



DOI: 10.31416/rsdv.v12i3.647

## **Estruturalismo e Prática Pedagógica: um estudo a partir dos referentes de Vygotsky, Piaget e Paulo Freire**

*Structuralism and Pedagogical Practice: a study based on references by Vygotsky, Piaget, and Freire.*

**SILVA, Abigail Noádia Barbalho da.** Mestre em Filosofia

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, RN - Brasil. / E-mail: [abigail.noadia@escolar.ifrn.edu.br](mailto:abigail.noadia@escolar.ifrn.edu.br)

**BEZERRA, Diogo Pereira.** Doutor em Engenharia Química

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, RN - Brasil. / E-mail: [diogo.bezerra@ifrn.edu.br](mailto:diogo.bezerra@ifrn.edu.br)

**PONTES, Verônica Maria De Araújo.** Pós-doutora em Educação / Doutora em Estudos da Criança

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, RN - Brasil. / E-mail: [pontes.veronica@ifrn.edu.br](mailto:pontes.veronica@ifrn.edu.br)

**OLIVEIRA, Marcos Antônio de.** Doutor em Engenharia e Gestão de Recursos Naturais

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, RN - Brasil. / E-mail: [marcos.oliveira@ifrn.edu.br](mailto:marcos.oliveira@ifrn.edu.br)

### **RESUMO**

O objetivo deste estudo é compreender em que medida os principais referentes teóricos da educação, desenvolvidos nos estudos de Piaget, Vygotsky e Freire, dialogam com o paradigma filosófico do Estruturalismo, e o que resulta dessa relação para a compreensão sobre a prática pedagógica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórica, de cunho bibliográfico, cujas fontes são as obras *A formação social da mente* (VYGOTSKY, 1991); *A Psicologia da criança* (PIAGET, 2006); e *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2003), em diálogo com outras que elucidam os fundamentos teóricos dos autores mencionados. Recorre-se à análise interpretativa para compor o pensamento reflexivo sobre seu conteúdo, considerando a relação histórica do campo conceitual das obras citadas. O principal resultado mostrou que a relação dos autores com o Estruturalismo segue três movimentos: em Piaget, encontra-se um redimensionamento das estruturas, pois compreende a inteligência como uma estrutura em evolução, formada por níveis que se justapõem entre si até alcançar a maturidade cognitiva; já em Vygotsky, percebe-se um afastamento progressivo, por incorporar o elemento histórico-cultural no desenvolvimento cognitivo, isto é, a diacronia; e, finalmente, em Freire, tem-se a superação radical do Estruturalismo ao centrar o processo pedagógico no ato comunicativo caracterizado por ação-reflexão, o que caracteriza o desenvolvimento da consciência de mundo. Nesse sentido, a prática pedagógica poderá ser compreendida não apenas como espaço de construção de saberes, mas como espaço marcado pelas interações sociais e, por fim, como espaço de emancipação e transformação das estruturas histórico-sociais injustas.

**Palavras-chaves:** inteligência, funções cognitivas superiores, diacronia, emancipação, autonomia.

### **ABSTRACT**

This work aims to understand to what extent the main theoretical references of education, developed in the studies of Piaget, Vygotsky, and Freire, dialogue with the philosophical paradigm of structuralism and what results from this relationship for the understanding of the pedagogical practice. Methodologically, it is theoretical research of a bibliographic nature, whose sources are the works: *The Social Formation of Mind* (VYGOTSKY, 1991); *Child Psychology* (PIAGET, 2006); and *Pedagogy of Autonomy* (FREIRE, 2003), in dialogue with others that elucidate the theoretical foundations of the mentioned authors. An interpretive analysis consists of reflective thinking about its content, considering the historical relationship of the conceptual field of these works. The main



result showed that the authors' relationship with structuralism follows three movements: in Piaget, there is a resizing of structures because intelligence is understood as an evolving structure formed by levels that juxtapose each other until reaching maturity. In Vygotsky, however, the progressive distance is perceived as he incorporates the historical-cultural element in cognitive development that is, the diachrony. Finally, in Freire, there is a radical overcoming of structuralism by centering the pedagogical process on the communicative act characterized by action-reflection that mark the development of world consciousness. In this sense, the pedagogical practice can be understood not only as a space for building scientific knowledge, but as a space marked by social interactions and, finally, as a space for emancipation and transformation of unjust historical-social structures.

**Keywords:** intelligence, higher cognitive functions, diachrony, emancipation, autonomy.

## Introdução

O Estruturalismo é uma corrente filosófica que emergiu no século XIX e chegou ao seu apogeu na década de 1960, sendo caracterizado pelos historiadores como uma corrente que contribuiu para o avanço metodológico no campo das ciências sociais (DOSSE, 2019). De acordo com Abbagnano (2007), o termo *Estruturalismo* se remete a todo e qualquer método que compreende o objeto de conhecimento como um sistema ou estrutura composto por leis que se relacionam internamente, e permitem sua transformação ao longo de sua existência. Essa corrente representou uma reação perante a hegemonia do Existencialismo, de Sartre, que se fundava na subjetividade, na liberdade e no sujeito (DOSSE, 2019). Apesar de centrar suas preocupações sobre o sujeito, os principais expoentes do Existencialismo se calaram perante as atrocidades do nazismo, assim como dos horrores da 2ª Grande Guerra, dando a impressão de neutralidade política, razão por que foi duramente criticado e rejeitado.

Segundo Dosse (2019), as bases estruturalistas foram lançadas por Ferdinand de Saussure (1857-1913), ao propor a Linguística como uma ciência autônoma, baseada na ideia de que o signo possui uma estrutura interna que se desenvolve à revelia das condições externas a ela. A partir do modelo de Saussure, outros pensadores levaram conceitos similares aos seus campos de conhecimento, tais como a Psicologia, a Antropologia, dentre outros. É do próprio Dosse (2019) que temos o reconhecimento de que Lévy-Strauss se tornou o principal expoente do Estruturalismo: “Lévy-Strauss concebeu grandes sínteses intelectuais inspirado no modelo das partituras musicais” (DOSSE, 2019, p. 31).

Entretanto, durante o período do seu apogeu, especialmente na década de 1960, o Estruturalismo enfrentou dura crítica em razão da sua rejeição à diacronia e ao sujeito histórico, gerando um debate interdisciplinar entre correntes filosóficas, linguísticas e antropológicas de diversas vertentes. O resultado desse embate foi a emergência de diversas formas de se pensar o Estruturalismo, além de preconizar sua superação. Nesse sentido, Piaget (2003) afirma que o Estruturalismo adquiriu diversas formas e graus, conforme os interesses de cada campo de pesquisa, havendo, porém, pontos em comum entre eles: as noções de totalidade e de transformação interna, dentro do próprio sistema.

