

VANESSA GERTRUDES RABATINI

**A CONCEPÇÃO DE CULTURA EM BRUNER E
VIGOTSKI: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR**



Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

VANESSA GERTRUDES RABATINI

A CONCEPÇÃO DE CULTURA EM BRUNER E VIGOTSKI: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ARARAQUARA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador (a): Lígia Márcia Martins.

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – SÃO PAULO.
2010

Rabatini, Vanessa

A concepção de cultura em Bruner e Vigotski:
implicações para a Educação Escolar/Vanessa Gertrudes
Rabatini. – Araraquara.

127 f : il. ; xx cm

Dissertação (mestrado em Educação Escolar) – Faculdade
de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista,
Araraquara, 2010.

1.Educação Escolar. 2.Psicologia da Educação. 3 . Cultura. I.
Autor II. Título.

VANESSA GERTRUDES RABATINI

A CONCEPÇÃO DE CULTURA EM BRUNER E VIGOTSKI: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ARARAQUARA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador (a): Lígia Márcia Martins.

Bolsa: CAPES

Data de aprovação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Nome e título
Universidade.

Membro Titular: Nome e título
Universidade.

Membro Titular: Nome e título
Universidade.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Para minha irmã Taina Anézia Rabatini

Primeiramente gostaria de agradecer à minha orientadora e amiga, professora Lígia Márcia Martins, pessoa de caráter ímpar por quem tenho absoluto respeito e admiração. Agradeço a dedicação e cuidado que sempre teve com e para além da minha formação intelectual, exigindo-lhe muitas vezes uma “paciência histórica”. É uma honra tê-la como orientadora e estar sempre aprendendo ao seu lado.

À professora Patrícia Laura Torriglia pela imensa contribuição teórica neste trabalho. Pela análise criteriosa realizada no exame de qualificação. Pela imensa generosidade e prontidão.

Ao professor José Luis Vieira, por me ensinar muito do materialismo histórico dialético. Pela amizade e solicitude.

À professora Sandra Della Fonte, que muito gentilmente me acolheu nos momentos de dúvidas. Por todo seu carinho, amizade e contribuição para este trabalho.

À professora Silvia Sigolo e Nádia Eidt pela solicitude e pelo modelo de profissionais que são.

Ao professor Newton Duarte pela contribuição na minha formação intelectual.

Aos amigos e companheiros de luta e estudos, Mauro Sala e Afonso Mancuso.

À Nathalia, Nanci e Gabriela Botura pela amizade, angústias e alegrias compartilhadas.

Às minhas queridas amigas, Celina Rizzo, Haline dos Santos Mathias e Marcela Roque, pela amizade pura, que apesar do tempo e distância se intensifica e se constitui a cada dia. Agradeço por estarem sempre ao meu lado me acolhendo e fortalecendo.

Ao meu pai Valentim Rabatini que sempre muito humildemente me ensinou a valorizar a busca pelo conhecimento. À minha querida irmã Taina Anézia Rabatini e meus tios Gilberto e Dirce Rabatini, pessoas a que tenho um amor inestimável.

À minha madrinha e amiga Adéle Vitalino Herrera, Flávio Francisco e Eduarda Herrera pelo carinho e amizade ao longo de tantos anos.

À Dante Villa Clé pela infinita amizade, compreensão e paciência. Por me fazer acreditar no amor e por quem desejo e sonho intensamente dedicar vários escritos ao longo da vida.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Por fim, tomo as palavras de João Cabral de Mello Neto “um galo sozinho não tece uma manhã” para afirmar que essa dissertação não seria possível sem a união direta e indireta entre nós.

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece a manhã: ele
precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele e o
lance a outro; de um outro galo que
apanhe o grito que um galo antes e o
lance a outro; e de outros galos que com
muitos outros galos se cruzem os fios de
sol de seus gritos de galo, para que a
manhã, desde uma teia tênue, se vá
tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos, se
erguendo tenda, onde entrem todos, se
entretendo para todos, no toldo (a
manhã) que plana livre de armação.

A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(NETO, João C. de Melo. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979. p.19-20)

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado teve como objetivo analisar a concepção de cultura em obras selecionadas do psicólogo norte-americano Jerome Bruner e do psicólogo soviético Lev Semenovich Vigotski e as suas implicações para a Educação Escolar. Este trabalho é fruto de uma pesquisa de iniciação científica, que analisou as concepções de escola em autores contemporâneos sob a perspectiva da Teoria da Atividade, comparando-as com as ideias pedagógicas contidas nos trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria. No decorrer dessa pesquisa constatou-se que muitas dessas concepções sobre a escola eram perpassadas pela questão da cultura. Portanto, com o objetivo de um estudo aprofundado, selecionamos autores como Bruner e Vigotski porque ambos desenvolveram uma concepção de cultura que traz várias implicações para a Educação Escolar na atualidade. Para analisar a cultura nas obras de Bruner e Vigotski, procedemos inicialmente a uma primeira leitura exploratória por meio da qual apreendemos de suas obras núcleos teóricos conceituais, sejam eles: universo simbólico, narrativa e comunidade cultural, para o primeiro autor; e natureza social do psiquismo, signos ou instrumentos culturais e função psíquica superior, para o segundo autor. Feito isso, realizamos uma análise comparativa dessa concepção e constatamos que Bruner transita em um veio fenomenológico hermenêutico, afirmando premissas da pós-modernidade e do multiculturalismo; enquanto Vigotski em uma vertente materialista histórico-dialética sustenta a ontologia do ser ligado à sua historicidade e às relações sociais. No que tange a análise dialética singular-particular-universal, concluímos que a concepção de cultura entre os dois autores se distancia. Para Bruner essa concepção é focada na particularidade aparente, já Vigotski, entende que a prática humana, na qual se inclui a produção da cultura, encerra sempre a relação entre o singular-particular-universal, por dotar-se de uma correspondência essencialmente histórica e universal.

Palavras – chave: Bruner, Vigotski, Educação Escolar, Cultura, Psicologia.

ABSTRACT

The objective of this master's research was to analyze the concept of culture in selected works of the North American psychologist, Jerome Bruner, and of the Soviet psychologist, Lev Semenovich Vigotski, and the implications for school education. This work is the result of scientific initiation research and is an analysis of the concept of school in the writings of contemporary authors, from the perspective of the activity theory, comparing these concepts with the pedagogical ideas in the work of Vigotski, Leontiev and Luria. During the research, it was found that many of these concepts of school are imbued with the issue of culture. In order to carry out an in-depth study, we selected authors like Bruner and Vigotski, as both developed a concept of culture that has various implications for school education today. To analyze the concept of culture in the work of Bruner and Vigotski, we began with an initial exploratory reading through which we grasped the existence in their work of a theoretical-conceptual unity, as follows: symbolic universe, cultural narrative and community in the case of the first author, and the social nature of psychism, signs or cultural instruments, and superior psychic function, in the case of the second author. That done, we carried out a comparative analysis of this conception and found that Bruner follows a hermeneutic phenomenological vein, affirming the premises of postmodernism and multiculturalism, while Vigotski, from a materialistic, historical-dialectic angle, supports the ontology of being linked to his historicity and social relations. With regard to the singular-particular-universal dialectic analysis, we concluded that the conception of culture is distant when comparing these two authors. For Bruner, the conception is focused on particularity, while for Vigotski, it is human practice, including the production of culture, which always contains the relationship between the singular-particular-universal, as it has an essentially historical and universal correspondence.

Key words: Bruner, Vigotski, school education, culture, psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I: A Concepção de Cultura em Jerome Bruner	23
1 A Psicologia Cultural e a Pedagogia Popular:origens e pressupostos gerais.....	24
2 Aporte Teórico Metodológico.....	27
2.1 A Pedagogia Popular e a Concepção de Conhecimento.....	27
2.2 Relações entre Ensino e Aprendizagem.....	41
2.3 O Currículo e o Papel do Professor.....	43
3 Concepção de Escola.....	45
4 A Concepção de Cultura.....	50
CAPÍTULO II: A Concepção de Cultura em Lev Semenovich Vigotski	54
1 Psicologia Histórico-Cultural: origens e pressupostos gerais.....	54
2 Aporte Teórico Metodológico.....	60
2.1. A Teoria da Atividade.....	60
2.2 Relações entre os Instrumentos Culturais, a Área de Desenvolvimento Próximo e a Educação Escolar.....	62
2.3 A Formação das Funções Psicológicas Superiores.....	66
3 Concepção de Escola.....	73
4 A Concepção de Cultura.....	77
CAPÍTULO III: Análise da Concepção de Cultura em Jerome Bruner e Lev S. Vigotski: implicações para a Educação Escolar	81
1 A Fenomenologia Hermenêutica em Bruner.....	82
2 A Ontologia Crítica em Vigotski.....	92
3 A Concepção de Cultura em Bruner e Vigotski.....	95
4 A Educação Escolar para Bruner e Vigotski.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	120

INTRODUÇÃO

Esta dissertação identifica a concepção¹ de cultura em obras selecionadas de Jerome Bruner e Lev S. Vigotski e suas implicações para a Educação Escolar. Especificamente, analisa a concepção de cultura e de suas relações com a escola em trabalhos selecionados de cada um desses autores, comparando suas aproximações e distanciamentos.

Este trabalho é um desdobramento de nossa pesquisa de iniciação científica: Concepções sobre Educação Escolar em Pesquisadores Contemporâneos na Perspectiva da Teoria da Atividade, desenvolvida durante os anos de 2006 e 2007, com o apoio da FAPESP. Esse estudo teve como objetivo, investigar as concepções sobre a Educação Escolar presentes nos trabalhos de autores contemporâneos que tenham a Teoria da Atividade como referencial teórico-metodológico para suas pesquisas. E num segundo momento, comparar essas concepções com as ideias pedagógicas contidas nos trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria. No decorrer dessa pesquisa foi constatado que muitas das concepções de Educação Escolar eram perpassadas pela questão da cultura com uma forte influência das ideias brunerianas no que concerne à concepção vigotskiana de cultura. Nesse sentido, a análise dessa concepção tornou-se a chave para um aprofundamento e uma continuidade de nossos estudos nessa direção.

Como parte das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Escolar², esta dissertação teve como objetivo um estudo aprofundado da concepção de cultura em autores como Bruner e Vigotski, que além de serem referências no cenário educacional, desenvolveram uma concepção de cultura que traz várias implicações para a Educação Escolar na atualidade.

Portanto, nossa primeira questão de pesquisa foi: Qual a concepção de cultura em Bruner e Vigotski e quais as implicações dessas concepções para a Educação Escolar? Esta questão é de grande importância, uma vez que no cenário educacional contemporâneo

¹ Optamos pela palavra *concepção*, em detrimento de *conceito*, com base no *Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano* (2007, p.199). Este termo designa tanto o ato do conceber quanto o objeto concebido, mas preferivelmente, o ato de conceber e não o objeto, para o qual deve ser reservado o termo *conceito*. Nesse sentido, a *concepção* é o nosso *conceito* revestido do particular e pessoal.

² Visando o aprofundamento tanto no que se refere ao conhecimento dos pilares teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, como também no que se refere ao debate sobre as principais correntes do pensamento pedagógico contemporâneo, este trabalho também procurou contribuir na constituição da Pedagogia Histórico-Crítica (1983, 2005, 2006, 2007) como aporte teórico que possa mediar à prática educativa.

coexistem concepções de cultura não apenas distintas, como também, em alguns casos, conflitantes entre si. Nesse sentido, um dos procedimentos que adotamos na tentativa de desvelar os vínculos e rupturas postos no cenário educacional entre Bruner e Vigotski foi a realização de uma revisão de literatura no portal da CAPES; com uma busca nas categorias: resumos, teses e dissertações. Explicitamos agora, passo a passo, os resultados desse processo.

Em um primeiro momento foram usadas para a busca as palavras: *Jerome Bruner e Vigotski*. Foram levantados 20 trabalhos, dos quais selecionamos 17; os outros 3 não tinham Bruner e Vigotski como centralidade, fazendo maior alusão a autores como Piaget, Ausebel, Gardener, entre outros. Em um segundo momento, foi utilizada a frase: *A concepção de cultura em Vigotski*, tendo sido levantadas 150 teses e dissertações. Dessas 150 teses e dissertações não apareceram ideias acerca da concepção de cultura em Vigotski, apenas as palavras, sem relacionar cultura ao autor, e mais uma vez o nome Vigotski não era o referencial central. Em um terceiro momento, utilizamos a frase: *A concepção de cultura em Bruner*, que obteve como resultado 4 dissertações.

Em um quarto momento, pesquisamos: *A concepção de cultura em Bruner e Vigotski*, e nada constou. Por fim, optamos pela seguinte frase: *cultura em Vigotski e Bruner* sendo encontrado apenas um trabalho já selecionado na primeira busca. No total foram selecionados 15 trabalhos, que analisamos com base em sua área de conhecimento e linha de pesquisa. Mais precisamente se estavam vinculados à Educação Escolar, e principalmente, se estavam associados aos trabalhos de Bruner e Vigotski. Destes 15 trabalhos selecionados, destacaram-se 5 deles³: 1. *Reflexões sobre Linguagem e constituição da consciência: relações com a linguagem escrita*. 01/08/2005. 2. *Análise das oportunidades de aprendizagem em aulas expositivo-participativas: estudo de caso de um professor de Biologia*. 01/03/2005. 3. *Narrativas intergeracionais: o papel educativo da narrativa e a importância da mediação dialógica na relação idoso-criança-adolescente*. 01/08/2005. 4. *Linguagem teatral e aquisição de conteúdos escolares: uma perspectiva cultural e histórica*. 01/08/2005. 5. *As estratégias discursivas na interação entre professor e aluno: suporte mediado e comunicação*. 01/09/2007.

Os trabalhos selecionados não correspondem diretamente ao tema de nosso trabalho, ou seja, uma análise da concepção de cultura em Bruner e Vigotski. Porém, são relevantes no

³ Encontram-se em anexo os resumos destes trabalhos.

que concerne às implicações pedagógicas dessa concepção, e para a conclusão do que tem sido produzido nessa área até o momento.

O primeiro trabalho analisa algumas questões sobre a natureza da consciência e da consciência linguística; em suma, as relações entre consciência e linguagem escrita, desencadeadas por concepções presentes nas pesquisas sobre consciência fonológica que, segundo a autora, suscitou um aprofundamento teórico. Este aprofundamento teórico se embasou em Bruner e Vigotski, também em Bakhtin, Ferreiro, Olson e Ong.

A segunda pesquisa se insere em uma linha investigativa, pautada na abordagem cognitivista da aprendizagem, procurando compreender a fala nas situações de ensino e seus impactos no processo de aprendizagem dos alunos. Segundo a autora, este trabalho tem referência na psicologia sócio-histórica, a respeito da caracterização do pensamento e da estrutura dos conhecimentos científicos, articulando esse embasamento a resultados que demonstraria a proficuidade de construções teóricas oriundas de conceitos como o bruneriano: *scaffolding*⁴. Cabe enfatizar, que a autora cita Bruner por meio de outros autores, para a análise de situações concretas de interação entre professor-aluno.

O terceiro trabalho teve como objetivo pesquisar o papel educativo e cultural das narrativas intergeracionais e a importância da mediação na relação idoso-criança-adolescente, visando o estabelecimento de vínculos entre gerações nos processos educativos. Essa pesquisa norteou-se segundo a autora, em “reflexões cognitivistas-culturalistas de Jerome Bruner e pelos estudos socioculturais e interacionais de Vygotsky”, o que desembocaria no conceito de mediação dialógica, ao focar a narrativa e a memória como processo de construção e reconstrução de conhecimentos significativos.

A quarta pesquisa analisou o papel do teatro, entendido como recurso didático para a aprendizagem de conceitos científicos ligados à disciplina de História. A análise do processo e dos resultados foi feita a partir do referencial teórico de Vigotski, Bruner, Brecht e Boal, o que, conforme o autor inscreveria seu trabalho em uma perspectiva histórica e cultural, já que haveria encontrado em Vigotski os fundamentos para a atividade coletiva e para as situações de interação social geradoras de zonas de desenvolvimento potencial, bem como para os usos de variados recursos semânticos próprios da atividade teatral, que permitem maior riqueza de mediações. Em Bruner, a pesquisa encontraria apoio para a promoção da aprendizagem a partir de uma estrutura conceitual subjacente e para a importância do professor como principal mediador do processo de aprendizagem.

⁴ *Scaffolding* refere-se à palavra andaime em inglês.

O último trabalho analisado investigou estratégias discursivas utilizadas por um professor de inglês como língua estrangeira na interação com seus alunos em sala de aula, com o intuito de oferecer algum tipo de auxílio linguístico na aprendizagem da língua estrangeira. Esta pesquisa, segundo o autor, adotou a teoria sociocultural como eixo orientador, tomando como principais referências “as noções vygotskianas de suporte mediado (*scaffolding*) e zona de desenvolvimento proximal”.

Entendemos que em tais resumos, a concepção de linguagem (narrativa, discurso ou fala), encontra-se na posição de eixo articulador desses trabalhos, bem como na associação da teoria de Vigotski e Bruner. Outro aspecto que pode ser inferido é que todos os trabalhos que realizam uma aproximação entre os dois autores parecem ter como referência as obras de Vigotski das traduções do inglês, veja-se apenas a utilização da nomenclatura Vygotsky (o uso do y é de influência do inglês), ou seja, estão de acordo com o que se foi disseminado da obra vigotskiana a partir de uma leitura norte-americana. Como podemos notar, os autores contemporâneos fazem a junção da obra bruneriana e vigotskiana, tendo por base várias justificativas que se desdobraram ao longo do tempo, fruto de uma releitura da obra desses autores, que apesar de suas especificidades, acabam sendo agrupadas indiscriminadamente. Neste sentido, esta dissertação se propôs a esclarecer essas aproximações incoerentes e apresentar, em torno do núcleo central *cultura*, a especificidade teórica de cada autor.

Consideremos ainda que, a análise da concepção de cultura em Bruner e Vigotski pode trazer contribuições para as pesquisas no campo da Educação Escolar, tanto no que se refere às discussões sobre as relações entre cultura e conteúdos escolares, como também no que se refere aos estudos sobre o caráter essencialmente cultural dos processos psicológicos presentes na atividade de aprendizagem daqueles conteúdos.

Para a consecução dos objetivos presentes neste trabalho, recorreremos aos preceitos metodológicos do materialismo histórico-dialético que ancoram a metodologia comparada, tal como proposto por Torriglia. De acordo com esta autora em seu texto *Ontologia, Educação Comparada e Produção de Conhecimento: preocupações teórico-metodológicas na pesquisa educacional*⁵, segundo a qual, a metodologia comparada é uma possibilidade para proporcionar um conhecimento específico de cada fenômeno singular como um campo possível de regularidades, semelhanças e diferenças. Apoiamo-nos também na tese da autora,

⁵ O seguinte texto é uma versão ampliada do *paper* apresentado nas V Jornadas de Educación: “Educación y Perspectiva: contribuciones teóricas y metodológicas en debate”. Córdoba, 4 y 5 de julio de 2007. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Centro de Investigación “María Burnichon”. Córdoba. Argentina.

defendida em 2004, e que se intitula: “*A Formação Docente no Contexto Histórico-Político das Reformas Educacionais no Brasil e na Argentina*”. Neste trabalho, Torriglia prioriza os aspectos teórico-metodológicos com base em uma ontologia crítica, ao realizar uma análise comparativa no que concerne à formação docente no contexto das reformas educacionais entre Brasil e Argentina nos anos de 1990.

A autora adota a perspectiva ontológica de Georg Lukács, fundamentada em Marx, de compreensão de aspectos da totalidade social em seu processo histórico, marcado pelo complexo da relação sujeito-objeto e o movimento entre o singular, particular e o universal. Esse processo de produção e reprodução social da vida humana inicia-se com o primeiro ato histórico — trabalho — e constitui-se por objetivações cada vez mais complexas entre as relações humanas e a dialética das atividades teleológicas dos indivíduos. Nessa direção, Torriglia (2007, p. 3) aponta que “a perspectiva onto-metodológica abordada por Lukács requer um compromisso intelectual abrangente”. De acordo com a autora, na argumentação ontológica, os processos sociais são analisados a partir de uma base científica e filosófica para a compreensão de seu complexo e contraditório movimento. Essa perspectiva, portanto, entende o significado da ontologia proposta por Lukács baseada fundamentalmente em Marx, bem como o processo de mediações sociais nela implícito, que permite uma compreensão mais acurada do complexo educacional e sua articulação com a realidade social, ou seja, busca-se desvelar e compreender os fenômenos educacionais não apenas em sua aparência, mas também em sua essência.

Buscamos também respaldo metodológico em Martins, (2001, 2006, 2007), para quem a metodologia de cunho marxista deve buscar a essência da realidade objetiva humana em toda sua complexidade, ou múltiplas determinações. A construção do conhecimento demanda então, a apreensão do conteúdo do fenômeno, prenhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico conceitual. Para Martins, não se trata de descartar a forma pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo.

O mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência do homem, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. Fundamentado neste princípio

marxiano, Kosik (1976) afirma que a essência do fenômeno não está posta explicitamente em sua *pseudoconcreticidade* (concreticidade aparente), não se revelando de modo imediato, mas sim pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais. Nesse sentido, fundamentando-se no pensamento dialético buscamos entender a concepção de cultura em Bruner e Vigotski para além do que Kosik (1976) chamou de “pseudoconcreticidade”, ou seja, em suas manifestações imediatas. O fenômeno contém em si a essência não desvendada, e é esta essência que nos propusemos extrair da concepção de cultura nesses dois autores.

Logo, para analisarmos a questão da concepção de cultura nos trabalhos de Bruner e Vigotski, procedemos inicialmente a uma primeira leitura exploratória, por meio da qual procuramos apreender cada trabalho como uma unidade teórico-conceitual para, em seguida, estabelecermos relações entre os trabalhos selecionados de cada autor.

Dessa primeira análise, destacamos os núcleos conceituais mais significativos para nossa temática, sejam eles na obra bruneriana (universo simbólico, narrativa e comunidade cultural) em Vigotski (natureza social do psiquismo, signos ou instrumentos culturais e função psíquica superior), e a partir deles, procedemos a uma análise comparativa da concepção de cultura nos dois autores.

É importante explicitar que esta dissertação não teve por objetivo analisar de forma absoluta, ou seja, de forma acabada, a concepção de cultura no pensamento contemporâneo; não só por saber que isso ultrapassaria em muito os limites de uma dissertação de mestrado, mas também pela consciência de que o tema cultura é um dos mais complexos na atualidade, como afirma Eagleton:

“Cultura” é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas da nossa língua [inglês], e ao termo que é por vezes considerado o seu oposto – “natureza” – é comumente conferida a honra de ser o mais complexo de todos (EAGLETON, 2005, p. 9).

Nessa perspectiva, Eagleton (2005), ao analisar a ideia de cultura toma o seu oposto, a natureza. Portanto, para entendermos a concepção de cultura para além de sua aparência devemos tomar o todo que se estabelece na relação que chamamos “primeira natureza” (natureza orgânica) e “segunda natureza” (natureza cultural). Essa relação é mediada pelo trabalho, e organizada em nossa sociedade pelo modo de produção capitalista.

A complexidade do tema cultura revela-se, entre outras coisas, na grande diversidade de significados que o mesmo assume nos estudos realizados por psicólogos, antropólogos,

filósofos e educadores. Algumas das referências mais fortes nesse terreno são, sem dúvida, os estudos oriundos da antropologia, dentre os quais se destacam as já clássicas pesquisas de Clifford Geertz, muito citadas em trabalhos que relacionam cultura e escola (BRANDÃO 1986, CORREIA 2003, GRAUE e WALSH 1996). Por meio da etnografia⁶ Geertz (1978) define a cultura como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, sendo vista como um contexto, que pode ser descritível com densidade.

A discussão sobre a cultura assume, para alguns, o caráter de defesa da pluralidade cultural que seria inerente ao ser humano. É o caso, por exemplo, do educador brasileiro Alfredo Veiga Neto, que analisa as relações entre cultura e escola, afirmando que, no passado, esses dois termos formavam um binômio, mas que com a emergência no campo da educação de uma “epistemologia multicultural”, esse velho binômio, transformou-se em um polinômio complexo, com muitas variáveis e incógnitas. Utilizando-se da palavra cultura com letra maiúscula, tal autor faz referência à concepção de cultura universal ou dominante, criada, segundo ele, pelos alemães na Modernidade. Veiga Neto critica essa ideia de “*Cultura*”, especialmente no que se refere à afirmação de uma cultura superior em detrimento de outras. Nessa direção, defende o uso da palavra no plural:

[...] sob o manto de um pretenso humanismo universal, o que estava em jogo era a imposição, pela via educacional, de um padrão cultural único, que era ao mesmo tempo branco, machista, de forte conotação judaico-cristã, eurocêntrico e, é claro, de preferência germânico. De certa maneira, as muitas campanhas que se desenrolaram desde então, em defesa de uma escola única para todos, foram herdeiras dessa ideologia monoculturalista. Mas isso não teria os efeitos que teve se, além de ser essa uma tarefa atribuída à escola, o Estado não tivesse tomado a escola como a instituição que, a seu serviço, realizasse da maneira mais ampla e duradoura a tarefa de regular a sociedade [...]. Assim, assumindo tranquilamente um entendimento generalizante, essencialista e abstrato sobre o indivíduo e a sociedade, a educação escolarizada foi logo colocada a serviço de uma Modernidade que deveria se tornar a mais homogênea e a menos ambivalente possível. Ou, em outras palavras: uma sociedade a mais previsível e segura possível. Ou, usando o pensamento de Bauman [...]: a escola foi colocada a serviço da limpeza do mundo [...]. Foi só nos anos 20 do século passado que começaram a surgir as rachaduras mais sérias no conceito moderno de Cultura. Os primeiros ataques vieram da antropologia, da lingüística e da filosofia; e logo parte da sociologia também começou a colocar em questão a epistemologia monocultural. Mais recentemente, a politicologia e especialmente os Estudos Culturais foram particularmente eficientes no sentido de desconstruir – ou, às vezes, no sentido até de detonar – o conceito

⁶ Para Geertz, a técnica da etnografia está em estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos e manter um diário. Porém, segundo o autor, apenas os usos de tais técnicas não definem a etnografia, depende também do esforço intelectual que ela representa, definindo-a em uma “descrição densa”, termo tomado pelo autor de Gilbert Ryle.

moderno e nos mostrar a produtividade de entendermos que é melhor falarmos de *culturas* em vez de falarmos em *Cultura* (VEIGA, 2003, p.1-11).

Uma das questões que analisamos a respeito da concepção de cultura em Bruner e em Vigotski é justamente a compreensão de como esses autores abordam o tema das relações entre cultura universal e cultura local. Existe na obra desses autores espaço para a ideia de cultura universal? Dariam eles apoio para proposições multiculturalistas no campo da Educação Escolar? Claro que, ao refletirmos sobre essas questões, procuramos não perder de vista o contexto histórico e cultural no qual ambos viveram e produziram. Nesse sentido, pautada em uma concepção histórica que permeia a nossa posição metodológica não transpomos para suas obras discussões que nelas não estejam presentes. E esse é um ponto que focamos no momento da análise comparativa entre as ideias de Bruner e Vigotski no tocante à cultura, pois os estudos do primeiro no campo de uma psicologia cultural pertencem às duas últimas décadas do século XX e foram realizadas no contexto da América do Norte e da Europa, ao passo que o segundo realizou suas pesquisas no contexto da União Soviética na primeira metade do século XX, no período que vai de 1917, ano de sua formatura e da Revolução Russa, até 1934, ano de sua morte.

Importa-nos ainda, analisar a concepção de cultura em Bruner, na medida em que ele é um dos mais destacados psicólogos culturais do mundo ocidental e desempenhou um decisivo papel nos destinos que a obra de Vigotski teve nas suas apropriações por autores ocidentais. Não por acaso Bruner escreveu, no início dos anos de 1960, o prólogo da primeira edição norte-americana do livro *Pensamento e Linguagem* de Vigotski (BRUNER, 1962), e vinte e cinco anos depois escreveu o prólogo do primeiro volume das obras escolhidas de Vigotski, publicado nos Estados Unidos (BRUNER, 1987). Além disso, proferiu em 1996, em um congresso internacional que comemorou, em Genebra, o centenário do nascimento tanto de Piaget como de Vigotski, uma conferência intitulada “Piaget e Vigotski: celebrando as diferenças” (BRUNER, 2006, p. 187-197) e no ano de 2005 gravou uma conferência que foi exibida na seção de encerramento do primeiro congresso *da International Society for Cultural and Activity Research*, realizado em Sevilha, Espanha.

Bruner (1997, p.22) reconhece que Vigotski teria sido um dos primeiros psicólogos a estudar o papel constitutivo que a cultura exerceu sobre a evolução da natureza da espécie humana, e que exerce sobre o desenvolvimento psicológico dos seres humanos. O psicólogo americano defende o desenvolvimento de uma psicologia que tenha em seu centro a ideia de significados culturalmente produzidos e compartilhados e, mais do que isso, uma psicologia

que veja a si mesma inserida nos processos culturais de compartilhamento e negociação de significados. Defendendo a ideia de que o relativismo não é tão perigoso quanto alguns afirmam, Bruner aponta que a relatividade dos significados e dos valores não implica uma total falta de referências, pois estas seriam constituídas pelo estilo de vida e pela comunidade cultural:

Tanto a abordagem irracionalista como a racionalista desconsideram um ponto crucial: os valores são inerentes a compromissos assumidos com “estilos de vida”, e os estilos de vida, em sua complexa interação, constituem uma cultura. Nós não fazemos com que nossos valores eclodam caso a caso, por puro modismo, ao sabor de cada situação de escolha, nem eles constituem o produto de indivíduos isolados, sujeitos a fortes impulsos e neuroses compulsivas. Ao contrário, eles são compartilhados e dizem respeito à nossa relação com uma comunidade cultural (BRUNER, 1997, p. 34).

A ideia de comunidade cultural é um dos conceitos centrais em nossa análise da concepção de cultura em Bruner e suas implicações para a Educação Escolar. Essa afirmação ampara-se na análise que realizamos das considerações feitas por Bruner acerca da “complexidade dos objetivos educacionais” (BRUNER, 2001, p. 71-87)⁷. Neste texto, Bruner tem como objetivo analisar as antinomias da educação no atual contexto histórico do povo norte-americano, contexto esse considerado por Bruner revolucionário no que concerne às constantes mudanças do conhecimento e da vida social. Seriam três essas antinomias: a primeira corresponderia à contradição entre o desenvolvimento humano individual e o desenvolvimento da sociedade, a segunda concerniria à contradição entre uma aprendizagem de caráter inato e uma aprendizagem em que o indivíduo apropria-se de ferramentas culturais já existentes na sociedade, por meio da transmissão do professor e a terceira corresponderia à concepção de cultura na Educação.

Com base nessas antinomias na obra bruneriana, questionamos: a cultura local seria legítima em si mesma ou a cultura seria uma expressão universal de todos os povos independentes de raça, etnia ou gênero? Para esclarecer essas antinomias Bruner apresenta exemplos de projetos desenvolvidos na educação norte-americana e defende a necessidade das escolas tornarem-se comunidades de aprendizagem mútua:

A única questão que eu gostaria de registrar é que o que se precisa nos Estados Unidos – assim como na maioria dos países do mundo desenvolvido – não é simplesmente uma renovação das qualificações que tornam um país

⁷ A primeira publicação desse livro em inglês data do ano de 1996.

um melhor concorrente nos mercados mundiais, mas uma renovação e uma reconsideração do que chamei de “cultura escolar”. Tentei caracterizar a nova idéia de se criar comunidades de aprendizes. De fato, com base no que aprendemos nos últimos anos sobre a aprendizagem humana – que ela é melhor se for participativa, proativa, comunitária, cooperativa e se tiver por objetivo construir significados, ao invés de recebê-los —, nos saímos melhor no ensino das ciências, da matemática e das línguas nestas escolas do que em escolas mais tradicionais (BRUNER, 2001, p. 84).

Por sua vez, Vigotski atribuía grande importância ao domínio da cultura no processo de desenvolvimento psicológico da criança. A passagem abaixo ilustra como ele analisava as relações entre a cultura e o desenvolvimento psicológico, bem como suas implicações no campo pedagógico:

Antes os psicólogos estudavam de maneira unilateral o processo do desenvolvimento cultural e o processo da educação cultural. Procuravam averiguar que capacidades naturais condicionam a possibilidade do desenvolvimento da criança, em quais funções naturais da criança devia apoiar-se o pedagogo para introduzi-la em uma ou outra esfera do cultural. Analisava-se, por exemplo, como o desenvolvimento da linguagem ou a aprendizagem da aritmética dependem de suas funções naturais, como são preparados durante o desenvolvimento das funções naturais e do crescimento natural da criança, porém não se analisava o contrário, isto é, como a assimilação da linguagem ou da aritmética transformam essas funções naturais, a profunda reorganização que introduzem em todo o curso do pensamento natural, como interrompem e deslocam as velhas tendências e linhas do desenvolvimento. O educador começa a compreender agora que quando a criança adentra na cultura não somente toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas sim que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural da conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso do desenvolvimento. A diferença entre os dois planos de desenvolvimento do comportamento – o natural e o cultural – se converte em ponto de partida para a nova teoria da educação (VIGOTSKI, 1995, p. 305).

A influência da cultura sobre o desenvolvimento psicológico era estudada por Vigotski a partir da análise do processo de emprego de signos como meios auxiliares das funções psíquicas, transformando-as de funções espontâneas em funções voluntárias. As funções psíquicas mediadas pelo uso dos signos existentes na cultura eram consideradas por Vigotski como funções superiores e seriam elas as responsáveis pela diferenciação entre o psiquismo humano e o psiquismo animal. Vigotski comenta as consequências, para a atividade psíquica, do uso dos signos, apresentando os resultados de uma pesquisa realizada por Leontiev sobre a função psíquica da memória. Como explica Vigotski (1995, p. 254-256), a pesquisa realizada por Leontiev revelou que à medida que a criança cresce e é submetida à Educação Escolar, desenvolve-se o uso de recursos mnemotécnicos, ou seja, o uso de recursos externos que

auxiliam a memorização, e então, a memória cultural (mediada por signos) desenvolver-se-ia cada vez mais rapidamente do que a memória natural (espontânea, sem o uso de signos). Vigotski compara esse processo ao impacto que o uso de instrumentos trouxe à atividade humana: “a inclusão de um signo em qualquer processo remodela toda a estrutura das operações psicológicas, da mesma forma que a inclusão da ferramenta remodela toda a estrutura da operação de trabalho (VIGOTSKI, 1929, p.254)”.

