

PAPEL E VALOR DAS INTERAÇÕES SOCIAIS EM SALA DE AULA

CLAUDIA DAVIS

do CENPEC e PUC-SP

MARIA ALICE SETÚBAL S. E SILVA

do CENPEC

YARA ESPÓSITO

do CENPEC e da Fundação Carlos Chagas

RESUMO

Este artigo pretende discutir o conceito de interações sociais, de modo a clarificar seu papel e valor para a dinâmica da sala de aula. Para tanto, dois aspectos serão discutidos: 1.º) a concepção de Vygotsky, uma vez que esta se encontra na base de uma nova proposta teórica de relações entre as interações sociais e as construções cognitivas e 2.º) o conceito de interações sociais, no contexto escolar, a partir de uma reflexão sobre as pedagogias ditas ativas. Espera-se que tal discussão propicie alcançar uma noção mais precisa a respeito das interações sociais que possuem valor formativo, as quais cabe ao professor incentivar e/ou promover.

SUMMARY

This article discusses the concept of social interactions in order to clarify their role and value in classroom dynamics. Two aspects will be discussed: 1) the theory elaborated by Vygotsky, since it represents the basic support for a new theoretical approach to the relationship between social interactions and cognitive constructions; 2) the concept of social interactions in the school context, stemming from a reflection about the so-called active pedagogies. The aim of the discussion is to reach a clearer notion about social interactions which have educational value, deserving to be promoted or stimulated by the teacher.

Recentemente, tem-se observado um interesse acentuado nas perspectivas sócio-construtivistas por parte de uma ampla gama de educadores do Estado de São Paulo. Autores tais como Piaget e Vygotsky passaram a ser lidos com renovado interesse, na medida em que suas teorias servem de alicerce para muitas das propostas que ora são discutidas, tanto na rede pública como privada, sobre o processo de elaboração de conhecimento. O fascínio que as idéias de Emília Ferreiro exercem, no momento, no cenário educacional paulista bem elucida este fato.

Como conseqüência de tal interesse, é possível observar que vem ganhando destaque, no discurso de parcela de profissionais de ensino, o termo "interação-social", entendido enquanto estratégia privilegiada para promover e/ou aprimorar a construção de conhecimentos por parte dos alunos. Este discurso progressista oculta, no entanto, o fato de que não há consenso geral sobre as razões pelas quais as interações sociais são valorizadas, dado que não se compreendem os pressupostos teóricos que as embasam. Como conseqüência, as interações sociais são empregadas de modo genérico, situação que em nada contribui para elucidar quais delas são realmente úteis para a situação de sala de aula e quais delas cabe ao professor promover e/ou incentivar.

Desta forma, o objetivo deste artigo é clarificar as bases teóricas que justificam a importância de se enfatizar determinadas interações sociais, entendidas enquanto condições produtoras de determinadas construções cognitivas. Clarificando o papel e o valor das interações sociais para o conhecimento e para a sala de aula, espera-se que o professor possa melhor entender e melhor desempenhar sua tarefa, que é a de levar seus alunos a se apropriarem do saber escolar. Para tanto, dois aspectos serão abordados: a concepção de Vygotsky sobre a transformação das funções interpsicológicas em funções intrapsicológicas, idéias estas que se encontram na base de uma nova proposta teórica de relações entre as interações sociais e as construções cognitivas; e o conceito de "interações sociais" no contexto escolar, a partir de uma reflexão sobre as pedagogias ditas ativas, ou seja, aquelas que se enquadram dentro de uma abordagem piagetiana.

