

Aproximações entre a Psicologia de Vygotsky e a Filosofia para Crianças de Lipman: questões sobre aprendizagem e desenvolvimento

*Carmen Lúcia Dias **

*Cláudio Roberto Brocanelli ***

*Carla Luciane Blum Vestena ****

Resumo: O presente artigo aborda algumas discussões sobre a aprendizagem como necessidade humanizadora criada com motivos e interesses do indivíduo, contribuindo para o seu desenvolvimento, tendo como referência a psicologia histórico-cultural de Vygotsky e o pensamento de Lipman sobre a aprendizagem escolar. Ressaltamos que a relação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento ocorre por meio de interação que é mediada por dois elementos básicos: os instrumentos e os signos, ocorrendo necessariamente, por meio do processo de internalização.

Palavras-chave: Aprendizagem e humanização. Educação para o pensar. Teoria histórico-cultural.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp – Campus de Marília, SP). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação (Gepege) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Neurociências Memória e Envelhecimento da Unesp. Coordenadora de Projetos e Docente da Fundação para o Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão (Fundepe – Marília, SP). E-mail: carmen.dias@flash.tv.br

** Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Marília. Membro do Grupo de Estudos em Educação e Filosofia (Gepef). E-mail: claudiobrocaneli@gmail.com

*** Doutoranda em Educação pela Unesp, campus de Marília. Membro do Gepege. E-mail: cvestana@hotmail.com

Approaches between the Psychology of Vygotsky and Lipman's Philosophy for Children: questions on learning and development

Abstract: The present article discusses on the learning as human necessity generated by the person's reasons and interests, contributing to its development, having as reference the Vygotsky's description-cultural psychology, and the Lipman's thought on the school learning. We stand out that the relation of the cognoscente person with the knowledge object occurs through the interaction that is mediated by two basic elements: the instruments and the signs, occurring, necessarily, by the internalization process.

Key words: Learning and humanization. Education to thinking. Description-cultural theory.

Introdução

No presente texto, faremos algumas considerações sobre a Psicologia do Desenvolvimento segundo Lev Semionovich Vygotsky, apresentando aspectos de seu pensamento e as idéias que se tornaram mais interessantes para a Filosofia de Matthew Lipman;¹ este, por sua vez, nos oferece condições para pensarmos a realidade da criança na escola e a necessidade de uma *educação para o pensar*, que ele chama de “pensar bem”, de acordo com o ambiente em que está inserida. A maioria das obras de Vygotsky no campo da Psicologia (desenvolvimento do indivíduo, pensamento e linguagem) foi considerada tempos depois de sua morte. Vale mencionar que Vygotsky viveu pouco tempo: nasceu aos 05 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, nordeste de Minsk, na Rússia, e morreu de tuberculose aos 11 de junho de 1934, com 38 anos. No que se refere à educação russa, sua presença e contribuição foram marcantes.

Lipman e Vygotsky pertencem a correntes epistemológicas distintas, mas que podem ser tratadas dentro de uma discussão referente à educação e à aprendizagem que se dá em um ambiente de interação

¹ Matthew Lipman nasceu em Vineland no Estado de New Jersey, Estados Unidos, no dia 24 de agosto de 1923; dedicou-se à Filosofia em várias universidades, dentre elas, a Universidade de Colúmbia; é fundador do Programa de Filosofia para Crianças e do Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças.

dos indivíduos. O primeiro autor em questão, de uma corrente que segue a tradição do progressivismo e pragmatismo norte-americano, principalmente partindo das idéias de John Dewey, ocupa-se com as questões da aprendizagem e do pensar dentro de princípios de democracia liberal. Essa educação visa a formação do indivíduo para uma sociedade pragmática onde cada um deve buscar o entendimento da realidade social para o bem individual. Por sua vez, o outro autor, situado na tradição do marxismo, propõe o pensar e a educação interacionista numa realidade comunista em que a formação de cada indivíduo deve contribuir coletivamente para o desenvolvimento da sociedade.