É nesse contexto que Vigotski (1995) defende a tese de que todas as funções psíquicas desenvolvem-se do exterior para o interior, ou melhor, do social para o psicológico, ou seja, a princípio surge no plano coletivo como categoria intersíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica.

Claro que uma análise entre Bruner e Vigotski, no que se refere à concepção de cultura, não escapou de abordar as relações entre o famoso conceito vigotskiano de área de desenvolvimento próximo e a famosa metáfora bruneriana de andaime (*scaffolding*), na medida em que há aproximações entre esses dois conceitos, e também a ideia de que andaime seria outro conceito de Vigotski implícito em sua obra (BRUNER, 1997). Também procuramos responder qual seria a diferença entre ambos os autores tendo como horizonte o desenvolvimento da criança.

Perante os limites temporais postos à realização de uma pesquisa em nível de mestrado, selecionamos da obra de Bruner e de Vigotski aqueles trabalhos que, a princípio, estivessem mais próximos ao objeto desta pesquisa. Desta forma, no primeiro capítulo, ao analisarmos a concepção de cultura de Bruner, adotamos esse critério para seleção de seus trabalhos, acrescido do fato de que o próprio autor, na introdução ao segundo volume de uma coletânea de seus textos em educação⁸, apresenta um marco delimitador da fase de sua obra na qual ele teria se voltado mais decisivamente para a questão da cultura. Nessa introdução, Bruner (2006, p.1) esclarece que seus trabalhos relacionados à educação reunidos nesse citado volume, escritos a partir de 1979, apresentam uma característica que os diferencia marcadamente daqueles escritos anteriormente, à medida que a partir dessa data ele passou a interessar-se mais acentuadamente pela questão de como as culturas modelam o desenvolvimento mental. Nesse sentido os trabalhos de Bruner selecionados para este estudo são: *The collected Work of L.S Vygotsky*, Volume I, (1987); *Realidade Mental e Mundos Possíveis* (1986); *Atos de significação* (1997); *Cultura da Educação* (1996) e *Search of Pedagogy* (2006).

⁸ In *Search of Pedagogy – Volume II: The selected works of Jerome Bruner*; 2006.

Em relação ao segundo capítulo, ao analisar a concepção de cultura em Vigotski, não entramos em discussões sobre as possíveis “periodizações” das obras desse autor. Esse tema extrapolaria os limites desta pesquisa. Nesse sentido, a seleção feita de trabalhos de Vigotski, teve por critério a opção por textos nos quais Vigotski abordasse questões nas quais se explicitassem mais claramente sua concepção de cultura. Os trabalhos de Vigotski selecionados para este estudo são os seguintes: *The Problem of the Cultural Development of the Child* (1929); *El Método Instrumental en Psicología* (1991); *Problemas de Psicología General* (1993); *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores* (1995) e *O Método Instrumental em Psicologia* (1996).

O terceiro capítulo apresenta, à luz da metodologia comparada, os fundamentos da ontologia presente em Bruner e Vigotski, a partir do qual podemos analisar comparativamente a concepção da cultura nesses dois autores e suas implicações para a Educação Escolar.

CAPÍTULO I

A CONCEPÇÃO DE CULTURA EM JEROME BRUNER

Neste capítulo, teceremos considerações gerais acerca da obra bruneriana, bem como apresentaremos análises centrais para a compreensão de sua concepção de cultura no limite das obras selecionadas para essa pesquisa.

De início abordaremos, brevemente, o contexto histórico e social em que foram desenvolvidos os trabalhos de Jerome Bruner e a constituição de sua Psicologia Cultural e Pedagogia Popular. Mais tarde, apresentaremos as expressões e relações dessa concepção nos temas ensino-aprendizagem, currículo, professor e escola.

A concepção de Psicologia Cultural nos remete a Psicologia Popular, na medida em que esta é na obra bruneriana o instrumento de análise da primeira. Por conseguinte, a Psicologia Popular, corresponde à esfera da vida idiossincrática dos sujeitos e orienta a Pedagogia Popular. Esta pedagogia corresponde ao senso comum dos alunos e professores acerca de como se dá o processo de ensino e aprendizagem, é o que o autor chama de “teorias populares”.

Nessa direção Bruner categoriza quatro concepções de teorias pedagógicas ou modelos de mente que ele reconhece no campo educacional e tece seus pressupostos em relação a cada uma delas, que sinteticamente, enumeramos aqui: 1. Enxergar as crianças como aprendizes por imitação: a aquisição do *know-how*; 2. Enxergar as crianças como se estas aprendessem a partir da exposição didática: a aquisição do conhecimento proposicional; 3. Enxergar as crianças como seres pensantes: o desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo; 4. As crianças como detentoras de conhecimento: a lida do conhecimento “objetivo”. Estes quatro modelos de mente são divididos pelo autor em dois grupos: *internalista-externalista e intersubjetiva-objetiva*.

Entendendo que toda concepção pedagógica está vinculada também a uma concepção de conhecimento, na sequência da Pedagogia Popular, abordamos a visão de conhecimento do autor. Desta forma, destacamos a concepção do Construtivismo Social presente na obra bruneriana, que transita no seu entendimento de apreensão da realidade e que se expressa em pressupostos como: habilidade, narrativa, linguagem, realidade, *self* e pensamento. Dentre tais

pressupostos destaca-se a linguagem, como eixo norteador dos demais. Finalizaremos com considerações acerca da concepção de cultura bruneriana a partir dos núcleos teóricos: universo simbólico, narrativa e comunidade cultural.

1 A Psicologia Cultural e a Pedagogia Popular: origens e pressupostos gerais

A obra do psicólogo norte-americano Jerome Bruner foi fortemente marcada pela revolução cognitiva do final da década de 1950 e início da década de 1960 e por uma segunda revolução cognitiva na década de 1980, que permaneceria até os dias atuais. Essa primeira revolução, segundo Bruner (1997)⁹, foi uma resposta ao objetivismo behaviorista, escola de psicologia experimental predominante da época, que descartaria, segundo os propulsores desse movimento, as atividades simbólicas dos seres humanos. Essa revolução visou trazer a “mente” de volta às ciências humanas, com uma abordagem mais interpretativa da cognição, interessada na “produção de significado”, e com a contribuição de outras áreas, como a antropologia, a linguística, a filosofia, a teoria literária, entre outras (BRUNER, 1997, p.15). Cabe observar que, concomitantemente, a essa revolução na ciência acadêmica, o contexto político e social da época teve como marco o conflito ideológico da Guerra Fria.

Nesse período, houve uma mudança paradigmática, na medida em que o comportamento¹⁰ deixa de ser objeto e passa a ser dado de pesquisa nas ciências humanas. O propósito foi o de descobrir os mecanismos internos da mente que culminariam nesse comportamento. Nesse sentido, essa revolução cognitiva abarcou o surgimento de correntes na psicologia.

Segundo Bruner (2001), existiram duas correntes da psicologia durante esse período. Essas duas correntes teriam sido expressões divergentes das concepções sobre a mente humana. A primeira tinha a hipótese de que a mente poderia ser concebida como um mecanismo computacional, e a segunda, de que a mente seria construída pela cultura humana. Nesse sentido, cada uma dessas duas correntes possuía ideias distintas sobre como a mente poderia ser melhorada por meio da educação. Bruner concebe a primeira corrente como “visão computacional” e a segunda como “culturalismo”.

⁹ As datas que constam como referências são das publicações brasileiras, portanto, não correspondem à data da primeira publicação no original, apesar de também seguirem uma ordem crescente em sua cronologia no que concerne à obra do autor.

¹⁰ O uso da palavra “comportamento” refere-se à escola *behaviorista* de Skinner.

No computacionalismo, a educação é limitada aos auxílios oferecidos à mente passíveis de operação por um mecanismo computacional, ou seja, trata do processamento de informações. Essa visão toma as informações como dadas e assume três formas: a primeira, a de reformular antigas teorias da aprendizagem, a segunda, analisar a aplicação da teoria computacional em estudos que demonstrariam como “novatos” tornar-se-iam especialistas e a terceira e última forma é a coincidência de que a teoria computacional estaria ligada a metacognição ou teoria cognitiva.

Na perspectiva de Bruner, distintamente da abordagem computacional, a abordagem culturalista na psicologia cognitiva e na educação é vista como parte integrante de uma concepção mais ampla, que é a de cultura. Essa abordagem ressalta a “intersubjetividade”, ou seja, de que forma os seres humanos passam a conhecer as “mentes uns dos outros”. Bruner aponta que é um equívoco dizer que a psicologia cognitiva na sua abordagem culturalista descartaria a emoção e o sentimento na sua versão cultural. Ele ressalta a representação da emoção e do sentimento nos processos de produção de significado e em nossas construções da realidade (BRUNER, 1998).

Atuante nesse movimento, Bruner empenha-se na proposta de uma Psicologia Cultural que teve o campo da educação como referência para suas pesquisas. Os primeiros empreendimentos do autor se deram na tentativa de amenizar os impactos da Guerra Fria na educação norte-americana que, preocupada em manter sua tecnologia à frente da antiga URSS, focou seu ensino nas áreas de ciências e matemática, provocando “lacunas de conhecimento” nas demais (BRUNER, 2001).

Esse esforço para diminuir o empobrecimento dos conteúdos escolares norte-americanos impulsionou, portanto, o autor a elaborar propostas de superação deste problema e após esses primeiros empreendimentos, a relação entre cultura e a aprendizagem escolar começou a tomar forma em seus trabalhos.

Segundo Bruner, ao entrar em contato com expoentes da escola de Vigotski, como Alexander Luria, sua confiança nas teorias de Jean Piaget abalou-se. O autor percebeu que as teorias piagetianas dariam pouco espaço para o papel “capacitador” da cultura no desenvolvimento mental, e ressalta que isso não fez dele um vigotskiano, à medida que apenas utilizou-se de alguns trabalhos do autor para pensar a respeito da educação. Nesse sentido, Bruner foi delineando ao longo da trajetória de sua obra uma Psicologia Cultural, que, inicialmente, buscou um enriquecimento nos conteúdos da escola norte-americana, propondo um novo modelo pedagógico de ensino-aprendizagem que será expresso na sua concepção de Pedagogia Popular.

A década de 80 do século XX foi palco de um renascimento do interesse pela “cultura da educação”, tanto teoricamente como nas práticas em sala de aula. Foi o início da segunda revolução na Psicologia, ou o renascimento da primeira, já que ressurgem várias questões que não haviam sido respondidas no primeiro empreendimento¹¹. E de acordo com Correia (2003), Bruner se encontraria também atuante nessa segunda revolução. Conhecida também como *interpretativismo*, ela procurou interpretar os fenômenos cognitivos sempre à luz da cultura humana, dirigida à *produção de significados*. Correia (2003, p.507) explica que

não demorou muito e as mesmas questões que levaram à primeira revolução ressurgiram, uma vez que o novo caminho não foi capaz de respondê-las. Em outras palavras, as questões verdadeiramente psicológicas, relacionadas à “caixa preta” e que implicavam em mente ou subjetividade, permaneciam fora do cenário que se dizia da Psicologia. Iniciou-se, então, um novo movimento revolucionário, mais forte, mais claro e mais consciente, embora também mais lento. Nesta segunda revolução, Bruner está tão presente e atuante quanto na primeira. Este autor afirma que tal revolução ainda está acontecendo e chama-se transacionalismo, no sentido de mente situada, compartilhada, em transação ou negociação, e como sinônimo também de contextualismo, contra o objetivismo ilusório.

Para Bruner, o problema que enfrentamos nos dias de hoje, consiste na ênfase do *significado* para a *informação*, e da *construção* do *significado* para o *processamento de informações*. O autor é bastante explícito em afirmar que se a primeira revolução se voltou contrária a um positivismo reinante na psicologia, essa segunda revolução buscou diminuir esse tecnicismo a que se voltaram às áreas humanas no campo da Psicologia e da Educação. Assim, nessa segunda revolução cognitiva, a questão central voltou-se para a construção de “uma ciência mental em torno do conceito de significado e dos processos pelos quais as significações são criadas e negociadas dentro de uma comunidade” (BRUNER, 1997, p. 21).

Cabe enfatizarmos que, para Bruner, a informação não seria conhecimento uma vez que, para o autor, conhecimento é sempre concebido por meio da atividade do sujeito em seu universo simbólico pessoal, ou seja, por meio das significações que ele vai construindo ao longo de sua vida. O conhecimento é aquilo que é verdade para o indivíduo, visto que é a forma pela qual entendemos e representamos nossa realidade. Nesta perspectiva, a informação não concebe a realidade do indivíduo.

¹¹ Na década de 50, do século XX, como já abordamos, a psicologia cognitiva promoveu uma revolução paradigmática ao colocar a consciência no centro das pesquisas em psicologia novamente, culminando com o surgimento das correntes computacionalista e culturalista. No entanto, a abordagem cognitiva dominante foi a computacionalista, na medida em que a Revolução da Informática ocorria no mundo pós-industrial, desviando o interesse da *mente* e do *significado* para o *processamento de informação* (BRUNER, 1997, p.20). Desta forma, a abordagem da interpretação dos sistemas simbólicos veio a ganhar força apenas na década de 80.

2 Aporte Teórico Metodológico

Em Bruner, cuja aproximação da filosofia hermenêutica é notável, a realidade é subjetivada, ou seja, relativizada de acordo com o ponto de vista de cada indivíduo. E nenhuma teoria é verdade definitiva, já que há versões de conhecimento, próprias a cada indivíduo e comunidade, que se dá em sua produção de significado. A realidade é expressa por meio das narrativas dos sujeitos de forma a relativizar, também, o conhecimento na qualidade de uma verdade particular e sempre passível de interpretações, havendo ainda, um enfoque pela atividade mental e linguagem simbólica dos sujeitos.

A linguagem é uma manifestação humana capaz de representar seus estados mentais que, quando passa a ser narrativa ou discurso, individualizadamente, passa a expressar a identidade de alguém. Portanto, realidade, narrativa e conhecimento se equivalem na condição de versões de mundo a serem interpretadas. Para Bruner (2001) a realidade é compreendida como um “círculo hermenêutico” sujeito à interpretação e não a explicação.

2.1 A Pedagogia Popular e a Concepção de Conhecimento

Jerome Bruner propõe a necessidade de uma Psicologia Cultural que levasse em conta a produção de significados para a constituição social da mente, e também uma chamada Psicologia Popular (BRUNER, 1997) como instrumento da primeira.

A Psicologia Popular levaria em conta: as intenções, as vicissitudes e crenças dos personagens no contexto em que nascem, além de ser, também, uma característica da Psicologia Cultural e se constituir pelos significados institucionalizados e relacionados às ações humanas.

Dentre as obras de Bruner, selecionadas para essa pesquisa, há uma evolução de nomenclatura e concepção acerca da preconização de um modelo de mente, que surge inicialmente como *Teoria da Instrução* (1ª publicação em 1966), depois como *Psicologia Popular* (1ª publicação 1990), e por último como *Pedagogia Popular* (1ª publicação 1996). A Psicologia Popular (as intenções e crenças das pessoas) orientaria a Pedagogia Popular dos

professores, pais, entre outros no ato de ensinar.¹² Nesse sentido, a Psicologia Popular se expressa nas teorias intuitivas e cotidianas dos indivíduos.

A Pedagogia Popular é a ação de qualquer sujeito, seja uma babá, uma mãe ou um professor, (tidos como teóricos da pedagogia, para o autor) em socializar sua Psicologia Popular a uma criança. Desta forma, Bruner (2001, p. 55) propõe que devemos aplicar a teoria psicológica à prática, ou seja, situar nosso conhecimento teórico na sala de aula ou em contexto vivo.

Entendemos assim, que na proposta dessa Pedagogia Popular o autor não difere conhecimentos teóricos, referentes aos conteúdos escolares, das ideias idiossincráticas dos indivíduos; bem como não difere um profissional pedagógico (professor) de qualquer pessoa que possa ensinar algo a uma criança.

Acerca da relação central entre mente e cultura na obra bruneriana, que se dá no processo de produção de significados e sua incorporação, na condição de processo educativo, Feldman tece algumas considerações:

Bruner estabelece uma relação especial entre a mente humana e a cultura, e, portanto, entre o desenvolvimento da mente e a educação. Em um duplo sentido essa proposta é mediadora. Em primeiro lugar, porque crê que o trabalho daquele que aprende está entre o ensino e a aprendizagem. Em segundo lugar, porque o próprio desenvolvimento da mente reside em uma idéia de mediação. O desenvolvimento da mente, dos dispositivos com os quais conhecemos e organizamos a informação, é produto da interiorização de ferramentas. Nos termos de Bruner, o desenvolvimento da mente é possível pela interação com uma cultura que proporciona “a caixa de ferramentas”.

Esta relação está mediada por algum conhecedor que já domina esses instrumentos. Se a educação tem algum sentido forte, é o de ajudar o desenvolvimento intelectual mediante a incorporação de instrumentos no limite de interações mediadas pela linguagem, pelo diálogo. Por isso sua afirmação de que compreender a educação é entender como se transmite uma cultura (FELDMAN, 2001, p.4)¹³.

¹² Cabe aqui, explicitarmos, um pouco dos vínculos entre a Psicologia e a Pedagogia no campo das ciências humanas. Entendemos que estas duas áreas do conhecimento relacionam-se, na medida em que, o desenvolvimento, objeto de análise da Psicologia, é condicionado pelo processo pedagógico. Rubinstain *apud* Davidov (1987) afirma: “o que para uma é objeto, para outra é condição”. Desta forma, podemos compreender de maneira mais clara a relação que Bruner estabelece entre Psicologia Cultural e Pedagogia Popular.

¹³ Bruner establece una especial relación entre la mente humana y la cultura, y, por lo tanto, entre el desarrollo de la mente y la educación. En un doble sentido, su planteo es mediador. En primer lugar, porque cree que entre la enseñanza y el aprendizaje intermedia el trabajo del que aprende. En segundo lugar, porque el propio desarrollo de la mente descansa en una idea de mediación. El desarrollo de la mente, de los dispositivos con los cuales conocemos y organizamos la información, es producto de La interiorización de herramientas. En términos de Bruner, el desarrollo de la mente es posible por la interacción con una cultura que proporciona “la caja de herramientas”.

Nesse movimento entre mente¹⁴ e cultura, a educação aparece como mediadora. Desta forma, podemos destacar que a concepção de uma Psicologia Popular ressurgiu em um livro mais atual do autor, *Cultura da Educação* (2001), juntamente com o conceito de Pedagogia Popular. Portanto, a cultura ou a “caixa de ferramentas”, forneceria instrumentos a serem assimilados pelos indivíduos por meio da educação, tais como *signos* sociais, os quais são *negociados* ou *compartilhados* por meio deste processo. E pode-se inferir neste item que a escola é uma comunidade na qual os indivíduos negociam os seus significados.

A Pedagogia Popular é concebida como o “senso comum” dos professores e alunos que vigora cotidianamente, ou seja, o que eles entendem da maneira como os processos de ensino e aprendizagem se dão. E o que o professor e o aluno esperam um do outro, dentro de suas concepções de cotidiano. Destarte, para Bruner (2001, p.54)

quase que completamente desconsiderado pelos behavioristas anti-subjetivos no passado, nossas interações com os outros são profundamente afetadas por nossas teorias intuitivas cotidianas sobre como outras mentes funcionam. Essas teorias, que raramente são explícitas, são onipresentes, mas só há pouco tempo foram submetidas a um estudo intenso. Tais teorias leigas agora são chamadas, profissionalmente, pelo nome bastante condescendente de “psicologia popular”. As psicologias populares refletem determinadas tendências humanas (como ver as pessoas normalmente como se estivessem operando sob seu controle), mas elas também refletem algumas crenças culturais sobre “a mente”, profundamente arraigadas. A psicologia popular não apenas trata da forma como a mente funciona aqui e agora, mas também está equipada com noções sobre como a mente da criança aprende e até mesmo o que a faz crescer. Da mesma forma que somos guiados na interação corriqueira por nossa psicologia popular, também somos guiados na atividade de ajudar as crianças a aprender sobre o mundo por noções de *pedagogia popular*.

Quando um “teórico da pedagogia” quer introduzir uma inovação no processo de ensino e aprendizagem, afirma Bruner, necessariamente entrará em conflito com essas teorias populares ou crenças culturais. Desta forma, ele sugere uma “desconstrução” dessa pedagogia, fazendo com que os professores e as crianças consigam “pensar sobre seu

Esta relación está mediada por algún conocedor que ya domina esos instrumentos. Si la educación tiene algún sentido fuerte, es el de ayudar al desarrollo intelectual mediante la incorporación de instrumentos en el marco de interacciones mediadas por el lenguaje, por el diálogo. De ahí su afirmación de que comprender la educación es entender cómo se transmite una cultura (FELDMAN, 2001, p.4).

¹⁴ Utilizamos a palavra mente de acordo com a terminologia adotada pelo autor, que também poderia ser tomada como consciência.

pensamento”. Este processo, segundo o autor, deveria vigorar nas práticas educacionais das salas de aula.

Sob essa perspectiva, a aquisição do conhecimento pelos alunos se daria de forma derivacional, já que se consideraria que a criança já “conhece” o suficiente para ir além, ou seja, partir do conhecimento cotidiano do aluno ou de sua crença popular. De modo mais detalhado, categoriza algumas concepções alternativas sobre as mentes dos aprendizes, ou seja, teorias pedagógicas que ele chamou de Modelos da Mente e Modelos de Pedagogia:

1. Enxergar as crianças como aprendizes por imitação: a aquisição do *know-how*

Existiriam dois pressupostos neste modelo: o primeiro de que se pode ensinar “os menos habilidosos por meio de demonstração e que eles possuem a habilidade de aprender por imitação” (BRUNER, 2001 p.60), e o segundo de que a “demonstração de um modelo e a imitação possibilitariam o acúmulo de conhecimentos culturalmente relevantes, até mesmo a transmissão da cultura de uma geração à outra. Porém, segundo o próprio autor, ao se utilizar desses preceitos para ensinar, deve-se levar em conta um novo pressuposto, o de que a competência humana consistiria em talentos, capacidades e habilidades, e não em conhecimento e compreensão. Sendo que, a competência humana, do ponto de vista da imitação, só poderia ser adquirida por meio da prática. No entanto, esse modelo impediria o conhecimento derivacional, ou o que ele também chamou de “habilidade flexível”, quando se aprende com a combinação da prática e da explicação conceitual.

2. Enxergar as crianças como se estas aprendessem a partir da exposição didática: a aquisição do conhecimento proposicional

Neste modelo pedagógico, entendido como um ensino didático, o autor parte inicialmente do pressuposto de que o aluno ignora o que lhe será ensinado. O conhecimento estaria nos livros ou nas mentes dos professores devendo ser, portanto, consultado ou escutado pelos alunos. Neste modelo de mente, a habilidade não é considerada apenas competência mental para se adquirir novos conhecimentos. Para Bruner, esse modelo é o mais empregado na atualidade, tendo como exemplo as questões de múltipla escolha; no qual presume-se que a criança é uma tabula rasa, em uma posição passiva, sendo cumulativo o conhecimento colocado em sua mente. Entretanto, alega que a criança deveria sair dessa posição de receptora, passando à posição ativa de “primeira pessoa”.

3. Enxergar as crianças como seres pensantes: o desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo

Já neste modelo, a aprendizagem é desenvolvida por meio da discussão e da colaboração. A criança é “incentivada” a expressar melhor seus pontos de vista para que construa um entendimento com seus colegas, o que Bruner chama de “um encontro de mentes”. O modelo presumiria que todas as mentes humanas são capazes de ter crenças e ideias, e que por meio da interação e discussão são movidas em direção a uma estrutura de “referência compartilhada”.

Na concepção bruneriana, a criança, assim como o adulto, possui uma teoria sobre o mundo e sobre sua própria mente. Essas teorias, que segundo o autor são ingênuas, harmonizar-se-iam com as dos pais e professores, não pela imitação nem pela instrução didática, “mas por meio do discurso, da colaboração e da negociação” (BRUNER, 2001, p.62). É um conhecimento compartilhado dentro do discurso, sendo um modelo mutualista e dialético, e mais envolvido com a interpretação do que com o conhecimento factual.

Mas essa visão não se centraria na criança simplesmente, buscando um “entendimento” entre professor e aluno, segundo ele, encontraria nas intuições da criança as raízes do conhecimento sistemático, como haveria recomendado Dewey.

Quatro linhas de pesquisas enriqueceriam esta perspectiva:

- a) A *intersubjetividade* relacionada à forma como a criança desenvolveria sua habilidade de “ler outras mentes”;
- b) As *teorias da mente* que envolveriam a compreensão pela criança dos estados intencionais dos outros – suas crenças, suas promessas, intenções, desejos, em outras palavras;
- c) A terceira linha intitula-se *metacognição* e teria como objetivo estudar como as crianças pensariam sobre lembrar e pensar em especial por conta própria, sendo o mais importante o “pensar sobre” suas próprias operações cognitivas afetando seus procedimentos mentais;
- d) A aprendizagem *colaborativa* que se concentraria na forma como as crianças explicariam e revisariam suas crenças no discurso (esta linha de pesquisa floresceu na Suécia e não nos Estados Unidos, aponta o autor).

Ainda sob a perspectiva bruneriana, essas linhas de pesquisa teriam em comum a maneira pela qual a criança organizaria e pensaria a própria aprendizagem diferentemente do que chamou de teorias psicológicas mais antigas, ou tradicionais, que “impunham” modelos científicos sobre as atividades cognitivas das crianças.

4. As crianças como detentoras de conhecimento: o manejo do conhecimento “objetivo”

Para este modelo pedagógico ou modelo de mente, o conhecimento é sempre passível de ser revisado, o que, segundo Bruner, não poderia ser confundido com certo relativismo desregrado, “já que *nenhuma* teoria é verdade definitiva, *todas* as teorias, como todas as pessoas são iguais” (BRUNER, 2001, p.65).

Essa quarta perspectiva considera que o ensino deveria ajudar as crianças a compreenderem a distinção de seu conhecimento pessoal do que já está colocado em seu meio cultural. Mas há de se ter parcimônia, observa o autor, ao “descartarmos” conhecimentos objetivos acumulados na sociedade. O uso do termo “objetivo” neste modelo refere-se não a um conhecimento objetivo da realidade, mas sim à sua “resistência” ao tempo, porque “todo conhecimento possui uma história”.

Portanto, o conhecimento idiossincrático dos indivíduos é relacionado ao que “é conhecido” ou ao que “resistiu ao tempo”. Ele também ressalta que há sempre uma versão do conhecimento realizada por cada um dos aprendizes.

As quatro visões de ensino (Modelos de Pedagogia), segundo Bruner, podem ser agrupadas em duas dimensões: a primeira é a dimensão *internalista-externalista*, a segunda, é a dimensão *intersubjetiva-objetiva*. A primeira é tida como *externalista* pelo fato de os adultos proporcionarem uma aprendizagem para as crianças “de fora para dentro”. Aspecto o qual, seria o principal da psicologia educacional tradicional. A segunda, como descrição do grau de intersubjetividade ou de “entendimento comum” entre os teóricos da pedagogia e dos sujeitos aos quais se relacionariam suas teorias.

Para Bruner (2001) as teorias objetivistas não passam de “mero treinamento” que um professor realizaria com seu aluno. Os teóricos intersubjetivos criaram teorias psicológicas que são úteis para as crianças na organização de sua aprendizagem e no manejo de suas vidas, assim como para os adultos que com elas trabalham. E ao descrever esse modelo de pedagogia, *intersubjetiva-objetiva*, nos deixa clara sua visão construtivista, ao apresentar a ideia da criança como ser ativo e central no modelo pedagógico. Para ele, a criança é um ser ativo e intencional como o conhecimento “construído pelo homem” não é algo simplesmente dado, mas sim “negociado” com os outros indivíduos.

Bruner acreditava que a Pedagogia Moderna estaria indo cada vez mais em direção a metacognição da criança, ou seja, que esta última deve estar ciente de seus próprios processos de cognição. Concluindo assim, que atingir habilidades e acumular conhecimentos não basta, deve-se também equipar o aluno com uma boa teoria da mente, sendo esta a função do

professor ou, como ele chamou: teórico da pedagogia. Seria um estudo de como a criança lidaria com a própria aprendizagem, *uma pedagogia do aprender a aprender*.

Inferimos que essa Pedagogia Moderna equipara-se aos dois últimos modelos de mente que o autor apresenta.

Ressalta, também, que é necessária a fusão dos quatro modelos pedagógicos, formando o que ele chamou de “unidade congruente”, sendo reconhecidas como partes de um continente comum. Porém, as visões mais antigas da mente deveriam ser destituídas da sua visão estreita de exclusão e novas visões deveriam ser reformuladas de forma a reconhecer que embora as habilidades e fatos não existam fora do contexto, eles não são menos importantes que o próprio contexto.

Diante desses modelos de pedagogia, Bruner explicita sua valorização da concepção de prática em que a cultura forneceria um *rebus*¹⁵ para o desenvolvimento cognitivo. Na concepção bruneriana a prática forneceria um protótipo de cultura e precederia o desenvolvimento humano, o pensamento teórico surgiria depois (o autor cita Vigotski como se tivesse sido referência para se chegar nessa compreensão).

Toda concepção pedagógica está vinculada a uma ideia de conhecimento. Nesse sentido, entendemos que o modelo pedagógico proposto por Bruner vincula-se a uma visão Construtivista Social da realidade. A concepção de conhecimento na obra bruneriana tem como expressões principais as ideias de habilidade, narrativa, linguagem, realidade, *self* e pensamento. Vejamos, na sequência, o tratamento dispensado a esses conceitos.

A habilidade se caracterizaria por ser uma forma de lidar com as coisas e não uma derivação da teoria. O conhecimento pode nesse sentido enriquecer a ação, mas apenas se transformado em hábito. A habilidade sai da trivialidade e gera dois motivos que implicariam a cultura: a *convencionalização* e a *distribuição*.

A *convencionalização* refere-se à forma (habilidade) como fazemos nossas coisas, implicando a inserção cultural, além do que conhecemos explicitamente. O autor dá como exemplo as variadas formas de “cumprimento” em diferentes culturas. Bruner cita Harold Garfinkel, Bourdieu e Erving Goffman, para reforçar essa concepção de que a cultura é uma prática implícita e não apenas uma “consciência ciente de estruturas, de regras e coisas desta natureza” (BRUNER, 2001, p.147).

A *distribuição* significa uma “inteligência compartilhada”, ou seja, em uma cultura essa inteligência não é existente em uma única cabeça. Para o autor, nós não

¹⁵ Deriva-se do latim *res* e denota como as coisas e não as ideias controlariam o que fazemos.

compartilhariamos apenas convenções, mas também práticas que vão além de cada indivíduo, sendo sua operação dependente dessa distribuição na comunidade.

Bruner entende a Psicologia Cultural como prática ou representação do homem em sua realidade. Essa Psicologia se deu de três maneiras: primeiro pelo que ele chamou de promulgação, a ação do homem no mundo por meio do uso de instrumentos; a segunda, a representação figurativa do homem, que deu início ao pensamento pré-conceitual; e a terceira, a construção desses sistemas simbólicos pelo homem diante do mundo.

Bruner cita o livro de Michel Foucault, como exemplo explícito para demonstrar como “a prática da punição” haveria precedido a teoria, e como esta passou a existir, ou seja, constrói uma teoria adequada à prática. Seria um vislumbramento de uma psicologia do trabalho, inspirada no trabalho de Sylvia Scribner¹⁶. Mais especificamente na pesquisa em que a autora analisou trabalhadores de um laticínio na tentativa de constituir uma psicologia cultural do trabalho, o que para ela, seria uma extensão da psicologia cognitiva vigotskiana.

A *narrativa* vincula-se ao discurso do indivíduo, bem como à sua capacidade de entender e verbalizar sua realidade psíquica, como a própria linguagem. A narrativa é polissêmica, ou seja, passível de várias interpretações e significados, ao contrário da explicação que envolve a preempção (no qual quem explica tem o direito à verdade). Assim como a explicação na ciência é rigorosa, os estudos sociais, a história, e a literatura também possuem o seu próprio tipo de rigor.

O autor caracteriza a narrativa como uma forma de arte, ou melhor, a arte é a estrutura da narrativa. A realidade psíquica dominaria a narrativa, ou seja, o estado temporal é o da realidade cotidiana. Se considerarmos que a narrativa é a introspecção do indivíduo convertida em linguagem, como sugere Bruner ao citar o tempo psíquico nas obras literárias, o mundo real estaria implícito.

De acordo com sua visão, o uso de narrativas na educação contribuiria para a construção da identidade do aluno dentro da cultura em que ele está inserido, ou seja, o aluno criaria uma “versão do mundo” na qual ele vislumbraria um lugar para si, criando seu mundo pessoal.