A CONCEPÇÃO DE VYGOTSKY

O termo interação social está intimamente ligado à proposta de Vygotsky, na medida em que este autor adota uma visão de homem que é essencialmente social: é na relação com o próximo, numa atividade prática comum, que este, por intermédio da linguagem, acaba por se constituir e se desenvolver enquanto sujeito. Desta maneira, Vygotsky acredita que o ser humano, diferentemente do animal, não se encontra limitado a sua própria experiência pessoal e/ou a suas próprias reflexões. Ao contrário, a experiência individual alimenta-se, expande-se e aprofunda-se em especial graças à apropriação da experiência social que é veiculada pela linguagem. Este

legado das gerações precedentes é, pois, transmitido pela linguagem nas relações sociais entre os homens, de tal forma que "as observações e conhecimentos de todos os seres humanos convertem-se, assim, em propriedade de cada um ou, *pelo menos*, podem chegar a converter-se em tal" (Rubinstein, 1973, p.10. Grifo nosso).

A possibilidade do ser humano se constituir enquanto sujeito e de se apropriar das conquistas anteriores da espécie humana está, assim, de um lado, condicionada ao desenvolvimento do sistema nervoso e, de outro, à qualidade das trocas que se dão entre os homens, ou seja, à qualidade do processo educativo do qual faz parte. Daí a necessidade de considerar as relações recíprocas que a maturação e o processo educativo, incluindo-se aí o ensino, exercem sobre a construção de conhecimentos e, portanto, sobre a constituição e desenvolvimento dos seres humanos.

Na psicologia do desenvolvimento, cujo maior representante é Piaget, o conceito de desenvolvimento está, no entanto, bastante associado ao de maturação, de tal modo que processos de desenvolvimento acabam por equiparar-se tão-somente a processos maturacionais. Neste sentido, a educação é encarada como um processo exterior que se baseia na maturação — ou no nível de desenvolvimento alcançado pela criança — uma vez que é este que cria condições para uma efetiva aprendizagem. Conseqüentemente, é possível afirmar que, nas abordagens clássicas da psicologia infantil, o desenvolvimento determina e condiciona o ensino, como se houvesse não só independência como, também, uma condição de necessidade entre ambos os processos: a aprendizagem é função do nível de desenvolvimento ou da maturação, devendo, esta última, preceder sempre à primeira.

Mais recentemente, estes conceitos têm sido alvo de intensa reflexão, em grande parte em razão do acesso às obras de psicólogos soviéticos tais como Vygotsky (1984, 1962), Leontiev (1978) e Rubinstein (1973). Para estes autores, as funções psíquicas do indivíduo são construídas na medida em que são utilizadas, sempre em dependência do conteúdo objetivo a partir do qual se constroem. Este conteúdo objetivo constitui-se no legado cultural da humanidade, de onde se afirma que a construção das funções psíquicas da criança não pode ser desvinculada da apropriação mesma da cultura humana. Esta apropriação, por sua vez, se dá no seio de relações interpessoais que prevalecem na sociedade à qual a criança pertence. É possível, assim, considerar que a apropriação cultural se dá, de forma ampla, no e pelo processo educativo e, de forma mais restrita, no e pelo ensino, por parte de adultos ou companheiros mais experientes, das conquistas das gerações precedentes. Desta maneira, o desenvolvimento cognitivo depende tanto do conteúdo a ser apropriado como das relações que se estabelecem ao longo do processo de educação e ensino.

O processo de amadurecimento, na ótica dos psicólogos soviéticos, não é, assim, anterior ao ensi-

no ou à educação. Para eles, a criança amadurece à medida que é ensinada e educada, ou seja, à medida que, sob a orientação de adultos ou companheiros mais experientes, se apropria da cultura elaborada pela humanidade. A criança se desenvolve ao ser educada e formada, de modo que a maturação se manifesta e se produz no processo de educação e ensino. Postulam, desta maneira, que, de um lado, a maturação (ou o desenvolvimento) e, de outro, a educação e o ensino constituem uma unidade indissociável, preservando, ao mesmo tempo, a identidade de cada processo.

