

Luís Távora Furtado Ribeiro
Marília Duarte Guimarães
Allan Pires Rodrigues
José Antônio Gabriel Neto
(Organizadores)

EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM PESQUISA

EDITORA CRV
Curitiba - Brasil
2018

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Editora CRV
Revisão: Os Autores

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

R484

Ribeiro, Luís Távora Furtado
Educação brasileira em pesquisa / organização: Luís Távora Furtado Ribeiro, Marília Duarte
Guimarães, Allan Pires Rodrigues, José Antônio Gabriel Neto. - 1. ed. - Curitiba [PR]: CRV, 2018.
270 p.

Bibliografia
ISBN 978-85-444-2411-7
DOI 10.24824/978854442411.7

1. Ensino profissional - Brasil - História. 2. Pesquisa educacional. I. Guimarães, Marília
Duarte. org. II. Rodrigues, Allan Pires. org. III. Gabriel Neto, José Antônio. org. IV. Título.

18-49551

CDD: 373.240981
CDU: 377(81)

Conselho Editorial: Comitê Científico:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO/PT)
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero/Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Élsio José Corá (UFFS)
Elizeu Clementino (UNEB)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC/PR)
Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana/Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana/Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL/MG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción/Py)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad
Nacional de Três de Febrero/Argentina)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujije (UTFPR)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2018

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

PIAGET, VYGOTSKY E BRUNER: contribuições para a educação

*Francisco Roberto Brito Cunha
Raimunda Eliana Cordeiro Barroso
Ercília Maria Braga de Olinda*

Introdução

Ao longo do tempo, diferentes correntes filosóficas refletiram sobre as condições de possibilidade do conhecimento e da sua expansão. Quatro séculos a.C., Sócrates e Platão nos ensinaram a duvidar dos sentidos e encontrar a verdade através da razão. As ideias seriam inatas e frutos de um processo de reminiscência (HAGUETTE, 1995).

Aristóteles se opôs à teoria da reminiscência proposta por Platão, criticando o inatismo, defendido por ele e, em contrapartida, valorizou o conhecimento dos sentidos ao elaborar uma nova teoria do conhecimento denominada "realismo". O princípio aristotélico, da primazia dos sentidos, foi supervalorizado pelos empiristas ingleses dos séculos XVII e XVIII que fizeram uma tradução literal deste e passaram, então, a rejeitar todo conhecimento que se desviasse da experiência sensível. Esse debate epistemológico ecoa até os nossos dias, sendo acrescido de novas questões. Os reflexos dessas ideias estão presentes nas diversas concepções de educação e nas teorias psicológicas que, por sua vez, repercutem nas práticas escolares contemporâneas.

Entre os autores da área da psicologia, reconhecidos no meio educacional, destacamos: um intelectual suíço e um russo, nascidos no mesmo ano de 1896, e outro americano, nascido em 1915, envolvidos com os estudos da mente. O presente artigo visa discutir as ideias de Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsky e Jerome Bruner, no que se refere às suas contribuições para o debate educacional. Com este intuito, inicialmente apresentaremos aspectos importantes das teorias de Piaget e de Vygotsky, relacionadas à educação, para, em seguida, expor as contribuições de Bruner. Ao final, refletimos sobre as ideias desses autores e as repercussões destas no campo educacional.

O construtivismo de Piaget

Jean Piaget, nascido em Neuchâtel, Suíça, aos 16 anos já inicia seus estudos científicos sobre zoologia. Aos 21 anos se licencia em Ciências Naturais e aos 22, obtém o doutoramento em Ciências com sua tese sobre moluscos. Gradativamente seus estudos de zoologia vão cedendo lugar às rigorosas e originais pesquisas em biologia, filosofia, epistemologia e psicologia, dedicando suas pesquisas ao desenvolvimento mental da criança (PIAGET, 2011).