Aprendizagem e desenvolvimento

Vygotsky, antes de se aprofundar em Psicologia, estudou a Lingüística, as Ciências Sociais, as Artes e a Filosofia; mais tarde dedicou-se com maior intensidade e interesse à Psicologia do Desenvolvimento, baseando-se nos estudos e pesquisas de psicólogos (alunos e colaboradores contemporâneos) que buscaram compreender o comportamento das crianças. Pois as Funções Psicológicas Superiores² não estão presentes desde o nascimento, mas são fruto de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o meio físico e social em que o indivíduo vive. Os pesquisadores levaram em conta algumas questões que, se respondidas, permitem um maior entendimento da psicologia humana e do desenvolvimento crescente a partir do meio cultural e suas inter-relações.

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 conseqüências psicológicas dessas formas de atividade? 3) Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e desenvolvimento da linguagem? (VYGOTSKY, 1989, p. 21).

² Para Vygotsky, fazem parte das Funções Psicológicas Superiores a atenção voluntária, a memória ativa, o pensamento abstrato, a linguagem, as ações conscientemente controladas e o comportamento intencional.

Essas são questões que nortearam os estudos e o pensamento de Vygotsky em relação à Psicologia do Desenvolvimento. Com base em experimentos com animais (chimpanzés) e crianças, perceberam-se grandes diferenças no desenvolvimento de ambos, observando principalmente, que as crianças passam a dominar muito mais o ambiente em que vivem. Os animais manipulam os objetos sem fazer conexão alguma. Por sua vez, as crianças, quando começam a manipulá-los, desenvolvem gradualmente os sentidos e, por conseqüência, os objetos passam a ter significados (específicos e adequados) para elas. Quando a criança reconhece que os signos verbais também têm o seu significado apropriado, ela vive um momento único, pois é “a maior descoberta de sua vida” (VYGOTSKY, 1989, p. 26). Após essas descobertas e conexões, a criança tende a fazer novas experiências com os objetos e palavras, mantendo conseqüentemente uma evolução no domínio das relações entre os signos e seus significados.

A relação do sujeito que conhece com o objeto de conhecimento ocorre por meio da interação, necessariamente mediada por dois elementos básicos: 1) pelo uso de instrumentos – desde os mais básicos até os mais sofisticados – que são construídos pelo homem, ampliando as possibilidades de transformação da natureza; 2) pela constituição e uso de signos construídos coletivamente – como a linguagem, um sistema simbólico de todos os grupos humanos. Ao criar os instrumentos da cultura, o homem cristalizou nesses instrumentos as aptidões, habilidades e capacidades humanas necessárias à sua utilização. Quando a criança aprende a realizar a atividade adequada para a qual o objeto foi criado, ela se apropria dessas capacidades humanas. Por exemplo: quando ela aprende – por meio de um parceiro mais experiente – a utilizar a colher de acordo com o uso social para o qual ela foi inventada e determinada culturalmente.

Após a descoberta da fala e o uso de signos, o desenvolvimento toma proporções diferenciadas e mais aceleradas. Ocorre o controle do ambiente pela fala, o controle do comportamento, a produção de novas relações com o ambiente em que a criança está inserida, nova

organização do próprio comportamento e, mais tarde, tudo isso irá produzir o intelecto, o qual é base para o trabalho produtivo e forma humana para o uso e desenvolvimento de instrumentos. Desse modo, o uso dos signos é análogo ao uso de instrumentos, uma vez que, ao criar os signos o homem também cristalizou nesses signos as capacidades psicológicas que determinaram a sua criação, auxiliando-o nas suas atividades psíquicas. Por exemplo, a criança se apropria do conceito, ou seja, do que ele representa, fazendo uso da função social do signo.

Cabe ressaltar que a apropriação dessas capacidades não ocorre espontaneamente, pois ela é dependente das experiências vivenciadas nas relações entre as pessoas. Pergunta-se: como as crianças se apropriam dessas capacidades? Vygotsky explicou que o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores ocorre pelo processo de internalização, o que implica na reconstrução interna de uma operação externa, significando que o plano interno não é pré-existente, mas ele é construído nesse mesmo processo. Qualquer aquisição dessas Funções depende da Lei de Dupla Formação: num primeiro momento essas funções ocorrem entre as pessoas (categoria interpsicológica) e, num segundo momento, no interior do sujeito (categoria intrapsicológica). Com relação à linguagem, esta é determinante na constituição da função interpsicológica.