Vygotsky foi um dos primeiros psicólogos soviéticos a afirmar este princípio. Partindo da constatação de que as possibilidades do ensino não deveriam ser definidas a partir das condições de aprendizagem apresentadas pelas crianças, ou seja, do nível de desenvolvimento maturacional já alcançados pelas mesmas e determinado com base naquilo que são capazes de realizar sozinhas, estipula a necessidade de se considerar um outro nível de desenvolvimento: aquele que se refere ao que pode ser realizado com a ajuda de adultos ou companheiros mais experientes. Este último nível, a que Vygotsky dá o nome de desenvolvimento potencial, pode ser identificado quando, ao receber pistas, informações e orientações, a criança acaba por solucionar, na cooperação conjunta, uma dada tarefa que, de outro modo, não resolveria. Este nível de desenvolvimento é mais indicativo dos processos cognitivos da criança, uma vez que, segundo o autor, é possível se ter uma idéia mais clara das funções psicológicas que ainda não amadureceram, encontrando-se num estado embrionário, ou seja, em processo de maturação.

Assim, duas crianças que apresentam um mesmo nível de desenvolvimento real — que sozinhas dão conta de resolver as mesmas tarefas — podem diferir entre si enormemente quanto ao nível de desenvolvimento potencial: quanto ao que conseguem realizar com ajuda. A distância entre estes dois níveis do desenvolvimento — real e potencial — define o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento potencial: “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (1984, p.97). Este conceito é especialmente promissor na medida em que fornece, a psicólogos e educadores, a possibilidade de pensar o desenvolvimento mental da criança tanto retrospectivamente, pelos processos que nela já amadureceram (nível de desenvolvimento real), como prospectivamente, pelos processos que ainda se encontram em formação (nível de desenvolvimento potencial). Pode-se, desta maneira, visualizar as possibilidades imediatas de uma dada criança, bem como a dinâmica interna de seu desenvolvimento.

As implicações educacionais do conceito de zona de desenvolvimento potencial são grandes. Um ensino que se apóia apenas nas funções psicológicas

já desenvolvidas não é nem desejável nem produtivo, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo global: todo bom ensino é, segundo Vygotsky, aquele que se dirige para as funções psicológicas emergentes. Assim, o ensino deve incidir sobre a zona de desenvolvimento potencial, estimulando processos internos maturacionais que acabam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens. Na medida em que vê a aprendizagem como um processo essencialmente social — que se dá na interação com adultos e companheiros mais experientes, onde o papel da linguagem é destacado — Vygotsky afirma que é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas.

Neste sentido, para que haja apropriação é preciso haver também interiorização, ou seja, a transformação de um processo interpessoal, que inicialmente se manifesta numa atividade externa, em um processo intrapessoal, onde tal atividade é reconstruída internamente. Desta forma, para Vygotsky, “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (como categoria interpsicológica) e, depois, no interior da criança (como categoria intrapsicológica)” (1984, p.94). Assim, segundo Vygotsky, as funções psicológicas superiores, típicas do ser humano, originam-se, sempre, nas relações reais entre indivíduos reais e concretos. Nesta medida, as funções psicológicas não podem ser encaradas como algo que é restrito e interno a um único indivíduo. Ao contrário, elas devem ser buscadas entre duas ou mais pessoas, entre dois ou mais aparelhos cognitivos. Esta é a idéia chave que se encontra na origem da teoria que postula, de uma forma inovadora, as relações entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo, sublinhando o papel formador das primeiras, no que vem a ser a construção partilhada de conhecimentos.

AS INTERAÇÕES SOCIAIS

A importância da dimensão interativa vem sendo, desde há muito tempo, ressaltada pela Psicologia (Mead, 1934; Piaget, 1977; Wallon, 1945), deixando claro que a cooperação intelectual em torno de um problema comum é fator fundamental no desenvolvimento. As trocas entre parceiros — adulto/criança e criança/criança — são não só valorizadas como incentivadas na medida em que resultam, na experiência humana, em conhecimento do outro e em conhecimentos construídos com os outros. Não resta, assim, a menor dúvida de que a abordagem da aprendizagem escolar em termos de interação social é de fundamental importância, quando menos por reverter a ênfase, bastante freqüente, que se aloca aos fatores individuais no sucesso ou fracasso escolar.