Com relação ao problema do conhecimento, não satisfeito com as respostas apontadas pela filosofia, Piaget decide trilhar os caminhos da ciência. "Como cientista e epistemólogo é que Piaget aborda questões relativas ao conhecimento, próprias até então da especulação filosófica" (BATTOCCHIO, 1998, p. 8).

A psicologia genética de Piaget constitui uma teoria científica original sobre o conhecimento e a construção do sujeito epistêmico. Como afirma Garakis (1992, p. 8): “o objetivo de Piaget foi o de resolver o problema do conhecimento não à maneira clássica dos filósofos, mas como um homem que faz ciência.”

No século XX, Piaget rompe com as duas teorias filosóficas que se ocupam da questão do conhecimento, ou seja, o inatismo e o empirismo, e propõe uma nova forma de compreensão dessa problemática. Antes dele, Kant, filósofo alemão, já havia buscado superar o impasse que estava colocado entre as duas teorias referidas.

Ao contestar as teorias inatistas e empiristas, Piaget busca conciliar os dois polos da relação sujeito-objeto, afirmando não haver exclusão entre um e outro polo, defendendo ser o conhecimento algo construído, resultado da interação sujeito-objeto.

Segundo Battocchio (1998), ao considerar a filosofia um saber que possui caráter especulativo, generalizante, Piaget se propõe a construir sua teoria em bases científicas através de uma metodologia própria. Como pesquisador, ele observou crianças, adotando o método clínico e experimental na elaboração do seu trabalho e dedicou 50 anos ao estudo de sua epistemologia genética. Postulou que para sabermos como o conhecimento é elaborado ao longo do tempo temos que voltar à origem. Por isso, preocupou-se com o estudo do desenvolvimento cognitivo da criança desde o seu nascimento. A questão central era compreender como se passa de um nível de conhecimento para outro, compreendendo os processos cognitivos envolvidos nessas ultrapassagens. Piaget transpôs da biologia termos que passou a utilizar na edificação de um saber específico na psicologia. Compreendeu como isomorfos o funcionamento do organismo vivo e o funcionamento mental. Nessa perspectiva, adotou uma terminologia que envolvia conceitos, tais como: adaptação, organização, assimilação, acomodação, equilíbrio, entre outros. Piaget identificou diferentes níveis de organização mental que vão se configurando durante a infância até a vida adulta. De acordo com seus estudos, quando a criança nasce, encontra-se mentalmente em um estado de indiferenciação em relação ao mundo. Mas ao longo de sua infância irá construindo estruturas mentais que lhe possibilitarão desenvolver, mais tarde, uma inteligência abstrata, capaz da elaboração de teorias filosóficas e científicas (PIAGET, 1990).

Em sua descrição acerca do desenvolvimento cognitivo da criança, Piaget defende a existência de estágios que, segundo ele, são formadores do sujeito epistêmico. Para ele, existem quatro etapas do desenvolvimento cognitivo. Todas as pessoas deverão passar pelos mesmos estágios e na mesma ordem até atingirem a maturidade intelectual, que deve ocorrer na fase da adolescência. O período em que esses estágios ocorrem não corresponde a idades rígidas, mas sim aproximadas. O primeiro deles, denominado sensório-motor, ocorre, em geral, de 0-2 anos de idade e é caracterizado pelo predomínio das sensações e movimentos na relação da criança com o mundo. O segundo estágio é o pré-operatório ou objetivo-simbólico, vai dos 2 aos 6 ou 7 anos, marcado pelo surgimento da representação simbólica; é nessa época que a criança convive com fadas e super-heróis, realizando, na imaginação, desejos impossíveis. Por volta dos 7 anos, a criança entra no estágio operatório-concreto e seu pensamento torna-se reversível, a ponto de compreender enunciados desde que se refiram a objetos tangíveis. Ao atingir as operações formais, o pensamento, então, liberta-se do real e alça voos em direção ao infinito (PIAGET, 1990).

