

CULTURA E APRENDIZAGEM

FREITAS, Raquel Aparecida Marra de Madeira – UCG

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Cultura, aprendizagem, desenvolvimento em Vygotsky

Ao conceber o desenvolvimento cognitivo como um processo de adquirir cultura, Vygotsky procurou superar o dualismo estabelecido entre individual e social, natureza e cultura, por meio da tese de que o ser humano se constitui culturalmente.¹ Com base em Marx, Vygotsky (2000, p. 27) afirmou que “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, *transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura*” A natureza social das funções psíquicas é por ele explicada como uma construção primeiramente coletiva, em forma de relações, que depois constitui-se como psicológica. A esse respeito, é elucidativa sua reflexão acerca da constituição humana.

O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social) (Vygotsky, 2000, p. 33).

O princípio estabelecido por Vygotsky é que a formação das funções psicológicas dá-se por meio do uso de instrumentos culturais (sociais). Ao usá-los, os seres humanos dominam a si mesmos, mas de fora de si mesmos. Sua idéia básica sobre a relação entre cultura e desenvolvimento da mente foi baseada na lei fundamental que explica o aparecimento das funções psicológicas em dois planos:

Todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas actividades colectivas, nas actividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas actividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOSKY, 1977 p. 46).

A hipótese de Vygotsky refere-se ao movimento histórico que transforma o ser biológico em um ser cultural (social), na interação social em meios culturalmente organizados. Daí decorre que

¹ Trata-se da abordagem sociocultural ou histórico-cultural. Nessa mesma linha investigativa, Leontiev formulou o conceito de atividade, como base para uma teoria cultural do conhecimento. A atividade, processo por meio do qual os sujeitos formam conexões como os objetos do mundo, é essencial à teoria cultural do conhecimento. Para Leontiev, a atividade intelectual (interna) e a atividade prática (externa, material) ocorrem em íntima conexão, dentro do sistema de relações sociais (Cole, 1984).

desenvolvimento humano e educação são fenômenos inseparáveis. Como analisa Sirgado (2000) o desenvolvimento diz o que é o ser humano e como ele se constitui, enquanto que a educação é que concretiza essa constituição. Ao afirmar que essa compreensão de Vygotsky permite que ele seja considerado como um grande educador, o autor escreve:

Para esse autor, o que faz de um indivíduo da espécie *Homo* um ser humano é a incorporação dos componentes da cultura do meio social em que está inserido. A incorporação é, no caso, sinônimo de constituição de si mesmo, a partir dos componentes da cultura. Isto só ocorre, segundo ele, pela progressiva participação da criança (o homem) na trama da complexa rede de relações sociais em que, desde o nascimento, está sendo envolvida. É como integrante dessa rede, matéria de que é feito o tecido social da sociedade, que a criança (o homem) incorpora, através do outro, as significações culturais que o tornam um ser humano à semelhança dos outros homens – semelhança que não é mera reprodução das características humanas, mas sua (re)constituição no plano da subjetividade. Podemos dizer então que se o desenvolvimento é para Vigotski a (trans)formação de um ser biológico em ser cultural, ele é um processo educativo e Vigotski, nesse caso, pode ser visto como um grande educador. (SIRGADO, 2000 p. 9).

Ao chegar à escola, a criança já possui o que Vygotsky denomina de uma pré-história de aprendizagem, ocorrida no seu desenvolvimento cultural, por meio da experiência com a cultura socialmente organizada. Todavia, esse processo de aprendizagem difere totalmente daquele que deve ocorrer na escola, em que a aprendizagem deve ser por meio de um ensino que se adianta ao desenvolvimento do aprendiz. Nesse argumento tem grande importância o conceito de zona de desenvolvimento potencial (ou proximal) por ele formulado e que corresponde à diferença entre o nível das tarefas que são realizadas com o auxílio de outras pessoas e o nível das tarefas que a criança pode realizar de modo independente.

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. (...) o aprendizado deve ser orientado para o futuro e não para o passado (VYGOTSKY, 1998 p. 130)

Na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o ensino efetivo é o que encaminha o desenvolvimento, no sentido de formação das funções mentais. Sobre isso Vygotsky (2003, p.173) escreveu que “é muito mais importante ensinar a criança a pensar que comunicar a ela determinados conhecimentos”. Sua compreensão, destacada por Van der Veer e Valsiner (2001 p. 358) era que na escola, a criança deveria aprender a transformar uma capacidade “em si” em uma capacidade “para si”, cabendo ao professor criar as condições para que os processos cognitivos se desenvolvam, “mas sem implantá-los diretamente na criança”.

