada mas, em cima desta, fazer novas combinações, possibilitando a criação de algo novo. Assim, a atividade ligada a esta dimensão é de **natureza criativa**, fazendo com que o homem seja capaz de reelaborar, combinar com base nas experiências passadas, projetando-se em direção ao futuro.

A integração entre estes dois tipos de atividades é que irá proporcionar ao ser humano ajustar-se ao já existente e criar novas situações, envolvendo a criação artística, científica e técnica. Logo, na perspectiva de Vygotsky (1982), todo ser humano pode criar em maior ou menor grau, sendo tal criação acompanhamento normal e permanente de desenvolvimento. A esta atividade criadora Vygotsky denomina de imaginação, entendendo-a como a base de toda a produção cultural da humanidade.

No intuito de uma melhor compreensão da constituição desta atividade criadora, Vygotsky (1982) coloca-a na dinâmica interdependência de dois mecanismos básicos. O primeiro consistindo na possibilidade de extrair traços isolados de um conjunto complexo de impressões, envolve a **dissociação**. O segundo, compreendendo a união de traços isolados

em um novo conjunto, implica **associação**. Ambos os mecanismos estão em permanente integração, sendo esta que permite a produção de conhecimentos, entendida por Isaia (1992, p.104)

“como a atividade cognitiva que permite aos homens, em interação recíproca, e por mediação de signos e símbolos, apropriarem-se do acervo de conhecimentos historicamente construído pela humanidade e, através de uma combinação dialética entre o antigo e o novo, transformá-lo qualitativa e quantitativamente”.

A concepção acima apresentada só poderá ser entendida na íntegra se levarmos em conta a noção de **zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**, elaborada por Vygotsky (1989). Esta compreende a integração da dimensão atual e o potencial do desenvolvimento humano, implicando que a marcha do mesmo envolva não só as possibilidades presentes já conquistadas, mas fundamentalmente aquelas que estão em andamento e que, pela mediação contextualizada nas relações interpessoais, venham a se concretizar.

A compreensão do dinamismo da ZDP centra-se na idéia vygotskiana de incorporar (apropriação) a produção cultural através da mediação de instrumentos, principalmente semióticos, em um processo de interiorização que vai do social ao individual. Dessa forma, como colocam Davidov e Markova (1987), o desenvolvimento implica na **apropriação ativa** (reelaboração – reconstrução pessoal) da experiência socialmente elaborada, enfatizando assim a importância do processo de conhecer para a construção humana individual e social.

Teoria de Klaus Riegel

A preocupação de Riegel (1975, 1978, 1979) centrou-se na construção de uma **teoria dialética do desenvolvimento** que contemplasse o ciclo vital humano. Neste sentido concebe o desenvolvimento como um processo que envolve contínuas mudanças no mundo individual e social, contemplando simultaneamente o transcurso vivencial do indivíduo e o desenrolar histórico da sociedade. Conseqüentemente não podemos entender o porquê do desenvolvimento de uma pessoa sem o estudo de seqüências de eventos concretos que ocorrem na transação entre ela e o contexto sócio-histórico em que vive.

Esta concepção riegeliana de desenvolvimento no nosso entender, vai além da ênfase na dialética entre o singular e o coletivo, pois explicita quatro progressões em que este desenvolvimento deve ser considerado, quais sejam: biológico-interna, psico-individual, sociocultural e físico-externa. Estas quatro progressões estão em permanente intercâmbio transformacional, abarcando uma dialética interna, relacionada com a atividade individual, seja biológica ou psicológica e uma **dialética externa**, ligada a interações físicas e sociais entre diferentes indivíduos e acontecimentos. Ambas as dialéticas, no entender do autor, estão engajadas no processo ativo de mudança e desenvolvimento de cada pessoa e do mundo com o qual está relacionada. Dessa forma, o desenvolvimento não pode ser estudado ao levarmos em consideração, de modo isolado, uma de suas quatro dimensões, pois, neste caso, estaríamos tratando apenas com meras abstrações, quando a verdadeira natureza desse processo está baseada na mútua influência resultante da dialética interna e externa.