Na perspectiva piagetiana, o sujeito precisa se desenvolver para estar apto para as aprendizagens próprias do estágio do desenvolvimento cognitivo em que se encontra. Nesse sentido, apesar de interacionista, a ênfase ainda recai sobre o sujeito.

Piaget demonstra, em sua teoria, que “tanto a inteligência quanto os conhecimentos são realidades em construção contínua, em ascensão e ultrapassagens permanentes” (BATTOCHIO, 1998, p. 14). Para ele, a inteligência é produto de uma interação entre o organismo e o meio. O organismo reage aos desequilíbrios através das suas ações em um processo de adaptação crescente, construindo, assim, as estruturas próprias para o ato de conhecer (PIAGET, 1990).

As contribuições da obra de Piaget para a pedagogia são frutos de um esforço de intelectuais desta área para interpretar e aplicar a epistemologia genética ao campo educacional. A contribuição central dessa teoria, como podemos perceber, foi a descoberta da importância da atividade do sujeito para a construção do conhecimento.

As interações para a aquisição do conhecimento e a relação professor-aluno passam a ser o centro da práxis pedagógica, valorizando o processo e não somente os resultados (PIAGET, 1990).

Na prática docente, baseada na perspectiva piagetiana, o educador valorizará as interações no contexto da aprendizagem, diferentemente da concepção tradicional de ensino, para a qual o conteúdo é transmitido pelo professor aos alunos, prescindindo da interação. Há, portanto, uma mudança da perspectiva dicotômica para uma visão dialética a partir de Piaget, em que caberá ao professor observar e identificar os esquemas já “assimilados” pelos alunos, propondo questões desafiadoras e inovadoras para estes, de modo que possam provocar desequilíbrios cognitivos que os levem à “acomodação” de novos conhecimentos, em um processo de equilíbrio e reequilíbrio constantes. Nessa abordagem, o professor também se permite aprender. As relações interpessoais e a ação permeada pelo diálogo se fazem presentes, em um tipo de aprendizagem que transcende o racional, possibilitando uma aprendizagem integral e, portanto, mais significativa (PIAGET, 2011).

Para Piaget (2011), além da inteligência e das ações, os sentimentos, as relações sociais e a moral são indispensáveis para um processo de aprendizagem em uma escola que tenha como objetivo o desenvolvimento do intelecto, não de forma apenas verbalizada, mas sustentada por experimentações práticas. O aspecto da autoridade pedagógica também fica evidenciada, pois sem o convívio respeitoso entre alunos e professores fica dificultada a aquisição do conhecimento.

O sociointeracionismo de Vygotsky

Nascido na Bielo-Rússia e falecido precocemente em 1934, aos 37 anos de idade, de tuberculose, Lev S. Vygotsky teve uma vida intelectual intensa. Sua trajetória acadêmica e profissional foi caracterizada por seu interesse por diversas áreas do conhecimento. Iniciou seus estudos em psicologia após a Revolução Russa, em 1917. Segundo Rego (1999, p. 22-23), “O interesse de Vygotsky pela psicologia acadêmica começou a se delinear a partir de seu contato, no trabalho de formação de professores, com os problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, afasia etc.” Sobre o percurso de Vygotsky, Jerome Bruner, prefaciando o livro “Pensamento e linguagem”, assim escreve:

Em seu tempo de estudante na Universidade de Moscou foi um leitor ávido e assíduo no campo da linguística, das ciências sociais, da psicologia, da filosofia e das artes. Foi a partir de 1924 que teve início o seu trabalho sistemático em psicologia. [...] Naquele período, trabalhando em conjunto com estudantes e co-

laboradores tão talentosos como Luria, Leontiev e Sharkov, iniciou uma série de pesquisas em Psicologia do desenvolvimento, educação, psicopatologia, muitas das quais interrompidas por sua morte prematura (VYGOTSKY, 1993, p. vii).