Partimos do pressuposto que o fenômeno do Estruturalismo orientou a organização do sistema educacional tal como conhecemos na atualidade, assim como mobilizou o pensamento sobre a educação e a prática de ensino. Assim, o problema que orienta esta investigação pode ser assim descrito: como o Estruturalismo influenciou a construção das concepções teóricas sobre a prática pedagógica, e que se delineiam a partir das concepções cognitivista, histórico-cultural e progressista? Consideramos essa influência tanto no sentido de servir de base para a construção



de uma corrente pedagógica, como contribuir para a emergência de novas concepções com base em sua crítica. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é compreender em que medida os referentes teóricos da educação, encontrados em Piaget, Vygotsky e Freire, dialogam com o Estruturalismo, e o que isso representa para os estudos sobre a prática pedagógica.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica que, segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 65), é aquela "em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada." Recorre-se ainda à análise interpretativa para compor o pensamento reflexivo sobre seu conteúdo, considerando-o como o enfrentamento dos autores aos problemas filosóficos de seus próprios contextos histórico-sociais, e a construção conceitual nas áreas de conhecimento em que seu pensamento foi produzido, a fim de demonstrar a relação dos autores com o paradigma do Estruturalismo. O resultado desse labor reflexivo se apresenta da seguinte forma: primeiro, delineamos o percurso metodológico da pesquisa; segundo, apresentamos a relação entre prática pedagógica e Estruturalismo; por fim, os demais tópicos discutem o legado de Vygotsky, Piaget e Paulo Freire; encerrando com as considerações finais.

## Metodologia

Esta pesquisa foi estruturada a partir de uma abordagem qualitativa que, segundo Flick (2009), é aquela que permite a reflexividade do pesquisador sobre os processos de produção do conhecimento, considerando a diversidade de teorias e métodos que estão disponíveis. Nesse sentido, considerou-se os procedimentos de uma pesquisa bibliográfica, selecionando-se as obras de referência dos principais expoentes das teorias histórico-cultural, construtivista e progressista. Assim, foram consideradas: a) *A formação social da mente* (VYGOTSKY, 1991); b) *A Psicologia da criança* (PIAGET; INHELDER, 2006); e c) *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2003).

Dentre o universo de produções dos autores acima apresentados, o critério para a tomada de decisão sobre esses textos, especificamente, foi a representação, de forma ampla e abrangente, que esses textos transmitem sobre o pensamento de cada um dos autores.

A partir dessa tomada de decisão, as obras foram lidas para delineamento textual e temático das ideias dos autores e, posteriormente, proceder-se à análise interpretativa, estabelecendo as relações com o tema proposto neste trabalho. Segundo Severino (2007), a análise interpretativa é a terceira etapa do processo de leitura e antecede à problematização e à síntese, no processo de produção do conhecimento. Nesse aspecto, o ponto de culminância da análise interpretativa está na elaboração de um juízo crítico, formulado a partir das ideias dos autores, e do diálogo que estabeleceram com os problemas originais e contextuais emergentes do contexto histórico-social em que viveram.

Assim, a perspectiva em que se dá essa análise é o método dialético, que considera o objeto de estudo em seu devir histórico, o qual é marcado por contradições emergentes das múltiplas determinações sociais do contexto em que está inserido. Segundo Lima e Mito (2007, p. 40): "O método dialético implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo." Por esse motivo, a recorrência a outras fontes de leitura é necessária, na medida em que elas esclarecem os contextos históricos dos autores, o universo conceitual de suas obras e pontuam questões relacionadas ao tema aqui apresentado.



## Prática Pedagógica e Estruturalismo: Existe uma Relação?

Como já foi dito na introdução deste trabalho, o Estruturalismo é uma corrente filosófica e, como tal, um princípio explicativo, uma epistemologia que compreende as coisas na interrelação, inseridas em um sistema ou estrutura, cujas leis se explicam na relação com o todo. Daí a característica de totalidade, ou de sistema, que encontra na sincronia o seu principal fundamento. No dizer de Piaget (2003):

[...] uma estrutura é um sistema de transformações que comporta leis enquanto sistema (por oposição às propriedades dos elementos) e que se conserva ou se enriquece pelo próprio jogo de suas transformações, sem que estas conduzam para fora de suas fronteiras ou façam apelo a elementos exteriores. Em resumo, uma estrutura compreende os caracteres de totalidade, de transformações e de autorregulação. (PIAGET, 2003, p. 6).

É importante salientar que não basta compreender ou explicitar seu conceito, mas considerar o método com o qual o Estruturalismo se propôs a construir o conhecimento. De acordo com Coletti (2013), o método estruturalista segue uma epistemologia de *modelo*, tendo em vista que não se trata de representar o objeto de conhecimento conforme a realidade, mas construir um modelo que o explique, reconhecendo que as estruturas internas são inconscientes e, para compreendê-las, torna-se necessário a desconstrução e reconstrução do objeto de conhecimento, na tentativa de conhecê-lo a partir das relações que suas partes constituintes apresentam.

Assim, quando pensamos em prática pedagógica, é comum tentar compreendê-la como um sistema estruturado, por exemplo, como ocorre no pensamento de Jackson (1968; 2001), em que a prática pedagógica é explicada a partir dos elementos interativos que marcam as relações entre alunos e professores. Sanjurjo (2002) irá observar que a estrutura de Jackson é constituída pelas ações *pré-ativas*, *interativas* e *pós-ativas*, que se manifestam nas rotinas docentes e discentes, configuradas para acontecer em um tempo específico no cotidiano, e em um tempo maior no que se refere à vida acadêmica do indivíduo. Quantos prejuízos podem ser contabilizados na vida de quem não seguiu essa rotina, socialmente validada, durante sua existência na sociedade contemporânea?

Entretanto, para tal compreensão sobre a prática pedagógica e sua relação com o Estruturalismo, torna-se fundamental compreender que dois alicerces foram colocados em seu conceito: primeiro, a ideia de que ela é objeto de conhecimento de um campo específico do saber: a Pedagogia; segundo, de que ela se funda a partir do currículo. No primeiro caso, como principal objeto de estudo da Pedagogia, a prática pedagógica encontra seus primeiros momentos de destaque na filosofia de Johann Herbart, no início do século XIX, quando esse filósofo inspirado no idealismo alemão e no empirismo britânico procurou dar à Pedagogia o status de ciência da educação.