O que está em discussão não é, desta forma, o valor do enfoque interacionista mas, sim, a forma abusiva como vem sendo tratada a noção de intera-

ção social. Neste sentido, adotar a posição de que o desenvolvimento das funções psíquicas e, portanto, a própria construção do ser humano se dá no processo de apropriação das conquistas realizadas por gerações precedentes (apropriação esta que ocorre no seio de relações interpessoais prevalentes numa dada sociedade) significa, tão-somente, reconhecer o caráter eminentemente social do ser humano. Não se pode inferir daí que todas as interações sociais tenham sempre, numa dada sociedade, valor formativo.

Na verdade, a produção e a reprodução da existência humana dependem, sempre, de uma dupla interação: a do homem com a natureza e a do homem com outros homens — com o universo do social, entendido enquanto realidade transformada pelo processo histórico e social. As interações humanas são, assim, sempre sociais, uma vez que a relação com a natureza é, necessariamente, mediatizada pelas relações que se estabelecem com os outros homens e com a realidade humana material. Interações sociais mantêm e recriam, portanto, a todo e a cada momento, a estrutura mesmo do que se convencionou chamar de sociedade.

Assim, se as interações representam o tecido mesmo do social, deve ficar claro que elas se prestam a diversos fins, tanto positivos como negativos: interações sociais podem ser fontes de informações verdadeiras ou preconceituosas, de independência ou de dominação, de alienação ou de tomada de consciência. Na verdade, trata-se de uma impossibilidade lógica afirmar que as interações sociais possuem sempre um valor formativo: a atividade partilhada — que se constitui na própria interação social — acaba por adquirir diferentes significados, a depender da forma como se desenvolve a história individual de cada parceiro no seio da estrutura social. Em outras palavras, a interação social só pode ser compreendida no campo das relações que se estabelecem entre indivíduos reais e concretos, numa determinada sociedade.

Estas relações sociais são, a um só tempo, diretas e indiretas: de um lado, envolvem interações com um ou mais parceiros e, de outro, interações com a cultura, sobretudo na forma de concepções, idéias e crenças internalizadas por tais parceiros. As relações interpessoais, que se dão na interação social, complementam e se apóiam, conseqüentemente, no conjunto de relações vividas individualmente pelos participantes, exigindo que se leve em conta os valores culturais que se inscrevem em tais conjuntos de relações e que são valorizados do ponto de vista emocional, intelectual e social. Desta forma, ao ocorrerem por intermédio de relações interpessoais — valorizadas ou menosprezadas em função da cultura — as interações sociais acabam sendo valoradas da mesma forma que se valorou as relações interpessoais que as engendraram.

De outro lado, as interações sociais não podem ser consideradas um fim em si, pelo fato de que seu valor educativo decorre da potencialidade que apresentam para provocar uma atividade produtiva —

que contribua para a construção do conhecimento — entre aqueles que dela participam. Daí a necessidade de “inscrever a reflexão sobre a interação social e a construção de conhecimentos em um quadro de referência mais vasto e já constituído: a reflexão sobre as “pedagogias ativas” (Perrenoud, 1987). Nestas, adquire acentuado destaque o papel da ação ativa do sujeito no desenvolvimento cognitivo, ação esta que é entendida em sentido amplo, como ação concreta sobre o meio material e como ação mental — ou operação — sobre representações e símbolos (Piaget, 1977).

Se o papel da escola é o de promover a construção de determinados conhecimentos, é preciso que ela propicie interações onde os alunos participem ativamente de atividades específicas. A questão que se coloca é então a seguinte: por que razão se deve falar em interação social se esta é, na verdade, um pretexto para a atividade do sujeito? Ora, quando se fala em interação social, desloca-se a ênfase das ações — físicas ou mentais — do sujeito, para se ressaltar a ação partilhada, ou seja, processos cognitivos realizados não por um único sujeito e sim por vários. Neste sentido, interações sociais fazem-se necessárias sempre que não for possível se alcançar, em isolado, a solução para um dado problema: cada aluno deve se incumbir de parte do processo de construção de conhecimentos para que, num esforço conjunto, a solução seja alcançada.