Sua teoria tem como fundamento epistemológico o materialismo histórico dialético de Karl Marx, que valoriza a interação entre os homens, na medida em que o sujeito se forma nas relações sociais, com um acento na importância do processo histórico frente ao natural, pois, para Vygotsky, a vida determina a consciência, e não o contrário.

Vygotsky preocupou-se em caracterizar aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como estes se desenvolviam. Para construir sua teoria, que busca estudar a gênese do psiquismo humano, crítica os métodos que buscam investigá-lo a partir da “introspecção” do próprio sujeito e também aqueles que concebem o psiquismo como um objeto possível de ser estudado em partes isoladas através da observação e categorização (VYGOTSKY, 1993). Ainda no mesmo prefácio Bruner afirma:

Na medida em que ignora o problema da consciência, a psicologia impede o próprio acesso à investigação de problemas complicados do comportamento humano, e a exclusão da consciência da esfera da psicologia científica tem como principal consequência a preservação de todo o dualismo e espiritualismo da psicologia subjetiva anterior (VYGOTSKY, 1993, p. viii).

Vygotsky defendeu que as funções psíquicas possuem origem social, assim sendo, as características tipicamente humanas são resultado da interação dialética entre o homem e o meio sociocultural. Mas essa relação do homem com o mundo, segundo ele, não é direta, e sim mediada. Essa mediação ocorre através de instrumentos e signos e é por meio destes que os processos mentais superiores são formados pela cultura.

Para o pensador russo, o desenvolvimento humano é constituído socialmente, na medida em que a criança se apropria dos significados culturais que a circundam através das atividades que geram linguagem, produzindo consciência e possibilitando a passagem de um ser natural para um ser social (VYGOTSKY, 1993). Sendo assim, a categoria central da obra de Vygotsky é a atividade mediada pela linguagem que possibilita a aprendizagem de uma cultura. Para ele, é a ação que possibilita a aquisição da linguagem (VYGOTSKY, 1993). Nesse sentido, a linguagem não é apenas um aspecto secundário do pensamento, mas é a própria fonte de construção do pensamento. Piaget situa a fala egocêntrica (presente nas crianças pequenas quando elas “falam sozinhas”) como uma fase preparatória para o surgimento da linguagem socializada, mas que, com o tempo, tende a desaparecer. Vygotsky, por sua vez, compreende essa etapa como um exercício de linguagem que contribui para a formação do pensamento.

A aprendizagem, em Vygotsky, acontece por meio da interação entre ensinantes e aprendentes, e também entre aprendentes e aprendentes, sempre com a mediação de um sujeito mais experiente, em um processo de apropriação/ressignificação de habilidades, valores e conhecimentos. É impossível dissociar ensino de aprendizagem, da mesma forma que não se pode absolutizar quem ensina e quem aprende (VYGOTSKY, 2007).

Quanto à relação entre desenvolvimento e aprendizagem, para Vygotsky, diferentemente de Piaget, não existiria uma sequência universal de estágios do desenvolvimento para todas as crianças, pois a aprendizagem é propiciada pelo meio sócio-histórico-cultural e este pode acelerar ou retardar o desenvolvimento. As experiências adquiridas fora da escola podem servir de sustentação para os conhecimentos trabalhados dentro na escola (VYGOTSKY, 2007). Este autor considera a aprendizagem como um processo anterior ao do desenvolvimento, embora ele afirme que aprendizado e desenvolvimento estejam inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Vygotsky compreende, ainda, que a aprendizagem ocorrerá desde que se situe na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do sujeito, uma vez que esta:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Com base no materialismo histórico dialético marxista, o sujeito, num processo ativo, é capaz de pensar, dar sentido, e criticar a realidade social marcada por um sistema capitalista excludente e desigual. Para Vygotsky (2007), a escola teria, assim, um papel fundamental no processo de construção de um sujeito com consciência crítica e política, em relação com os outros oprimidos, na luta pela transformação.