Ainda de acordo com Riegel (1975, 1978, 1979), apesar de o desenvolvimento representar a **coordenação** entre cada uma e/ou entre as quatro progressões, isto nem sempre é possível, determinando a ocorrência de **crises** ou **conflitos**. Entretanto, na medida em que estes geram novas tarefas para o indivíduo e a sociedade e estes conseguem realizá-las, a **sincronia** (coordenação, equilíbrio) pode ser alcançada. Mas de acordo com a perspectiva dialética, o equilíbrio atingido é novamente rompido pelo surgimento de novas questões (discordâncias, contradições), levando a novo **desequilíbrio** e assim sucessivamente, em uma seqüência paulatina de saltos desenvolvimentistas. Portanto, crises e conflitos representam confrontações construtivas, que fornecem a fonte para novas mudanças no interior do indivíduo e da sociedade, sendo, conseqüentemente, vistos como os **fatores decisivos** do desenvolvimento, pois este progride acionado por aqueles.

Coerente com esta postura dialética, Riegel (1976a) entende estabilidade e balanço, equilíbrio e desequilíbrio, harmonia e conflito como mutuamente interdependentes, ocorrendo tanto no indivíduo quanto na sociedade. Credita, ainda, na conjugação dialética desses diferentes pólos a responsabilidade por todo o desenvolvimento. Tendo em vista a força explicativa das crises e conflitos para o estudo do desenvolvimento, Riegel reafirma a certeza de que qualquer mudança deve ser precedida por um estado de desequilíbrio. Assim, esta-

bilidade aparece apenas como uma **condição transitória** no curso da história do indivíduo e da sociedade.

Pelas condições acima, podemos inferir que na visão riegeliana os seres humanos estão constantemente mudando, não podendo, portanto, serem estudados através de categorias estáveis. Pelo contrário, as mudanças pelas quais passam só podem ser apreendidas a partir do estudo de eventos concretos ocorridos interativamente em duas ou nas quatro dimensões do desenvolvimento. Desse modo, eventos internos ou externos, isoladamente, pouco dizem, devendo nos interessar os **modos e esforços** com que os indivíduos enfrentam estes eventos. Somente assim será possível extrairmos inferências sobre as mudanças por que eles passam ao longo do ciclo vital. Será, portanto, a seqüência de interações de eventos nas dimensões desenvolvimentistas que fornecerá estrutura e significado à vida do indivíduo e da sociedade. Assim, o homem pode ser percebido como a intersecção das interações do mundo interno (pessoal) e do mundo externo (sociocultural e físico).

Para melhor explicitarmos a dinâmica interação do transcurso existencial da pessoa e da sociedade, entendemos ser necessário lançar mão da concepção de **diálogo** apresentada por Riegel (1975, 1978, 1979). Para ele, através da dialética dialogal não apenas sujeito e mundo se transformam, mas também suas interações e posições. Neste horizonte de múltiplas mudanças, o autor entende que a situação de diálogo determina que seja levada em consideração a **bagagem cultural** de ambos os participantes, bem como um **código compartilhado de comunicação**, compreendendo: signos, relações e regras que tornam possível a ocorrência e o uso efetivo destes signos, conhecimentos e sentimentos. Todavia, este código comum não está pré-existente na mente dos participantes, mas é derivado de esforços desenvolvimentistas, tanto no interior do indivíduo quanto da sociedade. Por isso, o diálogo representa mais do que a mudança entre dois indivíduos, encarnando mudanças ao longo da história sociocultural da humanidade, integrando assim mudanças de curto e longo prazo.

Em termos de dinâmica do diálogo, Riegel (1975, 1978, 1979) enfatiza que o mesmo representa o caráter dialético do processo de comunicação, o qual integra mútuas intervenções entre os falantes, desdobradas em tese, antítese e síntese. Assim, na transação dialógica uma antítese não é mera reação, mas envolve a possibilidade de reação, contestação

ou modificação da tese; esta, por sua vez, provoca e antecipa a antítese, sendo que esta modifica e reinterpreta a tese. Nenhuma delas, devido a sua interpenetração e influência mútua, pode ser compreendida sem a outra. Isto determina que cada pronunciamento, na troca dialogal, represente as mudanças e as transformações consubstanciadas pela tese, antítese e síntese.