A partir desse conceito, Kishimoto, Santos e Basílio (2007) descrevem uma pesquisa da qual utilizaram do conceito de narrativa bruneriano para o entendimento do que conceituam como “narrativas infantis”:

¹⁶ Silvia Scribner faz parte dos autores contemporâneos da Teoria da Atividade, cujas pesquisas foram analisadas em nossa pesquisa de iniciação científica: a concepção de Educação Escolar em autores contemporâneos da Teoria da Atividade.

enfrentando a pedagogia tradicional adultocêntrica, uma professora de Educação Infantil conduz projetos com a participação das crianças em uma sala com áreas diversificadas para brincadeiras livres. Ao utilizar a abordagem de projetos integrada aos pressupostos do High/Scope, a professora valoriza os saberes e as narrativas das crianças durante a construção de uma bruxa com caixa de papelão. O caso focaliza narrativas contendo expressões verbais de natureza binária, típicas do processo de categorização da criança, pesquisadas por Bruner e similares às do pensamento selvagem analisado por Lévi-Strauss [...] Jerome Seymour Bruner tem vasta produção teórica sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ele pesquisa como o bebê constrói seus saberes e elabora uma concepção de aprendizagem por descoberta, que depende da criança e do apoio do adulto; como a criança representa o mundo, expressa saberes; e como os contos de fadas contribuem para o desenvolvimento de mentes narrativas. Dessa forma, cria espaço para delinear pedagogias que favorecem a iniciativa da criança, o protagonismo, a aprendizagem e a expressão do conhecimento, pressupostos encontrados na Abordagem de Projetos. Por tais razões, o psicopedagogo, que atua na interface entre a psicologia e a educação (Cambi, 1999), é referência para a compreensão de práticas como a abordagem de projetos, relacionada com as narrativas infantis [...] Mais recentemente, preocupado com as formas específicas do pensamento infantil, em *Actual minds, possible worlds*, propõe a narrativa para dar sentido ao mundo e à experiência da criança e alinha-se aos estudiosos que relacionam os contos de fadas à cognição (KHSIMOTO, SANTOS, BASÍLIO, 2007, p. 2-5).

A narrativa é uma forma de o indivíduo organizar sua experiência e conhecimento, de tal forma que a compreensão de ideias dependa da incorporação destas ideias em uma história ou formato narrativo. Tais considerações apontam na direção da importância conferida à questão da linguagem em suas relações com a concepção de realidade. Para Bruner a *linguagem* pode ser entendida como *a realidade* dos seres humanos na medida em que ela é o principal signo a representar a psique humana.

A maneira do ser humano apreender sua realidade se dá, de acordo com a concepção bruneriana, por meio da sua relação ativa com o mundo que o circunda. A linguagem nessa visão não só seria o principal modo de apreensão dessa realidade, como também a representação da própria. E esses seriam alguns dos aspectos do Construtivismo Social em sua obra.

Conforme Castañon (2005), o termo Construtivismo vem assumindo várias facetas no campo da Psicologia, Educação, Sociologia e Filosofia da Mente, que muitas vezes romperia com seu sentido estrito: o papel ativo do sujeito na sua relação com o objeto do conhecimento e construção de suas representações da realidade. Nesse sentido, o autor nos apresenta várias correntes do Construtivismo como: o Construtivismo Piagetiano, o Construtivismo Social

presente em Bruner, e o Construtivismo radical de Ernst Von Glasersfeld. Nessa direção, no livro *Realidade Mental, Mundos Possíveis* (BRUNER, 1986, p. 164), o autor tenta nos apresentar uma visão construtivista da realidade, afirmando que

não podemos conhecer uma realidade primitiva; que não há nenhuma; que qualquer realidade que criemos é baseada em uma transmutação de uma “realidade” anterior que tínhamos tomado como dada. Construimos muitas realidades e o fazemos partindo de diferentes intenções. Mas não a construimos a partir dos borrões de Rorschach, mas a partir de inúmeras formas nas quais estruturamos a experiência, ou a experiência dos sentidos [...] a experiência profunda e simbolicamente codificada que ganhamos através da interação com nosso mundo social.

E tomando o preceito construtivista como modelo pedagógico de aprendizagem, entende que o aluno tem sua realidade na produção de significados moldada pelas tradições, pelo conjunto de ferramentas e formas de pensamento de uma cultura.

A realidade é subjetivada, ou seja, relativizada de acordo com o ponto de vista e a cultura em que cada indivíduo se insere; de tal forma que realidade e cultura acabam por convergir, na concepção bruneriana. E, partindo deste pressuposto, conclui que a educação deve ser concebida como algo que auxiliasse o homem a *aprender* a utilizar as ferramentas de produção de significado e de construção da realidade e a adaptar-se melhor ao mundo em que se encontra. Com base em Bruner, Khismoto (2007, p. 10) entende que:

sozinha, a criança não o consegue, mas se o adulto coloca andaimes, uma forma de tutoramento, cria possibilidades para a aprendizagem e para a construção do mundo. Para Goodman (*apud* Bruner, 1986), não existe um mundo real independente da atividade mental e da linguagem simbólica. O que se chama de mundo é um produto de mentes humanas. Bruner (1986) descreve como a realidade é construída pela mente infantil nas narrativas, o que explica o título do seu livro: *Actual minds, possible worlds*. Como construtivista convicto, Bruner (1996) acredita que todo ser humano constrói-se e constrói o mundo pela ação e simbolização.

A linguagem do indivíduo, para Bruner, também pode ser concebida como uma realidade interna. Para o autor, essa “autoconsciência” tem como condição necessária o reconhecimento do outro como um *self*, que é nossa experiência interna, ocorrendo por meio da concepção que ele formulou de *selves*. Esses são aspectos universais da *selfhood*¹⁷, uma vez que culturas distintas moldam-na de maneiras diferentes, ressalta o autor.

¹⁷ *Selfhood* refere-se ao estado de se ter uma identidade ou individualidade.

O psicólogo apresenta dois aspectos tidos como universais da *selfhood*: o primeiro aspecto é a *agência*, e o segundo aspecto o *self expandido* de Williams James. Naquele o indivíduo inicializa e realiza atividades por conta própria e neste há a extensão do *self* para fora, ou seja, em direção a coisas, atividades e lugares envolvendo o indivíduo com o ego, como por exemplo, as escolas e a aprendizagem escolar.

O autor considera que a *agência* implicaria não apenas na capacidade de iniciar, mas também na conclusão dos atos, como a habilidade e *Know-how*. O sucesso e o fracasso são os principais nutrientes no desenvolvimento da *selfhood*, contudo não somos nós que decidimos isso. A segunda característica onipresente da *selfhood* é a avaliação. O *self* não é apenas agente, mas também avaliador de nossa eficácia. A essa mistura de eficácia de ser agente e autoavaliação, chamou autoestima. E adverte-nos ainda, que deveria ser promovida pela a escola.

O *self transacional* é a forma que os seres humanos relacionam-se por meio do uso da linguagem. Tomando o desenvolvimento da criança para explicar este processo Bruner (1998) questiona o que faz com que a criança esteja preparada tão cedo para realizar transações em sua vida com outros com base em certas intuições funcionais sobre outras mentes, e talvez, também, sobre situações humanas. Para tanto, ele descreve quatro preceitos que seriam “padrões” nas transações que a criança realizaria com “outras mentes”, são eles: *da perspectiva egocêntrica, da privacidade, do conceitualismo não-mediado, e do tripartismo*.

As crianças são inicialmente *egocêntricas*, ou seja, incapazes de assumirem a perspectiva dos outros. O *preceito da privacidade* entende o *self* como algo individualista que se desenvolveria determinado pela natureza universal do homem, estando além da cultura, afirma Bruner.

Inferimos, portanto, que o *self* é inato. Já o *preceito do conceitualismo não-mediado*, é o conhecimento da criança proporcionado pelo seu encontro direto com o mundo. O *tripartismo* corresponde à cognição, emoção e ação, que são representadas por processos separados, mas que com o tempo e a socialização passam a interagir entre si.

Apesar de apontar o preceito da privacidade como fruto de uma natureza humana universal, Bruner acrescenta que esses quatro preceitos não são necessariamente verdadeiros ou universais, posto dependerem das condições de cada cultura em que são tomadas.

Eu não quero dizer que estas quatro premissas estejam “erradas”, somente que elas são arbitrárias, parciais e profundamente arraigadas na moralidade de nossa própria cultura. Elas são verdadeiras sob certas condições, falsas sob outras e sua “universalização” reflete a parcialidade cultural. Além do

mais, sua aceitação como universais inibe o desenvolvimento de uma teoria funcional da natureza da transação social e, até mesmo, do conceito do *Self*. Poder-se-ia argumentar contra o preceito da privacidade, por exemplo (inspirado por antropólogos), que a distinção entre o “*self* privado” e o “*self* público” é uma função das convenções da cultura sobre quando alguém fala e negocia os significados dos eventos e quando alguém cala, e do estado ontológico conferido àquilo que não é dito e àquilo que se torna público. As culturas e subculturas diferem a esse respeito; até mesmo as famílias (BRUNER, 1998, p. 66).

A linguagem é a referência para o *self transacional*. Ela nos auxilia no entendimento das outras mentes, cujo processo de negociação é hermenêutico e mobilizado pelo pensamento, dentro da perspectiva bruneriana. Ainda sob essa perspectiva, haveria dois modos de pensamentos: o paradigmático e o narrativo. O paradigmático, ou lógico-científico, tentaria preencher o ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação; e o narrativo, cuja referência é William James, trata das vicissitudes das intenções humanas.

Bruner defende “a narrativa interpretativa” como um modo de pensamento que é apropriadamente disciplinado para interpretar a condição humana presente, passada e possível. Para isto discorreu um pouco sobre as diferenças entre explicar e interpretar.

O autor procura restringir essa análise abstrata do conhecimento à realização do ensino e da aprendizagem em sala de aula. Desta forma, toma como exemplo mais específico, sobre o qual se debruçaram muitos psicólogos: a forma pela qual as crianças aprenderiam a interpretar o que os outros estariam “pensando”, e o que elas pretendem dizer com o que dizem. Segundo Bruner, é uma forma de entender outras mentes, sendo “por excelência” um processo interpretativo, assim como buscamos entender o que um antropólogo nos diria sobre determinada época da história. E tal processo não é menos importante quanto o professor entender o que seu aluno pensa e vice-versa.

Para o autor existiria uma pergunta prototípica do psicólogo: se o processo de interpretação pode ser cientificamente explicado. Ele ressalta que se a resposta for positiva, a interpretação é mais um fato da natureza sujeito a explicação científica, ou usando sua expressão, “reduzido” à ciência convencional, apenas mais um tópico difícil para ser domado cientificamente.

Já que assim como as formas de trabalho de um biólogo e de um historiador, interpretar e explicar possuiriam ligação, essas duas maneiras de buscar sentido não poderiam ser substituídas uma pela outra, por serem fundamentalmente diferentes.

A abordagem explicativa segundo Bruner teria por objetivo elucidar as condições necessárias e suficientes para se reconhecer um estado mental. O autor cita como exemplo

como uma lesão na tonsila hipotalâmica destruiria nossa habilidade em reconhecer a emoção facial. A tonsila teria um papel causal no reconhecimento da expressão facial. Enquanto a abordagem interpretativa buscaria o fato que dependeria de um contexto, sendo desta forma, histórica. Para tal, o autor cita o capítulo “Briga de Galo Balinesa” do livro *a Interpretação das culturas* de Clifford Geertz, questionando: a execução em massa no vilarejo balinês de Pare durante a revolução indonésia foi um reflexo de um sistema social oprimido? Ou poderia ser atribuída à política de revolução anticolonialista do terceiro mundo na década de 60? Para ele, o mais sensato é buscar uma forma de interpretar como as pessoas em Pare extraíam sentido de sua situação, ressaltando que uma interpretação não impediria outra.

Diante da revolução cultural, sob visão do autor, sempre se supôs que é o objeto de estudo que determinariam quais das duas abordagens é apropriada ao mesmo. E a ação humana que se acreditaria ser mediada pelo significado é considerada como domínio da interpretação. O significado de acordo com o “mantra clássico” alerta, não poderia ser explicado causalmente, assim como as explicações teleológicas que pressuporiam significado. A explicação causal pressupõe a generalidade e não particularidade, baseando-se na verificação de proposições cuja verificabilidade não dependeria de um contexto ou de processos produtores de significado de participantes em ação.

Na concepção bruneriana, muitas vezes ao se pressupor que as pessoas possuem teorias da mente, não se considera que nossa prática muitas vezes requer conhecimento que simplesmente não se encontraria acessível a nós por meios que não fosse a prática. Nesse sentido, o autor questiona o que se fazer com a diferença entre pressuposições tácitas que orientam nossas ações intersubjetivas e as teorias que fornecem um cálculo descritivo explícito para explicá-las após o fato.

Para o autor uma teoria não substituiria as pressuposições tácitas sobre como a mente das pessoas funcionaria. As culturas são, nesse sentido, “famosas” ao cultivarem convenções que expressariam estados mentais. Tais convenções poderiam ser encontradas em mitos, nas artes visuais de uma cultura, na rotina e nos usos linguísticos. Para ele, uma tarefa interpretativa é buscar significado na prática considerando três pontos centrais: perspectiva, discurso e contexto, que ele chamou de tríade.

Esta concepção foi originalmente apresentada como uma palestra sobre Robert Karplus, ao Conselho Nacional de Professores de Ciências no dia 7 de abril de 1990. Karplus havia sido uma figura central no movimento curricular do final das décadas de 60 e 70, em especial do ensino de ciências, tendo a narrativa como um modo de pensamento, como uma

estrutura para a organização de nosso conhecimento e como um veículo no processo de educação, especialmente no ensino de ciências.

A compreensão bruneriana do que de fato é uma narrativa, abordaria diversos campos como: a linguística, a teoria literária, a psicologia, a filosofia e até a matemática. E a narrativa envolveria uma sequência de eventos, ela é assim um discurso. A narrativa justificar-se-ia pelo fato de que a sequência de eventos fugiria do canônico, ou seja, ela conta algo que o ouvinte não espera e possa duvidar. Portanto, a razão da narrativa é a resolução desse inesperado dúvida, ou corrigir este “desequilíbrio” que fez com que a narrativa fosse contada.

O que é particularmente interessante em relação a uma história como uma estrutura é a rua de mão dupla na qual ela anda entre suas partes e o todo. Os eventos, ao serem recontados, assumem significados no contexto da história como um todo. Mas a história como um todo é algo que é construído a partir de suas partes. Esta perseguição em círculos entre as partes e o todo leva o nome formidável de “círculo hermenêutico”, e é ele que faz com que as histórias fiquem sujeitas à interpretação, não à explicação. Você não pode explicar uma história; tudo que você pode fazer é dar a ela várias interpretações (BRUNER, 2001, p.119).

Nessa direção, Bruner explicita a sua proposta de um ensino de ciências que leve em consideração o processo de se fazer a ciência, ao contrário da mera exposição de uma ciência pronta, acabada. Um ensino que ele intitulou de tecnologia leve, uma tecnologia que daria ênfase novamente ao processo de resolução de problemas na ciência, ao invés de enfatizar uma ciência pronta, e as respostas. Ele propõe um ensino voltado para a sensibilidade metacognitiva necessária para se lidar com o mundo da realidade narrativa. Na ciência não haveria espaço para a negociação dos significados dentro do que ele chamou de comunidade humana.

A interpretação narrativa da realidade segundo Bruner, não é apenas expressão idiossincráticas adaptadas a determinada ocasião, ela possui elementos universais, como:

- 1) Uma estrutura de tempo consignada: a narrativa teria um tempo “humano”, não um tempo cronometrado pelo relógio;
- 2) Particularidade genérica: Os gêneros (comédia, drama etc.) são formas culturais de entender e expressar a condição humana;
- 3) As ações têm motivos: o que as pessoas fariam em uma narrativa nunca é ao acaso, são sempre motivadas por valores, crenças entre outros estados intencionais;

- 4) Composição hermenêutica: A narrativa é sempre passível de várias interpretações, afetadas pelas circunstâncias culturais e históricas;
- 5) Canonicidade implícita: uma narrativa deve fugir do canônico, para não se tornar tediosa;
- 6) Ambiguidade de referência: uma narrativa é sempre passível de questionamentos;
- 7) A centralidade do problema: as narrativas girariam em torno de um problema;
- 8) Negociabilidade inerente: uma narrativa é sempre compartilhada culturalmente;
- 9) A extensibilidade histórica da narrativa: A vida não é uma única narrativa, ou seja, a história não é linear, como uma ciência exata, que possui leis universais.

Pelo exposto, fica evidente que a concepção de linguagem na obra bruneriana torna-se central, à medida que todos os demais preceitos (habilidade, narrativa, realidade e *self*) giram em torno deste núcleo. A linguagem é a própria narrativa em forma de discurso, é a realidade interna do sujeito tida com *self*, e a realidade externa do indivíduo na sua prática ou habilidade.

2.2 Relações entre Ensino e Aprendizagem

Bruner inspirou três concepções para se entender a “natureza” do ensino e da aprendizagem, são elas: reflexão, agência/colaboração e cultura.

Para o autor nos primeiros 25 anos do século XIX o caráter epistemológico explicativo assumiu uma nova roupagem: a da interpretação por meio da compreensão. Essa nova roupagem passa então a valorizar uma reinterpretação da história, entendendo-se história e cultura como narrativas do passado. Contar uma história é organizá-la, contextualizá-la, ou seja, compreendê-la. Para tal conceito o autor fundamenta-se em Kierkegaard.

Ele ressalta que a explicação pode auxiliar a interpretação das narrativas e vice-versa, entendendo-se que ambas não teriam um fim em si mesmo, nesse sentido, a relação ensino-

aprendizagem, por meio da *reflexão*, traria sentido ao aluno. Ainda segundo o autor, no empirismo clássico, não haveria espaço para a *agência* e a *colaboração*; o ensino era meramente explicativo, e a mente funcionava equivocadamente solitária, já que desde a aquisição da linguagem, a mente por ser ativa e não passiva, buscaria o diálogo e o discurso com outras mentes também ativas, desta forma, passaríamos a conhecer o mundo e a nós mesmos. E mais, a *agência* e a *colaboração* devem ser tratadas em conjunto, porque a aprendizagem jamais é solitária. A ideia de *agência* implica assumir o próprio controle (“ser agente” ao invés de “receber passivamente”), e formaria uma dupla com a *colaboração* que significa compartilhar os recursos dos seres humanos inseridos no processo de ensino e aprendizagem. A concepção de *cultura* é entendida como o modo de vida e pensamento construído e compartilhado entre as pessoas, e que se institucionalizam e é entendida como “realidade”.

Poderíamos descrever nossa *cultura* apenas por referências, sendo que diferentes culturas possuiriam diferentes referências. As culturas ou “as referências” teriam apenas em comum a constante busca por sua melhora, ou avanço, sabendo que um final estabelecido e definitivo jamais existe. A igualdade, portanto, é uma farsa, que seria óbvia na distribuição das riquezas, que segundo Bruner é um assunto deixado para fora das escolas, gerando uma visão de mundo alienada onde os alunos não encontrariam mais um lugar nele. As crianças não encontrariam sentido em estar na escola, já que esta não representaria sua realidade, dando cada vez mais espaço para o que ele chamou de “cultura das ruas” em busca de uma identidade.

Os alunos precisam refletir, indagar ou usar a mente “para a manutenção de uma comunidade interpretativa e de uma cultura democrática” (BRUNER, 2001, p.98). Desta forma, eles constroem suas narrativas de acordo com o mundo em que vivem, assim como historiadores constroem suas narrativas de acordo com o passado. Portanto, não é o conhecimento objetivo transmitido nas escolas que determinaria o desenvolvimento do aluno, mas sim o uso que cada um fará dele de acordo com suas experiências.

Com base nesses pressupostos (*reflexão*, *agência* e *cultura*) para se pensar as relações entre ensino e aprendizagem, Bruner entende que pouco se sabe sobre o sentido intrínseco dessa relação, apesar de ter sido muito discutido na década anterior ao lançamento do livro, qual seja, a década de 1980. Para ele, essa relação apontaria nos meios pelos quais alunos e professores realizariam suas atividades no contexto real da sala de aula.

Entendemos que, a relação ensino-aprendizagem na obra bruneriana é despida do caráter explicativo nas ciências humanas. Nesse sentido, o aluno aprende por meio da *reflexão*

de sua prática e o ensino, no sentido lato da palavra, estaria implícito na cultura em que o aluno se insere, bem como, nas “negociações culturais” que ele estabelece na comunidade cultural (escola) em que ele se encontra.

Com base nesse pressuposto Bruner considera que um dos principais preceitos de uma Psicologia Cultural é o de que a escola não é culturalmente “independente”, ou seja, o que ensina a seus alunos não poderia ser desvinculado da forma como ela se encontraria situada na vida e na cultura deles, porque o seu currículo não se trataria apenas de “matérias”, sendo que a sua principal disciplina é a própria escola do ponto de vista cultural. E ressalta que a educação não está sozinha, e não pode ser planejada como se estivesse, porque ela existe em uma cultura. O autor nos revela um caráter situacional da aprendizagem escolar.

2.3 O Currículo e o Papel do Professor

Bruner (2001) considera-se integrante de uma corrente preocupada com a formulação de “uma nova Psicologia Cultural” e entende o campo da prática educacional como um teste para esta psicologia, por isso seu interesse na proposta de um currículo em espiral. Essa concepção inicial de currículo, como já discutimos, teria surgido com a revolução cognitiva do final da década de 1950 e começo da década de 1960, quando a escola norte-americana sofre “lacunas de conhecimento” durante a Guerra Fria. Nessa concepção de currículo, o ensino não se caracterizaria por sua “abrangência”, mas por sua “profundidade” evidenciando o maior número de particularidades possíveis. Logo, este modelo de currículo iniciaria-se primeiramente com uma descrição intuitiva de uma área do conhecimento, “circulando” de volta para representar essa área de modo mais formal. Segundo Marques (1998, p.3), outro importante contributo teórico de Bruner para a teoria da aprendizagem é o conceito de prontidão desenvolvido ao longo de seu livro *The Process of Education*. No essencial, esse conceito, pode ser enunciado da seguinte forma: as bases essenciais de qualquer disciplina científica podem ser ensinadas aos alunos em qualquer idade de forma genuína. Para Marques, ao contrário de Piaget, Bruner não via qualquer obstáculo de ordem cognitiva e desenvolvimental ao ensino das ciências com crianças pequenas.

O conceito de aprendizagem em espiral pode enunciar-se da seguinte forma: qualquer ciência pode ser ensinada, pelo menos nas suas formas mais simples, a alunos de todas as idades, uma vez que os mesmos tópicos serão, posteriormente, retomados e aprofundados

mais tarde. Segundo Bruner os meios para se ajudar um aprendiz é chamado de currículo, e não o que se aprende, já que currículo seria uma conversa “animada” com apoios, figuras, textos, filmes e demonstrações. Esse processo incluiria a conversa, mais exposição ou demonstração, meditação e cada um realizando isto por si mesmo.

Nessa proposta de um currículo em espiral, o papel do professor é o de uma espécie de capacitador. Segundo Bruner (2001, p.9) “o professor, nesta versão de pedagogia, é um guia para o entendimento, alguém que ajuda o aluno a descobrir por conta própria”. Para o autor:

os encontros educacionais em princípio, deveriam resultar em entendimento, não em simples desempenho. O entendimento consiste na compreensão de uma idéia ou de um fato em uma estrutura mais geral de conhecimento. Quando entendemos algo, o entendemos como um exemplar de um princípio conceitual ou teoria mais amplos. O conhecimento em si, além disso, é organizado de tal maneira que a apreensão de sua estrutura conceitual torna seus pormenores mais evidentes, até mesmo redundantes. Além disso, o conhecimento adquirido é mais útil para alguém que está aprendendo quando ele é “descoberto” por meio dos esforços cognitivos do próprio indivíduo que está aprendendo, pois, dessa forma, ele é relacionado ao que se conhecia antes e utilizado em referência a isto. Tais atos de descoberta são enormemente facilitados pela estrutura do próprio conhecimento, pois não importa quão complicada seja uma área de conhecimento, a mesma pode ser representada por formas que a tornam acessível por meio de processos menos complexos e elaborados. Foi essa a conclusão que me levou a propor que qualquer matéria poderia ser ensinada a qualquer criança em qualquer idade de uma forma honesta – embora honesta tenha ficado sem uma definição e tenha me perseguido desde então! (BRUNER, 2001, p. 9).

Assim sendo, ressalta sua proposta do conceito de um currículo em espiral, que possuiria como característica, a ideia de que ao se ensinar uma matéria, deve-se começar com um relato “intuitivo” do que esteja ao alcance do aluno e, então, retornar posteriormente a um relato mais formal ou extremamente estruturado, até que, com o número de novos ciclos que sejam necessários, o aluno tenha dominado o assunto ou matéria em seu poder generativo pleno. Esta noção surgiu de uma visão mais básica de epistemologia, sendo um provérbio filosófico, de que qualquer matéria pode ser ensinada a qualquer criança em qualquer idade de uma forma que seja honesta, ou ainda, segundo Bruner, de que a prontidão não é apenas nata, mas também produzida.

A verdade, neste sentido, repousaria na crença de que qualquer área de conhecimento pode ser construída em níveis variados de abstração ou complexidade, o que significaria dizer, segundo o autor, que as áreas do conhecimento são produzidas e não encontradas. Bruner, propõe entre os alunos uma *subcomunidade de aprendizes mútuos*, que segundo ele não reduziria o papel do professor, que passaria da função de transmissor para o de organizador

dos procedimentos, ou seja, uma espécie de capacitador, que teria a função adicional de incentivar outros a compartilhar seu papel. O professor, na concepção bruneriana, deve, nesse sentido, construir *andaimes* para seus alunos.

Ao sugerir esta “*subcomunidade que se especialize em aprender entre seus membros*”, não excluiria a presença de alguém que exercesse o papel do professor, mas implicaria que este não exercesse um papel monopolizador, já que os alunos também estariam aprendendo a construir seus andaimes, ou seja, os indivíduos que estão aprendendo se ajudam a aprender cada qual com suas habilidades. Assim, nos aponta que a antítese desse modelo é o da transmissão de uma “matéria escolar”.

3 A Concepção de Escola

De acordo com Bruner (2001), o contexto histórico do qual fazemos parte é revolucionário no que concerne às constantes mudanças do conhecimento¹⁸ e da vida social, implicando a existência de contradições ou antinomias na Educação.

Para o psicólogo, existem três antinomias nas verdades educacionais: a primeira corresponde à contradição entre o desenvolvimento humano individual e o desenvolvimento da sociedade; a segunda, à contradição entre uma aprendizagem de caráter inato¹⁹, versus uma aprendizagem em que o indivíduo apropria-se por meio da transmissão de ferramentas culturais existentes na sociedade; e a terceira, à contradição de como se entende a concepção de cultura na Educação: a cultura local é legítima em si, ou ela é expressão universal de todos os povos independentes de raça, etnia e gênero?

Desta forma, o autor conclui:

portanto, temos três antinomias: a antinomia da realização individual *versus* a antinomia da preservação da cultura; a antinomia centrada no talento *versus* a antinomia centrada na ferramenta; e a antinomia do particularismo

¹⁸ Duarte (2003) tece considerações críticas com a qual compartilhamos acerca dessa concepção de “sociedade do conhecimento” em que tudo estaria acessível a todos na aldeia global existente no Capitalismo. Quando na realidade, não passaria de uma “sociedade das ilusões”, por ser indiscutível o fato da existência da marginalidade da maior parte das pessoas, a esse conhecimento revolucionário como concebe Jerome Bruner.

¹⁹ Jerome Bruner faz parte dos autores que compartilham a ideia da existência de um potencial inato nos indivíduos desde suas origens. Esse talento inato, ou essa potencialidade, desenvolver-se-ia de acordo com o entorno do indivíduo, que lhe proporcionará ou não as condições para o desenvolvimento de tal. Nessa direção, propõe um programa de cunho compensatório (*Head Star*) para as crianças de origem carente, para que um potencial “talento” não seja “perdido”.

versus a antinomia do universalismo. Sem tê-las em mente, corremos o risco de nos perdemos ao avaliarmos o que aprendemos sobre o ensino primário e para onde estamos indo, pois elas nos ajudam a manter as questões equilibradas. Não há como obter toda a medida de ambos os lados de uma antinomia, incluindo essas três. Precisamos perceber o potencial humano, mas também precisamos manter a integridade e a estabilidade de uma cultura. Precisamos reconhecer o talento inato diferente, mas precisamos equipar todos com as ferramentas da cultura. Precisamos respeitar o caráter ímpar de identidades e experiências locais, mas não podemos ficar juntos como um povo caso o custo da identidade local seja uma Torre de Babel cultural (BRUNER, 2001, p.74).

Pode-se inferir por outras leituras e explicitamente por essa passagem que, na concepção bruneriana, a solução para as contradições da educação é a busca por uma “terceira via” ou um “meio termo”, reflexo da metáfora “antinomia”. Bruner toma como exemplo de sucesso um programa social norte-americano chamado *Head Start*, que haveria caminhado nessa “terceira via”, de forma a dar respaldo ou embasamento às suas conclusões.

O autor analisa esse programa como um “microcosmo revelador” dessas antinomias. Inicialmente, apresenta as origens do programa em pesquisas com ratos submetidos à condição de privação e também sobre o desenvolvimento de bebês no que se refere à percepção, atenção, memória, imitação e ação (BRUNER, 2001, p.75). Expõe ainda o fato de o *Head Start* ter analisado os efeitos da privação cultural e da necessidade de práticas escolares que permitissem às crianças pobres, negras e hispânicas superarem esse tipo de lacuna.

Segundo Bruner, um dos problemas reveladores da terceira antinomia foi o de que os filhos das classes pobres eram educados nas escolas de acordo com padrões da classe média (BRUNER, 2001, p.76), ou seja, a cultura local e familiar era considerada responsável pelo não desenvolvimento das crianças. Além disso, os resultados do *Head Start* passaram a ser questionados por pesquisas e por políticos que consideravam muito altos os custos com esse tipo de “auxílio aos menos favorecidos”, acabando por limitar os recursos desse programa que “sobreviveu, mas não cresceu tanto quanto poderia ter crescido” (BRUNER 2001, p.77).

Porém, as avaliações da trajetória de crianças que passaram pelo programa, 25 anos após seu início, revelaram, segundo Bruner, que os custos com o mesmo foram economicamente compensadores quando comparados ao quanto à sociedade economizou com indivíduos que ficaram mais tempo na escola, evitando a carceragem, ao não cometerem crimes etc. “O programa foi bom para a sociedade em frios termos socioeconômicos, mesmo que não tenha resolvido o problema de todas as crianças” (BRUNER 2001, p.77).

A análise que Bruner faz do *Head Start* perpassa a sua concepção de escola, a de ter também um cunho compensatório, na medida em que esse programa teve como objetivo eliminar, ou ao menos diminuir, as desigualdades no desempenho escolar dos alunos da classe baixa, ao se concluírem por meio de algumas pesquisas, que essas crianças possuiriam desvantagens durante a aprendizagem em relação às classes mais abastadas no caso, a classe média alta. O autor reconhece as polêmicas do programa ao acentuar as diferenças entre essas duas classes e ao direcionar o baixo desempenho, principalmente as classes de origem negra e imigrante. E sugere que dado ao sucesso do *Head Start* na Educação Infantil, deveria ter sido estendido para o ensino primário, e nos dá um novo exemplo de projeto com esse mesmo fim: o projeto *Oakland* dirigido por Ana Brown, que se trataria de uma comunidade cooperativa, ou podemos dizer de um grupo em busca de um resultado comum, no que diz respeito aos avanços na aprendizagem, ao que chamou de “ensinar por meio do compartilhar” (BRUNER, 2001, p.79). Nessa direção, o autor ressalta sua visão de escola:

conseqüentemente concebo as escolas e as pré-escolas como capazes de servir uma função renovada em nossas sociedades em mutação. Isto inclui o desenvolvimento de culturas escolares que operem como comunidades mútuas de aprendizes, envolvidos conjuntamente na resolução de problemas com todos contribuindo para o processo de educar um ao outro. Estes grupos propiciam não apenas um local para a instrução, mas também um foco de identidade e trabalho mútuo. Que estas escolas sejam um local para a prática (mais do que para a proclamação) da mutualidade cultural – o que significa um aumento na consciência que as crianças têm do que estão fazendo e por que. O equilíbrio entre a individualidade e a eficácia em grupo é trabalhado dentro da cultura do grupo; o mesmo vale para o equilíbrio de identidades étnicas e raciais e para o sentido da comunidade mais ampla da qual fazem parte. E já que as culturas escolares de aprendizagem mútua criam naturalmente uma divisão do trabalho entre elas, o equilíbrio entre cultivar o talento inato e capacitar todos para progredirem é expresso internamente no grupo na forma mais humana de “cada uma de acordo com sua habilidade”. Nestas culturas escolares – e tentei descrever uma delas brevemente – ser, por natureza, bom em alguma área implica, entre outras coisas, ajudar os outros a melhorar nessa área (BRUNER, 2001, p.83).

Entende-se por esta passagem, que uma boa educação é aquela em que o aluno toma consciência de sua prática, por meio do que ele chamou de *culturas escolares de aprendizagem mútua*, e alerta que toda essa proposta implicaria em uma transformação da escola e do papel do professor. E sendo ainda mais ousado, que essa concepção também levaria à transformação da cultura em geral.

No campo da Educação Escolar, a concepção de cultura em Bruner acaba por se elucidar, em análises que ele tece de programas sociais de cunho educativo como é o *Head*

Start. Ao analisar este programa, o autor aponta que um dos seus principais aspectos positivos foi o envolvimento de alunos e pais em “*comunidades capacitadoras*”.

Acredito firmemente que abordagens dessa natureza são extremamente importantes, não apenas porque auxiliam a aprendizagem em geral, mas também porque dão exemplos de uma cultura na prática que é relevante para o resto da vida do aluno. Ela é tão relevante para uma criança de classe média como para uma criança carente – especialmente para esta, pois constitui uma forma específica de combater os efeitos debilitantes da alienação, do desamparo e da falta de objetivos (BRUNER, 2001, p.79).

Em seguida ele levanta a hipótese de que as “*culturas escolares*” criadas nesses programas seriam consideradas “*contraculturas*”.

As contraculturas escolares talvez nem sempre comecem “*revoluções*”, mas freqüentemente têm o efeito revolucionário de lançar assuntos submersos para discussões abertas – como sabemos muito bem das revoltas de 1968, onde os assuntos em questão haviam sido ignorados nos ambientes escolares e, então, despejados nas ruas tumultuadas (BRUNER, 2001, p.80).