Vygotsky e a cultura

Na construção teórica de Vygotsky a abordagem da cultura e sua articulação no conjunto das categorias por ele usadas pode ser percebida pelo menos em duas relações — a cultura no social (histórico) e a cultura na aprendizagem — sendo que em ambos os casos, a cultura está envolvida na mediação. O que se percebe é que Vygotsky, ao utilizar a cultura, não se dedicou a explicitar um conceito de cultura, mas a mostrar como ela está envolvida no desenvolvimento histórico-social, no desenvolvimento das funções mentais e na aprendizagem, enfim na transformação do ser humano biológico em ser humano social (cultural). Há certa concordância entre alguns autores quanto à imprecisão conceitual de Vygotsky no que se refere ao conceito de cultura. Sirgado (2000) considera que Vygotsky tornou essenciais dois conceitos, o social e o cultural, mas não estabeleceu precisamente a significação dos mesmos. Wertsch e Tulviste (2001) apontam que uma explicitação mais geral de cultura não foi bem desenvolvida por Vygotsky. O que ele fez foi demonstrar como o cultural e o social estão implicados um no outro.

A palavra “social” (...) no sentido mais amplo da palavra, ela significa que tudo que é cultural é social. A cultura é produto da vida social e da atividade social humana. É por isso que quando simplesmente formulamos a questão do desenvolvimento cultural do comportamento estamos introduzindo diretamente o plano social do desenvolvimento (Vygotsky, citado por WERTSCH E TULVISTE, 2001 p. 71)

Explicitar o termo cultura é condição para explicitar o termo social em Vygotsky. Todavia, é indispensável situá-los no contexto teórico em que Vygotsky os utiliza (SIRGADO, 2000). Nesse sentido Wertsch e Tulviste (2001) ponderam que, ainda que não tenha desenvolvido bem a categoria, revela-se o entendimento da cultura por Vygotsky como algo concreto em processos sociais. Sugerem também que se leve em consideração que o uso da cultura por Vygotsky consistiu em uma parte do trabalho de elaborar a categoria mediação. Essa tendência seria explicada pelo fato de que Vygotsky tinha da cultura uma visão semiótica, como sistemas de signo. Como considerava a ação humana mediada por ferramentas culturais e ferramentas psicológicas, ele interessou-se primordialmente por um determinado sistema de signos, a língua. Vygotsky discordava das visões antropológicas que compreendiam o funcionamento mental sem ligação com o desenvolvimento cultural histórico. Ao contrário, compreendia que

A cultura cria formas especiais de comportamento, muda o funcionamento da mente, constrói andares novos no sistema de desenvolvimento do comportamento humano... No curso do desenvolvimento histórico, os seres humanos sociais mudam os modos e os meios de seu comportamento, transformam suas premissas naturais e funções, elaboram e criam novas formas de comportamento, especificamente culturais (Vygotsky, citado por WERTSCH E TULVISTE, 2001 p. 73).

Hood-Hozelman alerta que Vygotsky deve ser analisado como um materialista dialético, pois para ele o social não significa apenas interpessoal e sim as atividades do comportamento humano, como

produtos sociais do desenvolvimento histórico (DANIELS, 2001). A compreensão histórica, ou seja a natureza materialista dialética que fundamenta a teorização de Vygotsky são as chaves para se compreender a cultura no seu pensamento, pois ao afirmar que o desenvolvimento humano é cultural Vygotsky está afirmando que ele é histórico, no sentido de que explica o processo pelo qual o homem transforma a natureza e a si próprio como parte dessa natureza (SIRGADO, 2000).

Portanto, mais amplo do que a cultura, o social é por ele considerado como a condição de aparecimento da cultura, além de ser também dela resultante. Para Vygotsky a cultura é toda obra essencialmente humana, tudo que não está dado pela natureza, “é a totalidade das produções humanas” (Ibid. p.54).

Ao explicar o ser humano como a encarnação do conjunto de relações sociais, e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como processo de transformação de funções biológicas em funções culturais, Vygotsky destaca o papel da relação com o outro. Na relação com o outro é que o ser humano constitui-se como ser cultural, portanto social, por meio do uso de signos e da atribuição de significados. Trata-se do processo de mediação semiótica em que os signos, como produções essencialmente humanas, servem como instrumentos no processo de transição para as funções psicológicas superiores (culturais). A linguagem é destacada por Vygotsky como o signo mais importante, o grande signo, por promover a interação social.

A interação social e a mediação semiótica são explicativas da mudança do ser humano individual enraizada na cultura da sociedade. Como analisam Cole e Scribner (1998), o conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos foi estendido por Vygotsky ao uso de signos. Mas signos e instrumentos materiais só têm em comum a função mediadora de ambos.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. (VYGOTSKY, 1998 p 72-73).