Não é possível entendermos o diálogo sem uma adequada compreensão do **processo de aquisição da linguagem**. Este envolve interativamente o sistema biofisiológico (principalmente em termos de sistema nervoso) e o sistema sociocultural (interação entre sujeitos ativos). Neste sentido, a atividade lingüística não se dá em um ambiente passivo, mas no espaço formado por outros indivíduos também ativos. Tal concepção permite a compreensão das **interações dialogais** desde a sua forma mais simples, representada pelo **diálogo primitivo**, até sua forma mais sofisticada, evidenciada pelo **diálogo complexo**. No extremo inicial lidamos com a compreensão intuitiva entre falante e ouvinte, envolvendo conhecimentos extra-lingüísticos e emoções compartilhadas. No extremo oposto trabalhamos com o fato de que cada emissão (ancorada no sistema lingüístico geral da sociedade) está conectada com mais de duas declarações precedentes, tanto do falante quanto do ouvinte. Desse modo, no diálogo complexo vários pontos de vista são simultaneamente levados em consideração, ou seja, cada participante é capaz de assimilar sucessivamente as declarações do outro, acomodando-as às suas próprias, de tal modo que seleciona, integra e transforma o significado do diálogo em uma nova estrutura de significado (Riegel, 1975, 1978, 1979).

No quadro geral do desenvolvimento, Riegel (1975, 1978, 1979) volta-se para o desenrolar da atividade cognitiva do sujeito em sua permanente transação com o mundo. Coerente com este posicionamento, entende que o desenvolvimento cognitivo baseia-se na interação recíproca do indivíduo (sujeito ativo) com outros indivíduos (sujeitos ativos) envolvendo, portanto, contínuas mudanças no mundo pessoal e social. Tais mudanças só são possíveis devido às contradições e conflitos que se estabelecem tanto no interior do indivíduo quanto da sociedade, bem como nas múltiplas e complexas relações entre ambos.

Dentro do contexto hegeliano, Riegel (1975, 1979) entende que as contradições não são ocasião de erro, mas propriedades naturais da mente, vistas como condição necessária, tanto para teorias abstratas, como

para todo o tipo de pensamento. Assim a teoria riegeliana, apesar de não descartar o princípio da identidade e da não contradição, apregoados pela lógica clássica, e que são necessários a conhecimentos que envolvem explicações e procedimentos de caráter formal, enfatiza a natureza contraditória do pensamento humano, não só em suas fases iniciais, mas também na idade adulta. Dessa forma, o **pensamento dialético** não é concebido como um momento do desenvolvimento e que deve ser superado, mas como uma peculiaridade inerente ao mesmo, bem como a condição necessária de todo o seu desenrolar. Nesse sentido, pensar dialeticamente envolve perceber um fenômeno, fato ou situação em suas múltiplas propriedades e interdependências, permitindo uma compreensão concreta dos mesmos. Conseqüentemente, o pensamento dialético compreende "...ele mesmo, o mundo e cada objeto em suas múltiplas relações contraditórias" (Riegel, 1979: 39), o que nos permite entendê-lo como o processo de transformar experiências contraditórias em estruturas momentaneamente estáveis, mas suficientemente flexíveis para tolerar e coexistir com as contradições. Entretanto, estas estruturas representam apenas o produto do pensamento e não seu processo.

No contexto acima, Riegel (1979) propõe, em contrapartida aos estágios piagetianos, o que ele denomina de **estágio das operações dialéticas**. Este, segundo ele, permite que o indivíduo, ao longo de seu ciclo vital, incluindo a adultez, aceite e conviva com operações conflitantes sem equilibrá-las em todas as circunstâncias, sendo capaz de operá-las simultaneamente em diferentes níveis de pensamento e em diferentes áreas de atuação. Portanto, conforme Mosquera e Isaia (1987), o estágio das operações dialéticas não representa o ponto terminal do desenvolvimento cognitivo, como o é o estágio operatório formal para Piaget. Entretanto, Riegel (1979) não rechaça a existência dos estágios piagetianos, mas, sim, que eles representem o único modo de o sujeito operar com o mundo para conhecê-lo e que estejam sujeitos a uma ordem seqüencial rígida. Para ele, um indivíduo pode progredir diretamente de qualquer um dos estágios piagetianos para um modo de operar dialético e, ao mesmo tempo, para diferentes atividades desenvolvidas em sua vida, pode, simultaneamente, envolver estes diversos estágios acompanhados de operações dialéticas.