Nesse sentido, Bruner insinuaria que, se as *contraculturas escolares* incorporassem os assuntos sobre os quais têm sido feito silêncio, principalmente aqueles que venham das culturas dos pobres, poderá ser evitado “os tumultos nas ruas”. A resposta parece se confirmar quando ele afirma que: “É por meio desse processo de se tornar consciente da prática que a boa escola e a sala de aula saudável podem dar até mesmo à criança carente, até mesmo ao filho excluído do imigrante certa visão viável de como uma sociedade pode funcionar.” (BRUNER, 2001, p. 81). Poderíamos dizer que seria uma “*cultura disciplinadora*”, “*reguladora*” do social.

Pelo fato de a educação não ser neutra ela implicaria em questões como talento e oportunidade. O talento para Bruner é algo *inato*. Para isso cita Howard Gardner e seu conceito de “*estrutura da mente*”. A oportunidade estaria necessariamente ligada ao que a cultura e escola de determinados alunos teriam a oferecer. Bruner cita como exemplo o fato de que os “*chamados talentos inatos*” de crianças de origem pobre são alterados até mesmo antes de chegarem à escola. Ele cita o projeto *Head Start* que haveria buscado uma neutralização dos “*efeitos precoces e perniciosos da pobreza*” para que não desviasse os *talentos inatos* dessas crianças.

Além de nos apresentar uma proposta de educação de cunho compensatório, Bruner também nos aponta que uma teoria da mente (ou modelo pedagógico) que contribua com o

processo educativo, deva possuir recursos para que a mente funcione de maneira eficaz, o que inclui ferramentas mentais, o ambiente e condições necessárias para essas operações, já que

sem a especificação dos recursos e dos ambientes necessários, uma teoria da mente é toda “de dentro para fora” e de pouca aplicabilidade à educação. Ela se torna interessante apenas quando se torna mais de “de fora para dentro”, indicando o tipo de mundo necessário para tornar possível utilizar a mente (ou o coração!) de forma eficiente – que tipos de sistemas de símbolo, que tipos de relatos do passado, que artes e ciências, e assim por diante (BRUNER, 2001, p.20).

Orientado por essa perspectiva cultural na psicologia, o autor nos propõe preceitos que, segundo ele, dizem respeito à educação, e que tratariam da natureza da mente e da cultura, considerando-se que uma teoria da educação transitaria entre essas duas concepções. O autor propõe também o preceito *interacional* na educação, que é a transmissão de conhecimento e habilidade envolvendo uma “*subcomunidade*” em interação. É por meio da interação que a criança descobriria a cultura e até mesmo como ela concebe o mundo.

Segundo o autor a criação e a conservação da cultura nessa obras compartilhadas é uma questão a ser levada em conta, e cita exemplos de autores que utilizaram na escola essa concepção, como Michael Cole e a “rede de computadores”. Esse projeto haveria produzido um “subproduto” de grupos de crianças separados e que encontraram “um mundo mais amplo” pelo contato mútuo por meio do correio eletrônico.

Essa produção de obras coletivas pelas *comunidades de aprendizes mútuos* é marcada pela promoção da divisão de trabalho que é necessária na produção de algo, ou seja, a escola é um microcosmo que reproduziria a dinâmica social capitalista, preparando o aluno para sua inserção em tal.

Pode-se inferir que a escola desenvolve em seu espaço “relações” de trabalho espontaneamente, enquanto reflexo de nossa cultura. Na concepção bruneriana, portanto, a escola é um microcosmo que irradia para toda sociedade essa sua estrutura espontânea. Cada aluno assume sua posição de acordo com a sua potencial habilidade de aprendizagem:

Todd é nosso gênio do computador, Jeff é excelente em fazer gráficos, Alice e David são nossos “gênios das palavras”, Madalena é fantástica em explicar as coisas que intrigam alguns de nós. Um grupo que examinaremos em discussões posteriores chegou até a elaborar uma forma de destacar estas “obras de grupo” instituindo uma sessão semanal para ouvir e discutir um relatório sobre o desempenho da classe na semana. O relatório, apresentado por um “etnógrafo da classe” (geralmente um dos assistentes de ensino), destaca o progresso geral, e não individual; ele produz uma “metacognição”

sobre a obra da classe e geralmente leva a uma discussão animada (BRUNER, 2001, p.31).

Segundo Bruner as obras em andamento criariam formas *compartilhadas* e *negociáveis* de pensar em um grupo, ideias referidas como *mentalités* pelo francês Meyerson, que são estilos de pensar que caracterizariam diferentes períodos e diferentes circunstâncias.

Nesse sentido, segundo o psicólogo norte-americano Jerome Bruner (2001), não é possível conceber a escola apenas convencionalmente (com currículo e avaliação, por exemplo), porque o que é feito nesse espaço só teria sentido se analisado dentro de um contexto mais amplo, que é o cultural. Para ele, conhecer a escola é o mesmo que conhecer a cultura. Entendemos que o sentido da palavra escola não se remeteria à educação escolar no seu sentido estrito, na medida em que, para esse autor, a educação também expressar-se-ia no cotidiano quando os indivíduos sozinhos ou em grupos buscariam construir sentidos para sua realidade. Desse modo, a escola deveria reproduzir a cultura na qual a criança está inserida, preparando-a para o contexto em que ela se encontra.

4 A Concepção de Cultura

A clareza com a qual a concepção de cultura perpassa toda a obra bruneriana fica explícita, ao menos, nos trabalhos selecionados para essa pesquisa. Para esse autor a cultura constituiria uma concepção central para a psicologia, assumindo um caráter nuclear em sua obra.

Bruner centra-se na interpretação do sujeito dentro de uma comunidade cultural, e nesse sentido a cultura é expressão desse contexto, ou seja, de uma realidade particular. Destacamos assim, três núcleos essenciais de análise para a concepção de cultura em suas obras: *universo simbólico*, *narrativa* e *comunidade cultural*.

A cultura na visão de Bruner teria como papel constitutivo *os sistemas simbólicos*, que dariam significado às ações dos indivíduos. O autor utiliza-se da metáfora “kit de ferramentas comunitário” para referir-se a esses *sistemas simbólicos*, que estariam arraigados na cultura. A linguagem é o principal signo de análise na obra bruneriana, de maneira que concepções como – habilidade, narrativa, *self*, pensamento e realidade – a possuem como eixo central, além de

também se diferenciar de outros signos por possuir um *caráter inato*. Nesse sentido, para o autor

os sistemas simbólicos que os indivíduos usavam para construir significado eram sistemas que já estavam colocados, já estavam “presente”, profundamente arraigados na cultura e na linguagem. Eles constituíam um tipo muito especial de kit de ferramentas comunitário cujos instrumentos, uma vez usados, tornavam o usuário um reflexo da comunidade. Nós, psicólogos, nos concentramos em como os indivíduos “adquiriram” esses sistemas, como eles os tornaram sua propriedade, de forma bastante semelhante, e como nós perguntaríamos como os organismos em geral adquiriram adaptações especializadas ao ambiente natural. Nós até mesmo nos tornamos interessados (novamente de uma forma individualista) na capacidade inata, específica do homem, para a linguagem. Porém, com poucas exceções, notadamente de Vygotsky, nós não nos dedicamos a investigar o impacto do uso da linguagem sobre a natureza da espécie humana. Nós fomos lentos em captar plenamente o que o surgimento da cultura significou para a adaptação e para o funcionamento humano. Ela não se deveu apenas ao maior tamanho e poder do cérebro humano, nem apenas à postura bípede, com a conseqüente liberação das mãos. Estes foram meramente passos morfológicos da evolução que não teriam importância sem o surgimento concorrente de sistemas simbólicos compartilhados, de modos tradicionais de viver e trabalhar em conjunto, em suma, da cultura humana (BRUNER, 1997, p. 22).

A evolução humana ocorreria com o surgimento destes *sistemas simbólicos compartilhados*, superando as restrições biológicas humanas. Como divisora da evolução humana, a cultura moldaria a mente enquanto produto da história e não da natureza. Ela constituiria o *universo simbólico* ao qual nós nos *adaptaríamos negociando* seus significados. Portanto, o ser humano possuiria uma adaptação mais complexa na natureza que o animal, e essa adaptação ocorreria pelas formas compartilhadas dos signos.

Bruner então, defendendo uma psicologia que se constitui no campo pedagógico como Construtivismo Social, tem em seu centro a ideia de *significados culturalmente produzidos e compartilhados* e, mais do que isso, uma psicologia que vê a si mesma inserida nos processos culturais de compartilhamento e negociação de significados, defendendo a ideia de que o relativismo não é tão perigoso quanto alguns afirmam. Ele destaca que a relatividade dos significados e dos valores não implica uma total falta de referências, pois estas são constituídas pelo estilo de vida e pela *comunidade cultural*.

Nesse modelo de psicologia a mente é “moldada” pela *cultura*, sendo parte de um processo evolutivo do homem. Essa evolução estaria ligada ao desenvolvimento de uma forma de vida, onde a realidade é representada por um simbolismo compartilhado entre os membros de uma comunidade cultural: organizada e interpretada por meio desse simbolismo.

Para Bruner, esse modo simbólico não é apenas compartilhado por uma comunidade, mas elaborado, conservado e transmitido para outras gerações. A *cultura*, nesse sentido,

[...] é *superorgânica*, mas ela também molda a mente de indivíduos. Sua expressão individual é parte da *produção de significado*, a atribuição de significados a coisas em diferentes contextos em ocasiões particulares. Produzir significado envolve situar encontros com o mundo em seus contextos culturais apropriados a fim de saber “do que eles tratam”. Embora os significados estejam “na mente”, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante sua negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade. Não se trata, aqui, da existência, ou não, de “significados particulares”; o importante é que os significados constituem uma base para o intercâmbio cultural. Nesta visão, saber e comunicar são, em sua natureza, extremamente interdependentes, de fato praticamente inseparáveis. Por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar sua busca de significados, ninguém pode fazê-lo sem o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura. É a cultura que fornece as ferramentas para organizarmos e entendermos nossos mundos de maneira que sejam comunicáveis. A característica distintiva da evolução humana é que a mente evoluiu de uma forma que permite que os seres humanos utilizem as ferramentas da cultura. Sem ferramentas, sejam simbólicas, sejam materiais, o homem não é um “macaco nu”, mas uma abstração vazia (BRUNER, 2001, p.16-17).

Com base nessa perspectiva a concepção de cultura assume várias facetas, diante dos estudos realizados por psicólogos, antropólogos, filósofos e educadores. No campo da antropologia destacam-se as pesquisas de Clifford Geertz, que possui grande influência na concepção de cultura enquanto comunidade cultural adotado por Jerome Bruner. Por meio da etnografia, Geertz explicita o seu posicionamento:

o conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação (GEERTZ, 1978, p.15).

Geertz, conforme mencionado, define a cultura como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, sendo vista como um contexto que pode ser descritível com densidade. A aproximação no que concerne a concepção de cultura em Geertz e Bruner se dá porque ambos a tomam como um sistema de significados a serem interpretados e negociados entre os indivíduos, e que se constituem na *comunidade cultural* (BRUNER, 1997). Bruner não só

compartilha dessa mesma concepção como tem Geertz em suas referências. Por exemplo, ao tomar a linguagem como o principal signo cultural, o autor recorre ao antropólogo. Ele afirma que a linguagem teria o poder de criar suas próprias realidades, é esta a sua *constituidade*,

a constituidade da linguagem, como mais de um antropólogo insistiu, cria e transmite a cultura e situa nosso lugar nela [...] usar a linguagem envolve ao mesmo tempo aprender a cultura e aprender como expressar as intenções em congruência com a cultura. Isso nos traz a questão de como podemos conceber “cultura” e de que maneira ela fornece meios não apenas para transacionar com os outros, mas para nos concebermos em tais transações. Não seria exagero dizer que na última década houve uma revolução na definição de cultura humana. Ela assume a forma de um movimento que se afasta do estruturalismo estrito que julgava que a cultura era um conjunto de regras interconectadas das quais as pessoas deduzem determinados comportamentos que se enquadram em determinadas situações, passando à idéia de cultura como conhecimento do mundo implícito e apenas semiconectado do qual, através de negociação, as pessoas chegam a meios satisfatórios de ação em determinados contextos. O antropólogo Clifford Geertz compara o processo de atuar em uma cultura ao de interpretar um texto ambíguo (BRUNER, 1998 p.69-70).

Bruner (1998, p.70) explica essa concepção interpretativa da cultura, ou seja, que na antropologia a cultura é descrita como um processo de apreensão interpretativa, pelos indivíduos por modelos simbólicos.

Em suma, a concepção de cultura nesse autor, do ponto de vista dos fundamentos da educação (História, Psicologia e Filosofia) seria como ele mesmo afirmou uma “prática implícita” presente na mente das pessoas, uma espécie de “inconsciente” que se torna “consciente” na coletividade (intersubjetividade).

Como já discurremos anteriormente, Bruner, ao analisar os modos de pensamento – paradigmático e narrativo – o primeiro, de cunho explicativo e o segundo interpretativo, esclarece sua concepção de que para se conhecer a realidade o modelo narrativo seria o mais adequado. Desta forma, a ação humana é mediada pelo significado, que está sob o domínio da interpretação, ou seja, nessa perspectiva o signo é algo interpretado pelo indivíduo, inerente a sua subjetividade, deixando em segundo plano as características objetivas e concretas postas na realidade humana.

CAPÍTULO II

A CONCEPÇÃO DE CULTURA EM VIGOTSKI

Este capítulo procura apresentar elementos que sejam centrais para a compreensão da concepção de cultura na obra de Vigotski.

Teceremos inicialmente considerações sobre as origens da Psicologia Histórico-Cultural, que teve Vigotski como propulsor, bem como suas vinculações ao pensamento marxiano. Para um maior aprofundamento acerca dessa psicologia abordaremos sua relação com a Teoria da Atividade.

Na sequência destacamos da psicologia vigotskiana, o conceito de signo ou instrumento cultural, realizando as mediações entre os conceitos científicos e os conceitos cotidianos na Educação Escolar, bem como, o papel que exerce ao inserir “o aluno” na área de desenvolvimento próximo.

Em seguida abordamos a formação das funções psicológicas superiores no desenvolvimento cultural do homem. A formação dessas novas funções nos indivíduos está estritamente vinculada com a relação que eles estabelecem com os signos, ou seja, as significações historicamente construídas. A linguagem é, por conseguinte, o principal signo nesse processo.

A formação dessas novas funções psicológicas no ser humano como apontamos é marcada pela passagem dos conceitos cotidianos aos conceitos científicos no âmbito da Educação Escolar. Nesse sentido, procuramos delinear a concepção de escola desse autor.

Finalizamos o capítulo apontando com base nas análises realizadas a concepção e o papel da cultura na obra vigotskiana, para essa análise destacamos três núcleos conceituais: *natureza social do psiquismo, signos ou instrumentos culturais e função psíquica superior.*

1 Psicologia Histórico-Cultural: origens e pressupostos teórico-filosóficos.

A psicologia firma-se como ciência no final do séc. XIX e início do séc. XX, período reacionário da ideologia burguesa, em contraposição ao caráter historicamente revolucionário que essa mesma ideologia desempenhou no período compreendido entre 1789 e 1848, denominado por Hobsbawn (1996) como a “Era das Revoluções”, e que marcou a aliança entre burguesia e classe trabalhadora. A partir de 1848, os camponeses e proletários colocam-se a frente revolucionária, enquanto a burguesia alia-se à aristocracia feudal, tomando a classe trabalhadora como adversária, sendo assim, não interessava mais à classe burguesa a revolução, uma vez já constituída no poder (HOBSBAWN, 1996). A burguesia assumindo a posição de uma classe contra-revolucionária, já não se interessava pela busca da verdade científica, surgindo uma tendência geral à mistificação ou apologia da realidade, o que causou um impacto no pensamento em geral dessa época. Lukács (1992) se referiu a este período como o da decadência ideológica da pesquisa científica, apontando autores que antes contribuíram para se conhecer a realidade e que nesta fase passaram a mistificá-la.

Segundo Tuleski (2004), a psicologia já teria nascido marcada por essa decadência ideológica, resultando em seu caráter fragmentado e numa visão subjetivista da realidade social, além de conferir a ela vários dualismos rígidos como: objetivo/subjetivo, normal/patológico, social/individual, entre outros

O surgimento da psicologia soviética, diferentemente, é marcado pela revolução de outubro de 1917, período em que o materialismo histórico dialético assume os debates acadêmicos na Rússia antiga. Segundo Shuare (1990) o surgimento dessa psicologia, foi, portanto, fortemente vinculado às suas relações com a filosofia materialista dialética na qualidade de método, que definiria a sua concepção de natureza da psique e de suas determinações. Neste período, a psicologia teria sido impulsionada não apenas pelo apoio material que recebeu desde os primeiros dias da revolução, e pela necessidade objetiva de resolver “problemas práticos” como a erradicação do analfabetismo que constava a mais de 90% (BLANK apud FACCI, 2004), mas também na busca pela formação de um ser humano emancipado.

Portanto, a Psicologia Histórico-Cultural, cujo proponente pioneiro foi Vigotski, nasce voltada para a construção de uma nova *psicologia* articulada à nova realidade econômica, política e social, rompendo definitivamente com o caráter supostamente neutro das psicologias “tradicionais” da época.

Vigotski inserido nessa luta coletiva pela construção de uma sociedade socialista buscou a realização de uma psicologia que incorporasse e superasse essa psicologia pautada

na lógica formal por uma pautada na lógica dialética²⁰. “Corresponde a Vigotski o mérito de ter sido o primeiro a aplicar originalmente o materialismo dialético e histórico à ciência psicológica” (SHUARE, 1990, p.57). Pode-se acrescentar que Vigotski também propôs a adoção do chamado método inverso, com base no princípio metodológico marxiano de que “*A anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco*” (MARX *apud* DUARTE, 2003, p.39-76), ou seja, deve-se partir do mais complexo para se explicar o mais simples. Nesse sentido Vigotski buscou entender o desenvolvimento humano tomando o adulto como referência para desvendar o desenvolvimento infantil. Assim como, do ponto de vista sócio-cultural entendia a interação que o adulto estabelece com a criança, essencial para o desenvolvimento desta, à medida que se afastava das psicologias que tomavam o desenvolvimento da criança como endógeno.

Vigotski, não apenas se apropriou das ideias de Marx, como também as objetivou em seus trabalhos. A obra vigotskiana, respalda-se, fundamentalmente nos princípios marxianos que afirma o trabalho como categoria ontológica, a materialidade e historicidade da existência humana.

Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844 e na *Ideologia Alemã* (1845-1846), Marx juntamente a Engels, nesta última obra, afirma que a história humana é movida por forças opostas, ou seja, por um processo dialético de constante transformação, na produção de “novas necessidades no homem e na produção de sua vida material”. Esse processo é determinado pelo trabalho, entendido por esse autor como primeiro ato histórico, e que deu início à humanização do homem enquanto ser social, distinguindo-o do animal. Essa atividade vital humana de produção e satisfação de suas necessidades é sempre uma relação mediada e consciente, que se dá entre o homem e o seu meio, pelo uso de instrumentos e sua relação entre as pessoas; com destaque para a linguagem, enquanto componente necessário da prática humana. Para Marx nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (2004, p.84)

[...] primeiramente o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo (*Art*) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma espécie, seu caráter genérico do homem. A vida mesmo aparece só como *meio de vida*. O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua

²⁰ Para um aprofundamento dos conceitos de lógica formal e dialética, sugerimos a leitura do texto “*As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*”, de autoria de Lígia Márcia Martins, apresentado no GT Filosofia da Educação, na 29ª Reunião Anual da ANPED em 2006.

vontade e de sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre. O trabalho estranhado²¹ inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente, porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*.

Nessa passagem, Marx faz menção ao trabalho alienado, ou seja, quando o trabalho humano se separa de seu produtor voltando-se contra ele, deixando assim de ser um trabalho livre, sem mais distinguir o homem do animal, já que este deixa de ser humanizador e apenas perpassa a supressão de suas carências vitais e imediatas. Em palavras marxianas: “chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como ser livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar [...], e em suas funções humanas só se sente como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal” (MARX, 2004, p.83).

Nessa mesma perspectiva, Leontiev (1978), seguidor de Vigotski, realiza uma análise entre o que seria comum e distinto na atividade do psiquismo animal e na atividade de consciência humana.

A primeira diferença consiste em que a atividade dos animais é biológica e instintiva, revestindo o animal com o sentido daquilo que está ligado à satisfação de uma determinada necessidade biológica. O que explicaria porque o mundo animal se limita unicamente ao quadro estreito de suas relações instintivas. Se para o animal o objeto de sua realidade circundante é sempre inseparável das suas necessidades biológicas, compreende-se que a própria relação do animal com o objeto jamais possa existir como tal, independente do objeto. E com a consciência humana passa-se o oposto. Quando o homem entra em relação com uma coisa, ele distingue, por um lado, o objeto da sua relação, por outro, a própria relação. Essa distinção falta ao animal. Para Marx (1987), o animal está em relação com o nada, não conhece em suma, qualquer relação.

Ainda segundo Leontiev, há um traço essencial do psiquismo animal que o distingue qualitativamente da consciência humana. As relações de um animal com os seus semelhantes são fundamentalmente idênticas às relações que ele tem com os objetos exteriores, o que

²¹ Há distinções no campo do marxismo, quanto às definições de alienação e estranhamento. Por uma parte há os que os consideram sinônimos, enquanto outros acreditam que sejam conceitos diferentes na obra marxiana. Em nossos estudos tomamos os conceitos de exteriorização e estranhamento como iguais a alienação, na medida em que ambos são produtos da atividade exterior ou estranha ao sujeito que o produz, ou seja, na produção de algo que não é individual a si. É uma objetivação alienante, que, portanto, se transforma em exteriorização. Entendemos que para Marx, exteriorização ou estranhamento possui o sentido negativo de alienação.

significa dizer, que pertencem a uma única esfera, a das relações biológicas instintiva, ligando-se, portanto ao fato de que não há sociedade entre os animais. Não há nos animais real divisão social do trabalho, processo que é social na sua essência. Consideramos, portanto, que o desenvolvimento do psiquismo animal se dá por uma evolução biológica, enquanto o psiquismo humano possui um desenvolvimento sócio-histórico, não eliminando as três esferas fundamentais do ser: a esfera inorgânica, orgânica e social.

O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho foi condição primeira e fundamental para a existência do homem, acarretando sua transformação, e humanização de seu cérebro, dos órgãos, de sua atividade externa e de seus sentidos.

Primeiro o trabalho, escreve Engels, depois dele, e ao mesmo tempo que ele, a linguagem: tais são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano, que mau grado toda a semelhança o supera longe em tamanho e em perfeição [...] O órgão principal da atividade do trabalho do homem, a sua mão só pode atingir a sua perfeição graças ao próprio trabalho (LEONTIEV, 1978, p.70).

O trabalho é um processo que liga o homem a natureza, é o processo de ação do homem sobre ela. Marx (1984, p.180) escreve:

O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas.

Segundo Engels (1979), o trabalho é antes de qualquer coisa caracterizado por dois elementos interdependentes. Um deles é o uso e o fabrico de instrumentos, o segundo é que o trabalho se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade. É apenas por intermédio desta relação a outros homens, que o ser humano encontra-se em relação com a natureza. O autor reafirma a concepção marxiana: o trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediado simultaneamente pelo instrumento e pela sociedade.

Para Leontiev (1978) há uma relação bastante estreita entre a atividade e a mente humana, ou seja, entre a atividade e consciência, portanto, esta última, é um tipo de psiquismo

que só existe na mente humana. George Márkus (1974, p.25) afirma que a consciência faz o homem um ser genérico, e é ela que distingue o homem do animal, ainda segundo este autor o homem é primeiramente um ser natural, e ao realizar um processo ativo com a natureza, ele a transforma em sociedade, transformando o próprio homem em ser social. O homem como ser social formaria uma unidade com essa sociedade. É a passagem da espécie humana para o gênero humano. Quanto mais natureza o homem incorpora à sua atividade, mais social ele se torna, e mais objetivações complexas ele será capaz de realizar. Essa é a dialética da objetivação e apropriação como reprodução humana.

Com base nesses pressupostos, Vigotski (1995, p.11-327) durante a busca pela construção de sua psicologia científica, apropriou-se do método de Marx em sua globalidade, para a formação do que ele chamou Teoria Geral da Psicologia. Essa teoria superaria a psicologia fragmentada de seu período, que tomava o mais simples para compreender o homem, ou a parte pelo todo. Portanto, esse autor russo não pretendia criar mais uma corrente na psicologia soviética, mas sim a superação desse mosaico que caracterizava as psicologias naturalistas e empíricas subjetivistas da época pela psicologia marxista, sabendo que a existência desta psicologia apenas seria possível com a consolidação da sociedade socialista.

Nesse sentido, Vigotski, sustentou o enfoque histórico e cultural do desenvolvimento da psique humana mostrando as fontes sociais deste processo, vinculadas à atividade coletiva das pessoas, ou seja, a atividade laboral transformadora. Esta teoria, portanto, se contrapõe a diferentes concepções psicológicas idealistas que veem as fontes do desenvolvimento psíquico nas trocas imanentes da mesma psique; e também das diferentes concepções naturalistas desta última (DAVIDOV, SHUARE 1987). Ainda segundo Davidov e Shuare (1987), companheiros de equipe de Vigotski e seus seguidores,²² tomaram as ideias fundamentais de sua teoria e deram continuidade a seus estudos, formando-se assim a Escola de Vigotski (DUARTE, 1996).

2 Aporte Teórico Metodológico

²² Trata-se de A. Zaporózhets, D. Elkonin, L. Bozhóvich, P. Galperin e outros.

A obra de Vigotski fundamenta-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético, nesse sentido, é guiado por três princípios fundamentais: trabalho, sociabilidade e historicidade.

Como já ressaltamos, o trabalho nessa perspectiva é uma atividade essencialmente coletiva de uso e produção de instrumentos para a satisfação das necessidades humanas. Este processo está em sua essencialidade, dialeticamente em constante movimento, ou seja, em constante transformação, por ser em suma, um processo histórico.

Com base nesses três pressupostos, Vigotski formula a Psicologia Histórico-Cultural, buscando compreender o homem como síntese de múltiplas determinações, resultado do seu processo de desenvolvimento filogenético e ontogenético.

2.1 A Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade surgiu no campo da psicologia, a partir dos trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria. Tratava-se, portanto, de um esforço por construir uma psicologia sócio-histórica fundamentada no materialismo histórico-dialético. Segundo Duarte (2004) o termo “Teoria da Atividade” não era usado por Vigotski, tendo surgido como uma referência específica aos trabalhos de Leontiev, mas diversos autores acabaram adotando o termo também para se referirem aos trabalhos de Vigotski, Luria e outros integrantes dessa escola da psicologia. Há, porém, polêmicas em relação a isso, pois alguns autores tendem a separar em duas distintas linhas psicológicas, de um lado os trabalhos de Vigotski e Luria e de outro, de Leontiev, na tentativa de camuflagem da fundamentação materialista histórico-dialética da obra vigotskiana (DUARTE, 2001, 2003).

De nossa parte, para uma correta compreensão da Teoria da Atividade requer-se o abarcamento de contribuições essenciais de Leontiev em especial a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência. Essa análise traz várias implicações para o campo educacional, como o avanço no campo marxista no que se refere às relações entre indivíduo e sociedade, assim como a análise do processo de alienação produzido pelas atividades dos seres humanos na sociedade capitalista (DUARTE, 2003). Leontiev (1978a, 1978b), apoiado em Marx e Engels (2004, 1979, 1984), ressalta a articulação existente da atividade essencialmente social dos seres humanos, ao processo de formação de sua

consciência humanizadora, como também em sua formação alienada, resultado do trabalho alienado próprio da sociedade capitalista.

Nessa direção, Leontiev analisa o aparecimento da consciência a partir do trabalho, como já assinalamos entendido como atividade humana coletiva de transformação da natureza por meio da produção e uso de instrumentos. O instrumento é um objeto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho, tal como a linguagem, produzida e desenvolvida em consequência da necessidade de comunicação entre os integrantes dessa atividade transformadora da natureza e do próprio ser humano. Pode-se dizer que as ferramentas são instrumentos culturais materiais ao passo que a linguagem é um sistema de instrumentos culturais não materiais²³, assinalando-se, porém, que tal distinção terminológica não se encontra em Leontiev.

Ainda segundo este autor, não há continuidade da cultura humana se não houver a atividade de apropriação dos instrumentos dessa cultura. Quando o indivíduo nasce ele é ainda apenas um animal, possui apenas as características biológicas da nossa espécie e não as culturais; ele torna-se humano por meio da apropriação da cultura humana. O conceito de apropriação contém a noção de reprodução, desde que esta seja entendida dialeticamente, isto é, como um processo no qual estão presentes tanto a conservação do que já exista como a criação do ainda não existente. Dessa forma, a apropriação não se reduz à repetição, embora esta seja um momento necessário daquela. O instrumento cultural apropriado pelo indivíduo torna-se parte de seu ser, incorpora-se à sua individualidade. O processo de apropriação transforma capacidades do gênero humano, da humanidade como um todo, em capacidades do indivíduo. Para Leontiev, a apropriação, pelos indivíduos, das aquisições do desenvolvimento histórico humano é tanto um processo de reprodução dos instrumentos culturais como também um processo de formação, no indivíduo, das faculdades especificamente humanas formadas no decurso histórico da produção e reprodução da cultura humana. Trata-se de um processo de formação ativa de aptidões novas e funções psíquicas superiores.

A expressão Teoria da Atividade utilizada para designar essa vertente da psicologia; a partir da década de oitenta, expandiu-se para além da psicologia, principalmente entre os autores ocidentais, assumindo um caráter multidisciplinar, abarcando campos como a educação, a antropologia, a sociologia do trabalho, a linguística, a filosofia etc. Entendemos que a adoção das expressões Psicologia Histórico-Cultural ou Teoria da Atividade

²³ Entenda-se que o fato de serem não matérias não elimina sua configuração na materialidade.

distinguem-se apenas por uma referência mais direta aos trabalhos de Vigotski e Leontiev respectivamente, porém é importante ressaltar como Pasqualini (2006, p. 60) que

de nossa parte, consideramos indiferente a adoção de uma ou outra nomenclatura se garantida a perspectiva de unidade da corrente teórica, isto é, desde que esteja garantida a compreensão de que se trata de um conjunto de trabalhos fundamentados em uma mesma perspectiva filosófico-metodológica, na direção da construção de uma psicologia de base marxista.

Integrantes do grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” vêm realizando estudos e pesquisas com o objetivo de realizar aproximações entre a Psicologia Histórico-Cultural ou Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica (DUARTE, 1993, 1996, 2004; MARTINS, 2001, 2007; FACCI, 2004; ROSSLER, 2006; PASQUALINI, 2006; TULESKI, 2004; BARROCO, 2007; dentre outros). Alguns trabalhos realizados por esses autores debruçaram-se sobre pesquisas atuais realizadas em vários países no campo da Teoria da Atividade.

2.2 Relações entre os Instrumentos Culturais, a Área de Desenvolvimento Próximo e a Educação Escolar

Segundo Vigotski (1997), nas décadas de 20 e 30 do século XX existiram diferentes concepções de desenvolvimento humano. Havia o modelo naturalizante ou embriológico que entendia o desenvolvimento como crescimento/maturação e, também, o modelo que entendia o desenvolvimento como aprendizagem.

Essas concepções de desenvolvimento humano possuíam um caráter endógeno (fatores internos), individual e unidirecional com seu fim definido antecipadamente, ou seja, pré-determinado com fases invariáveis, portanto, linear. O desenvolvimento dos processos orgânicos e dos processos psíquicos era regido por “leis idênticas”. Destacamos dois modelos de Psicologia: a Fisiológica com viés nas ciências naturais, e a chamada psicologia do Espírito pautada nas ciências humanas, com base na Fenomenologia de Husserl. A essa primeira escola Vigotski (1997) referia-se como a Nova Psicologia, em que se concentrava a Reflexologia Russa e o Behaviorismo dos Estados Unidos. A segunda escola, também conhecida como Empírica Subjetivista, o autor referia-se como Velha Psicologia. Ao criticar

essas duas correntes da psicologia, ele também propõe um novo modelo para o estudo do psiquismo, no qual explicita que a natureza deste é histórico cultural.

Nesse sentido, no que concerne ao desenvolvimento humano em uma perspectiva histórico cultural, Vigotski (1997), em seus estudos analisa as relações entre desenvolvimento e o ensino²⁴. Para esse autor, o ensino sempre precede e conduz o desenvolvimento, na medida em que a aquisição pela criança do conhecimento humano genérico, historicamente acumulado, é que promoveria esse processo, gerando modificações potenciais no psiquismo do aluno. Nessa direção, o autor soviético inicia seus estudos, a partir de três teorias psicológicas: a primeira com base nas ideias de Piaget, a segunda em William James e a terceira em Koffka.

A teoria piagetiana entende que o desenvolvimento da criança seria independente do ensino. Para a segunda teoria, ensino seria desenvolvimento, já o terceiro grupo resgata as duas primeiras teorias: o desenvolvimento seria independente do ensino, mas por outro lado esse ensino também seria coincidente com o desenvolvimento. Nesse sentido, Vigotski propõe uma nova teoria visando superar o problema em torno das relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Vigotski afirma que as relações entre desenvolvimento e aprendizagem se iniciariam antes da criança chegar à escola. Portanto seria necessário inicialmente analisar essa “aprendizagem geral” e só depois “a escolar”. Deste modo, o desenvolvimento intelectual da criança na idade escolar é caracterizado por dois níveis: primeiro, a área de desenvolvimento efetivo, também tido como real ou atual; o segundo, zona ou área de desenvolvimento potencial ou próximo. O primeiro nível é o desenvolvimento já formado na criança, o segundo nível seria a capacidade potencial da criança em realizar “tarefas” com o adulto. Assim, para Vigotski o bom ensino seria aquele que se anteciparia ao desenvolvimento, já que é na aquisição do desenvolvimento sócio-histórico, que se dá o desenvolvimento psíquico, que podemos entender dialeticamente em dois momentos: o primeiro momento é o intersíquico, presentes nas atividades coletivas da criança; o segundo momento o intrapsíquico, um processo interno de desenvolvimento da criança de funções psicológicas superiores. Para esse autor,

²⁴ Tomamos aqui as expressões ensino e aprendizagem como correspondentes, já que, no que concernem as publicações do russo para o inglês, utilizam-se da palavra *learning* (aprendizagem), apesar de termos a palavra ensino como uma referência mais adequada, primeiro porque, algumas traduções do inglês são de cunho teórico distorcidas do original (DUARTE, 2004), segundo optamos por ensino, por nos apropriarmos das traduções advindas do espanhol e que adotam a expressão *enseñanza* (ensino).