Para Vygotsky, a gênese do pensamento (inteligência) está na convergência entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento das ações práticas, momento no qual a criança começa a nomear com significado a sua ação prática. Desde o nascimento, a criança começa a desenvolver a ação prática e a linguagem (a capacidade de articulação dos sons), porém esse desenvolvimento ocorre em paralelo e, ao mesmo tempo, independentemente um do outro. Nesse momento a criança começa a nomear com significado a sua ação prática, ocorrendo uma convergência: ou seja, a ação prática e a linguagem se interligam, dando origem ao pensamento.

Na criança de quatro a cinco anos, a fala acompanha toda a sua atividade: enquanto ela age, fala o que está fazendo ou o que vai fazer

logo a seguir. Por exemplo, quando quer atingir um objetivo (pegar um objeto, um brinquedo, um doce), a ação e a fala fazem parte de uma mesma função psicológica (com a fala, a criança cria maiores possibilidades para solucionar seus “problemas” e controlar seu comportamento) (VYGOTSKY, 1989, p. 30). Ao mesmo tempo, a complexidade de problemas aumenta na criança o uso emocional da linguagem, bem como seus esforços para a solução mais inteligente desses problemas. Quando não consegue resolver os problemas, apela para o adulto (este é o momento da fala socializada). Com o tempo, descobre que, apesar das dificuldades, pode resolver alguns problemas sem o auxílio de outro mais experiente (nesse momento a fala socializada já é internalizada). Um passo final nesta fase é a função planejada da fala, quando a criança é capaz de planejar e desenvolver por si mesma o seu futuro (VYGOTSKY, 1989).

Todo esse processo pode ser resumido em um trecho que descreve o comportamento da criança e sua relação com a linguagem:

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 1989, p. 31).

Os mecanismos psicológicos ligados à fala se desenvolvem gradativamente, de acordo com o meio em que a criança vive; mais tarde são desenvolvidas a percepção e a atenção. Depois dessa etapa, a percepção que era parcial, compreende o todo, chegando a atingir formas cada vez mais complexas de percepção cognitiva. As relações da criança com os objetos e signos formam o meio principal para a distinção entre estes e os significados. Desse modo, “a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um

movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa” (VYGOTSKY, 1991, p. 108). Tudo o que é aprendido não ocorre mecanicamente nem meramente porque alguém ensinou, mas porque faz parte de um processo de desenvolvimento e aprendizagem por relações entre o meio, com seus objetos e conceitos.

Outro momento importante do desenvolvimento da criança é quando ela descobre a capacidade de memória. A memória permite que relacione elementos de experiências passadas com as experiências do presente. Dentro desse panorama de desenvolvimento e aprendizagem estão presentes duas linhas qualitativamente diferentes: uma é formada pelo conjunto de processos elementares, de origem biológica (capacidade de andar, pegar coisas, etc.); a outra é formada pelas Funções Psicológicas Superiores, de origem sócio-cultural (uso de instrumentos, aquisição da fala). A história da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas, considerando-se que o que é biológico é dado (é natural) e o que é cultural (costumes, valores, comportamentos, etc.) é adquirido.

Para Vygotsky (1989, p. 95), o aprendizado, portanto, começa bem antes de a criança freqüentar a escola. Na verdade, “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Então, a função e o valor da escola, estão na introdução de elementos novos no aprendizado, devendo estar combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança.