Segundo Hilgenheger (2007), anterior a Herbart, a prática pedagógica era compreendida como instrução, e a reflexão filosófica sobre ela era estudada separadamente da educação. Assim era que aparecia nos estudos de Comenius, de Rousseau e na *Ratio Studiorum*, obra jesuítica que influenciou o ensino no Brasil colonial. Herbart, por sua vez, inspirado no Positivismo, buscou no rigor metodológico assentar suas bases, emergindo, dessa forma, o que se compreende



por Pedagogia Tradicional (ARANHA, 2006, p. 211). Herbart denominou-a de "instrução educativa", pois alegava que a instrução não pode ser desvinculada da educação, que lhe concedia a base filosófica.

Nesse sentido, a instrução educativa designava para Herbart a ação que "veicula uma representação do mundo, transmite conhecimentos novos, aperfeiçoa aptidões preexistentes e faz despontar capacidades úteis" (HILGENHEGER, 2007, p. 14). É interessante notar que Herbart concebia a prática pedagógica como uma ação articulada entre a prática e a teoria: em uma primeira instância, um movimento de acumulação das experiências docentes, que contribuem para o aperfeiçoamento prático; e em segundo lugar, do movimento de sua reflexão sobre a prática, que representa o exercício filosófico ou reflexivo, como requer o método.

É preciso esclarecer, porém, que o referente filosófico educacional herbatiano está situado no campo filosófico da Ética. O método por ele criado, dos cinco passos formais do processo de instrução, procura atender aos fins últimos do processo, que é subordinar os sentimentos à razão (ARANHA, 2006). Nesse sentido, é preciso perceber a limitação dessa concepção: embora os cinco passos formais representem algo novo no campo educacional daquele momento histórico, seu problema reside no equívoco de submeter esses dois elementos psíquicos de natureza distintas. Entretanto, o legado de Herbart pode ser percebido no desenvolvimento da escola laica, voltada para as ciências da época.

No que concerne ao segundo alicerce da prática epistemológica, o currículo, não foi senão com a consolidação da burguesia, atrelada ao desenvolvimento industrial e à crescente urbanização, que as ações de organização da escola laica foram intensificadas. Nesse contexto, a preocupação com o que se devia ensinar tomou forma, abrindo espaço para as ciências, a linguagem e as profissões ligadas à industrialização, emergindo, assim disposições curriculares e uma teoria, ainda que tímida, sobre o currículo escolar. Segundo Silva (2016), o nascimento de um campo voltado para os estudos da teoria do currículo pode ser situado nos anos 1920, nos Estados Unidos, com a publicação da obra *The Curriculum* (1918), de autoria de John Franklin Bobbitt (1876-1956), pedagogo norte-americano que idealizou o currículo a partir dos métodos da administração científica defendidos pelo Taylorismo e pelo Fordismo.

O currículo idealizado por Bobbitt reproduzia o que acontecia no chão da indústria, significando não só a fragmentação do conhecimento de acordo com disciplinas, como também um planejamento que valorizava uma sequência de atividades que pudessem ser reproduzidas pelo aluno, e cujos resultados poderiam ser controlado pelos professores, por um sistema de gestão baseado em recompensas pela correta reprodução dos conteúdos. Assim, procurava-se garantir uma educação voltada para atender aos objetivos do capitalismo em expansão. Mais tarde, quando se manifestou a necessidade por mão de obra para as diversas especialidades da indústria, essa educação voltou-se para a formação profissional, acirrando sua natureza instrumental e se assumindo como tecnicista (SILVA 2016).

Essa concepção curricular se consolidou não somente na educação norte-americana, mas também nos países que adotaram o mesmo modelo capitalista, e tinha por ideal o desenvolvimento industrial. Entretanto, a partir da década de 1950, no contexto de transformações políticas, sociais e econômicas que marcaram o pós-Guerra, várias críticas relacionadas à educação começaram a emergir, dentre elas, as que se dirigiam ao currículo escolar e, conseqüentemente, às práticas pedagógicas a ele atreladas. Nesse contexto, as teorias críticas da educação lançaram suas



sementes, cujos ecos se fazem perceber no campo educacional brasileiro nas concepções de Paulo Freire, Saviani, dentre outros.

Por outro lado, torna-se importante destacar que o desenvolvimento da Psicologia durante o século XIX também possibilitou a reflexão sobre os processos pedagógicos. A Psicologia Experimental, que teve como precursor Edward Titchener (1867-1967), passou a considerar a experiência consciente como objeto da Psicologia, e o método da introspecção como meio seguro para caracterizar processos cognitivos como o raciocínio (SCHULTZ; SCHULTZ, 2013), abrindo espaço para as doutrinas behavioristas que marcaram o início do século XX. Nesse mesmo campo, a psicologia experimental da Escola de Wurzburg defendia que a inteligência era um espelho da lógica, de modo que “os processos mentais são conduzidos por uma estrutura cognitiva e motivacional subordinada a uma ‘tendência dominante’ capaz de organizar o pensamento” (SALES, 2003, p. 162). Tal concepção foi ampliada pelo movimento da Gestalt, cuja compreensão da estrutura passava pelo conceito de *totalidade perceptiva*, tornando-se importante estudar as leis que organizam essa estrutura. Assim a Gestalt introduziu três grupos de leis identificadas pelos conceitos de *proximidade*, *similaridade* e *continuidade* (BOCK, 2004).

Com os estudos da Psicologia Experimental, de natureza estruturalista, abriu-se espaço para a sua crítica manifestada na abordagem piagetiana e na abordagem histórico-cultural, concepções que têm influenciado as discussões sobre a prática pedagógica escolar desde a segunda metade do século XX e vêm até os nossos dias, sendo reformuladas por diversas vertentes de pesquisa na educação.

### O Legado de Jean Piaget: a estrutura pode ser redimensionada

Piaget elaborou sua teoria do desenvolvimento cognitivo a partir da perspectiva estruturalista, porém ampliou seu horizonte, ao explicitar que a organização da estrutura não pode ser compreendida apenas a partir de suas leis e mecanismos internos, mas do seu contínuo desenvolvimento, que permite sua reestruturação, de modo que se torna necessário conhecer a origem desse movimento e o seu ponto de maturação. Por essa razão, logo na Introdução de sua obra, *A psicologia da criança* (2006), Piaget justifica sua *epistemologia*, afirmando que:

[...] a psicologia da criança deve ser considerada como o estudo de um setor particular da embriogenia geral, que se estende muito além do nascimento e engloba todo o crescimento orgânico e mental, até a chegada do estado de equilíbrio relativo, que constitui o nível adulto. (PIAGET; INHELDER, 2006, p. 8).