Este processo de construção, por se manifestar na e pela interação social, adquire “visibilidade”. Esta “visibilidade”, por sua vez, promove um alargamento da capacidade cognitiva individual, na medida em que propiciou a realização em conjunto daquilo que sozinho não seria realizado. A interação com o outro — seja ele um adulto ou uma criança mais experiente — adquire, assim, um caráter estruturante na construção do conhecimento na medida em que fornece, além da dimensão afetiva, desafio e apoio para a atividade cognitiva. A interação social atua, desta forma, sobre a zona de desenvolvimento potencial, fazendo com que processos maturacionais em andamento venham a se completar, fornecendo novas bases para novas aprendizagens.

Interações sociais que contribuem para a construção do saber e que, por esta razão, são consideradas educativas referem-se, pois, a situações bem específicas: aquelas que exigem coordenação de conhecimentos, articulação de ação, superação de contradições etc. Para tanto, é preciso que certezas sejam questionadas, o implícito explicitado, lacunas de informação preenchidas, conhecimentos expandidos, negociações entabuladas, decisões tomadas. Tal interação, no entanto, ocorrerá apenas na medida em que houver conexões entre seus objetivos (conhecimentos a serem construídos) e o universo vivido pelos participantes, entendidos enquanto atores que possuem interesses, motivos e formas próprias de organizar sua ação. Para que os parceiros de uma dada interação abram mão da individualidade que os move, é fundamental que o significado e a importân-

cia da atividade conjunta esteja claro para todos os envolvidos.

Para assegurar a construção do saber escolar é necessário, conseqüentemente, que se favoreçam determinados tipos de interações sociais, uma vez que nada garante que elas surjam de forma espontânea ou natural, no cotidiano da instituição. A questão a ser explorada, então, refere-se à modalidade de interação social que se quer nas escolas. Daí a necessidade de se examinar mais de perto as fontes que têm alimentado a escolha do professor acerca do papel que assumirá em sala de aula: as pedagogias tradicionais e aquelas que se amparam nas teorias sócio-interacionistas de construção de conhecimento.

As pedagogias tradicionais parecem suscitar no professorado muitas críticas. Entre elas, destaca-se a idéia de que nestas abordagens se conta com uma classe onde alunos trabalham de maneira disciplinada e concentrada, sob as mãos férreas do professor. Desta maneira, cria-se a falsa certeza de que as pedagogias tradicionais desprezam a interação social, sem maiores reflexões a respeito do assunto. De fato, o que nelas acontece é que se privilegia uma modalidade específica de interação social: aquela que se dá entre professor e aluno. Esta valorização da relação professor/aluno decorre da noção de que a transmissão cultural se dá sempre do mais sábio ao menos sábio, do mais experiente ao menos experiente, do mais competente ao menos competente. Assim sendo, o modelo de ensino das pedagogias tradicionais repousa em uma concepção da interação que, se no início é assimétrica, deve tornar-se paulatinamente simétrica, à medida que os alunos se apropriem dos conhecimentos do professor. Dentro desta ótica, a simetria é (ao menos do ponto de vista teórico), a um só tempo, objetivo e ponto de chegada da interação.

A crítica a esta modalidade de interação social decorre, exatamente, das implicações práticas de seu caráter assimétrico. Requer-se do mestre, para legitimamente se constituir enquanto tal, não só mais idade, como mais experiência e conhecimentos do que o aprendiz. Este desnível manifesta-se, concretamente, em um maior poder por parte do professor. Por sua vez, este poder, na interação com os alunos, freqüentemente gera, nestes últimos, obediência, conformismo e passividade. Tentando contornar tal situação, o professorado parece ter passado a valorizar as situações simétricas, que se acredita mais igualitárias e, conseqüentemente, menos sujeitas às relações de dominação.