Com essa idéia, Vygotsky leva em conta o *nível de desenvolvimento real* (que é a solução independente de problemas) e a *zona de desenvolvimento próximo* (que é o que define funções que ainda não amadureceram e necessitam da assistência do adulto ou qualquer outra pessoa mais capaz que possa orientar a criança). Isso quer dizer que suas capacidades e habilidades e suas inter-relações juntamente com o meio em que vive definem o desenvolvimento mental, ou seja, a interiorização das ações praticadas durante o desenvolvimento faz o pensamento, e a interiorização do diálogo com os demais indivíduos e o meio leva a linguagem a influenciar cada vez mais o pensamento. Podemos afirmar

que existem dois grupos de funções nos indivíduos quando ainda crianças: funções que eles já dominam e funções³ que eles só podem pôr em ação sob a orientação de outra pessoa ou em grupos e em colaboração umas com as outras. Isso reforça que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetrem na vida intelectual daquelas que a cercam” (VYGOTSKY, 1989, p. 99).

Com a idéia de *zona de desenvolvimento próximo*, Vygotsky (1989, p. 101) formula uma nova idéia: “a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, aprendizado não é desenvolvimento, mas o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento os processos de desenvolvimento que, de outra forma, não aconteceriam. Conclui-se que o aprendizado escolar é um aspecto essencial e necessário *do e para* o desenvolvimento das funções psicológicas e intelectuais. O aprendizado e o desenvolvimento seguem o mesmo caminho, mas o aprendizado está à frente, ou seja, o desenvolvimento depende do aprendizado.

Portanto, ressaltamos que a intervenção do adulto deve considerar sempre a relação entre o desenvolvimento real, já alcançado pela criança, e o nível de seu desenvolvimento próximo, pois, só assim a intervenção do educador provoca o aprendizado.

[...] a aprendizagem não resulta de um processo de criação, mas de um processo de reprodução do uso que a sociedade faz dos objetos, das técnicas e mesmo das relações sociais, dos costumes, dos hábitos, da língua (MELLO, 2004, p. 145).

Da mesma forma a criança, ao se apropriar de um objeto ou de uma habilidade, deve realizar por si mesma as atividades, e não um outro mais experiente por ela ou para ela. Assim, o processo de aprendizagem só se configura como atividade quando aquilo que a criança realiza faz sentido para ela, tendo nesse fazer um objetivo e um

³ Essas funções correspondem ao nível de desenvolvimento potencial.

motivo. O objetivo, sendo aquilo que deve ser alcançado no final da tarefa – seu resultado – e o motivo sendo a necessidade que leva a pessoa a agir. O sentido, por sua vez, é dado pela relação entre o motivo e o objetivo previsto para tal tarefa.

Um outro aspecto do aprendizado pensado por Vygotsky (1989, p. 102) é o seguinte:

[...] embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável.

Partindo desses dois aspectos da aprendizagem, podemos afirmar que o desenvolvimento depende não somente do que é aprendido, mas também das mudanças que ocorrem em cada indivíduo de acordo com a passagem de um estágio para outro em relações dinâmicas, ou seja, são inúmeros os fatores internos e externos que direcionam e determinam o desenvolvimento de cada indivíduo.

A metodologia de Vygotsky privilegia a mudança, considerando o homem como participante ativo e vigoroso de sua própria existência. Em cada estágio do desenvolvimento a criança adquire meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma. Por fim, o estudo de Vygotsky é uma tentativa de afirmar que a atividade humana tem conseqüências voltadas para a transformação da natureza e da sociedade.

Lipman se interessou pelos estudos de Vygotsky justamente por valorizar o desenvolvimento da criança com base no meio em que ela vive, ou seja, por considerar o desenvolvimento a partir da história e cultura de forma crescente e constante. Para esses dois autores, não há estágios determinados, sendo possível avançar sempre mais, tendo

sempre o cuidado para não adiantar bruscamente as idades, mas levar criança a aprender e descobrir o maior número de conceitos e idéias possíveis dentro dos limites de suas capacidades.