De acordo com Munari (2010, p. 23), “o postulado básico da psicoepistemologia genética, segundo o qual a explicação de todo fenômeno, seja físico, psicológico ou social, é buscar em sua própria gênese e não alhures”, teve um papel fundamental na história da prática pedagógica, pois contribuiu para instaurar uma metarreflexão sobre o próprio processo da prática pedagógica, a partir do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, e não apenas sobre métodos e estratégias preferenciais dos professores e escolas.

A tese principal de Piaget de que o desenvolvimento da inteligência da criança pode ser observado desde o seu nascimento por causa das influências do meio, mostra que há um complexo sistema de leis de assimilação e acomodação, que procuram equilibrar-se perante as novas informações que o indivíduo recebe. Mesmo



no caso dos primeiros dois anos de vida, momento em que ainda não se desenvolveu a linguagem simbólica, e a inteligência é caracterizada por ser essencialmente prática, pode-se perceber que essa inteligência atende à necessidade imediata do bebê de solucionar problemas de ação, como agarrar um brinquedo. Pode-se observar nisso a presença da construção de “[...] um sistema complexo de esquemas de assimilação, e de organizar o real de acordo com um conjunto de estruturas espaciotemporais e causais” (PIAGET, 2006, p. 12).

Portanto, durante o primeiro estágio do desenvolvimento cognitivo, o estágio sensório-motor da criança, a inteligência se desenvolve a partir de ações integradas por parte de vários mecanismos internos, tendo como objetivo o equilíbrio. Por essa razão, Queiroz *et al* (2011) afirma que a equilibrção é uma ação reguladora, tendo em vista que: “consiste em um processo de organização das estruturas cognitivas num sistema coerente, interdependente, ou seja, há uma dependência recíproca entre as partes e o todo do sistema cognitivo, possibilitando ao indivíduo uma adaptação à realidade” (QUEIROZ *et al* 2011, p. 264).

Torna-se evidente que o processo de equilibrção é tomado por analogia da organização biológica dos organismos e, nesse sentido, Piaget (2008) irá defender que:

Afirmar que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica equivale, portanto, a supor que ela é, essencialmente, uma organização, e que a sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato. (PIAGET, 2008, p. 15).

Assim, ao explicar o processo de equilibrção, as categorias *adaptação* e *assimilação* referem-se a mecanismos internos da estrutura mental da criança, que estão em movimento contínuo para apropriar-se das novas informações que o indivíduo recebe, e com as quais precisa lidar. Dois outros mecanismos também se fazem presentes na organização da inteligência, são os de *totalidade* e *valor*. Segundo Piaget (2008, p. 21), “a noção de totalidade exprime a interdependência inerente a toda organização, quer inteligente, quer biológica”, e explica as diferenças entre as diversas etapas do desenvolvimento cognitivo, mesmo aquelas relacionadas à etapa pré-reflexiva, como é o caso da etapa sensório-motor.

Por outro lado, o mecanismo do *valor* é, por assim dizer, “a expressão da desejabilidade em todos os níveis” (Idem, p. 21). Em sentido mais amplo:

A desejabilidade é o indício de uma ruptura de equilíbrio ou de uma totalidade inacabada, à qual falta algum elemento para constituir-se e que tende para esse elemento a fim de realizar o seu equilíbrio. As relações entre o ideal e os valores são, pois, da mesma ordem que as da totalidade e das relações e isso é óbvio, visto que o ideal é tão-só a forma ainda não atingida de equilíbrio das totalidades reais e os valores não são outra coisa senão as relações entre os meios e os fins, subordinadas a esse sistema. (PIAGET, 2008, p. 21-22).

Assim, o modelo piagetiano para explicar o desenvolvimento cognitivo da criança é constituído, primeiramente, pela ideia de sistema ou estrutura, indicando a totalidade. E, no âmbito de sua organização interna, tal sistema é constituído pelos mecanismos de *adaptação* e *assimilação*, que se movimentam continuamente e, ao atingirem o limite do *valor*, reorganizam em novas estruturas que são interpostas às anteriores, em processo evolutivo.

Por esse motivo, Piaget designou quatro estágios cognitivos sequenciais, cada um com estruturas cognitivas distintas e que se interpõem ao longo da etapa infantil



até chegar à fase da adolescência. Esses estágios são: o **estágio sensório motor** (do nascimento até aproximadamente 2 anos), que se constitui na etapa pré-simbólica, por meio de esquemas motores e sensoriais; o **estágio pré-operatório**, que começa com a aquisição da linguagem e até aproximadamente sete anos, no qual a criança se impõe ao seu entorno, utilizando a fala para atender suas necessidades; o **estágio de operações concretas**, que vai dos 7 aos 11 anos, e consiste na elaboração de hipóteses com a ajuda da realidade concreta, a fim de organizar sua conduta e pensamento. E, por fim, o **estágio das operações formais**, que emerge a partir dos 12 anos, em que a cognição não depende das situações concretas para compreensão da realidade, utilizando-se da lógica abstrata para representá-la. Este último estágio, o das operações formais, representa o ponto máximo do processo de equilíbrio, com o domínio do pensamento abstrato, inserindo o indivíduo na fase adulta.

Por fim, observa-se que o desenvolvimento da inteligência, na perspectiva piagetiana, segue uma direção que vai dos mecanismos mais simples para os mais complexos: das ações motoras e sensoriais para chegar, passando pela apropriação da linguagem e sua articulação, à realidade concreta, para chegar aos limites da lógica e da matemática, na abstração. Tal modelo de representar o desenvolvimento da inteligência, reorganiza a percepção sobre a prática pedagógica, especialmente na educação básica, postulando que o currículo deve respeitar diferentes faixas etárias e, principalmente, de que o conhecimento escolar não pode ser transferido, como se a cognição fosse uma *tábula rasa*, mas construído por quem aprende.

### O legado de Vygotsky: transpondo as Estruturas em favor da diacronia

Para compreendermos o posicionamento de Vygotsky em relação ao Estruturalismo, começaremos por esboçar as questões ligadas à Psicologia Experimental, que ele retomou de Titchener (VYGOTSKY, 1991, p. 44), embora dele se distancie, pois se contrapõe à sincronia, uma das características do Estruturalismo, para estabelecer que o desenvolvimento das funções cognitivas deve ser compreendido à luz da dialética, isto é, das relações de contradição em seu desenvolvimento histórico, pois “as funções rudimentares, inativas, permanecem não como remanescentes vivos da evolução biológica, mas como remanescentes do desenvolvimento histórico do comportamento” (Idem, p. 46).