[...] o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, dessas funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único. Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedade internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2001, p.114).

Vigotski distingue os atos naturais dos atos artificiais ou instrumentais. Os primeiros são resultantes da evolução biológica e comuns aos seres humanos e aos animais superiores, ao passo que os segundos são encontrados exclusivamente nos seres humanos e resultam da evolução histórica da cultura por meio da atividade de trabalho. Por sua vez, os atos instrumentais seriam mediados tanto pelos instrumentos técnicos, voltados para a transformação da matéria, isto é, da natureza, como pelos instrumentos psicológicos, voltados para o controle do comportamento e dos processos psicológicos humanos. Ressalte-se que, esses dois tipos de instrumentos são indispensáveis à atividade especificamente humana. Segundo Vigotski (1996, p. 93-94):

os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza. Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas, podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc.

A experiência humana, por outro lado, é dotada de significados. Assim como as ferramentas materiais, o signo é parte necessária da cultura humana. Ambos carregam conteúdos histórico-sociais de nossas experiências. São conteúdos humanos genéricos.

O processo de ensino pode ser entendido como um duplo processo de transmissão e apropriação de significações construídas historicamente. Nessa perspectiva, o ensino é conceituado como um instrumento psicológico que estimula uma série de processos internos de desenvolvimento do homem. É neste sentido que a formação intelectual do professor deve estar pautada na riqueza cultural universal. O professor precisa dominar essa riqueza para articular, de maneira didaticamente adequada, os conceitos cotidianos dominados pela criança e os conceitos científicos aprendidos na escola.

Martins (2007), ao analisar as especificidades do desenvolvimento psíquico de crianças de 4 a 6 anos, nos esclarece sobre o papel do ensino como ferramenta psíquica promotora do desenvolvimento da linguagem e de significações socialmente construídas, o que marca um processo de exploração e construção do conhecimento dessa sobre si e sobre o mundo, promovendo formas culturais de desenvolvimento. Isto por quê:

desde seus momentos iniciais de vida, a criança se depara com a linguagem em sua tripla função: como meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico social dos homens; como meio de comunicação ou intercâmbio de influências interpessoais que, direta ou indiretamente, orientam as ações realizadas e como ferramenta do pensamento, como substrato da atividade intelectual humana, pela qual se torna possível o planejamento de atividades, sua realização e a comparação de seus resultados às finalidades propostas. Portanto, a proposição de atividades pedagógicas a serviço do desenvolvimento da linguagem não pode se furtar ao exercício dessas três funções, sinteticamente representadas pela transmissão de conhecimentos historicamente sistematizados, pelo diálogo e pela promoção da elaboração de idéias sobre o vasto campo da experiência humana, elemento básico para toda e qualquer atividade intelectual (MARTINS, 2007, p.65).

Trabalhar com os conceitos científicos na Educação Escolar implica, segundo a abordagem vigotskiana, situar o ensino na área de desenvolvimento próximo. O conceito de área de desenvolvimento próximo refere-se às relações entre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento psíquico, como explica Vigotski (1993, p. 241):

o fator principal é constituído pelo desenvolvimento baseado no ensino. Por conseguinte, o aspecto central para toda a psicologia do ensino está apoiado na possibilidade de se elevar mediante a colaboração a um grau intelectualmente superior, a possibilidade de passar, com a ajuda da imitação, do que a criança é capaz de fazer ao que não é capaz. Isto constitui na realidade o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento próximo. [...] Porque na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de realizar por si mesma, mas sim a fazer o que ainda incapaz de realizar, mas que está ao seu alcance em colaboração com o professor e sob sua direção. O fundamental no ensino é precisamente o novo que a criança aprende.

No livro *Uma Introdução a Vygotsky*, do autor Harry Daniels (2002), encontra-se o texto: “*A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino*”, de Mariane Hedegaard. Neste texto há a descrição de um experimento didático que buscou unir a teoria do desenvolvimento com o ensino escolar, com base em autores como: Vigotski, Leontiev, Elkonin, Davydov e Lompsheer. A autora descreve em seu texto o desenvolvimento desse experimento e a utilização de procedimentos metodológicos com base em Vigotski, tendo

obtido resultados positivos no que diz respeito à aprendizagem de crianças de uma escola primária dinamarquesa da 3ª à 5ª série. Esse experimento didático se baseou na utilização de modelos germinais como ferramentas no ensino e na ideia do movimento duplo no ensino, implicando que a instrução parte de exemplos concretos específicos e das concepções cotidianas das crianças para a conceituação do fenômeno estudado. Como exemplo de modelo germinal, pode-se citar a relação entre natureza e vida animal, ou seja, a partir do modelo germinal a natureza de novas relações vão se acrescentando e intensificando em complexidade, no caso a vida animal. Acerca da relação entre conhecimento científico e conhecimento empírico, Mariane Hedegard (2002, p. 210) escreveu que

a tarefa da escola deveria ser ensinar às crianças conceitos científicos de um modo teórico aplicando um procedimento epistemológico teórico. Os conceitos corriqueiros das crianças são, desse modo, ampliados para incluir conceitos teóricos científicos. Se os conceitos científicos forem aprendidos como conceitos empíricos, as crianças terão dificuldade em relacionar o que aprendem na escola com o ambiente circundante. Somente aprendendo conceitos teoricamente é que este desenvolvimento pode ocorrer. [...] o ensino deveria criar zonas de desenvolvimento proximal por meio do envolvimento da criança em novos tipos de atividade. Relacionando conceitos científicos com conceitos corriqueiros, o ensino oferece às crianças novas habilidades e possibilidades de ação.

Para a realização desse experimento, o conceito vigotskiano de área de desenvolvimento proximal, foi essencial tendo em vista a afirmação da Educação Escolar, como instrumento cultural, e principal fonte de mediação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos na promoção do desenvolvimento intelectual. Destarte, para que o processo de ensino como ferramenta psíquica estimule o desenvolvimento cognitivo do homem ele deve sempre passar de um conhecimento empírico para um conhecimento teórico-científico.

2.3 A Formação das Funções Psicológicas Superiores

A formação das funções psicológicas superiores, encontram-se no esteio do desenvolvimento cultural humano. Inicialmente, abordaremos brevemente, o enfoque da Psicologia Tradicional quanto ao desenvolvimento humano. Em seguida, apontamos o modelo histórico-social de constituição das formas superiores do desenvolvimento da psique, que se

expressam com a inserção dos signos entre a relação homem e mundo, bem como o papel da linguagem nesse processo.

No processo histórico do desenvolvimento humano, segundo Vigotski (2005), na medida em que o homem vive uma adaptação ativa na natureza, o animal vive uma adaptação passiva, o que distinguiria definitivamente o homem do animal, pela capacidade de trabalho transformador conferido a esse primeiro. Para esse autor, o enfoque naturalista das Psicologias Tradicionais no desenvolvimento da cultura não considera a diferença qualitativa entre a história humana e a história dos animais. Desta forma, um esquema universal (tanto para homens quanto para animais) do estudo do comportamento humano, por exemplo, pelo *estímulo-resposta* captaria apenas suas formas inferiores, estabelecendo uma diversidade apenas quantitativa, e não qualitativa em relação às formas novas e complexas de comportamento.

A Psicologia Empírica Subjetivista, ou Psicologia do Espírito, que tem como um dos principais representantes Husserl, se detinha à descrição, já que tomava o fenômeno como resposta, sendo que este, não é mais do que aparenta, não havendo nada para ser compreendido. Vigotski nos dá um exemplo simples desse tipo de contradição “A baleia, por exemplo, vista externamente se parece mais aos peixes que aos mamíferos, não obstante por sua natureza biológica tem mais afinidade com uma vaca ou uma rena do que somente a um tubarão” (1995, p.103). Nessa direção, Vigotski (1995, p.103) explica que no campo da Psicologia esse tipo de contradição ocorre ao tomar-se a linguagem apenas em seu fenômeno, sem considerar a sua essência que está na relação entre o *signo* e o *significado*. Para ele

poderíamos citar na psicologia não poucos exemplos que demonstram os graves erros cometidos devido à confusão entre ambos os pontos de vista. Ao estudar o desenvolvimento da linguagem temos por ocasião de fixarmos em dois exemplos fundamentais desse tipo. Assim, do ponto de vista externo, descritivo, as primeiras manifestações da linguagem em uma criança de um ano e meio a dois anos se parecem à linguagem de um adulto; baseando-se nessa semelhança, investigadores sérios como W. Stern chegou à conclusão que a criança é consciente já a essa idade; da relação entre o signo e seu significado, é claro, acerca dos fenômenos do ponto de vista genético, como veremos mais tarde nada tem em comum.

Segundo Vigotski (1995, p. 139), houve um avanço na superação dessas contradições, quando há uma mudança no enfoque da Psicologia Contemporânea da época. O fundamental dessa nova visão para o estudo do homem é que o “todo” assume a primazia, constituído de propriedades e funções particulares que as determinavam em suas partes integrantes, ao contrário da Velha Psicologia que entendia o todo como uma somatória dessas partes. Nesse

sentido, funções psicológicas como a linguagem não poderiam ser apreendidas apenas em suas manifestações fenomênicas.

Em contrapartida à Psicologia Tradicional, Vigotski propõe um modelo Histórico-Cultural, entendendo que a natureza da cultura é histórica. Segundo o autor, a Psicologia Tradicional, ao tomar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação da personalidade da criança²⁵ como categoria natural, ignora esse caráter histórico da cultura, já que “se supõe que a idéia que tem acerca do mundo e da causalidade em uma criança européia de uma família culta dos dias de hoje é a mesma idéia que tem uma criança de alguma tribo primitiva” (VIGOTSKI, 1995, p.22). Esse modelo considera, portanto, o desenvolvimento cultural como um autodesenvolvimento. Segundo o autor, a Psicologia Tradicional era atomística e elementar, pautada apenas na descrição, estando ausente a explicação. Para a discrepância entre a Psicologia Descritiva e a Psicologia Explicativa, Vigotski cita W. Dilthey²⁶, e esclarece que: descrição e explicação seriam complementares, na medida em que a ciência deve percorrer o caminho da descrição para a explicação.

Para Vigotski (1995) as funções garantidas no nascimento correspondem a um “todo psicológico natural”, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As funções psicológicas superiores por sua vez, surgem durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma de comportamento constituída por condutas geneticamente mais complexas. A especificidade principal das funções psíquicas elementares está no fato delas não transcenderem o plano dos estímulos-meios. Essas funções seriam o ponto de partida para as funções mais complexas, que durante sua “destruição” e reorganização passam a funções psíquicas superiores. Segundo esse autor, a formação do sistema das funções psicológicas superiores no desenvolvimento cultural da criança é caracterizada por dois momentos: primeiro pelo ponto de partida no processo deste desenvolvimento que é marcado por funções psíquicas elementares; segundo, que o próprio processo desse desenvolvimento cultural da criança deve compreender uma troca de novas funções que se caracterizam por um novo “arranjo” entre suas partes constituintes.

A função psíquica superior se constitui por uma maior diferenciação entre suas partes, ou seja, ela se distingue da inferior, sobretudo, por ser um todo diferenciado, em que cada uma de suas partes isoladas cumpre diversas finalidades, e a unificação destas em um

²⁵ Tomamos aqui os conceitos de função psíquica superior e personalidade juntamente, considerando a afirmação de Vigotski de que “[...] o desenvolvimento da própria síntese das funções psíquicas superiores, pode com pleno fundamento ser designado como a personalidade da criança. A história do desenvolvimento cultural da criança nos conduz a história do desenvolvimento da personalidade” (VIGOTSKI, 1995, p.45).

²⁶ Dilthey (2008) analisa a diferença entre as categorias descrição e explicação na Psicologia em sua obra “*Idéias acerca de uma Psicologia Descritiva e Analítica*.”

processo global, se produz à base de conexões funcionais duplas e relações recíprocas de funções. O autor explica que a diferença entre os organismos superiores e os inferiores radica na maior diferenciação do superior, sendo que “quanto mais perfeito um organismo, mais diferentes são entre si suas partes integrantes” (VIGOTSKI, 1995, p. 124).

A marca essencial entre a passagem das funções elementares às funções superiores se dá quando entre o estímulo a que se dirige a conduta e a reação do sujeito surge um novo “membro intermediário”, e toda operação se constitui em um ato mediado. Nesse sentido, essa análise promove um novo ponto de vista sobre as relações existentes entre o ato do comportamento e os fenômenos externos. Surgem dois tipos de estímulos: o estímulo-objeto e o estímulo-meio, cada um orientando a seu modo a conduta do sujeito. Uma das peculiaridades da nova estrutura é a existência nela de estímulos de ambas as categorias.

Os estímulos-meios marcam e proporcionam as funções superiores. Nesse sentido, a ação do sujeito é mediada por um novo elemento: *o signo*. Vigotski (1995, p.123) ressalta que “na estrutura superior o signo e o modo de seu uso é o determinante funcional ou o foco de todo o processo”. Portanto, a relação essencial que subsidia a função psíquica superior é sua forma especial de organização em todo processo, que se constrói devido à introdução dos signos ou estímulos artificiais, e a distinção entre os dois estímulos (estímulo-meio e estímulo-objeto) e suas conexões recíprocas.

Nessa direção, Vigotski com base na concepção de desenvolvimento do psicólogo francês Pierre Jánet²⁷ considera que a lei geral do desenvolvimento psíquico da criança se estabelece quando esta passa a reproduzir o mesmo comportamento que o adulto estabelece com ela. Nesse sentido, o autor aponta que

[...] se tomarmos em consideração a lei mencionada, se compreenderá facilmente o porquê toda a função psíquica superior interna foi outrora externa. Se é certo que o signo foi a princípio um meio de comunicação e apenas depois passou a ser um meio de conduta da personalidade, resulta completamente evidente que o desenvolvimento cultural se embasa no uso dos signos e que sua inclusão no sistema geral do comportamento transcorre inicialmente na forma social, externa (VIGOTSKI, 1995, p. 147).

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, Arce e Martins (2007, p.53) ao analisarem o processo de desenvolvimento infantil nessa perspectiva, consideram que desde o nascimento a criança, já se encontra em processo de aprendizagem; apontam ainda que essa estreita relação entre desenvolvimento e aprendizagem, foi que conferiu ao desenvolvimento

²⁷ Vigotski (1995, p. 146) cita esse autor, mas não identifica especificamente a que obra se refere.

infantil um enfoque naturalista, e que prevalece até os dias atuais, veja as análises que as autoras realizam em torno das orientações curriculares para a Educação Infantil no Brasil, que em sua grande maioria naturalizam o desenvolvimento da criança, tomando-o como algo endógeno, secundarizando as mediações dos adultos e suas condições de vida objetiva.

Para essas duas autoras, um referencial que enfoque a natureza histórico-social do homem, deve-se considerar a unidade entre a realidade objetiva, construída pela atividade humana, com a realidade subjetiva, que se realiza e complexifica a partir das ações do indivíduo no mundo, sendo que é por meio dessa atividade social dos seres humanos, que eles desenvolverão processos psíquicos mais elaborados. Como já salientamos, para Vigotski, este processo permitiria a passagem das funções psíquicas elementares às funções psíquicas superiores. Para as autoras, o conceito de função para esse autor sintetiza o processo psíquico em curso e no seu desenvolvimento, concretizando-se em ações como a fala, pensamento, evocação etc. Portanto, as funções psíquicas superiores se estruturam nas relações entre os seres humanos, nesse sentido, nenhum indivíduo desenvolve-se isoladamente. Para Vigotski, o individual é o social assimilado. Nessa direção, Arce e Martins (2007, p.54) ressaltam que

essa constatação auxilia a compreensão dos processos mentais superiores como relações sociais internalizadas graças à dinâmica dos processos interpessoais/intrapessoais. Ou seja, o desenvolvimento psíquico do indivíduo ocorre apenas no processo de apropriação dos conhecimentos e procedimentos elaborados historicamente e socialmente. Por conseguinte, para que haja desenvolvimento é imprescindível que haja aprendizagem.

No processo de desenvolvimento e aprendizagem e formação das funções psicológicas superiores, a *imitação* segundo Vigotski é um mecanismo psicológico imprescindível, que assegura a assimilação de diversas funções entre as pessoas. A imitação nesse sentido torna-se um determinante da lei do desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores, diante do mecanismo interpsíquico/intrapsíquico, já que para esse autor “todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza, são sociais” (VIGOTSKI, 1995, p.151).

Desta forma, para Vigotski o desenvolvimento da criança não pode ser estudado individualmente, mas sim com base no coletivo, ou seja, nas relações que ela estabelece com os demais, já que as relações coletivas transformam-se em individuais. O individual e o social estão dialeticamente vinculados, um não exclui o outro e vice-versa. Nessa direção, é tornando social a conduta natural da criança que ela desenvolverá o *autodomínio de seu*

comportamento, desenvolvendo funções psíquicas superiores, como: linguagem, memória, atenção, personalidade etc. Neste momento, entendemos assim como Vigotski, que o ensino tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança.

A concepção de *autodomínio do comportamento* toma uma dimensão relevante na transição do desenvolvimento da criança entre suas bases biológicas e sociais. Entendendo que a diferenciação da função psíquica elementar da superior está na formação de dois polos, entre o estímulo-objeto e o estímulo-meio, em que toda a operação da criança adquire uma nova significação, ou seja, a relação que ela estabelece com um estímulo-objeto é de ordem instintiva, diferentemente com o estímulo-meio que pressupõe uma internalização da função social desse signo por ela. Esta distinção determina uma das características da função superior, que Vigotski (1995, p.126) definiu como *a dominação do próprio processo do comportamento*, como já mencionamos.

A lei básica da conduta, segundo o autor, é a lei do estímulo-reação, portanto, não podemos dominar nossa conduta de outro modo que não por meio de uma estimulação correspondente. A chave para o domínio do comportamento nos proporciona o domínio dos estímulos, portanto, o domínio da conduta é um processo mediado que se realiza sempre pelo uso de estímulos auxiliares, precisamente, os estímulos-signos.

Quando uma criança realiza uma operação, que deixa de ser imediata e impulsionada por suas necessidades biológicas, e passa a apreender esses estímulos, memorizando, comparando e elegendo algo, tal estímulo deixa de ser neutro e se incorpora ao seu processo de comportamento, adquirindo a função de signo. Desta forma, o desenvolvimento de suas funções psicológicas salta do elementar para o superior, à medida que as funções elementares (sensação, percepção) ultrapassam a relação direta com o objeto e o estímulo, por meio da mediação do signo, passando a se constituir de significações sociais e conferindo a transição para a função psíquica superior (linguagem, pensamento, imaginação). A linguagem é o principal signo instituindo-se como ferramenta do psiquismo humano e condição para o trabalho mental, sendo determinante na diferenciação entre homem e o animal.

Nessa direção, para Vigotski a palavra é a unidade do pensamento e da linguagem. Para ele começaríamos a falar antes de compreendermos o significado da palavra e essa compreensão seria construída por intermédio da cultura. No início a palavra seria nominativa para a criança (o objeto motivaria o nome) e a construção do seu significado se daria com a representação do objeto (suporte contextualizado), quando a palavra passa a ser um signo linguístico não há mais necessidade de contexto e a criança passa a operar com a mesma semântica.

A linguagem é um sistema de signos que cumpre originariamente a função de comunicação, sendo, portanto, uma ferramenta do trabalho humano de ação coletiva. Leontiev (1978), ao afirmar que o trabalho é uma atividade inicialmente coletiva e que para tal houve a produção de instrumentos, destaca o surgimento da linguagem como ferramenta para a comunicação. Dessa maneira, esse processo foi tornando a atividade humana distinta da atividade animal pela forma como se estrutura. Leontiev nos dá um exemplo dessa mudança na atividade do homem ao descrever uma atividade humana primitiva, de emboscada, quando os seres humanos saem à caça de um animal veloz. Durante esse processo, os sujeitos agindo coletivamente, dividem-se. A maior parte do grupo – armados – se dirige para um determinado local propício à emboscada, enquanto um indivíduo espanta o animal em direção ao grupo. A ação desse batedor é aparentemente sem sentido, já que sua ação é a busca por alimento, mas o fato dele não estar agindo sozinho, e sim coletivamente é o que torna essa atividade racional.

Portanto, o que dá sentido a sua ação, não é o processo biológico, mas sim as relações sociais coletivas que ele estabelece com os demais membros, embora exista uma necessidade biológica de satisfazer a fome. Há, portanto, uma relação bastante estreita, ou melhor, indissolúvel entre a atividade e a mente humana, ou seja, entre a atividade e consciência.

Ainda segundo esse autor, a *atividade* seria um conjunto de *ações*. Nesse sentido, a atividade do grupo, é um processo cujo resultado final está diretamente ligado ao motivo que os levou a agirem de tal forma, no caso, o motivo da fome, tendo como resultado a obtenção de alimento. Logo, essa atividade é composta por diferentes ações realizadas por diferentes pessoas e em diferentes momentos como a do batedor que espanta a caça em direção ao restante do grupo. Não há uma relação direta entre o resultado da ação do batedor e o motivo pelo qual ele está agindo, porque há também a mediação de outras pessoas.

Para Leontiev, a *ação* é um processo cujo resultado não coincide com o motivo, e a *atividade* é um processo que está em relação direta com o motivo. É preciso que ele perceba como sua ação se “encaixa” no conjunto da atividade. Quanto maior o número de ações, mais complexa a atividade.

Desta forma, a prática social humana vai produzindo objetos e fenômenos que não existem na natureza, assim como a linguagem foi desenvolvida com demais instrumentos. Isto porque, os processos mentais vão se desenvolvendo juntamente ao desenvolvimento da atividade humana, em um processo de transformação da natureza e concomitante ao desenvolvimento da consciência humana. Nessa direção a consciência não é uma faculdade

puramente psicológica, mas sim uma forma especificamente humana de reflexo subjetivo da realidade objetiva que adentra a história do desenvolvimento social dos homens.

É com base nestes pressupostos que Vigotski nos afirma que o desenvolvimento cultural do indivíduo é a história do desenvolvimento dos signos. Para ele, nem o enfoque no qual o processo desse desenvolvimento inclua as possibilidades de se fazer descobrimentos subjetivos, nem a formação de hábitos, podem garantir a possibilidade de entender e analisar o desenvolvimento cultural. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é apresentado de forma distinta do desenvolvimento orgânico, uma vez que se trata de um processo de assimilação de formas de condutas acabadas e elaboradas na história social, portanto é antes de tudo a história do desenvolvimento dos signos. A escola nessa concepção assume um papel primordial, na medida em que a transmissão de signos historicamente construídos é realizada pelo professor ao aluno no intento do desenvolvimento social deste. Segundo Facci (2004, p. 202)

durante o processo de seu desenvolvimento ontogenético, o homem apropria-se dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano. No entanto, essas aquisições do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade são acumuladas e fixadas sob uma forma radicalmente diferente da forma biológica, sob a qual foram acumuladas e se fixaram as propriedades formadas filogeneticamente. A atividade animal compreende atos de adaptação ao meio, mas a formação da consciência permite ao homem atos de apropriação das aquisições do desenvolvimento sócio-histórico do gênero humano.

Entendemos que as contribuições de Vigotski ao estudo do psiquismo humano e sua relação com a Educação Escolar, se destacam mais acentuadamente em seus estudos sobre a formação dos processos psicológicos superiores e na formação dos conceitos científicos.

Cabe salientar, enfim, que o autor nunca desvalorizou a importância dos fatores biológicos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, porém considerava imprescindível o estudo desses processos também por meio de seu desenvolvimento cultural da conduta. Entende-se assim, que os fatores biológicos e os culturais devem ser compreendidos a partir da ontogênese e da filogênese.

3 Conceção de Escola

Segundo Vigotski, a apropriação pelas pessoas da cultura e da comunicação no processo de sua atividade coletiva transcorreria em formas historicamente estabelecidas, como é o caso da Educação Escolar. O processo de escolarização seria uma forma histórica de um processo universal que é a educação no sentido mais amplo da palavra. Para esse autor soviético não há desenvolvimento psíquico sem a educação nesse sentido amplo, e que embora ela esteja presente no desenvolvimento de todo ser humano, seu conteúdo é historicamente variável, e o desenvolvimento psíquico do homem tem um caráter histórico concreto. Em outras palavras, apresenta diferentes regularidades em distintas épocas.

Vigotski em suas obras determinou com base em seus estudos para o desenvolvimento ontogenético do homem, a seguinte estrutura: “*atividade coletiva e comunicação, cultura (signos), apropriação da cultura (ensino e educação), atividade individual, desenvolvimento psíquico do indivíduo*” (DAVIDOV & SHUARE, 1987, p.7). Essa formulação da estrutura do desenvolvimento psicológico do indivíduo seria abstrata e universal, não existindo sem o conteúdo cultural concreto que caracteriza a especificidade histórica do desenvolvimento da psique dos indivíduos. Isto porque, o homem vive em diferentes épocas, em diferentes sociedades, em diferentes classes no interior de uma dada sociedade, realizando atividades muitas vezes definidas pela divisão social do trabalho. Na perspectiva da construção de uma sociedade socialista, Vigotski atribuía especial importância à forma especificamente escolar de educação. Então, em relação à importância do ato de ensinar nessa perspectiva teórica, podemos nos reportar ao autor (1993, p.244-5):

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda [...] Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma (VIGOTSKI, 1993, p.244-5).

Observa-se que, para o autor, o ato de ensinar é *necessário* para a promoção do desenvolvimento. Vigotski sintetiza essas relações entre aprendizagem e desenvolvimento no conceito de *área de desenvolvimento próximo* – que se refere àquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas consegue com ajuda do adulto. O bom ensino, para Vigotski, como pode ser constatado nas análises acima, é justamente aquele que trabalha com a área de

desenvolvimento próximo. Conforme análise de Duarte (1998), na perspectiva de Vigotski, a grande tarefa do ensino reside em transmitir para a criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só. Ele valoriza de forma altamente positiva a transmissão dos conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários para a criança.

A. N. Leontiev (1903-1979) destacou na teoria de Vigotski uma ideia fundamental, a de atividade, e a concretizou de maneira multilateral. Ao mesmo tempo levou a cabo com seus colaboradores investigações sobre a percepção, o pensamento e também sobre a consciência e a personalidade humana, realizando o enfoque geral sobre o caráter de atividade destes fenômenos. Nos trabalhos de A. N. Leontiev foi revelada e descrita a estrutura geral da atividade, seus mecanismos psicológicos, as formas fundamentais, o processo de seu desenvolvimento e a escolarização que estão intrinsecamente vinculados a esse desenvolvimento. A base do desenvolvimento da consciência (psique) do homem é o desenvolvimento de sua atividade, durante a realização de uma nova atividade surgem no sujeito novas funções da consciência (por exemplo, quando a criança de idade pré-escolar realiza a atividade do jogo, surgem nela funções psíquicas tais como a imaginação e a substituição simbólica). Segundo Leontiev, cada período evolutivo da vida do homem é definido e dirigido por uma atividade principal, sobre cuja base surge e se formam as novas estruturas psicológicas em determinada “idade”²⁸. Por exemplo, na idade escolar inicial a criança realiza vários tipos de atividade (de estudo, artística, de jogo, etc.); porém a principal é a atividade de estudo à qual se subordinam todos os demais tipos de atividade e durante seu cumprimento surgem na criança elementos da consciência teórica, a neoformação psicológica fundamental desta idade.

Nas diferentes idades os correspondentes tipos de atividade principal da criança produzem a apropriação de determinados conteúdos da experiência social. Nesse processo de apropriação, como mostrou Leontiev, a criança deve realizar uma atividade prática ou cognoscitiva, que seja adequada à atividade humana encarnada no objeto cultural. Dessa forma, são reproduzidas na criança as capacidades humanas formadas historicamente.

A. N. Leontiev, no artigo *O desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar* (DAVIDOV & SHUARE, 1987, p. 57-70) mostra as trocas substanciais na estrutura dos motivos em crianças em idade pré-escolar durante o jogo (atividade principal nesta idade). A troca dos motivos da criança pré-escolar não é interpretada como resultado da ação de certas forças biológicas nem tampouco de determinantes espirituais internos. Este processo

²⁸ Os psicólogos soviéticos usavam o termo idade para caracterização de um estágio do desenvolvimento psicológico como, por exemplo, “idade pré-escolar” e “idade escolar”.

é explicado desde o ponto de vista da assimilação, pela criança, das formas sociais, historicamente constituídas, de comportamento e de relações humanas.

Nesse sentido, o ser humano ao apropriar-se de tais significações históricas como é o conhecimento escolar, vai tornando seu psiquismo mais complexo, dando origem a sua consciência. Para Martins (2009), “Vigotski anuncia pioneiramente a possibilidade científica de explicação do psiquismo como, ao mesmo tempo, estrutura orgânica e imagem subjetiva da realidade”, apontando-o como unidade material e ideal. Ainda segundo a autora, no processo de evolução biológica que conduz a uma complexificação dos organismos, está o desenvolvimento do cérebro, um processo que inicialmente é garantido pela adaptação do homem ao meio, e que passa por um salto qualitativo quando o intercâmbio entre o homem e a natureza é representado pelo trabalho social. Desta forma a relação entre homem e natureza passa a ser mediada pela consciência.

a consciência, expressão ideal do psiquismo, se desenvolve graças às complexificações evolutivas do sistema nervoso central sob decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social, com o advento da consciência, a realidade, e tudo que a constitui, adquire outra forma de existência representada pela imagem psíquica, pela idéia que dela se constrói (MARTINS, 2009, p. 3).

Portanto, entendemos a consciência como uma qualidade do psiquismo, concentrada em um “sistema de conhecimentos” que faz com que o homem apreenda a realidade em suas múltiplas formas. E é no cerne deste processo de desenvolvimento humano histórico genérico, de apropriação e objetivação da riqueza humana universal, que o indivíduo personaliza-se.

Martins (2007) com base nesses pressupostos entende a personalidade como atributo do ser social, e que se distancia de concepções subjetivistas e idealistas do homem e de seu processo de personalização. Nesse sentido, a Educação Escolar, voltada para o desenvolvimento humano genérico é promotora, também, do desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. Segundo a autora entendemos a personalidade como

[...] uma formação integral de tipo especial, produzida nas relações sociais que a pessoa estabelece ao longo de sua história, sendo um produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico-social e ontogenético do homem. Portanto, a personalidade vai-se estruturando na unidade e luta dos contrários eu/outro, indivíduo/sociedade, o que nos permite afirmar que a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente, mas sim resultado da atividade social, e em certo sentido não depende da vontade do indivíduo isoladamente, mas da trama de relações sociais nas quais encontra-se inserido. Importante registrar que esta assertiva não subtrai da personalidade sua dimensão subjetiva, pois a afirmação de sua objetividade

social pressupõe sua existência como autodiferenciação, como estilo pessoal de ser social.

Na medida em que a personalidade se desenvolve no transcurso das relações ativas pessoa-mundo, tais relações vão-se firmando como momentos organizativos e transitórios chamados fases de desenvolvimento. Este processo, que é único e individual, abarca experiências que se substituem e que transcorrem de modo distinto segundo sejam as condições históricas e a pertença do indivíduo a dada cultura, dada classe social, dada família, dada condição educacional, etc. (MARTINS, 2006, p.29).

Diante destas considerações, não podemos deixar de assinalar que, se por um lado a apropriação dos conteúdos escolares é responsável pela humanização do homem, o contrário também equivale. Ao alienarmos os indivíduos desses conteúdos restringimos o seu desenvolvimento à imediatividade de sua experiência cotidiana.

Segundo Leontiev (1978), a alienação seria um produto social da sociedade capitalista dividida em classes. Um processo social que separa o homem das riquezas materiais e intelectuais construídas historicamente. Ou seja, essa apropriação ocorreria de forma desigual. Enquanto uma minoria se apropriaria dessa riqueza cultural humana, a maior parte dos indivíduos viveria na estreiteza e limitação dessa apropriação. Por isso, apesar de sermos biologicamente iguais, nos distanciariamos por conta desta ruptura de cunho social. A escola neste contexto seria decisiva para a apropriação da cultura humana universal pelos indivíduos.

4 A Concepção de Cultura

Digamos que o “primeiro passo” do homem na constituição da cultura se deu no ato instrumental de transformação da natureza, como realidade concreta e material, engendrando o movimento histórico do homem. Em uma perspectiva materialista histórica e dialética, ao analisarmos a concepção de cultura, o trabalho é imprescindível, na medida em que ele é o mediador do processo dialético de transformação da natureza em cultura social. Com base nesse postulado Vigotski entende a cultura como produto do trabalho humano e, portanto expressão do processo histórico.

Pautado nesse processo, ou seja, no trabalho transformador da natureza e transformador do próprio homem, Vigotski especifica em sua obra o desenvolvimento biológico humano por meio do trabalho. Ele tem a cultura como um eixo central para o desenvolvimento do homem, subscrevendo o seu aparato natural e biológico. Desta forma,

para o entendimento dessa concepção destacamos de sua obra os seguintes núcleos conceituais: *natureza social do psiquismo*, *signos* ou *instrumentos culturais* e *funções psíquicas superiores*.