Ainda sobre a possibilidade e necessidade de integrar o pensamento dialético aos estágios piagetianos, Riegel (1978) argumenta que

mesmo que um indivíduo tenha atingido o estágio operatório formal e possa raciocinar convincentemente com base em um refinamento de classes, relações e composição de dimensões, falha frente a situações concretas repletas de contradição por não usar pensamento dialético. Toda situação que envolva paradoxos e, conseqüentemente a relativização de normas e padrões de conhecimento, implica na possibilidade do sujeito julgar com base na relatividade que nada mais é do que a expressão do princípio da contradição para o qual, segundo Riegel (1978, p.111) "...implica que uma coisa tem dada qualidade e ao mesmo tempo não a tem. Tome por exemplo a afirmação: um pequeno elefante é um grande animal". Nesta afirmação Riegel deixa bem claro a possibilidade de um fenômeno, objeto ou situação ser analisado por dois sistemas diferentes de comparação que não são capturados pela lógica tradicional.

Reflexões finais: implicações para a educação

Dentro de uma perspectiva dialética, tanto vygotskyana quanto riegeliana, salientamos a primazia da **cognição social** sobre a individual. Assim contextualizada, a produção cognitiva depende da interação com outras mentes, viabilizada pela mediação de sistemas simbólicos, construídos ao longo da história da humanidade. Neste sentido entendemos, de acordo com Vygotsky (1991), que a peculiaridade distintiva da cognição humana é a possibilidade de beneficiar-se da experiência socialmente elaborada ou, em outras palavras, de apropriar-se dos saberes historicamente constituídos e, assim, desenvolver-se. Esta noção de apropriação é enriquecida por Riegel (1978, 1979), quando salienta o aspecto **dialógico** que a mesma apresenta no intuito de intercambiar e gerar conhecimentos. Na medida em que assumimos que a geração de saberes, socialmente constituída, simultaneamente gera desenvolvimento e é inerente ao processo educativo, podemos concluir pela natureza eminentemente social da educação.

Dentro dessa perspectiva, a educação é fator gerador de desenvolvimento em todas as fases da vida humana. Em termos específicos, o espaço pedagógico formal compreende em sua dinâmica não só os alunos em suas atividades de aprendizagem, mas também os professores em seus esforços de ensinar. Deste modo, a prática pedagógica baseia-

se nas **funções interpessoais** e nas **interações recíprocas** de um sujeito ativo com outros sujeitos ativos.

No contexto acima os alunos não podem ser vistos apenas como usuários passivos da produção cultural, mas como indivíduos **capazes de apropriarem-se ativamente desta**. Para isto, a sala de aula precisa envolver uma **dinâmica social**, sendo função do professor, não só organizar as relações aí estabelecidas, das quais o conhecimento é um produto, mas também orientar e direcionar o processo de apropriação da cultura, colocando-se como um mediador entre as atividades dos alunos e os conhecimentos com os quais interagem.

Na concretização das funções acima, o docente toma-se responsável pela construção de diversas zonas de desenvolvimento proximal que englobam integralmente ensino e aprendizagem. Ensino porque este compreende ajudas externas, estímulos auxiliares (modos de ensinar) que fazem a mediação entre os alunos e os conhecimentos elaborados pela cultura humana. Aprendizagem porque esta implica na capacidade de suscitar processos evolutivos que só estão ativos em situação que envolva relações interpessoais. Nesta direção, Davidov e Markova (1987) entendem que o desenvolvimento se realiza através da **apropriação** da experiência sócio-histórica, enquanto que a aprendizagem representa o processo através do qual se dá esta apropriação, sendo o ensino nada mais do que a organização da experiência a ser apropriada.