Nesse sentido, torna-se fundamental procurar um método que dê conta da desconstrução e reconstrução do objeto, mas com a intenção de emergir algo qualitativamente novo, no âmbito do conhecimento dessa estrutura. Para Vygotsky, o método experimental é mais bem compreendido a partir das seguintes etapas de análise:

- (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto;
- (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e
- (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura. O resultado do desenvolvimento não será uma estrutura puramente psicológica, como a psicologia descritiva considera ser, nem a simples soma de processos elementares, como considera a psicologia associacionista, e sim uma forma qualitativamente nova que aparece no processo de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1991, p. 46).



Essa forma “qualitativamente nova” (Idem, p. 46) se deve ao fato de que, no postulado de Vygotsky, a História não se trata de um conjunto de fatos do passado, mas o desenvolvimento mesmo das transformações internas de uma estrutura, como a cognição humana, que tem a ver com suas relações com a cultura, ou seja, com as interações sociais que são estabelecidas ao longo de todo o processo. Nesse sentido, o modelo explicativo de Vygotsky irá considerar a fala como integrante do desenvolvimento cognitivo.

Assim, Vygotsky elabora um modelo explicativo sobre o desenvolvimento cognitivo no que denominou de *teoria da atividade*, em que o processo psicológico humano não se desenvolve de modo sincrônico, por meio de sucessivas equilíbrazões, mas diacronicamente, por meio de um processo dialético entre o indivíduo e os elementos culturais, mediados pelo signo linguístico (inclusive a fala) e os instrumentos construídos pelo homem para solucionar seus problemas cotidianos. Para Vygotsky (2002, p. 8): “A transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador, que tem por protótipo a linguagem humana nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho”.

Tal formulação está fundada no método histórico-dialético de Karl Marx, explicitado pelo próprio Vygotsky em sua obra *Pensamento e a linguagem* (2002): “Marx afirmou há muito que a utilização e a criação de instrumentos de trabalho embora estejam presentes nos animais de forma embrionária, são características específicas do processo de trabalho humano” (VYGOTSKY, 2002, p. 38). Para Marx (2013):

O trabalho é, antes de tudo, um **processo** entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula, e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços, pernas, cabeça e mãos. (MARX, 2013, p. 255, grifo nosso).

Assim, o trabalho se torna uma categoria especial, pois se atrela a dois outros conceitos fundamentais: o de História e o de *práxis*. No caso do conceito de História, Marx e Engels (2007) observam que a tradição filosófica, regra geral, desconsiderava a relação do homem com a natureza em sua construção, contudo ela é a base real da História:

Toda concepção histórica, até o momento, ou tem omitido completamente esta base real da história, ou a tem considerado como algo secundário, sem qualquer conexão com o fluxo da história. Isto faz com que a história deva sempre ser escrita de acordo com um critério situado fora dela... com isso, a relação dos homens com a natureza é excluída da história, o que engendra a oposição entre natureza e história. (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

Por outro lado, tal compreensão sobre o trabalho e a História culminam na aceitação de que ambos se constituem uma ação teleológica e processual, que traz consigo dois outros conceitos importantes: o de objeto e o de meios do trabalho. Para Marx (2013, p. 256): “os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, uma atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios”. A ação transformadora que resulta dessa relação é, por sua vez, denominada de *práxis* (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 2003), pois compreende a transformação de uma realidade, que compreende por injusta, e baseia-se no conhecimento científico para criar condições para sua transformação. Tal movimento é duplo: dá-se no campo individual, na apropriação



dos saberes que levam a descortinar a realidade, e também no campo da coletividade, em que a luta de classes se manifesta, e que novos saberes se integram para criar condições mais justas para a sociedade.

Chegamos até esse ponto explicitando alguns elementos das categorias *história*, *trabalho* e *práxis* em Marx, pois são categorias presentes nos escritos de Vygotsky em sua análise experimental do desenvolvimento das funções superiores da consciência. Essa análise é explicitada na primeira parte da obra *A formação social da mente* (1991), quando Vygotsky estabelece o objetivo principal de seu estudo: “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1991, p. 17).

Temos aqui um entrelaçamento entre a história humana e a história de vida do indivíduo que marca os escritos de Vygotsky, quando discorre sobre as interações sociais e o uso dos artefatos no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. A partir dessa articulação principal, o autor apresenta três questões fundamentais a responder em seus estudos:

- (1) Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social?
- (2) Quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e quais são as consequências psicológicas dessas formas de atividade?
- (3) Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem?” (VYGOTSKY, 1991, p. 17)

Como se pode perceber, nas questões norteadoras dos estudos de Vygotsky já está presente uma relação direta entre trabalho e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Assim, a *atividade* se torna o princípio regulador, que orienta teórica e metodologicamente o pensamento desse autor. Para demonstrar que esse princípio é a forma correta de considerar o seu objeto de estudo, Vygotsky faz uma explanação das pesquisas anteriores à sua, constatando que os pesquisadores tratavam o desenvolvimento cognitivo de forma independente do uso dos artefatos/instrumentos (principalmente o signo linguístico), e com isso perdiam um elo importante para explicar a *atividade prática* do indivíduo. Conforme Vygotsky, nas pesquisas que o antecederam:

Assumia-se não somente que inteligência prática e fala tinham origens diferentes, como também considerava-se a sua participação conjunta em operações comuns como não tendo importância psicológica básica (como no trabalho de Shapiro e Gerke). Mesmo quando o uso de instrumentos e a fala estavam intimamente ligados numa determinada operação, eles eram estudados como processos separados e pertencentes a duas classes completamente diferentes de fenômenos. Na melhor das hipóteses, a sua ocorrência simultânea era considerada como uma consequência de fatores externos fortuitos. (VYGOTSKY, 1991, p. 20).

Vygotsky observou que no início da vida infantil, no estágio pré-verbal, é possível comparar o desenvolvimento da inteligência com aquele que ocorre com os macacos antropóides. Porém, o que faz a diferença no desenvolvimento humano é o momento em que há apropriação do signo linguístico na fala, pois a partir desse ponto se pode observar como a criança tenta dominar o ambiente no qual se situa com a ajuda da fala, antes mesmo de dominar seu próprio comportamento. Há, portanto, um estágio de convergência entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, que se constituem como base da atividade prática, e seu desenvolvimento continua a ocorrer até que essa convergência possa se constituir



como base do trabalho produtivo.