Para Vigotski, a unidade de análise do desenvolvimento humano concentra-se nas *funções psicológicas superiores* (imaginação, linguagem, pensamento, entre outras), fruto do desenvolvimento cultural e representativo de uma conduta geneticamente mais complexa e, que outrora, foram processos psicológicos elementares (reflexos, reações automáticas, associações simples etc.) determinados fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas de nossa psique²⁹. As funções psicológicas superiores, ato instrumental, não são espontâneas, mas sim desenvolvidas socialmente representando a natureza social do psiquismo humano. Quanto a essa passagem do estado biológico do homem ao cultural, ou seja, da relação entre natureza e cultura na obra vigotskiana, Sirgado (2000, p.51) nos aponta que:

a história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da *ordem da natureza* à *ordem da cultura*. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou *biológicas* e funções superiores ou *culturais*, Vigotski não está seguindo, como fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturais* mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na *história* humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (grifos do autor).

Nesse sentido, o autor russo propõe um método de investigação para a análise do desenvolvimento cultural da conduta do homem, com base em categorias que determinam e são por sua vez determinadas, pela cultura, sejam elas: *trabalho*, *signo*, *historicidade*, e *universalidade*.

A categoria *trabalho*, nessa concepção, faz a mediação entre o homem e a natureza. O homem cria e utiliza-se de instrumentos ou ferramentas para a transformação da natureza, e também do próprio homem. Nesse processo de transformação do natural e do próprio homem, pelo uso de instrumentos, podemos localizar o surgimento dos *signos* que carregam em si a cultura condensada. Segundo Vigotski (1995, p. 83)

chamamos signos os estímulos artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação; incluindo a

²⁹ Cabe salientarmos que, apesar de tais funções serem fundamentalmente regidas pelo aparato biológico, elas não deixam de ser regidas pelo desenvolvimento social.

este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se tem habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. Dois momentos, portanto, são essenciais para o conceito de signo: sua origem ou função.

Para Vigotski a invenção e uso dos *signos* na qualidade de meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica desenvolvida no homem (memória, categorizações...) supõe, desde sua faceta psicológica, uma analogia com a invenção e o uso das ferramentas. Ainda segundo o autor, considera-se que o fato essencial nesses dois conceitos, é o papel destes, nas adaptações da conduta humana, ou seja, o papel das ferramentas em uma operação laboral é ao mesmo tempo, a função instrumental do signo. Referimo-nos assim, à função do estímulo-meio que realiza o signo em relação com alguma operação psicológica, como um instrumento da atividade humana.

Portanto, falamos em ferramenta quando se subentende a função mediadora de algum objeto ou o meio de alguma atividade. Dessa maneira, do ponto de vista psicológico, o signo e a ferramenta estão na mesma categoria. Vigotski afirma que do ponto de vista lógico, tanto um quanto outro, podem se considerar como conceitos subordinados de um conceito mais geral: o de atividade mediadora, entre o homem e o mundo que o cerca.

No que concerne à categoria *historicidade*, entendemos, que na psicologia vigotskiana, o próprio conceito de desenvolvimento é fundamentalmente histórico, essa assertiva nos importa visto que, esse caráter histórico aplicado ao desenvolvimento humano é que afasta esse autor das psicologias naturalizantes e define seu enfoque cultural. Nesse sentido, é na explicitação histórica dos comportamentos humanos complexos, que devemos compreender o processo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores em seu cerne, sua forma e seu fim. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em *movimento* o que é segundo Vigotski a exigência fundamental do método dialético, significando conhecer a sua essência em suas múltiplas formas. A categoria *movimento* nos provê a história do processo real.

A *universalidade*, na concepção de Marx (2004), implica a apropriação que fazemos dos atributos da natureza e na produção da cultura. Na medida em que esse processo se efetiva quando da sua objetivação na forma de produto humano genérico, ou seja, a incorporação de forças essenciais da natureza resulta em uma “segunda natureza”, a natureza social posta em nossa sociedade em suas formas culturais.

A práxis humana, ou seja, o trabalho teleológico consciente que precede a transformação da natureza torna o homem um ser genérico em caminho a sua universalização.

Martins (2007) considera que esse processo se sustenta por uma cadeia de ações e relações que articula o indivíduo na sociedade, nesse sentido, considera que

as conexões existentes entre essa cadeia são possibilitadas pela consciência, que em sua unidade com a atividade vital torna possível ao homem transformar a *matéria* (forças essenciais da natureza) em *idéia* e a transformação da *idéia* em nova *matéria* (objetivação das forças essenciais do homem), construindo assim seu corpo inorgânico. Ao criar um mundo objetivo, ao transformar a natureza, o homem supera a estreiteza de sua corporalidade orgânica de tal forma que apenas esse mundo, produzido pelos homens poderá satisfazer suas necessidades, sustentar sua própria vida (MARTINS, 2007, p.50).

Como já salientamos Vigotski tem como chave de análise o pensamento marxiano, desta forma sua concepção de cultura indubitavelmente embasa-se nesses pressupostos, uma vez que o processo teleológico humano de transformação da natureza orgânica em inorgânica vai historicamente resultar em patrimônio humano genérico, expresso na cultura.

Ainda com base nesse postulado, entende-se que o primeiro ato educativo (de conhecimento), estava ligado ao trabalho e em se tratando da Educação Escolar a concepção vigotskiana de cultura está intrinsecamente vinculada à transmissão dos conteúdos escolares, na condição de promotor do pensamento abstrato no homem, rumo à sua emancipação, enquanto ser livre e universal. Portanto, podemos nos questionar: mas por que o ensino teórico dos conceitos científicos abre às crianças novas perspectivas tanto em termos de suas capacidades intelectuais como em termos de suas atividades? A resposta para isso está no fato de que os conceitos científicos, por integrarem o conhecimento sistematizado em teorias, carregam consigo uma complexa rede de instrumentos psicológicos acumulados na cultura humana. Trata-se de experiência social condensada nos produtos culturais, com seus sistemas de signos e sua multiplicidade de significações. Abre-se aí todo um vasto campo de pesquisa para a psicologia e a educação.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE CULTURA EM BRUNER E VIGOTSKI: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Este capítulo analisa semelhanças, continuidades e distanciamentos da concepção de cultura em Bruner e Vigotski e suas implicações para a Educação Escolar, visando apontar os aspectos mais relevantes que foram expostos nos capítulos anteriores sobre a concepção de cultura em cada autor. Neste percurso já aparecem, embora de maneira embrionária, eixos que podem, tendenciosamente, mostrar aproximações e distanciamentos de cada concepção.

No primeiro item deste capítulo tratamos da fenomenologia hermenêutica em Jerome Bruner, e a aproximação dessa vertente com as proposições que esse autor faz sobre as ideias de: linguagem, narrativa, realidade e verdade. E finalizamos, buscando considerar que tais pressupostos acabam também por afirmar premissas da pós-modernidade e multiculturalismo.

Já o item número dois, aborda a ontologia crítica em Vigotski, explicando, de um modo geral, os princípios básicos do materialismo histórico dialético, e como tais postulados expressam-se nas concepções de linguagem, realidade e conhecimento. Buscamos então, revelar como tais proposições distanciam-se das de Bruner. No terceiro item, intitulado “A Concepção de Cultura em Bruner e Vigotski”, procuramos responder o que é cultura para cada um desses autores e como essa concepção apesar de ser aparentemente igual é essencialmente diferente.

No quarto item, tratamos da concepção de Educação Escolar em Bruner e Vigotski, sendo que para o primeiro é marcada pela troca de experiências entre os alunos dentro das subcomunidades de aprendizes mútuos e também pelo uso das narrativas. A concepção de Educação Escolar em Vigotski, por sua vez, valora a transmissão dos conceitos teóricos situando o ensino na área de desenvolvimento próximo.

Nas considerações finais tratamos das implicações da concepção de cultura desses dois autores para a Educação Escolar, que são expressivas nas proposições de andaime e área de desenvolvimento próximo. A ideia de andaime, proposta por Bruner, em consonância com a área de desenvolvimento próximo, acaba por demonstrar compatibilidade com o construtivismo, distanciando-se dos pressupostos vigotskianos.

1 Fenomenologia Hermenêutica em Bruner

Bruner, em sua obra, detém uma herança hermenêutica e fenomenológica muito marcante. Essa herança é observável quando o autor considera que qualquer forma de conhecimento é passível de interpretação. Desta maneira, ele acaba por subjetivar a realidade, ou seja, dissolver o seu traço de objetividade, quando, por exemplo, afirma: “Você não pode explicar uma história; tudo que você pode fazer é dar a ela várias interpretações” (BRUNER, 2001, p.119).

A fenomenologia é fruto de duas expressões gregas, *phainomenos* e *logos*. *Phainomenon* (fenômeno) significa aquilo que se mostra por si mesmo, o manifesto. *Logos* é tomado com o significado de discurso esclarecedor. Assim, “fenomenologia” significa: “discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra por si mesmo (MARTINS, J. 1984)”. Nessa perspectiva, Edmund Husserl usou o conceito de *epoché*, para a realização da ciência fenomenológica.

Conforme Abbagnano (2007), a expressão *epoché* tem origem na língua grega, significando “suspensão do juízo” que caracteriza a atitude dos céticos antigos consistindo em não aceitar nem refutar, não afirmar nem negar. E de acordo com o ceticismo, essa atitude era a única possível para se atingir a imperturbabilidade. Na filosofia contemporânea, com Husserl e a filosofia fenomenológica em geral, a *epoché* tem uma finalidade diferente da que se é tomada pelos antigos gregos, consistindo em uma contemplação desinteressada, ou seja, uma atitude desvinculada de qualquer interesse natural ou psicológico na existência das coisas do mundo na sua totalidade.

Com base nesse pressuposto de se colocar o mundo objetivo entre parênteses, o conceito husserliano de *epoché* pretere o mundo da objetividade em favor da subjetividade. O autor nos afirma ainda, que a *epoché* é o método universal e radical de se alcançar o ego absoluto ou a “redução da experiência” à esfera de propriedade que pertence ao meu eu, e da qual é eliminada qualquer remissão às outras subjetividades para atingir o chamado “mundo da vida” com a suspensão da validade de todas as ciências objetivas. Busca-se o eu construtivamente operante na intersubjetividade, e o ego como centro funcional último de qualquer constituição.

Para Martini (1999), o empreendimento fenomenológico buscou uma validação universal da *epoché*, o que lhe conferiu a qualidade de transcendental. Valentini (1984) vai dizer que perceber uma ideia, representada ou simbolizada por uma coisa, envolve transcender o empiricamente dado ou “estímulo”, operando-se uma desconexão deste.

Esta desconexão é também tida como redução eidética que atribui “índice zero” a todo transcendente, ou seja, a tudo que está fora da esfera da consciência (imaneente). Por sua vez, a hermenêutica, que deriva do verbo grego *hermenein* e significa entre outras coisas, interpretar, ou levar algo à compreensão, é tomada no início do século XIX pela filosofia como uma teoria geral da compreensão. Originalmente, essa “arte da interpretação” era utilizada para a compreensão da Bíblia (INWOOD, 2007, p.1).

A hermenêutica pode ser entendida como um estudo que visa a discernir o significado dos signos, apreendendo o pensamento e o discurso presentes, por exemplo, em um texto de um determinado autor, assim como apreenderíamos o nosso próprio texto. Isso envolveria, não apenas o conhecimento da linguagem do texto, mas também todos os conhecimentos que levaram a construção desse texto, tal como a história de vida do autor, suas intenções e o contexto em que se encontra. O texto deve ser interpretado em seu todo, bem como em suas partes. Essa ideia implica o círculo hermenêutico.

Friedrich Schleiermacher (1999) teólogo alemão, influenciado por Kant, Spinoza e outros filósofos, apresentou uma hermenêutica geral que estabeleceu princípios gerais de qualquer compreensão e interpretação de manifestações linguísticas, ou seja, interpretou textos de filósofos como Heráclito e Platão, assim como a Bíblia. Schleiermacher vai afirmar que não podemos compreender um texto por completo a não ser que conheçamos plenamente a cultura que deu origem a esse texto.

Posteriormente, Dilthey (2008) utiliza esse procedimento hermenêutico como metodologia das ciências humanas, distinguindo as “ciências da natureza das ciências do espírito”, em obras como a já citada “*Idéias acerca de uma psicologia descritiva e analítica*” em que diferencia o explicar e o compreender. Segundo o autor, as ciências naturais teriam como característica o explicar o mundo, ao passo que as ciências humanas compreenderiam o mundo. A característica dessa compreensão nos remeteria à interpretação, por exemplo, de uma cultura e a sua linguagem compartilhada para a compreensão do ser. Dilthey toma a hermenêutica para o entendimento do espírito do indivíduo em seu mundo cultural compartilhado.

Heidegger (1996), no livro *Ser e Tempo*, deslocar-se-ia para uma hermenêutica da facticidade e propõe a ontologização da hermenêutica como aspectos do ente que compreende

o ser, o *Dasein*. Este último é uma terminologia criada pelo próprio autor, na medida em que Heidegger tinha como questão fundamental o estudo do sentido do ser, e o ponto de partida necessário de toda tentativa em “determinar” o sentido do ser do ente em geral, era o homem como ser-aí ou *Dasein*. Heidegger descreve as características essenciais do *Dasein*, incluindo a interpretação, a essa ontologia Heidegger vai chamar de hermenêutica. Nessa obra, o autor questiona a possibilidade de uma interpretação definitiva, já que nossas interpretações do passado estariam vinculadas à nossa situação hermenêutica e aberta à revisão futura.

É neste processo de interpretação do ser que Heidegger realiza o vínculo entre hermenêutica e fenomenologia, uma vez que ele influenciado pela fenomenologia de Edmund Husserl passa a considerar seu método fenomenológico e hermenêutico. O trabalho hermenêutico visaria, nesse pressuposto, interpretar o que se mostra e o que se manifesta *aí*, mas que, no início e na maioria das vezes, não se deixa ver.

Della Fonte (2006), ao tratar da relação fenômeno e essência na obra heideggeriana, nos traz considerações que ilustram o caráter fenomenológico e hermenêutico desse autor, na medida em que quando se aborda o ser do ente, a essência é o fenômeno, uma vez que Heidegger apoiado na fenomenologia entende que a essência não está por de trás do fenômeno ela é o próprio fenômeno que se apresenta e transforma-se em cada situação particular vivida, abrindo-se primeiramente na compreensão que antecede a interpretação de qualquer coisa. Desta forma, para a autora

o ente se desvela no fenômeno (o que se mostra é o ente). O ser do ente é o seu aparecer. Isso significa que o Ser está diluído na esfera fenomênica? No pensamento heideggeriano, por um lado, sim; mas, por outro, não. O Ser se abre na compreensão que antecede a interpretação de qualquer *coisa*. Isto é, neste aparecer do ser do ente, retrai-se o Ser enquanto transcendente que estrutura a experiência existencial. O fenômeno revela e oculta o Ser, mas o ser do ente está no fenômeno. Por seu turno, o fenômeno esconde a essência, não do ente, mas do Ser como tal. Há um abismo intransponível entre a verdade do Ser e a verdade do ente e uma rígida distinção entre essência e fenômeno quando se fala do Ser como ser, mas, ao mesmo tempo, essa distinção se dilui, e a essência se torna o fenômeno quando se trata do ser do ente. Heidegger resguarda da tradição fenomenológica a compreensão de que a essência não está por trás do fenômeno, ela é o fenômeno, ela é o que se apresenta e ganha ser em cada situação vivida particular (DELLA FONTE, 2006, p.196).

Sendo assim, para Heidegger o estudo do ser só é possível como fenomenologia, mas uma fenomenologia que atinge o trabalho hermenêutico da interpretação aplicada ao ser.

A fenomenologia assim como a hermenêutica tem como tarefa o descrever e não o explicar, na medida em que questiona o caráter absoluto das teorias empiricistas impedindo a

relação do homem com “as coisas”, porque nessa perspectiva tudo que o homem sabe até mesmo a ciência, sabe a partir de uma experiência de mundo própria, que dá sentido aos símbolos da ciência. Nessa concepção, “o conhecimento não prescinde da subjetividade do sujeito conhecedor” (ZUBEN, 1982, p.55).

Essa corrente, assim como a hermenêutica, não se debruça sobre a essência, porque se dedicam ao fenômeno, por isso destoam igualmente da dialética. Essa recusa da objetividade conduz ao pensamento pós-moderno na medida em que prescinde da necessidade do nexo com a objetividade. Tanto que nesse sentido, Della Fonte (2006) em sua tese de doutorado faz a aproximação de Heidegger ao universo pós-moderno pelo caráter hermenêutico da sua obra.

Com base nesse pressuposto, entendemos que Bruner faz uma psicologia fenomenológica hermenêutica ou pelo menos com elementos fenomenológicos, visto que, sempre coloca em análise as experiências subjetivas do sujeito deixando em segundo plano a objetividade das mesmas. Desta forma ele acaba por distanciar-se da objetividade da ciência, tomando uma postura de neutralidade. Esta afirmação fica muito clara em algumas passagens da sua obra.

Quando Bruner (1997) descreve o seu modelo de Psicologia Cultural rompe com as Psicologias Tecnicistas voltando-se para uma abordagem mais interpretativa da cognição, mais interessada na “produção do significado” e vinculada a campos como a antropologia, filosofia e linguística. Desta maneira, nos remete a uma nova concepção de homem, uma vez que diante desse novo paradigma o ser humano produziria significados de acordo com seu encontro com o mundo, focalizando em suas atividades simbólicas para extrair e construir significados não apenas do mundo, mas de si mesmo, implicando uma visão mais interpretativa da realidade.

Essa psicologia primou em se centrar no conceito de significado e nos processos pelos quais as significações são criadas e negociadas dentro de uma comunidade cultural. Para esse autor, a participação do homem na cultura, ou sistema simbólico compartilhado, e a realização de seus poderes mentais por meio dela torna impossível construir uma psicologia humana baseada apenas no indivíduo, por este último ser expressão de sua cultura. A cultura para Bruner é constitutiva de signos e não ultrapassa a dimensão ideal dos mesmos. Preterindo a sua materialidade, o autor a relativiza como um fenômeno humano passível apenas da interpretação do sujeito e de sua negociação dentro de uma comunidade. Conforme Bruner (1997, p.23),

considerando que a psicologia está tão imersa na cultura, ela deve se organizar em torno a esses processos produtores e utilizadores de significado que conectam o homem a cultura. Isso não nos compromete mais com a subjetividade em psicologia; é justamente o contrário. Em virtude da participação na cultura, o significado é tornado público e compartilhado. Nosso meio de vida culturalmente adaptado depende da partilha de significados e conceitos. **Depende igualmente de modos compartilhados de discurso para negociar diferenças de significado e interpretação [...]** **A interpretação, por mais “espessa” que possa se tornar, deve ser publicamente acessível ou a cultura entrará em desordem, com ela, seus membros individuais** (grifo nosso).

A interpretação e o subjetivismo ganham destaque na concepção bruneriana de cultura tomando o status de conceitos explicativos, mas que não precisam necessariamente ser verificáveis e coincidirem com a realidade. Bruner (1997, p.25), apoiado em Richard Rorty (1979), critica a rejeição existente ao estado introspectivo do homem como um método não central da Psicologia, apontando que

Nossa preocupação com os critérios de verificação do significado, como apontou Richard Rorty, nos tornou devotos da predição como critério da “boa” ciência, incluindo aqui a “boa” psicologia. Portanto, nós julgamos **o que as pessoas dizem sobre si mesmas e seus mundos, ou sobre os outros e os mundos deles, quase que exclusivamente em termos de como isso prevê ou provê uma descrição verificável do que eles fazem, fizeram ou farão** (grifo nosso). Quando isto não ocorre, então, com uma ferocidade digna de Hume, nós tratamos o que foi dito como se fosse “nada mais do que erro e ilusão”. Ou, talvez, como meramente “sintomas” que, quando adequadamente interpretados, conduzir-nos-ão à verdadeira “causa” do comportamento cuja previsão foi o nosso alvo adequado.

Nesse sentido, os estados psíquicos do homem são expressos em suas narrativas e interpretados de acordo com o contexto em que se insere tornando-se validações da realidade e conhecimento do homem. Para esse autor, uma psicologia de orientação cultural não descarta o que as pessoas dizem sobre seus estados mentais, nem trata suas declarações apenas como se fossem índices de predição de comportamentos manifestos. Para Bruner, uma psicologia de orientação cultural “[...] toma como central, prioritariamente, é que o relacionamento entre agir e dizer é interpretável no contexto da conduta comum da vida” (1997, p. 27).

Esse caráter interpretativo, que orienta a Psicologia Cultural de Bruner, desemboca inevitavelmente no relativismo. Essa questão nos fica clara quando o autor considera que cada um constrói seu mundo social dentro de uma cultura sem que haja quem julgue o modo de

proceder de cada um. Bruner (1997, p.31) considera o relativismo como uma forma de conhecimento do homem dentro de sua cultura. Veja-se nessa passagem

É o lado epistemológico do relativismo, e não o avaliatório, que deve nos preocupar em primeiro lugar. O que conhecemos é “absoluto” ou é sempre relativo a alguma perspectiva, a algum ponto de vista? Há uma “realidade nativa” ou, como Nelson Goodman colocaria, **a realidade é uma construção? Poucos estariam preparados, porém, para abandonar totalmente a noção de uma única realidade nativa** (grifo nosso) [...] Ainda assim, em grande parte da interação humana as “realidades” resultam de processos prolongados e intrincados de construção e negociação, profundamente imbricados na cultura.

A realidade é construída nessa perspectiva, à medida que na cultura estão imbricados processos de construção e negociação o que o autor cunhou de Construtivismo ou “virada interpretativa” e a essa prática o relativismo é inerente. Nesse sentido, para Bruner (1997, p.31) “a alegação básica do construtivismo é simplesmente de que o conhecimento é certo ou “errado” à luz do ponto de vista que escolhemos assumir”. Nessa concepção, devemos estar cientes do nosso próprio ponto de vista, já que não há verdades ou falsidade absolutas.

O autor alega ainda, que essa sua concepção de homem e de realidade incide na concepção de pragmatismo de Richard Rorty e William James, quando esses autores afirmam que a verdade não teria nenhuma correspondência com a realidade (BRUNER, p.31). Nessa perspectiva, portanto, a verdade é relativa ao ponto de vista de cada indivíduo e habita o plano mental deste, a única coisa que orientaria a visão de mundo do sujeito nesse postulado é a comunidade cultural.

Ainda no que concerne ao conceito de realidade bruneriano, ela é produto dos nossos usos linguísticos representados em atos de fala, e a cultura nesse ínterim é um texto ambíguo que precisa ser constantemente interpretado pelos que a integram. A linguagem nessa perspectiva tem um papel fundamental na construção da realidade social tornando-se um tópico de preocupação prática (BRUNER, 1997).

Para Bruner nossos encontros com o mundo não são encontros diretos, na medida em que esse contato será sempre interpretado por ideias sobre causa e consequência, emergidas para nós em um mundo conceitual, onde podemos renegociar seus significados. Desta forma, entendemos que para Bruner a linguagem e realidade se equivalem, sendo a realidade sempre interpretável, ou seja, seus signos são sempre negociáveis.

Nessa direção Bruner (1997) aponta que o significado dos conceitos sociais está na cabeça de quem atribui o seu significado ou na negociação interpessoal. Ainda segundo este

autor, significado é aquilo sobre o que podemos concordar, ou pelo menos aceitar uma base operacional tendo em vista a concordância a respeito do conceito em questão. Nesse sentido, Bruner (1997, p. 128) esclarece os vínculos entre realidade e linguagem:

Se se está discutindo sobre “realidades” sociais como democracia ou igualdade ou mesmo produto interno bruto, a realidade não é a coisa, não está na cabeça, mas no ato de discutir e negociar sobre o significado de tais conceitos. As realidades sociais não são tijolos nos quais tropeçamos ou nos contundimos quando os chutamos, mas os significados que conquistamos ao partilharmos cognições humanas.

Dessa passagem podemos depreender os vínculos que o próprio autor tece quanto às relações entre o Construtivismo e uma concepção fenomenológica hermenêutica da realidade expressas na concepção que tem de cultura e de Educação Escolar. Essa consideração fica elucidada quando o autor afirma que “uma visão negociatória, ‘hermenêutica’ ou transacional que venho estabelecendo tem implicações profundas e diretas para a condução da educação” (BRUNER, 1997, P.128).

O autor entende que a implicação mais geral é a de que a cultura se encontra em um constante processo de ser recriada à medida que é interpretada e renegociada por seus membros, sendo assim, ela é o lugar onde negociam e renegociam significados e pensa-se a respeito dessas ações, segundo o próprio, como uma espécie de foro das ações dos indivíduos, cabendo à educação, portanto, exercer esse papel.

No livro Teoria da Instrução (2006) Bruner encaminha proposições pedagógicas que obtivera de suas investigações no âmbito das salas de aula, buscando com isso contribuições para a potencialização da aprendizagem dos alunos.

Neste livro, o autor destaca que a “Teoria da Instrução” deve levar em conta a curiosidade do aluno, e a ação docente deve servir como um estimulante a essa curiosidade com a elaboração de situações problemas. Essa teoria entende ainda que o aluno deve ser sempre colocado no centro da aprendizagem de uma forma ativa, para a descoberta do conhecimento por meio da prática. Cabe aqui ressaltar, que esses pressupostos do autor têm como pilar a teoria pedagógica construtivista, não à toa que Dewey é uma referência bastante citada de Bruner.

Essas assertivas vão ao encontro da ideia bruneriana de que um currículo escolar deve estar pautado no pluralismo, à medida que a aprendizagem dos alunos se dá individualmente, cada um ao seu tempo, de acordo com a sua predisposição. Assim sendo, o currículo deve ser desenhado de acordo com a necessidade de cada sujeito.

Esse currículo deve ser observado na prática para avaliar como as crianças organizam o conteúdo deste, não para se medir o que elas aprenderam, visto que, para Bruner “o saber é um processo, e não um produto” (2006, p. 81).

Aproximando-se das pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2004), Bruner foca-se no conceito de natureza humana em detrimento da realidade social. A referência, portanto, para essa pedagogia não é o processo histórico, mas sim as características do indivíduo. E a particularização do currículo proposta por esse autor é reflexo da sua negação a uma cultura universal.

Entendemos assim, que Jerome Bruner transita por essa veia filosófica (a fenomenologia hermenêutica), haja vista que uma subjetivação da realidade fica deliberadamente afirmada em seus conceitos de linguagem, narrativas, realidade e verdade, pelos quais se configuram todas as formas de conhecimento.

Bruner acaba por relativizar o conhecimento, entendendo que a verdade seria apenas “uma crença justificada” (BRUNER, 2001, p.64). O conhecimento para esse autor seria o discurso compartilhado por um grupo. Sendo este um dos aspectos que nos leva a aproximar ideias de Jerome Bruner à concepção pós-moderna de cultura, que se dá quando esse autor considera a linguagem como a própria realidade, desembocando no conceito de narrativa. Segundo Lyotard (1979, p. 29), na sociedade pós-industrial a linguagem seria a própria realidade.

Segundo Bruner, a narrativa é uma das formas do indivíduo expressar sua realidade psíquica. A realidade é, portanto subjetivada, ou seja, passível de várias interpretações, de acordo com a narrativa de cada indivíduo. A linguagem nessa perspectiva é a própria realidade. Ainda sob a ótica desse postulado, nenhuma teoria seria uma verdade definitiva, já que o conhecimento é sempre passível de interpretação, subordinada a realidade de cada indivíduo.

Outro fator que aproxima Bruner de uma visão hermenêutica e pós-moderna da realidade é a sua aproximação ao autor pós-moderno Jean-François Lyotard. Embora o autor não faça menção a Lyotard, sua obra está muito conectada ao livro deste último, intitulado *O pós-moderno* (1979). Vale ressaltar, que a obra desses dois autores é contemporânea. A primeira publicação do livro de Lyotard consta de 1979, enquanto o livro “*Realidade Mental, Mundos Possíveis*” de Bruner, obra que o autor enfoca o saber narrativo como novo paradigma, é de 1986.

Segundo Della Fonte (2005), Lyotard inaugura a discussão do pós-moderno no campo filosófico tratando-a como uma mudança geral na condição humana. Ainda segundo a autora, esse livro desenvolveria uma concepção de pós-moderno que se tornaria clássica.

Essa aproximação pode ser exemplificada com a identificação do conceito de narrativa nos dois autores. Lyotard toma o conceito de narrativa como saber. No capítulo *Pragmática do Saber Narrativo* (1979, p.35), ele equivale o conceito de conhecimento ao conceito de *saber* sendo a narrativa ou *relato* a forma pronta deste saber. Para esse autor: “Não é preciso reter de tudo isto senão o fato da forma narrativa. O relato é a forma por excelência deste saber, e isto em muitos sentidos” (LYOTARD, 1979, p.37). O autor afirma ainda que:

o saber em geral não se reduz à ciência, nem mesmo ao conhecimento. O conhecimento seria o conjunto dos enunciados que denotam ou descrevem objetos, excluindo-se todos os outros enunciados, e susceptíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos. A ciência seria um subconjunto do conhecimento (LYOTARD, 1979, p.35).

Lyotard aponta que a partir de 1950, o saber mudaria de estatuto, quando as sociedades inseriram-se na idade pós-industrial e a cultura na era pós-moderna. Cabe aqui enfatizar importantes considerações acerca dessa cultura pós-moderna, que Della Fonte (2005, p.1) analisa a partir da obra de Lyotard,

Lyotard explica que, desde Platão, o discurso científico foi colocado como um saber superior perante os relatos tradicionais. Essa relação de desigualdade entre esses saberes, para ele, “É toda a história do imperialismo cultural desde os inícios do Ocidente. É importante reconhecer que o seu teor, que o distingue de todos os outros está comandado pela exigência de legitimação” (2000, p. 50).

Lyotard rechaça essa desigualdade de saberes mostrando que os cientistas satisfazem as regras do saber narrativo quando necessitam, por exemplo, narrar a epopéia de alguma descoberta ou precisar o estatuto do saber científico ocidental. A seu ver, a própria modernidade reestabeleceu as “culturas narrativas” – o relato das “Luzes” – ao erigir as figuras do “herói da liberdade” e do “herói do conhecimento” como as grandes estórias (metanarrativas) capazes de legitimar a ciência moderna ocidental.

Bruner também se aproxima muito do multiculturalismo ao entender que em contextos compartilhados, ou seja, contextos que dividem as mesmas crenças, costumes, religiões, valores, dentre outros, as pessoas constituiriam uma cultura, abrindo espaço para um conceito de pluralidade cultural. O multiculturalismo é um tema muito atual no cenário educacional com o seu discurso de tolerância e respeito às diferenças, presente em documentos políticos de cunho construtivista para uma educação para o século XXI, na tentativa ingênua de

amenizar conflitos étnicos, econômicos e políticos tão comuns a nossa sociedade capitalista. Nessa direção, Della Fonte (2009, p.14), ao analisar as implicações do multiculturalismo para a Educação Escolar, especifica a relação imanente entre multiculturalismo e pós-modernismo na obra lyotardiana, que repercutem intensamente na concepção de cultura e escola de Bruner. A autora considera que

a noção de narrativa do multiculturalismo é tributária da proposição pós-moderna de Lyotard para quem o discurso científico foi colocado como um saber superior perante os relatos tradicionais. Essa relação de desigualdade entre esses saberes, para ele, “É toda a história do imperialismo cultural desde os inícios do Ocidente” (Lyotard, 2000, p. 50). Segundo Lyotard, a ciência é uma narrativa como outra qualquer. Mas o que isso significa? Para ele, os relatos/narrativas são autolegitimadores, pois não recorrem a argumentos e provas para se afirmarem, ou seja, não possuem nenhum compromisso em dizer o que a realidade é. Conforme Lyotard, assim como os outros saberes, a ciência está baseada nas validades pragmáticas de um “jogo de linguagem” específico. A partir da heterogeneidade e incomensurabilidade dos jogos de linguagem, mundos diferentes são estruturados. Portanto, na visão lyotardiana, todos os relatos são equivalentes, pois não haveria nenhum parâmetro externo/objetivo a partir do qual eles poderiam ser avaliados.

Os pressupostos educacionais de Bruner se voltam para concepções pós-modernas e multiculturais porque defendem a ideia de que o conhecimento aprendido sem transmissão e de maneira espontânea pelo aluno é o melhor tipo de aprendizagem, visto que o professor é apenas um auxiliar nesse processo, e não um transmissor de conhecimentos humanos genéricos. Para Bruner o melhor conhecimento é aquele que se adquire sozinho, ou nas trocas de experiências entre os pares. O conhecimento tácito ou cotidiano é exaltado nessa perspectiva, ganhando centralidade. Nesse postulado, o método de aprendizagem é mais importante que o próprio conhecimento.

Conforme Duarte (2004) o construtivismo está diretamente associado ao pensamento neoliberal e pós-moderno, que não sendo correntes opostas, fazem parte do mesmo universo ideológico. Como representantes dessa ideologia temos Hayek e Polany, que entendem o conhecimento como algo ilusório, fragmentado, avesso à perspectiva de totalidade, e ao conhecimento científico.

O modelo pedagógico bruneriano expressos em concepções como a Pedagogia Popular deixa evidente a tentativa de inserção ou adaptação do aluno à sociedade capitalista, próprio das ideias pós-modernas e neoliberais que não visam também, uma superação da nossa sociedade.

2 Ontologia Crítica em Vigotski

Para a compreensão das bases ontológicas da obra vigotskiana, somos remetidos às suas origens e pressupostos fundamentados em Marx. Uma vez que para Vigotski, assim como Marx, só há ontologia no ser social, já que apenas o homem se institui como ser histórico e transformador da natureza. A ontologia é a teoria do ser, mas dizer “ontologia do ser social” garante especificidade ao conceito, tratando do ser ligado à sua historicidade e às relações sociais.