Ao distinguir o ser humano como “*um ser em si, para os outros, para si mesmo*”, Vygotsky o explica como membro de um grupo social e cultural específico que, por meio da significação que tem para os outros adquire significação para si (SIRGADO, 2000, p.74). A natureza social do aprendizado é seu caráter de processo por meio do qual as crianças adentram na vida intelectual das pessoas que as cercam. Nela natureza social da aprendizagem está sua natureza cultural. Nesse princípio

explica-se a aprendizagem e o desenvolvimento no interior da cultura como processos inter-relacionados desde o início da vida da criança. O conceito de zona de desenvolvimento proximal revela a natureza sociocultural da aprendizagem.

propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (...) o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1998 p. 118).

O não dito de Vygotsky sobre a cultura

Na obra de Vygotsky, a categoria cultura revela-se vinculada ao social como processo histórico, e também aos conceitos de aprendizagem, desenvolvimento, interação e, sobretudo, mediação semiótica. Daniels (2001) identifica, após a morte de Vygotsky, a ocorrência de uma fenda histórica no interesse pela semiótica que, somada à valorização da análise baseada na atividade teria levado à pouca valorização da cultura. O desdobramento dessa pouca valorização foi a abordagem da cultura com maior ênfase em sua função mediadora do que diretamente como um objeto de investigação. Esse autor sugere que em vez de se compreender o contexto cultural como aquilo que entrelaça ou que circunda, este deve ser compreendido como entrelaçamento.

Daniels recorre à análise de Van der Veer, que aponta as limitações do trabalho de Vygotsky no que se refere aos aspectos da cultura que não são linguisticamente mediados. Também Ratner defende uma definição de cultura que vá além dos processos semióticos ou simbólicos compartilhados. Para, cultura envolve conceitos, mas também as instituições sociais, baseadas na organização do trabalho e sua divisão, sob princípios de comportamento, sob formas de controle e de poder. É íntima a relação entre fenômenos psicológicos e atividade prática que se deve compreender a cultura.

A atividade social está nos fenômenos psicológicos, e os fenômenos psicológicos estão na atividade social prática. A cultura é comportamento prático institucionalizado, mas também são conceitos e valores, fenômenos psicológicos, e propósito humano. De modo semelhante, os fenômenos psicológicos compreendem um reino característico de modalidades diversas (sentimentos, percepções, pensamentos, lembranças, necessidades), mas também são conceituais e promovem a atividades social prática, como também são moldadas por ela. A atividade e os fenômenos psicológicos são formas diferentes de um *medium* comum, não entidades separadas — sua unidade é o que explica sua habilidade de afetar uma à outra (Ratner, citado por DANIELS, p. 170).

Ratner observa ainda que Vygotsky não considerou as maneiras pelas quais sistemas sociais concretos têm ligação com funções psicológicas. Para Ratner, Vygotsky explicitou a importância da

linguagem e da escolarização no funcionamento psicológico, mas não examinou os sistemas sociais em que essas atividades ocorrem, restringindo-se a uma análise semiótica e deixando de levar em conta o uso da palavra o mundo real da práxis social. Para Bernstein Vygotsky ignorou na história da cultura “os vieses da sua produção, reprodução, modos de aquisição e às relações sociais” (DANIELS, 2001 p. 171). No trecho a seguir Vygotsky é clara a acentuação semiótica da língua, da palavra, na constituição da consciência:

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência. (VYGOTSKY, 1998 p. 190)

É redundante, mas necessário destacar, que Vygotsky ofereceu inestimável contribuição ao entendimento da formação das funções mentais humanas como processo sócio-histórico, gerado na mediação cultural no uso de ferramentas culturais (signos), sendo o principal deles a fala. Mostrou como a cultura, ao criar formas de comportamento, muda a mente humana, num processo interminável de criação de novas formas culturais e novos patamares de funcionamento mental (WERTSCH E TULVISTE, 2001). Mas, ao limitar seu interesse pela cultura à mediação semiótica, não clarificou seu entendimento dos mecanismos pelos quais as relações sociais incorporadas nos signos e nos significados culturais modulam, também pela mediação semiótica, as funções superiores (culturais, psicológicas).

O não dito por Vygotsky acerca da cultura como aponta Daniels (2003), entre outros, foi principalmente uma teoria da constituição e da recontextualização das ferramentas culturais. Ainda assim, relatos de Van der Veer e Valsiner (2001) dão conta de que, no contexto político em que se deu sua produção teórica, Vygotsky, juntamente com Luria, tiveram suas teorizações rotuladas de psicologia cultural, dualista.

Algumas contribuições à questão da cultura na educação e na aprendizagem

No campo da didática é pertinente refletir sobre a relação entre cultura e aprendizagem por tratar do saber escolar como conjunto de conhecimentos, idéias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc., tomados da cultura da sociedade e organizados para se tornarem matéria de ensino (SAVIANI, 2003).