A convergência entre o pensamento e a fala foram estudados por Vygotsky e Levina, seu colaborador (VYGOTSKY, 1991), através de um experimento em que propôs uma situação problema para crianças entre 4 e 5 anos: pegar um doce que estava fora do seu alcance, em um armário. Para essas crianças foram dados dois instrumentos: um banco e uma vara. E, em todo o tempo em que ocorreu o experimento, as crianças articularam a fala continuamente, mostrando como organizavam suas ações para atingir o objetivo, planejando e considerando as possibilidades para resolver o problema com os instrumentos que dispunham. A partir desse trabalho experimental, Levina constatou dois fatos importantes:

(1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. (2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. As vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (VYGOTSKY, 1991, p. 21).

Assim, há de se considerar que a apropriação do signo linguístico é o ponto de partida para a convergência entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, e que essa apropriação é realizada mediante interações sociais contínuas, que se medeiam com os objetos ou instrumentos que possibilitam alcançar os objetivos em uma atividade prática. Para Vygotsky (1991; 2002), é na atividade prática da criança que ocorre uma amálgama entre a fala e os instrumentos, para alcance dos objetivos estabelecidos. Assim, quanto maior a complexidade dos objetivos, mais articulada será a fala, que também se dirigirá a outras pessoas e a si mesmo, tentando compreender e moldar o seu próprio comportamento ao desafio que enfrenta.

Essa convergência entre a fala e os instrumentos na realização da atividade prática é apenas o ponto de partida, que se apresenta em dois aspectos: primeiro, como um processo social, uma vez que é mediado pelo signo linguístico; segundo, como um processo que tem como desdobramento o desenvolvimento das demais funções cognitivas superiores como a percepção, as funções motoras e a atenção. Assim, tanto no que diz respeito ao signo como ao desenvolvimento das funções superiores, todo o processo é mediado. Para Vygotsky:

Todas as funções psíquicas de grau mais elevado são processos mediados e os signos são os meios fundamentais utilizados para os dominar e orientar. O signo mediador é incorporado na sua estrutura como parte indispensável a bem dizer fulcral do processo total. (VYGOTSKY, 2002, p. 42).

Por essa razão, ao estabelecer o ponto de partida na mediação simbólica, Vygotsky articula o indivíduo com o objeto dessa mediação, que é a atividade prática, o trabalho, na relação com outras pessoas. É dessa relação que se pode compreender o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, pois ela é o processo que permite a construção do conhecimento no contexto das interações entre as gerações mais jovens e as mais velhas. Contudo, tal processo não é contínuo, já que crianças na mesma faixa etária podem apresentar resultados diferentes. De acordo com Alves (2005), o desenvolvimento atual é individual, enquanto o potencial está relacionado ao social, uma vez que é o conhecimento historicamente produzido e que o indivíduo precisa se apropriar. Nesse contexto, o processo educacional adquire importância em grau elevado, tendo em vista que se torna possível a atualização contínua do conhecimento.



Como podemos observar, os estudos de Vygotsky deram início não só à teoria da atividade, mas também à teoria da mediação, categorias fundamentais para a compreensão do conceito e dos elementos que dão sentido à prática pedagógica. Concebida como “uma dimensão da prática social” (VEIGA, 2015), pode-se afirmar que a prática pedagógica é constituída e transformada pelas interações que os indivíduos que dela participam estabelecem.

Outro ponto importante é a compreensão da atividade como um sistema em que os indivíduos mobilizam as funções cognitivas superiores por meio de um elemento motivador, o problema, e isso serve de modelo para a prática pedagógica. Ao contrário do que se percebe na pedagogia tradicional, em que o indivíduo se comporta passivamente diante da instrução, a teoria vygotskyana nos mostra que o processo de ensino e aprendizagem tem como ponto de partida um elemento engajador no processo, que é coletivo: a aprendizagem não se dá apenas pela mediação docente, mas entre os que já passaram pela experiência que outros mais jovens ainda não passaram e podem ajudá-los a avançar no processo.

### **O Legado de Freire: Superar as Estruturas em Favor da Liberdade e da Autonomia**

Aqui, queremos relacionar a pedagogia freiriana na relação com o tema deste artigo, que é o Estruturalismo. E, se em Piaget e Vygotsky encontramos essa relação nos postulados da Psicologia Experimental, com as devidas aproximações e afastamentos que ambos os pesquisadores elaboraram ao longo de seus estudos, pensamos que a pedagogia de Freire sequer se aproxima desta base psicológica. Onde, pois situar essa relação, tendo em vista que o pensamento por ele delineado tem uma base filosófica que não nos parece articular ao tema? A nossa tese é que os estudos de Freire representam uma dimensão de crítica ao Estruturalismo, a partir da articulação de princípios oriundos do materialismo histórico e dialético e da reaproximação ao existencialismo, especificamente de Jean Paul Sartre, construindo sua base sobre os princípios da liberdade, como fim último da educação, e na dialogicidade, como possibilidade ou caminho para alcançá-la.

Assim, Freire não está preocupado com leis internas e suas relações com a totalidade e, na maioria dos casos em que a elas se refere, é para lembrar de que estão no lado oposto da educação libertadora. Nesse caso, as estruturas a que se refere são as histórico-sociais, diante das quais há duas posições que o indivíduo poderá assumir: a primeira, de manutenção; a segunda, de ação transformadora (FREIRE, 2019a). Essas estruturas se manifestam na educação, especificamente, na atividade docente da educação bancária: o professor modela sua ação a partir do currículo e de sua busca nos livros, que agrega conhecimentos que são impostos aos educandos, enquanto a dialogicidade apresenta o caminho de romper com a estrutura já consolidada. Para Freire (2019a):

A tão conhecida afirmação de Lênin: “Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário” significa precisamente que não há revolução com verbalismo, nem tampouco com ateísmo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas. (FREIRE, 2019a, p. 77).

Vale ressaltar que, se por um lado Freire recorre à dialética e à dialogicidade para propor as condições para a transformação das estruturas em que se assentam as bases sociais, o objetivo real a ser alcançado no processo emancipatório é postulado pela ideia de liberdade. Este é um legado do Humanismo, especialmente de vertente existencialista, que encontra apoio na filosofia de Jean Paul Sartre, pois para Sartre (1998, p. 542-543): “minha liberdade está perpetuamente em questão



em meu ser; não se trata de uma qualidade sobreposta ou uma propriedade de minha natureza; é bem precisamente a textura de meu ser”.