Esta ênfase nas interações simétricas, entendidas enquanto aquelas que se estabelecem espontaneamente entre os alunos na sala de aula, vem sendo bastante nociva: para não adotar uma postura autoritária, que iniba, no ambiente escolar, a engenhosidade, a criatividade, a confiança na capacidade de enfrentar e resolver problemas e a curiosidade face ao novo, o professor acaba por abrir mão de sua autoridade: as classes são deixadas num acentuado *laissez-faire*, uma vez que se parte do pressuposto de que as interações criança-criança são

necessariamente ricas, diversificadas e produtoras de autonomia no pensar e no agir. Não há, portanto, razão para nelas interferir. Neste sentido, o professor escolhe atuar primordialmente enquanto árbitro ou moderador, sempre que surjam confusões, mal-entendidos ou acentuada indisciplina na sala de aula.

A vertente sócio-interacionista, ao abordar a questão do conhecimento, posiciona-se de maneira diversa. Parte-se do princípio de que dificilmente as crianças são iguais: as informações disponíveis a cada uma são distintas, as estratégias de pensamento e ação, bem como os recursos utilizados, são diferentes. Alguns indivíduos do grupo sentem-se atraídos por poder; outros ocupam na sala, por uma ou outra razão, lugar de destaque; uns se arriscam mais, outros temem se expor. Esta diversidade, que caracteriza a diferença entre os indivíduos de um certo grupo, é tida como fundamental para a própria interação social que irá se dar em sala de aula: sem esta desigualdade não seria possível a troca, e conseqüentemente o alargamento das capacidades cognitivas pelo esforço partilhado, na busca de soluções comuns.

O que deve ser valorizado não é pois a simetria, dado que ela não se sustenta no real: não só não existe de fato, como a diversidade de experiências é um fator central e indispensável ao grupo. Neste sentido, no que concerne à assimetria, ela encontra-se presente tanto nas relações professor/aluno como naquelas entre aluno/aluno, ainda que em graus diversos. Desta maneira, o que é relevante é dar ênfase às condições que garantem a simetria, entendida, nas interações sociais, como igualdade de oportunidades no que se refere à ocupação do tempo e do espaço interativo, à expressão individual, à negociação e à escolha.

A fecundidade deste novo conceito de simetria não decorre, pois, de uma pretensa igualdade entre os membros de um grupo. Ao contrário, sua riqueza está no fato de atribuir, a cada parceiro da interação social, a possibilidade de constituir uma rede de potencialidades, de iniciativas e de recursos indispensáveis ao trabalho partilhado. Abandona-se, assim, a visão de aluno que ganha vida e espaço de manifestação apenas quando solicitado pelo professor, para se adotar uma postura que salienta as possibilidades de um ensino mútuo, onde cada um atua como elemento formador do outro. O valor da simetria não está, portanto, em eliminar as desigualdades, mesmo porque isto seria uma impossibilidade prática. Seu valor, ao contrário, está no fato de garantir condições simétricas de participação — condições de participação igualitárias — onde contribuições distintas são vistas como necessárias para se atingir o objetivo comum.

Cabe então perguntar: o que assegura a cada participante de uma interação social o direito de pensar, de expressar seu pensamento, de negociar suas idéias, de criar outras a partir de discussões realizadas, de agir conforme o concluído? Neste sentido, não há como banalizar o papel do professor: cabe a ele garantir a simetria das relações que se

estabelecem entre os alunos, evitando que uns se calem, outros apenas obedeçam e outros ainda dominem. Se todas as interações sociais comportam um certo nível de disputa, de segregação, de hierarquia de poder e de dependência, cabe ao mestre, antes de mais nada, reverter esta tendência, criando condições para a colaboração, a compreensão mútua e a comunicação produtiva.