A psicologia cultural de Bruner

O psicólogo Jerome Bruner, falecido em 2016, com mais de 100 anos, foi um dos representantes da Revolução Cognitiva, ocorrida nos Estados Unidos, no final da década de 1950. Possui uma extensa e profícua carreira acadêmica. Doutorou-se em 1941 e foi professor da Universidade de Harvard, além de ter assumido a direção do Centro de Estudos Cognitivos desta instituição. Assim como Piaget e Vygotsky, Bruner é considerado uma importante referência para a área da educação.

Como pesquisador que contribuiu para uma ciência da mente, ele fez duras críticas ao antimentalismo da psicologia positivista norte-americana e reivindicou para a psicologia o retorno do estudo da subjetividade, da produção de significados, por meio de uma abordagem interpretativa que confere centralidade aos processos narrativos. Na perspectiva de Bruner (1991, p. 1):

Certamente desde o Iluminismo, senão antes, o estudo da mente se centrou principalmente em como o homem alcança o “verdadeiro” conhecimento do mundo. A ênfase nesse propósito variou: os empiricistas concentraram-se na interação da mente com o mundo externo da natureza, esperando achar a chave na associação entre sensações e idéias, enquanto os racionalistas procuraram nas próprias faculdades mentais os princípios da razão verdadeira. O objetivo, em ambos os casos, era descobrir como nós alcançamos a “realidade”, isto é, como nós adquirimos a perfeita convicção no mundo, um mundo que é, como sempre foi, entendido como imutável e que está, como sempre esteve, “lá para ser observado”.

Bruner (2001, p. 127) argumenta que o método científico “não é a única maneira de se entender o mundo”. Para ele, “nem o conhecimento testado do empirista, nem

as verdades auto-evidentes do racionalista descrevem o motivo pelo qual as pessoas comuns realizam a extração de sentido de suas experiências.” Para esse teórico, o sentido do mundo pode ser obtido “contando histórias sobre o mesmo [...] utilizando o modo narrativo para interpretar a realidade.” Ele afirma, ainda, que “Há, aproximadamente, uma década atrás os psicólogos ficaram conscientes da possibilidade da narrativa ser não somente uma forma de representar, mas também de constituir realidade [...]” (BRUNER, 1991, p. 5). Na mesma direção, Fonte (2006, p. 124), entende que: “Com a emergência da ciência pós-moderna, o indivíduo deixa de ser considerado um mero processador de informação para ser visto como um construtor activo de significados.”

A Revolução Cognitiva, que ocorreu em oposição ao behaviorismo, era, para Bruner (1997, p. 16), “um esforço concentrado para estabelecer o significado como conceito central da psicologia e não estímulos e respostas, não o comportamento claramente observável, não os impulsos biológicos e sua transformação, mas o significado.”

Mas, ainda de acordo com Bruner (1997, p. 15), mesmo tendo a finalidade de inserir, de novo, a mente no âmbito das ciências humanas “após um longo e frio inverno de objetivismo”, esta continuou, na época, excluída do cenário da psicologia. Pois, esta primeira Revolução Cognitiva se tornou tecnicista, adotando a computação como metáfora para explicação dos processos mentais. Em reação a esse cenário ocorre, tendo também Bruner como um dos protagonistas, de uma Revolução Cognitiva Renovada, que visou retomar o sentido original da primeira, ou seja, adotando “uma abordagem mais interpretativa da cognição, interessada na produção de significado” (BRUNER, 1997, p. 15). Nessa nova concepção, foram focalizadas “as atividades simbólicas que os seres humanos empregavam para construir e extrair significado não apenas do mundo, mas de si mesmos” (p. 16).