Outro conceito que Freire retoma de Sartre se dirige à questão da consciência de mundo. Freire (2019a, p. 46) afirma: “A consciência e o mundo, diz Sartre, se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela”. Por essa razão, não se pode pensar em educação “não mediatizada pelo mundo”. Os elementos conceituais da filosofia de Sartre afirmam que o conhecimento se manifesta pelo esforço de síntese entre a consciência e o mundo. Vale ressaltar que o sujeito cognoscente não é o possuidor do conhecimento de forma absoluta, e isto porque a consciência se manifesta em dois movimentos: no primeiro, um nível posicional, em que toma consciência do outro; e, no segundo, em um nível não posicional, em que toma consciência de si em relação ao outro. Para Sartre, portanto, a filosofia deve ter um papel de libertação do homem em relação às ideias cristalizadas que consolidam suas ações:

O primeiro passo de uma filosofia deve ser, portanto, expulsar as coisas da consciência e restabelecer a verdadeira relação entre esta e o mundo, a saber, a consciência como consciência posicional *do* mundo. Toda consciência é posicional na medida em que se transcende para alcançar um objeto. [...] Contudo, a condição necessária e suficiente para que a consciência cognoscente seja conhecimento *de* seu objeto é que seja consciência de si como sendo este conhecimento. (SARTRE, 1998, p. 22-23)

Porém, como Freire lida com o percurso que o educador e o educando devem trilhar para “expulsar” os dados da consciência que impedem romper com as formas estruturadas de poder e valores que foram construídas pelos opressores? No capítulo três da *Pedagogia do oprimido* (2019), Freire apresenta a *dialógica* como elemento cujas característica principal é a ação e a reflexão, capaz de desconstruir o conhecimento calcado na consciência e conduzir a um novo patamar, que é a ação transformadora.

Nesse sentido, ao apresentar a dialogicidade como possibilidade de se alcançar a liberdade, Freire se articula ao materialismo histórico-dialético, pois a dialógica permite o redimensionamento do discurso, a partir de bases que transcendem o senso-comum ou a imposição dos conhecimentos já prontos, ou cristalizados. Para Freire (2019a), a dialogicidade se manifesta por meio da palavra e, por esse motivo, quando não há ação-reflexão, duas situações podem ocorrer: no primeiro caso, a palavra resulta em “*palavreria*”; e, em segundo caso, em *ativismo*. Nesses dois casos, a palavra se torna esvaziada, pois não está a serviço da transformação da realidade.

Portanto, a dialogicidade não trata de uma troca de ideias fundadas no senso comum, menos ainda de sobrepor um tipo de conhecimento aos demais. A dialogicidade também não permite a neutralidade, ou o silêncio medroso e conivente com as estruturas de poder estabelecidas na sociedade e que promovem as relações injustas. O resultado da dialogicidade será sempre ação-reflexão:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 2019a, p.108-109)



A partir dos princípios acima elencados torna-se, então, possível considerar os ensinamentos de Freire em sua obra *Pedagogia da autonomia* (2019b). Nessa obra, sua mensagem é dirigida aos educadores, pois seu objetivo principal é constituído pelo desafio de discutir a relação entre formação docente e prática educativo-progressiva, considerando a autonomia como o resultado do processo educativo (FREIRE, 2019b, p. 9). Nesse sentido, o foco da discussão se volta aos saberes que o educador precisa se apropriar para exercer bem a tarefa de ensinar, e assim a prática pedagógica é o palco que dá lugar às interações entre docentes e discentes, numa relação que não é hierárquica, mas de troca contínua dos saberes.

Nesse sentido, novas categorias são introduzidas para situar a ação docente de natureza progressista. Elas afirmam os saberes da atuação docente, transpondo a dimensão dos saberes de conteúdo e de pedagogia, que as teorias fragmentárias defendem. Freire incorpora essas últimas, redimensionando o saber científico - objeto do ensino - e o pedagógico para um compromisso político e ético com aqueles que experimentam do ato educativo. Nesse aspecto, o ato de ensinar, isto é, a prática pedagógica, é reclamada como uma exigência.

Praticamente todos os tópicos de *Pedagogia da autonomia* (2019b) começam com a expressão “ensinar exige”, que estão agrupados em três proposições que se encontram em uma relação dialética, em que a primeira fornece as condições para sua negação e para a síntese (CHAUÍ, 2000). A primeira delas diz respeito à discência. Sua existência funda toda a prática pedagógica e sem ela não há docência. Assim, as exigências de todos os predicados que seguem os tópicos dessa afirmação mostram que para existir ensino, torna-se fundamental reconhecer a discência, mesmo como condição temporária, porém que possui valor tanto do ponto de vista das singularidades individuais como do ponto de vista cultural. (FREIRE, 2019B, p. 12-20).

A segunda proposição se refere à natureza do ato de ensinar, começando por dizer o que esse ato não é: “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2019b, p. 21-35). Tal proposição representa a negação das visões fragmentadas da educação que pavimentaram e consolidaram o conceito de prática pedagógica como transmissão de conteúdo. Corroborar com essas concepções significa condenar o processo de ensino e aprendizagem à repetição do conhecimento cristalizado. Entretanto, sendo o conhecimento uma nova construção de compreender e transformar o mundo, como ato da consciência forjada na ação-reflexão, não há possibilidade nem lógica, nem psicológica, de transferi-lo, como se fosse um objeto, assim como não se transfere a afetividade.

Por fim, a terceira proposição afirma que há uma especificidade na tarefa de ensinar: “ensinar é uma especificidade humana” (FREIRE, 2019b, p. 36). Tal proposição é, ao mesmo tempo, síntese do que vem sendo discutido por Freire ou, se tomarmos em relação com o tópico imediatamente antecedente, a negação da negação. Sem dúvida, tal síntese desemboca na humanidade, pois só ela é capaz de dizer o mundo, de representá-lo por meio da linguagem. Sobre esse aspecto, Gadamer (1999) irá defender que a linguagem é experiência de mundo, e não um apetrecho que o homem lança mão quando bem deseja. A linguagem, dirá Gadamer (1999, p. 643): “não é somente um dos dotes, de que se encontra apetrechado o homem, tal como está no mundo, mas nela se baseia e representa o fato de que os homens simplesmente têm mundo.”