Para a ontologia marxiana, Lukács (1967, 1979 a, 1979b, 1991, etc.) em sua obra da maturidade inaugura essa discussão, tendo como chave analítica o pensamento de Marx e denominando-o de ontologia crítica. Em uma perspectiva ontológica crítica, o homem é um ser natural por sua origem filogenética. E, do ponto de vista do seu desenvolvimento ontogenético, ativo, consciente, social, universal e livre³⁰. Por esse ângulo, uma das características do “salto ontológico” se daria com a passagem do homem do seu estado biológico ao social, que intrinsecamente podemos compreender como a passagem e desenvolvimento das funções psíquicas elementares às funções psíquicas superiores na psicologia vigotskiana. O homem é ativo porque realiza trabalho, atividade teleologicamente cognitiva de transformação da natureza e produção dos meios de sobrevivência, ele é consciente porque há no trabalho uma relação entre sujeito (homem) e objeto (natureza). O trabalho é social porque requer uma organização coletiva dos seres humanos, tornando-os sociais também. A universalidade implicaria nos apropriarmos das forças essenciais da natureza, sendo assim, quanto mais incorporações o homem realiza e as objetiva em produtos genéricos humanos, mais livre ele se torna (MÁRKUS, 1974).

Conforme já discurremos em capítulo anterior, Vigotski se apropriou do materialismo histórico dialético para a construção de uma psicologia marxista, apoderando-se fundamentalmente do método materialista dialético para seu estudo pautado na universalidade dos fenômenos psíquicos concretos. Dando início a seus trabalhos criticando correntes da psicologia pautadas na lógica formal, que refletiam o contexto ideológico de sua época, o Capitalismo, e afirma a concepção de uma psicologia socialista. Para esse autor, sua ciência

³⁰ Martins (2007) em sua tese de doutoramento realiza uma análise minuciosa da concepção de homem, tendo o trabalho de George Márkus (1979) como referência.

não poderia se desenvolver na velha sociedade (capitalismo), mas sim na nova sociedade (socialismo) onde esta se encontraria no centro da vida o que demarcaria “o salto do reino da necessidade ao reino da liberdade” (VIGOTSKI, 1991, p. 401) marcando a subordinação do ser a si mesmo.

Sobre este prisma, Vigotski tem uma concepção marxista do homem, buscando nas especificidades do processo de produção e reprodução da realidade humana os fundamentos de seu desenvolvimento. Esse pressuposto não pretere as bases biológicas e naturais humanas, posto serem, indiscutivelmente, as bases primárias de sua humanização. Com base nesses pressupostos Duarte (2003, p.23) considera que

de forma alguma pretendo argumentar que a vida humana ou o processo de conhecimento se realizam de forma absolutamente independente dos processos naturais. Entretanto, o reconhecimento da prioridade ontológica da relação entre natureza e sociedade deve ser acompanhado de igual reconhecimento da existência de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da Terra: o salto da história da natureza orgânica para a história social. Esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana, enquanto realidade sócio-histórica.

Este salto da vida biológica para a vida social é marcado na obra de Marx (1987, 2004 etc.) pela relação dialética da apropriação e objetivação tendo no trabalho seu principal motor. O trabalho, portanto, demarca, nesta perspectiva, a relação entre o homem e a natureza, em que aquele se apropria das forças essenciais da natureza incorporando-a a sua prática social e reproduz por meio da objetivação a realidade objetiva portadora das relações sociais humanas, como nos aponta Marx (2004, p.85)

Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho é, portanto a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência intelectual [mente], mas operativa, efetiva [mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele (grifos do autor).

O materialismo histórico centra-se no trabalho social como atividade vital humana. O trabalho é uma atividade coletiva, o que implica o seu caráter social e histórico. Ele é por excelência uma atividade cultural, e o homem diante desse processo de apropriação e objetivação vai transformando a natureza e a si mesmo, tornando complexo seu psiquismo.

Nessa perspectiva, a linguagem é o principal signo a representar a passagem das bases biológicas do homem às bases culturais. Conforme ressalta Vigotski “O desenvolvimento da linguagem é antes de tudo a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, que está por de trás da acumulação de sua experiência cultural” (VIGOTSKI, 1995, p.169).

É esse signo que possibilita o homem caracterizar-se como um ser histórico, porque sem linguagem não há história por ser o principal registro humano temporal. Para Vigotski a linguagem demarcaria o salto qualitativo do homem do natural para o social, já que este signo faz parte de mediações, que permitem o conhecimento da realidade. O avanço histórico do homem é também o implícito da linguagem.

O conhecimento nessa perspectiva é, portanto, a apropriação da realidade. Entender o homem e o mundo numa perspectiva dialética é compreender o material e o ideal: quando o homem incorpora algo em sua materialidade ao fazê-lo, a subjetiva. O material congrega também o não material e vice-versa.

O homem na busca pelo conhecimento de sua realidade estabelece uma relação de apropriação, transformação e reprodução da natureza. É nessa busca pelo entendimento do mundo que o circunda que se dá a produção do conhecimento científico.

Com base nesses postulados Abrantes e Martins (2007), quando abordam o processo de produção do conhecimento, ressaltam o conceito de práxis como sendo a unidade da relação sujeito-objeto na decodificação do real. Para os autores a práxis

é histórica, universal, não possuindo correspondência automática e imediata com a atividade particular de um dado indivíduo [...], o que não descartaria os sujeitos particulares, já que o êxito do conhecimento é marcado também pela apreensão do real que existe fora do homem e serve de objeto a essa atividade (ABRANTES, MARTINS, 2007, p. 314).

A Educação Escolar é nesse sentido um instrumento de compreensão da realidade pelo homem. Nesse processo, a interação prática do sujeito com o seu objeto fundamenta a produção do conhecimento científico juntamente como mediação.

Entendemos assim, que um modelo de pedagogia pautado apenas na prática, expressa uma forma equivocada ou parcial de entendimento da realidade. Vigotski atribuía bastante relevância ao domínio dos conceitos científicos no âmbito da escola, visto que estes instrumentos permitem o desenvolvimento cognitivo do homem superando seus conceitos cotidianos, ou reestruturando-os. Para esse autor

um e outro (a dependência dos conceitos científicos dos espontâneos e a influência recíproca dos primeiros nos segundos) se depreendem dessa relação específica que existe entre o conceito científico e o objeto, a qual se caracteriza, como dissemos, porque está mediada por meio de outro conceito, e por conseguinte, inclui, por sua vez, junto com a relação com o outro conceito, isto é, os elementos primários do sistema de conceitos. Portanto, o conceito científico, pelo fato de ser científico, por sua própria natureza, pressupõe um determinado lugar dentro do sistema dos conceitos, o qual determina sua relação com outros conceitos. A essência de qualquer conceito científico é definida por Marx de um modo muito profundo: “se a forma de manifestação e essência das coisas coincidissem, toda ciência seria supérflua” [...] Seria supérfluo se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico (VIGOTSKI, 1993, p.216).

Os conceitos científicos carregam em si a experiência social condensada na cultura, com seus sistemas de signos e diversas significações. Nesse sentido, Vigotski valoriza a apropriação do indivíduo dos conceitos científicos pelo seu papel capacitador no desenvolvimento humano.

3 A Concepção de Cultura em Bruner e Vigotski

Neste trabalho procuramos elucidar a concepção de cultura em Bruner e Vigotski. Para tanto, nos dois primeiros capítulos apresentamos núcleos teóricos que depreendemos dessa concepção: universo simbólico, narrativa e comunidade cultural para o primeiro; signo, função psíquica superior e natureza social do desenvolvimento psíquico para o segundo. Este item, por sua vez, intenta trazer considerações que esclareçam as rupturas no que se refere a essa concepção nos dois autores.

A cultura para Bruner são signos que assumem várias facetas por estarem em consonância com a interpretação de um determinado indivíduo, implicando o desenvolvimento particular deste. O conhecimento é considerado, portanto, uma troca de significações imanente da mesma psique. Essa concepção de cultura se expressa preponderantemente na Educação Escolar na ideia que o autor tem de comunidade cultural.

Bruner faz parte de uma corrente da psicologia com uma abordagem interpretativa da cognição, ou seja, voltada para a produção de significados e sua negociação entre os sujeitos que se inserem em uma comunidade cultural. Nessa concepção, a cultura tem um papel capacitador no desenvolvimento mental dos indivíduos, com um viés interpretativista, ou seja,

os fenômenos cognitivos nessa perspectiva são interpretados de acordo com a cultura humana que o sujeito se insere.

Para o autor, na cultura *o significado é compartilhado*, na medida em que nosso meio de vida *culturalmente adaptado* dependeria da *partilha de significados* e conceitos. Esta *negociação* ocorreria quando da existência de diferenças no significado e na *interpretação* que cada indivíduo tem diante de sua visão de mundo, já que a cultura é sempre interpretada de acordo com o seu contexto, o que Bruner chamou de *comunidade cultural*.

Apoiado na fenomenologia hermenêutica, o autor nos aponta que esse interpretativismo iria de encontro com a negação da explicação, enquanto forma de se conhecer a realidade. Desta forma, o conhecimento é sempre passível de interpretação de acordo com o contexto em que se encontra o indivíduo.

A explicação, para o autor, seria mérito de um modelo positivista, como cunha pejorativamente. Para Bruner, interpretação e explicação seriam modos pelos quais o pensamento se processa, não apenas como forma de se conceber a realidade. Entendemos nesse sentido, que uma *comunidade cultural*, cultura situacional, ou ação situada (o autor não possui uma expressão única para definir uma cultura em seu contexto) constitui e estabelecem especificidades de pensamento na concepção bruneriana próprio de suas condições de vida tribal, crenças, valores, religião etc. Para esse autor (BRUNER, 1997, p.40)

as culturas caracteristicamente criam “dispositivos” protéticos que nos permitem transcender os limites biológicos “brutos”, por exemplo, os limites da capacidade de memória ou os limites da nossa acurácia auditiva. Proponho a visão inversa de que é a cultura, e não a biologia, que molda a vida e a mente humanas, que dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo. Ela faz isso impondo seus padrões inerentes aos sistemas simbólicos da cultura, sua linguagem e modos de discurso, as formas de explicação lógica e narrativa e os padrões dependência mútua da vida comum.

Entendendo a cultura como um sistema simbólico a ser interpretado e negociado pelos indivíduos, ela tem papel central no desenvolvimento psicológico humano. Entretanto, concebê-la como um contexto cultural implicaria um desenvolvimento particular, ou seja, o desenvolvimento humano se circunscreveria em um contexto cultural.

Nessa perspectiva os processos psicológicos do indivíduo são referidos a contextos sociais e culturais particulares. O processo desse desenvolvimento traduziria os valores da cultura e diferenciam-se deles, não sendo possível encontrar um único sentido para os diferentes processos em curso. Desse modo, as ações do sujeito não significam em si mesmas,

seu valor é extraído dos processos de negociação entre indivíduos, na prática em que estão inseridos. Portanto, para Bruner, o desenvolvimento psicológico é particular, sem apresentar traços de universalidade entre os demais sujeitos.

Por outro lado, na concepção vigotskiana, a cultura, é fruto da produção social humana por meio do trabalho. São signos ou instrumentos culturais, que se dividem em: instrumento cultural material, e instrumento psicológico como é o caso da linguagem. O homem, por essa perspectiva, quando nasce é apenas um animal e torna-se humano com a apropriação da cultura.

Sirgado (2000) ao analisar as categorias de social e cultural na obra de Vigotski aponta que o significado de ambas é permeado pelo conceito de história proposto pelo autor, revelando seu referencial materialista histórico dialético. Essa matriz é que define o núcleo central da obra vigotskiana expressa em sua concepção de natureza social do psiquismo. Visto que este último é fruto de relações sociais internalizadas por meio de mecanismos semióticos³¹ que as convertem em funções da pessoa.

Ainda de acordo com Sirgado (2000) as categorias social e cultural são expressões das múltiplas formas que a sociabilidade pode tomar, o social é um fenômeno mais antigo que a cultura por ser um dos atributos de certas formas de vida, que permite falar de uma sociabilidade natural. Por ser anterior à cultura, o social adquire dentro desta formas novas de existência, ou seja, sob a ação do homem a sociabilidade biológica adquire formas humanas. O social é, portanto, condição e resultado do aparecimento da cultura.

Para Sirgado (2000, p.53), “é, porém, resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais”. E nessa lógica do princípio evolutivo, a sociabilidade animal é o substrato da sociabilidade humana, assim como a natureza é o substrato e a condição de emergência da cultura. No entanto, nossa sociabilidade não é dada pela natureza, mas concretizada pelo homem, à medida que este último cria suas condições de existência material, sendo essas condições de existência produções culturais do homem. Logo, para Vigotski, cultura é um produto ao mesmo tempo da vida social e da atividade social do homem. Em relação a essa assertiva Sirgado (2000, p.54) considera:

[...] levando-se em conta a matriz teórica em que o autor se situa, podemos pensar no primeiro caso a cultura entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade e no segundo caso como produtos do trabalho social, nos termos em que falam Marx e Engels. Se assim for, para Vigotski **a cultura é a totalidade das**

³¹ Mecanismo mediador que explica a conversão do social em pessoal sem tirar a singularidade do indivíduo.

produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é suficiente para explicar a natureza da cultura (grifo nosso).

A cultura para Vigotski é produto das leis históricas determinadas pelas condições concretas de sua existência. O homem nessa perspectiva produz cultura, mas também é fruto dessas relações sociais que são internalizadas por ele e se expressam na forma de funções psíquicas. Isto porque, em uma concepção marxiana a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais que se tornam funções da personalidade da pessoa.

As condições de trabalho do homem representam não apenas o modo de vida deste, mas também o que ele é, na medida em que há uma estreita ligação entre o que o homem é, o modo de produção de sua ordem social e os tipos de relações sociais que disto resultam. E com base nesse pressuposto, Oliveira (2001) em análise da dialética singular-particular-universal, chama-nos a atenção para as diferenças presentes entre duas expressões que podem nos dar a impressão de estarem explicitando a mesma coisa, ou seja, entre o que significa relação indivíduo-sociedade e relação indivíduo-genericidade.

Segundo a autora, na concepção histórico-social de homem, a relação indivíduo-sociedade só pode ser compreendida como expressão de uma relação mais ampla, isto é, da relação indivíduo-genericidade.

A concretização da genericidade na vida do indivíduo, ou seja, sua constituição como ser pertencente ao gênero humano, só se realiza por meio do processo de sua sociabilidade, na dependência das apropriações, particulares, das objetivações humano-genéricas.

Na ontologia marxiana, a correta compreensão do homem como ser social demanda sabê-lo instituído cultural e historicamente, num processo que imbrica o indivíduo (singular) e o gênero humano (universal) por meio da relação que entre eles se estabelece (particular). Por isso, para Marx, do ponto de vista ontológico, não há antagonismo entre homem e sociedade, sendo ambos os polos de um mesmo processo histórico.

Ocorre, porém, que a sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que torna a vida humana mais livre e universal, não garante que todos os seus membros tenham acesso a essa riqueza, nisso residindo o cerne da alienação entre o indivíduo singular e o patrimônio humano genérico. Nessa direção, Oliveira (2001) aponta como equívoco conceitual advindo dos próprios processos de alienação, tomar-se a “sociedade” como representativa do coletivo ou do mais amplo e, conseqüentemente, a relação ‘indivíduo-sociedade’ na imediaticidade do binômio individual-social. Nas palavras da autora: “a realidade da categoria de ‘indivíduo’ e

de ‘sociedade’ é concebida como sendo aquilo que está sendo manifesto, aquilo que se pode ver, medir, observar de imediato” (p. 19), de tal forma que as mediações, alienadas e alienantes, que sustentam a vinculação entre os homens e suas condições sociais de existência resultam ocultadas.

Como resultado, as dimensões particulares relacionadas tanto ao indivíduo quanto à sociedade, acabam sendo concebidas como dados fortuitos e casuais, resultantes de algum tipo de natureza dada, esvaziada da historicidade concreta dos homens.

Nessa perspectiva, na relação indivíduo-sociedade, o pólo “indivíduo” é o singular e o pólo “sociedade” é o universal. E, desse modo, deixa-se de perceber dois problemas: como o pólo “sociedade” é tomado como universal, perde sua função de particular na relação indivíduo-genericidade, perde sua função de mediação; e como o pólo “gênero humano” não é considerado, perde sua função de universal nesta relação. Daí que ele, o gênero humano, não é o elemento em que se encontra a meta máxima do desenvolvimento do indivíduo e sim, os estreitos limites da sociedade. Nestes limites, a adaptação do indivíduo aos moldes da sociedade existente, é o princípio fundamental (OLIVEIRA, 2001, p. 21).

Transpondo essa análise para as proposições de Bruner em relação à concepção de cultura, consideramos que ele incorre nos limites acima mencionados. O autor, em sua ênfase idealista, fenomenológica e no abandono das metanarrativas, prescinde a análise da cultura na perspectiva da totalidade e, conseqüentemente, na relação indivíduo-cultura por ele aventada, o polo cultura acaba por ocupar o lugar do universal, deixando de ser elemento mediador na relação indivíduo-genericidade.

Essa é a raiz do cunho adaptacionista que identificamos na obra bruneriana. Ainda que Bruner avenge a grande importância das apropriações culturais na vida dos indivíduos e, da mesma forma, da Educação Escolar, suas proposições ficam restritas a uma sociabilidade adaptativa e, sem maiores esforços são cooptadas pelo modelo neoliberal e pós-moderno no tocante às concepções de indivíduo, de cultura e das relações entre eles. A ênfase multiculturalista, tão em voga na atualidade, é emblematicamente representativa dessa orientação de pensamento.

Diferentemente, as análises empreendidas por Vigotski, no que se inclui a concepção de cultura, pelo próprio atendimento ao método marxiano, não prescinde da dialeticidade singular-particular-universal. Ao afirmar a natureza cultural do desenvolvimento humano, esse autor não pretere as mediações particulares, ou seja, ao destacar a relação indivíduo-cultura como uma relação básica, não perde de vista a relação indivíduo gênero humano.

A universalidade humano-genérica é elemento nuclear em sua obra e por isso a concepção de cultura nela presente não corresponde ao entorno imediato, isto é, ao dado representativo, meramente, da imediaticidade da vida cotidiana. Vigotski não perde de vista que a cultura cristaliza relações sociais de produção, divisão social do trabalho e, na sociedade capitalista, a alienação que instala fossos imensos na relação indivíduo-gênero humano. Todavia, com a propriedade de quem domina profundamente o materialismo dialético, confere à particularidade a importância que lhe cabe, ela não é descartada, como querem fazer crer algumas leituras equivocadas do marxismo.

Apreender a cultura como mediação particular na relação indivíduo-gênero humano (singular-universal) é condição, na Psicologia Histórico-Cultural, para a formação de indivíduos aos quais compete muito mais que adaptar-se às suas condições de existência, isto é, aos quais compete serem sujeitos de tais condições e não, delas sujeitados. Dado que exige a superação da alienação própria à sociedade de classes.

4 A Educação Escolar para Bruner e Vigotski

Pelo exposto, entendemos que há uma dissonância na obra de Bruner e Vigotski no que tange à relação teoria e prática na obtenção do conhecimento, e conseqüentemente em relação ao papel da Educação Escolar na vida dos indivíduos. A respeito de tal assertiva discorreremos nesse momento.

A concepção de escola de J. Bruner é marcada pela presença das chamadas “subcomunidades de aprendizes mútuos”, em que os alunos compartilhariam suas experiências no processo de aprendizagem, com o incentivo do professor durante o processo, mas sem que esse faça intervenção em sua dinâmica.

Seria por meio dessas culturas escolares ou comunidades de aprendizes mútuos que o aluno tomaria consciência de sua prática, levando-o ao conhecimento por meio de formas compartilhadas de pensamento. É por meio dessa interação que o aluno descobriria a sua cultura, ou a forma de concepção do real. Cabe ressaltarmos ainda que essas comunidades, na concepção de Bruner, ajudariam a preparar o aluno para a inserção na sociedade, na qual cada um assumiria sua posição de acordo com a sua habilidade.

Além da proposta dessas comunidades culturais na educação, Bruner também propõe o uso de narrativas na educação, já que a escola nesse pressuposto é o local em que os

indivíduos negociam os seus significados. Entendemos assim que a ideia de narrativa é representativa da cultura na concepção bruneriana, por ser um signo que expressa por meio da linguagem os estados mentais dos indivíduos. Como não poderia deixar de ser, Bruner nos afirma que a narrativa é polissêmica, à medida que está sujeita a várias interpretações. Cada vez que a narrativa é expressa, assume uma nova roupagem, fazendo parte de um círculo hermenêutico, como nos aponta o autor.

A narrativa na concepção de Bruner é a representação do estado psíquico do sujeito e um instrumento de conhecimento do sujeito pelo real. Na visão bruneriana o uso de narrativas nas escolas contribuiria para a formação da identidade do aluno em sua cultura, criando o que ele chamou de “uma versão de mundo” pelo aluno. Nessa direção, a linguagem (que se expressa no formato de narrativas) é entendida como a realidade dos seres humanos na medida em que ela é o principal signo a representar a psique humana.

Ainda segundo o autor, o indivíduo apreende sua realidade por meio de sua relação ativa com o mundo que o circunda, essa é uma das características do Construtivismo Social presente na obra desse autor. O aluno nessa concepção tem sua realidade na produção de significados moldada pela cultura. A realidade é subjetivada, relativizada de acordo com a cultura em que o aluno se insere, visto que, o autor concebe um pluralismo na concepção de cultura.

Nesse sentido, o uso da narrativa ajudaria os alunos a refletirem e indagarem a respeito de sua identidade na comunidade interpretativa ou cultural proposta pelo autor, já que cada um constrói sua narrativa de acordo com o contexto em que se insere. Bruner por meio dessa concepção esclarece que não é o conhecimento objetivo transmitido nas escolas que determinaria o desenvolvimento do aluno, mas como os alunos se utilizam dele de acordo com a experiência de cada um, sendo assim, esse deve refletir sobre sua prática. A falta de referências nos conteúdos é tão grande que o autor aponta que a escola é própria matéria a se ensinar nas salas de aula.

Nesse sentido o professor não transmitiria conteúdos, mas organizaria os procedimentos dos alunos que se constituíram nas subcomunidades de aprendizes mútuos. Ele construiria andaimes para seus alunos na medida em que incentivaria a cada um compartilhar o seu papel dentro desse tipo de comunidade. O professor não pode nesse modelo exercer um papel monopolizador, já que os alunos também devem construir andaimes entre seus pares nessa concepção.

Vigotski, por outro lado, entende a escola como o lugar onde os alunos se apropriam da riqueza humana universal condensada em conteúdos escolares. Nessa perspectiva, o ensino

é um instrumento psicológico que determina o desenvolvimento psíquico da criança. Por isso, o papel do professor nessa concepção é o de transmissor do conhecimento. Ele deve articular os conhecimentos práticos dominados pela criança, com os conhecimentos teóricos que ela aprenderá na escola.

Na abordagem vigotskiana, trabalhar com os conceitos teóricos e científicos na Educação Escolar é situar o ensino na área de desenvolvimento próximo, implicando as relações entre o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento psíquico.

O ensino nesse modelo representa a transmissão de signos sociais, conduzindo ao desenvolvimento humano. Ele sempre guia e precede o desenvolvimento, já que a apropriação do aluno por esses conteúdos gera modificações potenciais em seu psiquismo. Trabalhar com a transmissão do ensino nessa perspectiva é situar o aluno na área de desenvolvimento proximal, que indica a capacidade potencial da criança em aprender ou realizar “tarefas” com a ajuda do adulto.

É importante frisarmos que esse desenvolvimento é marcado por dois momentos: o intersíquico, ou seja, que se dá na atividade coletiva da criança, e o intrapsíquico, o processo interno de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. A função psíquica superior é a representação do domínio da cultura pelo indivíduo, que deixa de ser regido por suas bases biológicas marcada pela função psicológica elementar. A apropriação dos signos marca este processo, porque o signo carrega em si conteúdos-genéricos de nossas experiências. São conteúdos genéricos humanos.

Portanto, a cultura se expressa nessa concepção na atividade coletiva do homem de transformação e reprodução da natureza, e conseqüentemente no surgimento dos signos. E a incorporação do homem por este último implica o seu desenvolvimento psíquico, e mais ainda sua evolução como espécie.

Entendemos que em Bruner há um modelo de pedagogia centrado na prática que muitas vezes marginaliza o conhecimento teórico. A forma de conhecimento pelo aluno ocorre de forma pragmática, sem mediação teórica, o que torna esse processo unilateral. Vigotski, por seu turno, não pretere a prática, mas a entende como parte necessária para o entendimento do conhecimento teórico.

Não se trata de enfatizarmos o conhecimento teórico como a melhor forma de compreensão do real, mas sim, é necessário entendermos que o conhecimento prático e o conhecimento teórico se articulam complementarmente. Esse pressuposto permite-nos uma visão ampla e mais fidedigna da nossa realidade.

Jerome Bruner, no seu viés fenomenológico hermenêutico e Vigotski, fundamentado em uma ontologia de cunho marxista, não só se distanciam como também divergem. Vigotski (1995) em sua produção já criticou as psicologias empíricas subjetivistas, pautadas na fenomenologia-hermenêutica. Bruner, apesar de seu discurso inovador, mascarado na proposta de uma Psicologia Cultural, e o que é mais agravante, entende que sua obra é uma continuidade do trabalho vigotskiano, ignora como ontologicamente seus trabalhos são incompatíveis. Uma aparente aproximação de alguns conceitos, não ultrapassa o campo fenomênico, enquanto que na essência são radicalmente divergentes.

Desta forma, é preocupante quando Jerome Bruner é tomado como um autor representativo da obra vigotskiana, dado que entendemos gerador de distorções teóricas. Duarte (2004) analisa essa questão da aproximação da psicologia de Vigotski ao lema “aprender a aprender” como uma tentativa de descaracterização do universo ideológico marxista em que se foca a obra desse autor soviético. O prefácio de Bruner da edição norte-americana do livro *Pensamento e Linguagem* (1993) é emblemático na tentativa de neutralizar a obra de Vigotski. Veja-se por essa passagem

para mim o impressionante é que, dado um mundo pluralista onde cada indivíduo chega a um acordo com o meio ambiente a seu próprio modo, a teoria do desenvolvimento de Vigotski é também uma descrição dos muitos caminhos possíveis para a individualidade e a liberdade. É nesse sentido, penso eu, que ele transcende, como teórico da natureza do homem, os dilemas ideológicos que dividem tão profundamente nosso mundo de hoje (BRUNER, 1993, p. 13).

Esse prefácio foi escrito em 1961, auge da Guerra Fria, procurando, portanto disseminar a ideia de que Vigotski, apesar de sua origem russa estaria acima dos embates ideológicos da época.

Apesar de Bruner considerar Vigotski pioneiro em compreender o papel constitutivo que a cultura exerceu na transformação da natureza da espécie humana e no desenvolvimento psíquico do homem (que consideramos expressiva na categoria função psíquica superior), esse autor defende uma psicologia que tem como núcleo a ideia de desenvolvimento humano inserido nos processos culturais de compartilhamento e negociação de significados. Assim, se afasta da concepção vigotskiana ao entender que há uma relatividade nos significados, cuja

referência se formaria no contexto das comunidades culturais³², no qual o estilo de vida das pessoas geraria cultura (BRUNER, 1997, p. 34).

Podemos extrair dessas concepções de cultura, dois modelos divergentes de escola explicitadas em três contradições. Primeiramente, porque Bruner prioriza a dimensão individual do desenvolvimento humano, e Vigotski radica a compreensão desse processo na sociabilidade do indivíduo, ou seja, afirma sua natureza essencialmente social; segundo, porque para o primeiro a aprendizagem ideal seria espontânea, enquanto para o segundo, ela se daria em um processo que o aluno se apropriaria dos signos historicamente construídos pela mediação intencional do adulto. Por fim, Vigotski anuncia uma Educação Escolar universalizadora do homem independente de sua raça ou etnia, enquanto Bruner entende que uma cultura local seria legítima em si.

³² Um exemplo de comunidade cultural que o próprio autor ressalta é a escola. Ele defende a necessidade desse espaço se tornar uma “*comunidade de aprendizagem mútua*” (BRUNER, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de cultura nesses dois autores não apenas diverge como também se contradiz, o que acarreta distorções e mal-entendidos quando suas ideias são transpostas para a Educação Escolar, como ocorre com o conceito de área de desenvolvimento próximo e andaime, que trataremos a seguir.

Bruner (1997), ao analisar instrumentos na Educação Escolar que auxiliariam a mente a alcançar níveis mais elevados, tece considerações quanto ao conceito vigotskiano de área de desenvolvimento próximo e a metáfora andaime. Bruner aponta este último como um conceito implícito na obra de Vigotski, pois, em sua perspectiva a área de desenvolvimento próximo não daria conta de responder todas as questões relacionadas à aprendizagem da criança.

Vigotski, quando se refere à área de desenvolvimento próximo, indica um nível de capacidade mental de uma criança que pode superar-se diante de sua capacidade atual (área de desenvolvimento efetivo) por meio de uma atividade coletiva guiada por um adulto, ou seja, a criança pode fazer muito mais sob orientação de um mediador do que faria sozinha. Para esse autor, a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio de um adulto e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento próximo da criança, sendo assim:

o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se [...] O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKI, 2001, p.113).

Bruner, em relação a este conceito vigotskiano, entende que se trata de um relato de como os mais competentes auxiliam os mais jovens e os menos competentes a atingirem um patamar mais alto, a partir do qual se pode refletir de maneira mais abstrata sobre a natureza das coisas.

O autor também enfatiza que na concepção vigotskiana a boa aprendizagem seria aquela que precederia o desenvolvimento. Nessa concepção também a consciência e o

controle podem vir somente depois que a criança tenha uma função bem dominada e de modo espontâneo. Desta forma, ele teria alguns questionamentos: como essa aprendizagem seria alcançada? De que modo o adulto interfere em funções que a criança ainda não possui? Para Bruner é como se houvesse uma espécie de andaime construído pelo tutor para seu aprendiz. Assim, considera que:

em nenhum ponto dos escritos de Vygotsky existe qualquer explicitação sobre o que ele queria dizer com andaime. Mas penso que posso reconstruir suas intenções a partir de duas fontes, uma delas histórico-filosófica e na própria mão de Vygotsky, por assim dizer, a outra a partir da tal pesquisa sobre tal “andaime” que eu mesmo realizei para melhor compreender o que este conceito intrigante poderia significar (grifo nosso).

Filosoficamente, há uma programação implícita no relato de Vygotsky, e ela precisa ser tornada explícita. Ele acreditava que a “modernização” do camponês através da coletivização e mecanização poderia ser descrita da mesma maneira que se descrevia o crescimento da criança do pensamento pré-científico ao científico. Em ambos, havia uma fusão criativa da ação e consciência coletivas – uma noção vaga que, ao meu ver, logo se tornará clara. Para ele, aquela fusão era fundamental para a divisão humana do trabalho. E o meio no qual a transmissão ocorre é a linguagem e seus produtos: alfabetização, ciência, tecnologia, literatura. Lembre-se de que quando Vygotsky foi para Uzbequistão e para Quirguistão para fazer seus estudos sobre a mudança da mentalidade campesina, a alfabetização era um tópico apaixonante. Escrever e ler não eram apenas desejáveis do ponto de vista prático. Seu objetivo era “modernizar” a mente (BRUNER, 1997, p.78 – 79).

Quando o psicólogo Bruner usa a expressão “modernizar a mente” ligada à ideia de que ela também iria se desenvolver de modo espontâneo, nos dá margem a entender que a consciência teria uma estrutura já formada biologicamente. Nesse sentido, ela não se transforma, mas sim se moderniza, o que afasta mais significativamente a concepção de desenvolvimento do intelecto humano entre os dois autores. Para Vigotski o psiquismo é constituído culturalmente, não é algo inato.

A concepção de área de desenvolvimento próximo de Vigotski carrega a ideia de que a criança aprende juntamente com seu par, sem trazer margem a pressupostos de que ela possua algum tipo de estrutura ou prontidão que se desenvolva espontaneamente. Entendemos assim que o uso da expressão andaime é desnecessário para a compreensão das ideias vigotskiana. Também inferimos que Bruner possa fazer alusão à ideia de patamar ao utilizar-se da terminologia andaime, uma vez que para esse autor o professor emprestaria sua consciência (andaime) para que o aluno possa “atingir patamares mais elevados” (BRUNER, 1998, p.154).

Enfrentamos um grande problema no campo educacional, que é o uso distorcido e incorreto da metáfora andaime como originária de Vigotski. Podemos destacar exemplos como o da psicóloga Susan Bentham, em seu livro “*Psicologia e Educação*”, segundo a autora Bruner se aproximaria de Vigotski ao escrever que

[...] de acordo com Vygotsky, Bruner enfatiza o papel da linguagem – que a linguagem não apenas reflete a experiência, mas pode transformá-la. Bruner interessava-se particularmente pela linguagem do aprendiz e do ensino, e expandiu o conceito de andaime de Vygotsky (BENTHAM, 2002, p. 26).

Outros autores já aproximam a metáfora “andaime” à área de desenvolvimento próximo entendendo que esse termo originário do inglês *scaffolding* seria um aprofundamento do conceito vigotskiano, o que daria à área de desenvolvimento próximo uma maior abrangência. Segundo Silva (1999, p. 28)

Estudiosos tais como Diaz, Neal e Amaya-Williams (1995), Coll e Solé (1996) e Beherend, Perhmutter e Rosengren (1989) acreditam em uma similaridade entre os conceitos de zona de desenvolvimento próximo e andaime (grifo nosso). A armação, conforme Diaz, Neal e Amaya-Williams (1995: 135) diz respeito ao “papel do tutor ou do professor que auxilia as crianças à se moverem da resolução conjunta de um problema, para uma forma independente de ação” [...] consistindo em uma “retirada gradual do controle e do apoio do adulto em função do domínio gradativo das crianças sobre uma tarefa dada”. A conceituação de zona do próximo desenvolvimento, definida não apenas pelos ciclos já completados do desenvolvimento, como também por aqueles em via de amadurecimento, em decorrência das possibilidades de desenvolvimento ativadas pela colaboração de outros parceiros do indivíduo mais jovem na solução das tarefas, vem sendo identificada com a idéia da diminuição desta ajuda, de acordo com a aquisição da habilidade daquele em solucionar a atividade, consistindo em um andaime.