Buscando um maior entendimento sobre a psicologia de Vygotsky, Lipman teve contato com Davidov – seguidor de Vygotsky – por ocasião de sua visita à Rússia. Depois desse contato, iniciou um estudo sobre o desenvolvimento da criança e aprendizagem escolar, à luz da psicologia. Assim, escreveu o livro *Natasha: diálogos vygotskyanos*. O livro é constituído por um diálogo entre Lipman e Natasha (esta, personagem fictícia criada por ele mesmo), a qual seria conhecedora do pensamento vygotskyano.⁴

Tomando-se por base alguns estudos e questionamentos sobre a psicologia de Vygotsky, Lipman afirmou que o pensar é a internalização da fala e que o comportamento recíproco de um grupo em discussão desempenha papel importante no aprender a pensar. Assim como o pensar se desenvolve de acordo com o aprimoramento da fala, também a fala enquanto discurso se desenvolve conforme se aprende a pensar. O aperfeiçoamento tanto da fala como do pensar depende de seu desenvolvimento a partir do meio em que o indivíduo está inserido. A origem de nosso pensamento pode ser explicada pelas atividades externas, abertas, principalmente no que diz respeito às atividades lingüísticas. Essas atividades, primordialmente sociais, passam a ser representadas mentalmente por um processo de internalização, ou seja, os pensamentos e suas relações correspondem com nossas atividades no mundo.

Um exemplo que ilustra essa idéia relacionada à educação é de uma sala de aula na qual o professor é quem sempre domina a discussão, em que ele pergunta e já dá a resposta pronta sem permitir a participação dos alunos, obrigando-os a somente copiarem as informações; é bem provável que o comportamento desses indivíduos continuará no mesmo padrão durante todos os anos escolares, com pouco avanço. Numa sala

⁴ Além desse livro, que trata especificamente sobre a psicologia de Vygotsky, Lipman escreveu vários outros sobre o ensino de filosofia para crianças e jovens, ressaltando o valor de tal disciplina na aprendizagem escolar.

de aula como essa não haverá desenvolvimento do pensamento e nem aperfeiçoamento do raciocínio, mas predominará uma letargia cognitiva.

O que pode fazer com que me liberte dessa letargia cognitiva, é o discurso vivo em classe, no qual meus colegas e eu sirvamos, uns para os outros, de modelos de indivíduos animados, reflexivos e racionais, plenamente capazes de pensar por nós mesmos, ao invés de sempre ficarmos esperando para reagir às perguntas do professor (LIPMAN, 1995a, p. 12).

Nesse sentido, o foco principal de Lipman é o desenvolvimento do pensar, da capacidade reflexiva e do diálogo. Percebemos claramente nessa passagem o seu interesse pela psicologia e pelos trabalhos realizados por Vygotsky: fazer da sala de aula uma comunidade reflexiva, participante e inter-relacional por meio de um diálogo vigoroso e razoável, em que não haja grandes distâncias entre professor e aluno, mas que esse diálogo se amplie entre todos os membros da mesma classe. Ao mesmo tempo, as intervenções sofridas durante a educação, no caso intervenções pedagógicas, estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento resultante da mente da criança, e as intervenções e estímulos pedagógicos é que vão definir a atividade e desenvolvimento do raciocínio habilidoso.

Apoiando-se nessas afirmações de Vygotsky, Lipman pensou sobre algumas necessidades naturais da criança: as descobertas e a busca de seus significados. Para ele, a criança não só tem uma necessidade de aprender como também tem total abertura para o aprendizado; está disponível para o mundo, passando do desconhecido para o conhecido. Em suas experiências, ela vai tomando consciência dessa necessidade, pois conhecer torna-se um prazer para ela, e esse prazer é acompanhado da curiosidade e vontade de conhecer mais e mais as coisas que a cercam, formando o círculo das inter-relações que duram para a vida toda. Não há possibilidade de viver sem que haja uma interação e relação com os objetos e situações, pois não somos seres isolados do mundo e, sobretudo porque temos consciência da maioria das experiências que fazemos. Na criança tudo isso é mais intenso, pois, por não possuir

ainda um acúmulo de experiências, fica fascinada com as novas relações e situações, e assim cresce o impulso para as descobertas.

Nesse sentido, dois conceitos são caros para o pensamento de Lipman sobre o estado de desenvolvimento da criança: a descoberta e o significado. A criança, desde o momento em que nela se desenvolvem as condições físico-motoras que possibilitam seu movimento independente e novas relações com os seus brinquedos e outros objetos, vive muitas possibilidades de coisas ainda não experienciadas até o momento. O desenvolvimento das habilidades físicas e de compreensão das relações vividas é gradativo e num ritmo considerável, faz com que a criança busque sempre os objetos que ainda não conhecia, coisas que ainda não estavam ao seu alcance e que desejava ver e sentir. Este é o momento das grandes descobertas.