## Considerações Finais



A tarefa de compreender em que medida os referentes teóricos da educação, encontrados em Piaget, Vygotsky e Freire, dialogam com o Estruturalismo, e o que isso representa para os estudos sobre a prática pedagógica, objetivo da nossa reflexão, iluminou o campo teórico e metodológico sobre a prática pedagógica como um campo que pode ser abordado sob diferentes perspectivas, mesmo divergentes. Porém, tais considerações aqui elencadas permanecem como ponto de partida para novas discussões.

O estudo até aqui desenvolvido não procurou estabelecer qual dessas abordagens é melhor para o desenvolvimento da prática pedagógica, mas demonstrar como cada uma delas se delineou na relação com o Estruturalismo, apesar de seus limites epistemológicos. Assim, ao tratarmos do pensamento de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire em diálogo com o Estruturalismo, podemos situá-los em graus distintos de relação com essa corrente: movimentando-se a partir de sua adesão até chegarmos a uma ruptura com essa vertente. Contudo, cada um dos pensadores aqui citados deixou marcas indeléveis para a educação e, sem dúvidas, para a fundamentação dos estudos sobre o fazer pedagógico.

A esse respeito, podemos destacar nos estudos de Piaget, a compreensão que o desenvolvimento da cognição permite compreender a prática pedagógica de um modo mais leve, no sentido de que o conhecimento não pode ser “forçado” pela memória, mas construído de acordo com os níveis de desenvolvimento. Aqui, no campo da prática pedagógica, o pensamento de Piaget provoca uma ruptura com a pedagogia tradicional, de natureza herbatiana, pois a tentativa de aplicação dos cinco passos formais tende ao fracasso, especialmente os três últimos: associação, generalização e aplicação, pois requerem um nível de abstração que não se encontra nas fases iniciais do desenvolvimento infantil.

No que concerne ao pensamento de Vygotsky, o rompimento com a sincronia como característica principal do Estruturalismo, permite levar a discussão sobre o pedagógico para um outro nível: o das interações sociais. Sem a percepção de que a prática pedagógica é atividade de natureza interacional, torna-se impossível compreendê-la enquanto dimensão social (VEIGA, 2015). Nesse sentido, essa prática não pode se fazer no silêncio, mas no ato comunicativo da fala mediada pelos instrumentos que ressignificam a prática pedagógica. Por essa razão, toda prática pedagógica caminha entre a certeza e a incerteza do seu resultado, o que pode parecer uma contradição. Entretanto, em Vygotsky aprendemos que o resultado da aprendizagem não é uma fórmula matemática, pois caberá ao indivíduo em sua singularidade e na relação com os demais, e com a ajuda docente, construir seus próprios caminhos de compreensão do real.

Finalmente, podemos perceber em Vygotsky um eco que preanuncia Freire. Consideramos que Freire centra sua teoria no ato comunicativo, compreendido no contexto das condições dos sujeitos que participam do ato educativo, na prática pedagógica. Aqui, os discursos não hierarquizados e não impostos devem desnudar a realidade das condições em que o ser humano está situado. Se há uma estrutura que precisa ser considerada é aquela em que se assentam as bases políticas, econômicas e sociais, que engendram relações de poder e instituem ações injustas. Tais estruturas precisam ser desmanteladas; porém, mediante o poder da palavra que é ação-reflexão, isto é, enquanto criticam as condições já consolidadas, apontam, na luta, as condições que devem ser instauradas. Nesse sentido, a educação é ato emancipador, revolucionário, e a prática pedagógica o meio pelo qual acontece.



## Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Edição revista e ampliada. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, J. M. As formulações de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal. **Amazonia - Revista de educação em ciências e matemática**, v. 1, n. 1, jul-dez 2004, n.2, jan-jul 2005. [Recurso Eletrônico]. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/issue/view/84>. Acesso em: 08/05/2023.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BOCK, A. M. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2004

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COLETTI, C. Estruturalismo e dialética marxista: os impasses teóricos do Estruturalismo diante da diacronia e do sujeito histórico. **Revista de Direito**, ano 13, n. 19, 2013. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaDireito/article/download/295/236/>. Acesso em: 08/05/2023.

DOSSE, F. **História do Estruturalismo**. 1 edição. Volumes. 1 e 2. São Paulo: UNESP, 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 84 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 74 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

GADAMER, Hans-George. **Verdade e método**. 3 ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HILGENHEGER, N. **Johann Herbart**. Tradução e organização de José Eustáquio Romão. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. [Coleção Os Pensadores].

JACKSON, W. **La vida em las aulas**. 6 ed. Madri: Ediciones Morata, 2001. Disponível em: <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lavidaenlasaulas.pdf>. Acesso: 13/05/2023.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Vol. 1, Livro Primeiro, O Processo de Produção do Capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano C. Martorano São Paulo: Boitempo, 2007.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e organização de Daniele Saheb. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. [Coleção Os Pensadores].

PIAGET, J. **O Estruturalismo**. 3 ed. Tradução de Moacir Renato de Amorim. São Paulo: DIFEL, 2003.



\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência da criança**. 4 ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 12 ed. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Bertrand Brasil, 2003.

QUEIROZ, S. S.; DIAS, L. P.; CHAGAS, J. D.; NEPOMOCENO, P. S. Erros e equilibração em psicologia genética. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 15, Número 2, Julho/Dezembro de 2011: 263-271. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/JSQvxx3Y7Vw3TcyjDncbYqc/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 15/05/2023.

SÁNCHEZ VAZQUEZ, A. **Filosofía de la praxis**. México: Siglo XXI editores, 2003. Disponible: <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/FDLPDASVEE.pdf>. Acesso: 07/04/2023.

SALES, L. S. Estruturalismo: história, definições, problemas. *Revista de ciencias humanas*, Florianópolis: EDUFSC, n. 33, p. 159-188, abril/2003. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2071>. Acesso em: 07/04/2023.

SANJURJO, Liliana. **La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula**. Buenos Aires, AR: Homo Sapiens, 2002.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada**. Ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 1998.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. Tradução de Sueli Sonoe Murai Cuccio. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SÈVE, Lucien. Método estrutural e método dialético. In: MOULOU, Noël et al. *Estruturalismo e marxismo*. Trad. Carlos Henrique de Escobar. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1968, p. 106.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007,

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo**. 3 ed. 8 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. [E-book].

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. Pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336/1441>. Acesso em: 15/05/2023.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. São Paulo: Papirus, 2015. [E-book]

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Texto digitalizado. Link:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod\\_resource/content/2/A%20for%20macao%20social%20da%20mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20for%20macao%20social%20da%20mente.pdf). Acesso em: 27/03/2023.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Disponível em:

<https://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf>. Acesso: 27/03/2023.