Nesse contexto, foi possível vislumbrar, então, duas abordagens sobre o funcionamento da mente:

A primeira delas foi a hipótese de que a mente poderia ser concebida como um mecanismo computacional. [...] A outra foi a proposição de que a mente é constituída pelo uso da cultura humana e realizada na mesma. As duas visões levaram a concepções muito diferentes da natureza da mente em si, e de como a mente deveria ser cultivada. Cada uma levou seus partidários a seguir estratégias distintamente diferentes de indagação sobre como a mente funciona e sobre como ela poderia ser melhorada por meio da “educação” (BRUNER, 2001, p. 15).

Essas duas abordagens sobre a natureza da mente repercutiram na educação escolar, gerando dois tipos de pedagogia. A primeira tem como foco a informação, que se apoia na visão computacionalista da mente, centrando-se no exercício da repetição e adotando um modelo de ensino explicativo. A outra é uma pedagogia baseada no culturalismo que enfocava o significado, dando ênfase à reflexão e ao diálogo (BRUNER, 2001).

Partidário da visão culturalista da mente, Bruner (2001, p. 23) assevera que “o culturalismo deve ser colocado entre as ‘ciências do subjetivo’; consequentemente, muitas vezes me referirei a ele como a abordagem ‘cultural psicológica’ ou simplesmente como ‘psicologia cultural’.”

Ao defender a tese da mente social, ou seja, que a cultura molda a mente, a psicologia cultural de Bruner, segundo Correia (2003, p. 508), “vai ser interpretativa e vai estar interessada nas formas através das quais os seres humanos produzem significados nos contextos culturais onde estão inseridos.”

Em sua obra “A cultura da educação”, Bruner (2001) apresenta um conjunto de preceitos que orientam a abordagem psicocultural à educação. Entre estes destacamos alguns que podem ilustrar bem as implicações pedagógicas de uma psicologia cultural. Um exemplo é o preceito epistemológico que compreende a realidade como fruto de uma construção:

A construção da realidade é o produto da produção de significado moldada pelas tradições e pelo conjunto de ferramentas de formas de pensamento de uma cultura. Neste sentido, a educação deve ser concebida como algo que auxilie o ser humano a aprender a utilizar as ferramentas de produção de significado e de construção da realidade, a adaptar-se melhor ao mundo em que ele se encontra, ajudando no processo de modificá-lo quando necessário (BRUNER, 2001, p. 28-29).

Outro preceito baseado na psicologia cultural é o “interacional”. Bruner (2001, p. 29) critica a pedagogia ocidental por não fazer justiça à “importância da intersubjetividade na transmissão da cultura”. Segundo ele, “A transmissão de conhecimento e habilidade, como qualquer outro intercâmbio humano, envolve uma subcomunidade em interação. No mínimo, envolve um ‘professor’ e um ‘aluno’ [...]” (BRUNER, 2001, p. 29). E complementa dizendo que: “Uma das propostas mais radicais que surgiram a partir da abordagem cultural-psicológica à educação é que a sala de aula seja reconcebida exatamente como este tipo de subcomunidade de aprendizes mútuos, com o professor organizando os procedimentos” (p. 30).

Na obra de Bruner (2001, p. 44), o estudo da narrativa ocupa um lugar de destaque. A narrativa é analisada por este pesquisador “como um modo de pensamento e como um veículo de produção de significado.” Para ele, parecem existir duas formas pelas quais as pessoas organizam e administram seu conhecimento do mundo: o pensamento lógico científico, mais especializado para tratar “coisas” físicas e o pensamento narrativo, voltado “para tratar de pessoas e de suas condições”. Ao discutir a importância do “preceito narrativo”, Bruner (2001, p. 44) entende que, apesar da importância da narrativa na nossa vida, “A convenção na maioria das escolas tem sido tratar as artes da narrativa – canto, drama, ficção, teatro etc. – mais como ‘decoração’ do que como necessidade [...]”. Portanto, o autor defende que a habilidade narrativa necessita ser ensinada, tendo em vista que esta não brotará “naturalmente”. Para ele:

Um sistema de educação deve ajudar aqueles que estão crescendo em uma cultura a encontrar uma identidade dentro dela mesma. Sem ela, eles tropeçam em seu esforço em busca de significado. É apenas no modo narrativo que um indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura. As escolas devem cultivá-la, alimentá-la e parar de desconsiderá-la (BRUNER, 2001, p. 46).