Conforme Silva (1999), o estudo clássico de Bruner e seus colaboradores, datados de 1976 em torno do processo de armação (no original *scaffolding*,) originou outras pesquisas a respeito dos termos andaime ou andaimaria. Essa autora, apoiada em autores como Góes (1997), tece considerações ainda mais distorcidas em torno do conceito de Vigotski de área de desenvolvimento próximo, como se esse conceito, apresentasse ainda, uma esfera de prontidão para aprender. O conceito de prontidão encontra-se em compatibilidade com os fundamentos teóricos e epistemológicos do Construtivismo. Veja nesta passagem de Góes:

Interpretações contemporâneas sobre a ZDP têm incluído idéias tais como a de uma esfera de prontidão para aprender: de sensibilidade para novas

formas de ação: de construção de capacidades a partir de “andaimés” fornecidos pelo outro [...]. Aqueles autores sugerem, ainda, que um exame das diferentes versões pode evidenciar certas expansões teóricas que não compreendem, de fato, ao pensamento vygotskiano: exemplo disso é a presença de noções implícitas maturacionistas, que deixam margem para se deduzir que a atuação do outro contribui para realizar o potencial que já está na criança supostamente por condições de maturação (GÓES, 1997, p. 25 apud SILVA).

Essas concepções enviesadas de que existiriam noções implícitas maturacionistas na obra vigotskiana, com certeza é fruto das retaliações e inconsistências teóricas que a obra desse autor vem sofrendo ao longo de publicações organizadas por autores que afastam Vigotski de suas origens marxistas³³, em consonância com as pedagogias do aprender a aprender. Pelo exposto, concluímos que Bruner não fugiu à regra.

O modelo de pedagogia apresentado por Jerome Bruner, ou seja, a Pedagogia Popular foi preconizado desde a Escola Nova no início do século XX. Segundo Bloch (1951) a Escola Nova também conhecida como Escola Ativa, e Escola Progressista, foi responsável por uma mudança de paradigma na pedagogia, quando o foco do trabalho educativo saiu “dos conteúdos” e do professor e o centro gravitacional passou a ser o aluno. Ainda segundo Bloch, esse modelo de pedagogia, que teve como propulsores figuras como John Dewey, Frenet, Claparéd, Ferrié entre outros, voltar-se-ia para a atividade espontânea da criança, como auto-gerativa do processo de aprendizagem. O professor, nesse postulado, deveria proporcionar a seus alunos condições para que eles “aprendessem a pensar”, o que ocorreria com a atividade ativa destes. Nessa direção, a Escola Nova assumiu no ideário contemporâneo uma nova roupagem: o Construtivismo. Na Educação Escolar brasileira há o predomínio do Construtivismo Piagetiano, com aproximações indevidas desse autor a Vigotski (DUARTE, 2004).

Nessa direção, podemos considerar as ideias de Bruner como representativas do que Duarte (2008) cunhou de pedagogias relativistas, destacando-se o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a teoria do professor reflexivo e o próprio multiculturalismo. Para esse autor, as ideias defendidas por essas pedagogias, apesar de mais de um século de existência, assumem novos sentidos, visto que são regidos pelo contexto ideológico pós-moderno. Essas pedagogias multiculturais e pós-modernas negam a categoria totalidade, para Duarte (2008, p. 3)

³³ Para um maior aprofundamento das distorções que a obra vigotskiana tem sofrido, consideramos essencial o trabalho de livre docência de Newton Duarte “*Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*”, cuja primeira edição consta do ano de 2000.

Dessa negação da totalidade decorre o relativismo presente nas pedagogias contemporâneas. Em primeiro lugar, trata-se de um relativismo epistemológico: o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais. **Se o ato de conhecer depende inteiramente das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades, então, estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento** (grifo nosso). Em segundo lugar, trata-se de um relativismo cultural. O mundo humano seria constituído por uma infinidade de culturas, cada qual com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza, a sociedade e a vida. Segundo essa perspectiva do relativismo cultural, nenhum conhecimento pode ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura.

Não é por acaso, que o currículo na concepção bruneriana é tão relativizado a ponto de o próprio contexto escolar representar o “conhecimento” a ser aprendido pelo aluno juntamente às suas trocas de experiências cotidianas. Esses modelos pedagógicos acabam por esfacelar o currículo escolar.

Rossler (2006), ao analisar minuciosamente o discurso construtivista, ressalta a alienação e a sedução desse ideário e aponta o multiculturalismo como um dos fios norteadores desse emaranhado que constitui a educação contemporânea. Para o autor,

O problema da compreensão, do respeito e da tolerância às diferenças, às diversas realidades culturais, tão propalado pela retórica construtivista, consiste num tema bastante contemporâneo e, no entanto, sempre presente nas freqüentes discussões que giram em torno à questão do multiculturalismo, isto é, da idéia de pluralidade ou diversidade cultural. Mais especificamente, a compreensão, a aceitação, a tolerância e o respeito às diferenças sociais, culturais, raciais e religiosas de cada grupo. De fato, o tema do multiculturalismo ganhou bastante espaço nos meios acadêmicos e intelectuais e diversos campos do saber hoje, inclusive a educação, são perpassados por questões, estudos e discussões, direta ou indiretamente, relacionadas a esse tema. E conforme o que viemos discutindo até o presente momento, podemos observar que as interfaces entre o construtivismo e o multiculturalismo são bastante expressivas (ROSSLER, 2006, p.182).

Para esse autor, o multiculturalismo e construtivismo se articulam representando uma política de cunho democrático formal, que não controlam tragédias produzidas pelo capitalismo imperialista. Rossler cita o fracasso das negociações no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) em evitar a invasão do Iraque pelas tropas dos Estados Unidos e

Inglaterra, o que evidenciaria a ingenuidade dessas crenças “de respeito às diferenças” expressas nesses dois ideários.

Nos dias de hoje é muito comum, em especial no meio educacional, nos depararmos com as ideias de: cultura popular versus cultura erudita, cultura de massa, cultura industrial, cultura *hip hop*, cultura indígena, cultura gay etc. Porém, entendemos que, mesmo ao lidarmos com interesses muito determinados de classes e grupos sociais, não há o predomínio de uma cultura para cada uma dessas instâncias. Embora carregando modulações próprias, essas “culturas” estão sob a égide de uma instância maior, a cultura capitalista. Entendemos, portanto, que a cultura capitalista em sua singularidade é determinada pelo seu modo de produção, e que assume suas particularidades, expressas em culturas aparentemente específicas, todavia, regidas pelo mesmo modo de produção, o que não as difere em sua essência. Tomando a tríade: singular, particular e universal; entendemos em uma perspectiva crítica que a cultura capitalista não é representativa de universalização, pelo grau de alienação que ela estabelece entre o que é apropriado pelo indivíduo, e o que está posto na sociedade.

Portanto, mesmo as chamadas “culturas locais” são mediadas pelo dinheiro em nossa sociedade. Como afirma Marx “O indivíduo leva consigo mesmo, em seu bolso, o poder social, bem como seu nexos com a sociedade” (MARX, 1987, p.98), ou seja, no capitalismo as relações são mediadas pelo valor de troca, o dinheiro, ou a mercadoria desprovida de substância. A organização de culturas locais são bolhas de antídoto ao capitalismo na busca por uma solidariedade sustentável. E essas culturas localizadas, embora queiram, não escapam ao modelo imperialista de seguimentos de mercados, veja-se, por exemplo, a venda da “cultura baiana” em nosso país, ou do modo de vida americano.

Desta forma, ainda no que concerne à concepção de Educação Escolar do autor norte americano Jerome Bruner e suas aproximações com esses modelos de pedagogias do aprender a aprender, também encontramos a noção de habilidade e competência que se insere na Pedagogia das Competências. Esta Pedagogia possui grande força em nosso ideário educacional, vide suas expressões nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (2001). Este modelo tem como principal referência o autor Perrenoud (1997, 1999, 2002), o professor nessa perspectiva também deve ajudar o aluno a descobrir suas habilidades, competências e potencialidades que seriam inatas a esses indivíduos.

Destarte, o psicólogo contemporâneo Bruner, aproximando-se muito de um modelo educacional pragmático e pós-moderno, com suas referências explicitamente apoiadas em Dewey e Willian James, verificável em seu conceito de Pedagogia Popular, quando, por

exemplo, Bruner (2001, p.64) afirma que “O conhecimento afinal de contas é crença justificada” tecendo considerações epistemológicas sobre o que é conhecimento e o que é verdade, aproxima-se bastante, como já assinalamos, do pragmatismo e do pós-modernismo.

Considerando ainda que o multiculturalismo tem suas raízes no pensamento de Dewey e suas expressões na Escola Nova, entendemos que Bruner vincula-se também a uma concepção pluralista de cultura e de Educação Escolar, por exemplo, quando esse autor aborda a questão de uma “cultura escolar”, ele entende que há uma verdade particular a essa cultura. Nesse sentido, a cultura torna-se um termo vago, não possibilitando uma cultura humana universal, o que acarreta uma falta de referencial nos currículos escolares que diante deste pressuposto, deve abordar todas as diversidades. É um relativismo epistemológico pautado no relativismo cultural.

Portanto, quando há uma aproximação entre a obra de Bruner e de Vigotski, pode-se distorcidamente tomar este último também como um autor representativo do multiculturalismo, o que é um equívoco. Uma vez que Vigotski tentou uma sociedade universal com bases no socialismo e assim uma pedagogia marxista, enfatizamos que para esse autor russo um modelo pedagógico revolucionário é aquele em que há o processo de seleção, organização e transmissão de conhecimentos científicos, políticos, éticos, filosóficos e estéticos que visam à humanização do aluno e a superação de sua relação imediata com a realidade.

Cabe aqui, ressaltarmos, que essa dissertação buscou compreender, também, que tipos de indivíduos Bruner e Vigotski focam em suas análises de concepção de cultura, e quais as implicações dessas concepções para a Educação Escolar. Desta forma entendemos que Bruner trabalha com seu aluno em um recorte contextual, em outras palavras, ele debruça-se apenas no sujeito empírico reflexo de sua aparência individual, preterindo-o como síntese de múltiplas determinações. Enquanto Vigotski focaliza a sua essência, indicando que devemos ir além do campo de nossa percepção imediata. É preciso compreender o indivíduo concreto, síntese histórica tecida pelas relações sociais de produção (MARX, 1987).

Bruner, portanto, aproximando-se de modelos pedagógicos como a Escola Nova, que coloca o interesse do aluno no centro do debate pedagógico, volta-se apenas para as necessidades imediatas deste. E ao preterir a compreensão do aluno concreto compreende apenas o aluno abstrato fruto de sua imediaticidade, sendo que nesse postulado o papel do professor deverá voltar-se apenas para a diversão, o lúdico etc. Vigotski por seu turno, voltado na elaboração de uma pedagogia marxista entende que as necessidades reais do aluno

consistem na sua escolarização, e o papel da escola é o de transmitir os conteúdos historicamente construídos pela humanidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia/Nicola Abbagnano**; tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRANTES A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface - Saúde, Educação**, v.11, n.22, p. 313-25, maio/ago., 2007.

BARROCO, S. M. **A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais**. Tese (doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2007.

BENTHAN, S. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BLOCH, M. **Filosofia da Educação Nova**. São Paulo: Companhia da Editora Nacional, 1951.

BRANDÃO, C. R. **A Educação como Cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRUNER, J. S. **The Process of Education**, Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1960.

BRUNER, J. S. **Sobre a Teoria da Instrução**, São Paulo, Ph Editora, 2006 [Publicado originalmente em 1996]

BRUNER, J. S. Prologue to the English Edition. In: **The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 1**. Nova Iorque, EUA, Plenum, 1987.

BRUNER, J. S. **Atos de Significação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997 [Publicado originalmente em 1990].

BRUNER, J. S. **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998 [Publicado originalmente em 1986].

BRUNER, J. S. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001 [Publicado originalmente em 1996]

BRUNER, J. S. **In Search of Pedagogy**. Volume II. The Selected Works of Jerome S. Bruner (1979-2006). Nova Iorque, EUA, Routledge.

CASTAÑÓN, G. A. **Construtivismo e Ciências Humanas**. Ciências & Cognição; Ano 02, Vol 05, 2005. Disponível em: □<http://www.cienciasecognicao.org> □ Acesso em 04.03.2009

CORREIA, F. B. M. **A Constituição Social da Mente: (re) descobrindo Jerome Bruner e Construção de Significados**. Natal – UFRN, Estudos de Psicologia, 8 (3), p. 505 – 513, 2003.

DAVIDOV, V. SHUARE, M.. **La Psicología Evolutiva Y Pedagógica Em La URSS: Antología**. Moscou: Editora Progreso, 1987.

DANIELS, H. (org.). **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo, Loyola, p. 199-227, 2002.

DELLA FONTE, S. S. **Lyotard: a concepção clássica do pós-moderno**. 2005. mimeograf.

DELLA FONTE, S. S. **As fontes Heideggerianas do Pensamento Pós-Moderno**. 234 f. Tese – Centro de Estudos em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DILTHEY, W. **Idéias Acerca de uma Psicologia Descritiva e Analítica**. Covilhã, Luso Sofia: Press, 2008.

DUARTE, N. **A Individualidade Para Si: Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo**. Campinas-SP, Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. **Educação escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. **Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**, 2004.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Campinas-SP, Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. **A Teoria da Atividade e a Educação na Sociedade Contemporânea**. Projeto de pesquisa encaminhado ao CNPq para solicitação de bolsa de produtividade em pesquisa, 2004.

DUARTE, N. **Sobre o Construtivismo**. Campinas-SP, Autores Associados, 2005.

DUARTE, N. **Pela Superação do Esfacelamento do Currículo Realizado pelas Pedagogias Relativistas**. In: IV Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, UFSC, 2008.

EAGLETON, T. **A Idéia de Cultura**. São Paulo, Editora UNESP, 2005.

ENGELS, F. **A Dialética da Natureza**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

- FELDMAN, D. **Didática Geral Módulo I**. Universidade de Bueno Aires, Argentina, 2001.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- GÓES, M. C. e SMOLKA, A. L. (org.). **A Significação nos Espaços Educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997.
- GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Caluste, 2003.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976.
- KSHIMOTO, M. T.; SANTOS, M. L.; BASÍLIO, Dorli. Narrativas Infantis: Um Estudo de Caso em uma Instituição Infantil. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v33, nº3, p. 1-27, 2007.
- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HEDEGAARD, M. “A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino”. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo, Loyola, p. 199-227, 2002.
- HOBBSAWM, E. **A Era das Revoluções – 1789-1848**. 10. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- INWOOD, M. Hermenêutica. In: **Routledge Encyclopedia of Philosophy**, org. Edward Craig, Londres: Routledge, 1998. Tradução de Rogério Bettoni . Disponível em: <http://criticanarede.com/termos.html>. Acesso em: 3 de maio de 2010.
- LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. N. **Actividade, Consciência y Personalidade**. Buenos Aires, Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.
- LYOTARD, J. **O Pós-Moderno**. Rio de Janeiro RJ: José Olympio, 1979.
- LUKÁCS, G. **Estética** – la peculiaridad de lo estetico. v. 3. Barcelona/ México: Ediciones Grijalbo, 1967.
- LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979 a.
- LUKÁCS, G. **Existencialismo ou Marxismo**. São Paulo: Editora das Ciências Humanas, 1979b.
- LUKÁCS, G. **Realismo Crítico Hoje**. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 1991.
- LUKÁCS, G. Para uma crítica marxista da sociologia: a decadência ideológica e as condições gerais da pesquisa científica. In: Netto, José Paulo. **Lukács**. Ática, São Paulo, 1992.
- LURIA, A. R. Diferenças Culturais de Pensamento. In: Leontiev, A. N.; Luria A. R.; Vigotski L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MARQUES, R. **A Arte de Ensinar – Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos**. Lisboa: Plátano Editora, 1998.

MARTINI, R. A fenomenologia e a *epoché*. **Trans/form/ação**, vol. 21-22, nº 1, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 2 mar. 2010.

MARTINS, J. Psicologia da cognição. In: **Temas Fundamentais de Fenomenologia**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MARTINS, L. M. **Análise Sócio-Histórico do Processo de Personalização de Professores**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, Marília-SP, 2001.

MARTINS, L. M. **Da Formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências**. In: Duarte, N. *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas- SP Autores Associados, 2004.

MARTINS, L. M. **As Aparências Enganam: Divergência entre o Materialismo Histórico Dialético e as Abordagens Qualitativas de Pesquisa**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião anual da ANPED. GT: Filosofia da Educação / 17, 2006.

MARTINS, L. M. **Algumas Reflexões sobre o Desenvolvimento Ominilateral dos Educandos**. In: MEIRA, Marisa Eugênio; FACCI Marilda Gonçalves (Org.) *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2007.

MARTINS, L. M. **A Formação Social da Personalidade do Professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas - SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. “Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de Crianças de 4 a 6 anos”. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs) – **Quem Tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?** Campinas, SP, Ed. Alínea, p. 63 – 92, 2007.

MARTINS, L. M. **Desenvolvimento Cultural do Psiquismo**, Mimeograf, 2009.

MÁRKUS, G. **Marxismo e Antropologia**. Barcelona, Editora Grijalbo, 1974.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo, Abril Cultural, Vol. I, Livro Primeiro, 1984.

MARX, K. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Hucitec, 1987.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Boitempo, São Paulo, 2004.

NOVAK, G. **Introducción a La Lógica Marxista**. Ediciones Plumas, Buenos Ares – Argentina, 1973.

OLIVEIRA, B. A Dialética do Singular- Particular-Universal. **Anais do V Encontro de Psicologia Social**. Comunitária –Associação Brasileira de Psicologia Social/ ABRAPSO, Regional Bauru, UNESP/Bauru, S.P., 2001, p. 16/22.

PASQUALINI, J. C. (2006) **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para Educação Escolar de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara: FAPESP.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas**, Profissão docente e Formação: perspectivas Sociológicas. 2ª Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. Formar Professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 12, p. 5-19, 1999.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ROSSLER, J. H. **Sedução e Alienação no Discurso Construtivista**. Campinas - SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas – SP: Autores Associados, 2006, 38 ed.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas – SP: Autores Associados, 2005, 9 ed.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**– SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade**. . In: Duarte, N. **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas- SP Autores Associados, 2004.

SCHLEIEMARCHER, F. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SHUARE, M. **La Psicologia Soviética tal como Yo La Veo**. Moscou: Editora Progreso, 1990.

SHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, M. R. **Da regulação Social à Auto-Regulação: o conceito de mediação em interações entre adulto e indivíduo deficiente no contexto escolar**. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, 1990.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p.45-78, 2000.

TORRIGLIA, P. L. **A Formação Docente no Contexto Histórico-Político das Reformas Educacionais no Brasil e na Argentina**. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

TULESKI, S. C. Reflexões sobre a Gênese da Psicologia Científica. In: Duarte, Newton (2004) – **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas - SP: Autores Associados, 2004.

TULESKI, S. C. **A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e Compreensão dos problemas de Escolarização**. Tese (doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2007.

VALENTINI, L. **Fenomenologia e Dialética**. In: Temas fundamentais de fenomenologia. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

VEIGA – NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira De Educação** (p. 5 – 15), nº23, maio-agosto, 2003.

VIGOTSKI (1929) – **The Problem of the Cultural Development of the Child**. Disponível *on line* em http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/cultural_development.htm. Acesso em 20.08.2008.

VIGOTSKI, L. S. **El Método Instrumental en Psicología**. In: **Obras Escogidas. Tomo I**. Madri, Espanha, Visor/MEC, p. 65-70, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. In: **Obras Escogidas. Tomo III**. Madri, Espanha, Visor/MEC, p. 11-340, 1995.

VIGOTSKI, L. S. “O Método Instrumental em Psicologia”. In: VIGOTSKI, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo, Martins Fontes, p. 93-101, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *El significado histórico de La crisis de la psicología*. In: **Obras Escogidas. Tomo I**. Madri, Espanha, Visor/MEC, p. 257-417, 1997.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotskii, L. S., Leontiev, A. N. & Luria, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1993 [publicado originalmente em 1962].

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II: Problemas de Psicología General**. Madri, Espanha, Visor Distribuciones, 1993.

ZUBEN, N. A. Fenomenologia e existência: uma leitura de Merleau-Ponty. In: **Temas Fundamentais de Fenomenologia**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

ANEXO: Resumos – CAPES.**1) Ana Lucia Werneck Veiga. Reflexões Sobre Linguagem e Constituição da Consciência: Relações com a Linguagem Escrita. 01/08/2005**

1v. 97p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): ADRIANA DICKEL

Biblioteca Depositária: UPF

Email do autor:**Palavras - chave:**

consciência; escrita; linguagem; alfabetização;

Área(s) do conhecimento:

CURRÍCULO

EDUCAÇÃO

ENSINO-APRENDIZAGEM

Banca examinadora:

ADRIANA DICKEL

MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI

TATIANA BOLIVAR LEBEDEFF

Linha(s) de pesquisa:

ESCOLA, CURRÍCULO E PROCESSOS PEDAGÓGICOS Investiga problemas teóricos e metodológicos oriundos de relações constitutivas da escola: as mediações com vistas à produção do conhecimento, a convivência entre diferentes e novos sujeitos, as compreensões do desenvolvimento humano e da aprendizagem.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

CAPES - OUTROS

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Particular

Resumo tese/dissertação:

Nesta pesquisa levantam-se algumas questões sobre a natureza da consciência e da consciência lingüística, o lugar da linguagem oral na construção da linguagem escrita, as relações entre consciência e linguagem escrita, desencadeadas por algumas concepções presentes nas pesquisas em consciência fonológica e que suscitaram interesse por aprofundamento teórico. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica em que são discutidas algumas categorias teóricas centrais, como consciência, linguagem e escrita, a partir das quais se desdobram outras subcategorias utilizadas para análise de produções científicas na área dos estudos em consciência fonológica e as relações estabelecidas com escrita/leitura. Não somente as concepções nessa área são discutidas como os métodos utilizados na avaliação da consciência fonológica, escrita/leitura e inteligência, com embasamento em autores como Vygotsky, Bakhtin, Bruner, Ferreiro, Olson e Ong, principalmente. Foram buscadas em várias fontes trabalhos produzidos na área. O confronto constante com as bases teóricas e metodológicas dos estudos em consciência fonológica ao longo de todo o estudo esteve presente, assim como reflexões epistemológicas. Busca-se uma abordagem mais ampla nos estudos sobre linguagem e consciência, que considere os aspectos filogenéticos e ontogenéticos nas relações oral/escrito e na constituição da consciência. Desdobramentos político-pedagógicos das pesquisas em consciência fonológica e a recepção pelo meio acadêmico de algumas propostas didáticas surgidas são analisados brevemente. Não parece interessante privilegiar aspectos cognitivos em detrimento de tantos outros nos estudos sobre consciência, linguagem e escrita. Muitas abordagens teóricas superaram concepções reducionistas nesse campo conduzindo a se repensar o espaço vazio que ficou no campo da alfabetização, o qual as pesquisas em consciência fonológica pretendem preencher.

2) Cristiane Cordeiro de Camargo. Análise das oportunidades de aprendizagem em aulas expositivo-participativas: estudo de caso de um professor de Biologia. 01/03/2005

1v. 121p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Maria Aparecida Mello

Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

Email do autor:

Palavras - chave:

Professores e alunos; interação professor-aluno

Área(s) do conhecimento:

ENSINO-APRENDIZAGEM

Banca examinadora:

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Ana Luiza Rocha Vieira Perdigão

Francisco José Carvalho Mazzeu

Maria Aparecida Mello

Linha(s) de pesquisa:

Processos de Ensino e Aprendizagem em diferentes contextos Investigação, numa perspectiva histórico-evolutiva, da epistemologia e seus aspectos didático-metodológicos, relacionados ao processo ensino-aprendizagem, em situações de educação formal e informal, nos diferentes níveis e modalidades, conteúdos e áreas.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Federal

Resumo tese/dissertação:

Este trabalho está inserido em uma linha investigativa que, pautada em uma abordagem cognitivista da aprendizagem, procura compreender como a fala, nas situações de ensino, têm impacto sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Tendo como recorte as questões propostas pelo professor em aulas expositivo-participativas e as suas reações às respostas dos alunos, esta investigação procurou responder a duas questões: a) Como a análise da interação professor-aluno em aula expositivo-participativa possibilita que se identifiquem as oportunidades de aprendizagem oferecidas? b) Quais as variáveis envolvidas no processo que vai das intenções de ensino às oportunidades de aprendizagem oferecidas? Para proceder a esta análise, buscamos referências em: autores da psicologia sócio histórica a respeito da caracterização do processo de pensamento e da estrutura dos conhecimentos científicos (Petrovsky, 1980; Vygotsky, 1993); autores que, tendo como ponto de partida a psicologia sócio-histórica, têm desenvolvido conceitos e interpretações sobre as funções da fala em atividades de aprendizagem (Scott, 1998; Mercer, 1996; Wegerif et al, 1999); autores que tratam das formas de relação com o conhecimento tais como se materializam em sala de aula (Edwards, 1997). Este trabalho caracteriza-se como um estudo analítico-descritivo, de natureza qualitativa, apresentado sob a forma de um estudo de caso de um professor de Biologia. Os dados foram coletados por meio de observação e registro das aulas ministradas e entrevista com o professor. Os resultados indicam que a identificação das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo professor por meio de suas intervenções só podem ser compreendidas se articuladas as lógicas do conteúdo (estrutura dos conceitos científicos) e da interação (estrutura da participação, ou seja, as regras implícitas que regem a participação de alunos e professor no discurso em sala de aula). Estas oportunidades, muitas vezes, não correspondem àquelas idealizadas/ verbalizadas pelo professor pois, em seu processo de materialização em sala de aula, sofrem a influência de muitas variáveis, dentre elas as

relacionadas à base de conhecimentos do professor para o ensino , tanto em termos de conhecimentos do âmbito específico, quanto do âmbito pedagógico. Uma correta articulação entre estes dois tipos de conhecimento podem levar a uma adequada articulação entre as intervenções do professor e os processos mentais que são necessários à elaboração de determinados conhecimentos científicos pelos alunos. Além disso, os resultados também demonstram a proficuidade de construções teóricas oriundas de conceitos como scaffolding (Bruner et al, 1976, apud Scott, 1998) para a análise de situações concretas de interação professor-alunos em aulas expositivo-participativas.

3) Linice da Silva Jorge. Narrativas intergeracionais: o papel educativo da narrativa e a importância da mediação dialógica na relação idoso-criança-adolescente. 01/08/2005

2v. 420p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Marieta Lucia Machado Nicolau

Biblioteca Depositária: FEUSP

Email do autor:

Palavras - chave:

educação, mediação dialógica, narrativa intergeracional,

Área(s) do conhecimento:

Banca examinadora:

Arnaldo Antonio Penazzo

Elisabeth Ramos da Silva

Marieta Lucia Machado Nicolau

Marina Celia Moraes Dias

Valeria Amorim Arantes de Araujo

Linha(s) de pesquisa:

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

CAPES - DS

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa:

Estadual

Resumo tese/dissertação:

O objetivo do presente trabalho foi pesquisar o papel educativo e cultural das Narrativas Intergeracionais e a importância da mediação na relação idoso-criança-adolescente, visando o estabelecimento de vínculos entre gerações nos processos educativos. A pesquisa prática foi desenvolvida na Estação Memória, Espaço Intergeracional, na Biblioteca Álvaro Guerra, da Prefeitura da cidade de São Paulo, durante o período de 2000 a 2004. Utilizou-se como metodologia a proposta narrativa Roda de Histórias – prática cultural sistematizada pela autora em dissertação de mestrado – que valoriza a memória coletiva e a experiência do grupo. Norteada pelas reflexões cognitivistas-culturalistas de Jerome Bruner e pelos estudos zocioculturais e interacionistas de Vygotsky, a pesquisa desemboca no conceito de mediação dialógica, focando a narrativa e a memória como instrumentos de mediação fundamentais no processo de construção e reconstrução de conhecimentos significativos, quando de forma dinâmica, dialógica. Participaram deste trabalho vinte idosos, residentes em São Paulo e quarenta crianças e adolescentes provenientes de uma região afastada da cidade de São Paulo. A pesquisa concluiu pela importância essencial da mediação dialógica nas práticas culturais, envolvendo relações intergeracionais destinadas à constituição dos sujeitos e veículos efetivos entre idosos, crianças e jovens.

4) Rafael Maurício Hauer. Linguagem teatral e aquisição de conteúdos escolares: uma perspectiva cultural e histórica. 01/08/2005

2v. 255p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Tania Stoltz

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR

Email do autor:

Palavras - chave:

Cognição e Aprendizagem; Teatro; Educação; Interação Social

Área(s) do conhecimento:

EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

Judite Maria Barboza Trindade

Tania Stoltz

Valéria Lüders

Linha(s) de pesquisa:

Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano O objeto de estudo da linha recai sobre o processo de aprendizagem humana na sua dimensão psicológica em particular aquela que se realiza sob a orientação das instituições escolares.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa:

Federal

Resumo tese/dissertação:

O trabalho procura investigar o papel do teatro, entendido como recurso didático, para a aprendizagem de conceitos científicos ligados à disciplina de História. O processo de aprendizagem através do teatro é discutido em nosso trabalho pela análise dos fatores que intervêm nesse processo e que permitem que a aprendizagem ocorra. Entendemos que o teatro resgata o papel ativo do aluno na produção do conhecimento suscitando o interesse, a atividade, maior participação em situações de interação social colaborativas entre pares e com o professor, bem como aponta a importância da mediação do professor no uso do teatro. A análise do processo e dos resultados foi feita a partir do referencial teórico de Vygotsky, Bruner, Brecht e Boal, os quais inscrevem nosso trabalho numa perspectiva histórica e cultural. Em Vygotsky encontramos os fundamentos para a atividade coletiva e para as situações de interação social geradoras de Zonas de Desenvolvimento Potencial, bem como para o uso de variados recursos semânticos que permitem maior riqueza de mediações, próprios da atividade teatral. Em Bruner encontramos apoio para a promoção da aprendizagem a partir de uma estrutura conceitual subjacente e para a importância do professor como principal mediador do processo de aprendizagem. As obras dos dramaturgos Bertold Brecht e Augusto Boal nos forneceram as técnicas que permitem submeter a criação teatral à crítica e à discussão, esclarecendo assim o caráter do trabalho teatral e ampliando as possibilidades de aprendizagem através do teatro. A metodologia utilizada foi exploratória e de caráter experimental, aplicada para uma turma de oitava série de um colégio estadual na cidade de Curitiba, Paraná. O trabalho foi realizado com vinte e quatro adolescentes com idades entre 13 e 15 anos com nível sócio-econômico médio divididos entre grupo experimental e grupo controle após um pré-teste. Ambos os grupos receberam informações sobre o conteúdo Revolução Russa em três aulas, mas com o uso de metodologias diferenciadas, o grupo controle através de ensino convencional e o grupo experimental através do teatro. A aferição da aprendizagem realizada por meio de dois pós-testes indicou um ganho de aprendizagem maior do grupo experimental, mesmo com declínio esperado no segundo pós-teste realizado aproximadamente um mês e meio depois. Os resultados obtidos indicam a linguagem teatral como recurso didático privilegiado para a aprendizagem de conteúdos

científicos no meio escolar. Nossos resultados encontram respaldo no referencial teórico na medida em que a linguagem teatral favorece elementos considerados essenciais para a aprendizagem como a interação social, o uso de mediações, a atividade levando à integração de novos conceitos na estrutura conceitual subjacente bem como a reflexão crítica sobre o fazer estético. Também são apontados aspectos negativos no uso da linguagem teatral como distorções conceituais produzidas pela imaginação. O estudo indica a possibilidade de um trabalho diferenciado com conceitos científicos onde aluno e professor são agentes igualmente importantes para a construção do saber escolar, e onde o resgate da dimensão estética na educação assume papel fundamental.

5) Tatiana do Nascimento Cavalcante. As estratégias discursivas na interação entre professor e aluno: suporte mediado e comunicação. 01/09/2007

1v. 145p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - LETRAS E LINGUÍSTICA

Orientador(es): Heloisa Augusta Brito de Mello

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG

Email do autor:

Palavras - chave:

língua estrangeira, estratégias de aprendizagem,

Área(s) do conhecimento:

Banca examinadora:

Cynthia Ann Bell dos Santos

Linha(s) de pesquisa:

Ensino e aprendizagem de línguas Estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas, estratégias de aprendizagem; processos sociais e afetivos; metodologia de ensino, análise e produção de materiais didáticos; avaliação e estudos sobre o evento de sala de aula.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

CAPES - DS

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa:

Federal

Resumo tese/dissertação:

Este estudo investiga as estratégias discursivas utilizadas por um professor de inglês como língua estrangeira na interação com seus alunos em sala de aula com o intuito de oferecer algum tipo de auxílio lingüístico ou para-lingüístico que proporcione a compreensão e/ou aprendizagem da língua estrangeira. De forma mais específica, o estudo busca verificar como o discurso é construído na sala de aula durante as interações entre o professor e seus alunos bem como as implicações de uma abordagem dialógica para o desenvolvimento da comunicação em sala de aula. Para tanto, optei por uma abordagem do tipo qualitativa de natureza etnográfica com o objetivo de descrever e interpretar o fenômeno comunicativo e interacional observado no contexto de pesquisa. Além do professor, doze alunos de nível pré-intermediário - nível VI - do Centro de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás participaram do estudo durante um semestre letivo. A teoria sociocultural foi adotada como eixo orientador deste estudo, tomando-se como principais referências as noções vygotskyanas de suporte mediado (scaffolding) e zona de desenvolvimento proximal. Também recorremos aos estudos de Wood et al. (1976), para identificar funções específicas de suporte oferecido pelo professor aos seus alunos, e de Gumperz (1982), 1994, 1986, 1992), para análise da sinalização das pressuposições contextuais atuantes na interação em sala de aula, entre outros. Os resultados mostram que, com uma abordagem de ensino focada no aluno, o professor pode desenvolver uma interação dialógica utilizando estratégias discursivas que promovem a participação discursiva dos alunos em sala de aula.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)