Concordando com a idéia de que a apropriação é a noção-chave para a compreensão da dinâmica educativa em sua dimensão desenvolvvente, reconhecemos a importância da linguagem para este contexto. Tanto na perspectiva vygotskyana quanto riegeliana, é ela o veículo responsável, não só para a apropriação dos conhecimentos já produzidos e para a geração dos novos, como também para o repasse dos mesmos. Salientamos ainda que, além de veicular conhecimentos, a linguagem incorpora em si as transformações cognitivas relativas à apropriação destes ao longo da história humana, determinando assim alterações nas funções psicológicas superiores de todos aqueles (no caso, professores e alunos) que a utilizam, buscando novas formas de pensar e conceber o mundo, bem como de operar sobre ele.

Neste processo cognitivo-educativo, o diálogo estabelece-se como uma possibilidade concreta de atuação, não só para os professores, mas também para os alunos. Cabe aos primeiros, na troca dialogal, serem

intermediadores entre os conhecimentos, procedimentos e valores, gerados pela cultura humana ao longo de sua história, e a diligência dos alunos em adquiri-los, repensá-los e transformá-los. Para tanto destacamos a importância dos docentes criarem um espaço para o **diálogo e argumentação**, para articular e coordenar os diversos pontos de vista apresentados pelos estudantes, orientando-os para a superação do imediatismo de uma resposta superficialmente construída, em direção a um trabalho sistemático de aprofundamento e questionamento dos conhecimentos em pauta. Além de desenvolver gradualmente as possibilidades dos alunos frente ao diálogo e à argumentação, cabe ainda aos mestres engajá-los em múltiplas atividades que envolvam desde a elaboração inicial dos conhecimentos até sua produção efetiva. Esta compreende a recombinação ativa e criativa dos conhecimentos já elaborados, possibilitando aos alunos uma maior autonomia cognitiva e crítica.

Todavia, por entendermos o diálogo como desencadeador de mudanças a curto e longo prazo, não podemos compreender as realizações cognitivas docentes e discentes isoladas de pensamentos, ações e sentimentos objetivados por outros indivíduos. Assim, a produção de conhecimentos decorrente do espaço pedagógico, configura-se como uma criação estabelecida em um **diálogo coletivo**. Ou seja, os professores e os alunos, para produzirem, não só transacionam, direta ou indiretamente, com pesquisadores e pensadores de seu tempo, mas também com todos aqueles que os precederam e que legaram suas contribuições através da palavra escrita.

Estamos cientes que a problemática sobre a cognição humana, em especial a relativa ao processo educativo, vai além da simples determinação de enfoques que a expliquem. Envolve, sobretudo, uma noção de conhecimento em que a convivência com o conflito, o respeito à multiplicidade e à divergência de posicionamentos, seja capaz de dar à educação o papel que lhe é próprio, qual seja, de inovação e transformação efetiva da sociedade.

Finalmente, tendo por base o ideário dialético, podemos propor um espaço pedagógico em que não só sejam contemplados a oportunidade de exposição e discussão da produção científica, mas também o mundo dos sentimentos e da vida, dos quais a produção de conhecimento é tributária. Somente assim nos parece possível uma prática pedagógica voltada para a pesquisa, a autonomia intelectual e o desenvolvimento não fragmentado de professores e alunos.

Referências bibliográficas

- DAVÍDOV, V. MARKOVA, A. La concepción de la actividade de estudio de los escolares. In: DAVÍDOV, V. SHUARE, M. (orgs). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú, Progreso, 1987, p.316-337.
- ISAIA, S. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: produção de conhecimento e qualidade de ensino**. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 1992.
- MOSQUERA, J. J. ISAIA, S. M. A. Vygotsky ou Piaget ? Uma polémica de repercussões significativas. **Educação**. Porto Alegre, PUCRS, v. 10, nº 12, p. 77-90, 1987.
- RIEGEL, K. *Toward a dialectical theory of development*. In: **The development of dialectical operations**. Basel, Karger, 1975.
- _____. **Psychology mon amour**. Boston: Houghton Myjlin, 1978.
- _____. **Foundations of dialectical psychology**. New York, Academic Press, 1979.
- VYGOTSKY, L.S. **la imaginación y el arte en la infancia: ensaio psicológico**. Madrid, Akal, 1982.
- _____. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- _____. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C.– Visor, 1991 (Obras escogidas, v.1)
- _____. **Problemas del Psicología Geral**. Madrid, Visor, 1993 (Obras Escogidas, v.2).