A intervenção do adulto se torna, pois, vital quando se pretende tornar as interações sociais na sala de aula em instâncias formativas para todos os que dela participam. Tal intervenção deve incidir sobretudo no estabelecimento de um quadro de referência que oriente a interação social através de regras claras e explícitas, de modo a torná-la a mais educativa possível. A explicitação e negociação das regras de funcionamento do grupo é, sem dúvida, interação das mais educativas, na medida em que representa uma meta-interação, ou seja, uma interação que versa sobre a própria interação e sobre suas condições de ocorrência (Perrenoud, 1987).

Ainda que essencial, assegurar as condições de simetria na participação interativa é apenas uma parte do papel do professor. Ele deve, também, planejar situações educativas que promovam uma aprendizagem efetiva: aquelas que requerem uma elaboração ativa para que haja apropriação, aplicação e reestruturação do conhecimento já disponível. Para tanto, é preciso que o professor esteja não só mais adiante no processo de conhecer como também preparado para organizar, integrar e apresentar o conhecimento a seus alunos de modo a lhes facilitar a aprendizagem. Concebendo atividades bem pensadas (ou seja, que propiciem interação — comunicação e ação conjunta ágil e fecunda), coordenando e orientando os alunos, ajudando-os a superar os entraves que necessariamente aparecem ao longo da construção do saber, o professor é parte ativa e integrante da interação. Deve, nesta medida, considerar-se e ser considerado como mais um dos interlocutores — e, sem dúvida, como o mais experiente — no diálogo

em torno do conhecimento. Esta interação envolve, assim, ajustes de ações e operações de distintos níveis, de forma tal que significados partilhados sejam, a despeito e por causa da diversidade de experiências e culturas, elaborados conjuntamente.

Debates, questionamentos, ilustrações, explicações, justificativas, extrapolações, generalizações e inferências são presença obrigatória nas interações sociais que se quer nas escolas, contribuindo para que se alcance uma concepção de Homem, mundo e sociedade mais flexível, menos ideológica e menos alienante. Se o professor e seus alunos conseguirem estabelecer em sua sala uma atmosfera de respeito mútuo, onde divergências são acolhidas, visões distintas confrontadas, bases de desacordos compreendidas, soluções comuns buscadas e, sobretudo, onde "errar" não significa falta de conhecimento e sim sinal de que uma estrutura está em construção, pode-se dizer que, de fato, a interação social do grupo é não só formativa como também constitutiva de um novo saber e de uma nova forma de relacionamento interpessoal.

Se as interações sociais educativas pressupõem a manifestação e o confronto de diferentes idéias, não cabe, sob nenhuma hipótese, colocar apenas sobre os ombros do professor a tarefa de promovê-las. De nada adianta um professor competente e criativo atuando em uma escola autoritária, rígida e hierárquica. Professores que exerçam efetivamente o papel de mediadores entre alunos e conhecimento, facilitando a aproximação dos primeiros ao segundo são absolutamente necessários. De igual forma, é absolutamente imprescindível que a organização escolar se transforme para acolher as interações educativas que nela se passam. Assim, se a construção de conhecimentos se dá na interação social — entre professores e alunos e entre os próprios alunos — faz-se urgente refletir sobre a estrutura e o modo de funcionamento da escola, buscando fazer dela um espaço onde o saber socialmente construído seja, de fato, socialmente distribuído.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Horizonte Universitário, 1978.
- MEAD, G. H. *Mind, self and society*. Chicago, University of Chicago Press, 1934.
- PERRENOUD, P. De l'école active à l'école interactive. In: C.R.E.S.A.S. *On n'apprend pas tout seul: interactions sociales et construction des savoirs*. Paris, ESF, 1987.
- PIAGET, J. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

- RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia geral*. Lisboa, Estampa, 1973. 7v.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- . *Thought and language*. Cambridge, M.I.T. Press/Wiley, 1962.
- WALLON, H. *L'origine de la pensée chez l'enfant*. Paris, Presses Universitaires de France, 1947.