A segunda revolução cognitiva preocupou-se com o estudo de como o homem organiza sua experiência sobre o mundo e sobre si mesmo, na forma de narrativas, e o significado como conceito central da psicologia. Bruner (1991, p. 3) chama a atenção para o seguinte: “a maioria do nosso conhecimento sobre o conhecimento humano

adquirido e sobre a construção da realidade é elaborado a partir de estudos de como as pessoas conhecem o mundo natural ou físico em vez de o mundo humano ou simbólico.”

Ao nos aproximarmos da teoria de Bruner, podemos percebê-la como um estudo que desloca o centro do sujeito racional kantiano, piagetiano para a dimensão relacional, dialética, pois a linguagem, a narrativa e a palavra ocupam um lugar central em sua teoria. Elas são elos entre o homem e a cultura, permitindo a construção de si, ao mesmo tempo em que constitui e transforma a realidade. Nesse sentido, a palavra condensa a ação, os sentimentos e a razão (o praticado, o sentido e o pensado). Assim, de acordo com Suchodolski (2002), podemos afirmar que a psicologia cultural de Bruner se insere na pedagogia cultural de base dialética.

Piaget, Vygotsky e Bruner e a educação escolar

Na perspectiva antropocêntrica, iluminista, cartesiana, a razão é vista como o auge do processo evolutivo e civilizatório. As dimensões: relacional e prática ficam em segundo plano. Nossas escolas modernas nos preparam para concebermos o mundo de forma dicotomizada, na medida em que nas salas de aula o movimento e as ações se encontram limitadas, pois os estudantes permanecem, na maior parte do tempo, sentados, e as relações interpessoais controladas em função da supremacia do conteúdo e das regras disciplinares. Com Bruner (2001, p. viii) entendemos como a cultura molda a mente e que “As pessoas são resultado desse processo de produção de significados, no qual a escola está intimamente relacionada como contexto cultural situado [...]”

Ao tentar superar essa dicotomia sujeito-objeto, ressaltando a importância da interação, a própria teoria piagetiana, em sua concepção de aprendizagem, dá ênfase ao sujeito ao priorizar as suas estruturas mentais prévias, características do estágio do desenvolvimento cognitivo em que este se encontra. Dessa forma, o aluno torna-se, progressivamente, apto para novas aprendizagens de acordo com o estágio que tenha atingido. Para Bruner (1991, p. 4):

Por muitas razões históricas, inclusive o poder prático inerente ao uso da lógica, da matemática e da ciência empírica, nós nos concentramos no desenvolvimento da criança como um “pequeno cientista”, um “pequeno lógico”, um “pequeno matemático”. São estudos normalmente inspirados no Iluminismo. É curioso como se fez pouco esforço para descobrir como os humanos constroem o mundo social e as coisas que decorrem dele.

A teoria de Vygotsky nos convida à interação entre esses polos dicotômicos. O estudo do desenvolvimento infantil os fez perceber que ação e a interação, através da mediação são fundamentais no processo de construção de conhecimento. Um não pode ser pensado sem o outro. Eles acontecem concomitantemente.

Enquanto Piaget esforça-se para entender como o conhecimento é construído, Vygotsky quer saber como os fatores sociais e culturais influenciam na construção desse conhecimento. A teoria piagetiana apresenta-se como uma teoria da “invenção” do que ocorre na mente do indivíduo, ou seja, de uma construção interna a partir do conhecimento social. Vygotsky reporta-se a uma teoria da transmissão do conhecimento da cultura para a criança, através de sua interação com agentes sociais mais instruídos. Concebe as funções psíquicas possuindo origem social e a cultura como parte constituinte da natureza humana.