Nos anos seguintes a essa fase, quando a criança já está na idade de freqüentar a escola, ainda existe nela uma intensa vontade de conhecer as coisas que a cercam. A escola, até então desconhecida, possibilita-lhe a viver uma experiência nova com uma grande variedade de novidades, amigos novos, pessoas diferentes e um espaço imenso para brincar. O que ela deseja é conhecer e desenvolver o que há ali naquele espaço, bem como tudo o que será vivido com os colegas e o (a) professor (a), pois tudo lhe é novo.

Segundo Lipman, para as crianças, desde os primeiros anos escolares, as aulas, de acordo com as práticas correntes nas escolas norte-americanas, de modo geral, não são relevantes, não despertam nelas o interesse e não possibilitam, assim, a descoberta dos significados. Isso porque não conseguem enxergar as relações entre a sua vida e o que está sendo ensinado na sala de aula. A falha da educação se manifesta quando esta se prende ao ensino dos fundamentos de sua cultura e conteúdos prontos. Apesar de tudo isso fazer parte do processo educativo, não basta para a satisfação da criança e para a educação que espera o seu desenvolvimento. Por isso ele questiona:

Será que as crianças estão erradas em esperar que o processo educacional – em cada estágio e no desenvolvimento de estágio para estágio – seja significativo? Se a escola não pode ajudar as crianças a descobrirem o significado de suas experiências, se essa não é a sua função, então não há nenhuma alternativa senão deixar o sistema educacional nas mãos dos que podem melhor manejar o consentimento das crianças de serem manipuladas num estado de beatitude (LIPMAN, 1995a, p. 23).

Essa crítica, ao mesmo tempo em que constata um problema educacional, reclama uma mudança e uma nova forma de funcionamento da educação com a participação das crianças devido à sua indiferença e desinteresse a algumas questões que não as satisfazem. O que as crianças desejam e esperam da experiência educacional é que proporcione a descoberta de significados, de modo que aquilo que é aprendido na aula tenha um valor para ela e traga diferente sentido para sua vida. Assim, podemos defender a idéia de que tudo aquilo que nos ajuda a descobrir o significado da vida ou para a vida é educativo, e as escolas apenas são educativas e contribuem para a formação das pessoas porque proporcionam e facilitam as descobertas.

Levando em conta a teoria histórico-cultural de Vygotsky, é possível afirmar que o ambiente escolar é oferecido por forças externas, mas os significados são construídos coletivamente pelas crianças. Portanto, a descoberta dos significados está diretamente relacionada com a experiência que essas crianças têm e fazem na escola. Se a experiência escolar lhes atrai e nesse processo elas são cercadas de sentido (significados), sua vivência é intensa e determina abertura de outras experiências.

Considerações finais

Por fim, destacamos que os motivos e interesses humanos são históricos e sociais, criados nas crianças pela sociedade em que vivem e por tudo o que acontece ao seu redor. Os motivos, necessidades e interesses são aprendidos com as condições concretas de vida e

educação. Podemos, então, afirmar que os velhos motivos podem ser modificados e os novos podem ser ensinados ou criados pela escola, contribuindo para o desenvolvimento de aptidões e capacidades humanizadoras tornando a criança um ser humano mais completo (MELLO, 2004). Ressaltamos que o papel da instituição escolar não é o de responder às necessidades, aos motivos ou interesses que as crianças trazem para a escola – ligados à sobrevivência do indivíduo – mas criar nelas necessidades humanizadoras, como a de conhecimento, de expressão pela arte, de reflexão filosófica e de um posicionamento ético, que contribuam para o alcance máximo do desenvolvimento humano.

Referências bibliográficas

LIPMAN, M. **Natasha**: diálogos vygotskianos. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Nova Alexandria, 1995a.

_____. **O pensar na educação**. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995b.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.