Vygotsky avança na discussão, pois demonstra a importância do meio social e da linguagem para o desenvolvimento. Segundo ele, o meio exerce uma influência de tal forma no sujeito que pode inclusive acelerar o seu desenvolvimento. Portanto, se para Piaget, o indivíduo primeiro desenvolve suas capacidades mentais para depois aprender, em Vygotsky a aprendizagem propiciada pelo meio social pode adiantar o seu desenvolvimento. Nesse sentido, a primazia do polo da interação sujeito-objeto parece ser revertida de um para o outro.

Nos estudos de Bruner, não observamos uma inversão de polos, como em Vygotsky, mas da compreensão de que essas instâncias interagem dialeticamente, sem que haja a primazia de nenhum dos polos da relação epistemológica sujeito-objeto. Podemos falar na “interdependência, interinfluência, ou co-construção entre o individual e o social, no qual Bruner seria identificado” (VALSINER, 2000 apud CORREIA, 2003, p. 511).

De acordo com Correia (2003, p. 511), na perspectiva de Bruner, “a linguagem não tem a função apenas de transmitir, ela cria realidades e consciência, fornece novos meios à cognição para investigar e explicar o mundo.” Sua força de ação e transformação no mundo torna a palavra e a narrativa instrumentos de mediação do sujeito com a cultura através do modo como este narra suas histórias e assim constrói sua identidade.

Considerações finais

Confrontando as teorias aqui apresentadas, podemos afirmar que, para Piaget, o conhecimento é algo que parte do indivíduo em direção ao social. Em Vygotsky identifica-se o contrário, o conhecimento é compartilhado pela criança com seu grupo através das interações sociais antes de ser internalizado por ela. Daí a denominação, geralmente aceita, de hiperconstrutivista para Piaget e de socioconstrutivista para Vygotsky. Embora ambos não desvalorizem nenhum dos polos da relação epistemológica sujeito-objeto, há certa primazia de um sobre o outro, dependendo do teórico.

Bruner enfoca, em seus estudos sobre a mente, a construção de significados. São estes que farão a mediação entre o sujeito e a cultura, sendo os significados concebidos como públicos e compartilhados. Para Bruner, a narrativa não só representa como constitui a realidade, sendo, portanto, fonte de investigação da mente. Daí a preocupação da psicologia cultural em compreender, por meio da narrativa, “como os sujeitos interpretam os seus mundos e como interpretamos os atos de interpretação deles” (BRUNER, 1997, p. xi).

As contribuições desses teóricos para a educação são imensuráveis. Cada teoria, resguardando-se as suas peculiaridades, dá relevância à interação no processo de elaboração do conhecimento pelo homem. Com relação à educação escolar, valorizam a afetividade, a reflexão e o diálogo. Para eles, a aprendizagem não ocorre pela memorização ou repetição de conteúdos, nem mesmo pela associação entre estímulos e respostas. Apesar de não oferecerem métodos e técnicas que possam ser aplicados na escola, suas teorias disponibilizam um arsenal de ferramentas teóricas para compreendermos a antiga questão acerca do processo de construção do conhecimento no homem.

REFERÊNCIAS

BATTOCCHIO, Domenico. **Breves ensaios sobre Piaget**. Fortaleza: Edições Dezesete e Trinta, 1998.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. Trad. Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

_____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CORREIA, Mônica F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 3, p. 505-513, set./dez. 2003.

FONTE, Carla. A. A narrativa no contexto da ciência psicológica sob o aspecto do processo de construção de significados. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 8, n. 2, p. 123-131, 2006.

GARAKIS, Solange. **Divulgando Piaget**. Fortaleza: Gráfica Unifor, 1992.

HAGUETTE, André. **Filosofia?: é só filosofar**. Fortaleza: Geo Stúdio, 1995.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNIDADE II

EDUCAÇÃO, MULTICULTURALISMO,
GÊNERO E ETNIA