Verifica-se hoje uma modificação da concepção de cultura que decorre da mutação da vida social em suas diversas dimensões. Particularmente no que se refere à educação, a cultura está sendo objeto de tensão entre uma concepção universal, individual, elitista, prescritiva e normativa e uma concepção descritiva, pluralista, baseada na perspectiva antropológica e sociológica. A escola já não é vista somente como local de instrução mas como “arena cultural”, em que se verifica o confronto de diferentes forças sociais, econômicas, políticas e culturais (GABRIEL, 2000 p. 18). Isso

requer compreender a cultura na modulação das ferramentas culturais e das relações mediadas pelo cultural (o social, conforme Vygotsky).

Tomemos aqui uma noção de cultura em uma perspectiva antropológica, a de Clifford Geertz, que ajuda a refletir sobre essa problemática. Ele define a cultura como teias de significados tecidas pelo homem. O homem se torna humano, individual sob a direção de padrões culturais, ou seja, a cultura modela o homem, ao mesmo tempo como espécie e como indivíduo. Todavia, Geertz entende que não há padrões universais de cultura modelando um ser humano culturalmente universal. A posição de Geertz (2001) a respeito da questão da natureza mental da cultura e a natureza cultural da mente, é que ela têm sido mal formulada ou evitada na antropologia. Com base nessa crítica, refere o autor que

Nosso cérebro não se encontra num tonel, mas em nosso corpo. Nossa mente não se encontra em nosso corpo, mas no mundo. E, quanto ao mundo, ele não está em nosso cérebro, nosso corpo ou nossa mente: estes é que, junto com os deuses, os verbos, as pedras e a política, estão nele (Ibid. p. 181)

O termo mente, para Geertz (1989) é certo conjunto de disposições de um organismo em que o sistema nervoso apresenta inevitável dependência das estruturas simbólicas públicas, no sentido de acessá-las para construir seu próprios padrões de atividade. Disso decorre que o pensamento é um ato aberto conduzido pelos materiais objetivos da cultura e apenas secundariamente uma questão privada, individual. Escreve Geertz:

(...) os processos mentais do homem ocorrem, na verdade, no banco escolar ou no campo de futebol, no estúdio ou no assento do caminhão, na estação de trem, no tabuleiro de xadrez ou na poltrona do juiz”. (1989, p.61).
O pensamento humano é rematadamente social,; social em sua origem, em suas funções, social em suas formas, social em suas aplicações. Fundamentalmente, é uma atividade pública – seu habitat natural é o pátio da casa, o local do mercado, da praça da cidade. (Ibid, p. 150).

Os padrões culturais fornecem um diagrama para a organização dos processos sociais e psicológicos. Sendo o agente da sua própria realização, o ser humano define-se pela sua capacidade geral para a construção de modelos simbólicos, a qual define também sua capacidade específica de criar-se.

Ao apontar a insuficiência da antropologia, Geertz argumenta que esta não ofereceu ainda uma conclusão muito segura, a não ser a de que “para que a cultura não seja descartada como uma relíquia imperialista, uma manobra ideológica ou uma palavra de efeito, como sugerem seus diversos críticos, é preciso repensá-la seriamente” (GEERTZ, 2001, p.175). Com base nessa constatação, o autor defende a idéia de que o mais necessário não é uma posição reconciliatória das diversas abordagens do estudo da

mente e sim buscar, de modo eficaz, jogá-las umas contra as outras. De acordo com Geertz, o caráter da vida mental, assim como do funcionamento corporal e do mundo físico, é moldado, preenchido e estabilizado pela história, pela cultura, mas não “numa concórdia lindamente equilibrada e sem atritos” Para ele, “o trajeto de nossa compreensão da mente não consiste numa marcha decidida em direção a um ponto ômega em que tudo enfim se encaixa alegremente”. (GEERTZ, 2001, p.176).

As idéias de Geertz nos ajudam a compreender a importância de uma abertura para a consideração da cultura na aprendizagem, reconhecendo que mesmo a própria antropologia encontra dificuldade em explicar a complexidade que é cultura. Ainda assim, é inevitável ampliar a compreensão da cultura como fator interveniente na aprendizagem e nunca isento de conflitos e contradições. É com esse entendimento que são apresentadas a seguir algumas contribuições que se considera promissoras para o aprofundamento reflexivo e crítico dessa problemática.

Bourdieu: o *habitus*

Por meio do primado das relações, que ele chama de leitura relacional e estrutural, Bourdieu (1996) procura superar o que caracteriza como falsas oposições e dualismos², procura apreender a prática humana e compreender sua lógica, como uma lógica engendrada pelos agentes. A lógica da prática dos agentes, refere o autor, é que as ações humanas não obedecem determinações mecânicas advindas de um suposto sistema social e nem perseguem fins conscientemente explicitados. A prática é construída a partir de uma “lógica prática”, um “senso prático”, em condições específicas, inseridas em um espaço social, que por sua vez insere-se em um campo social, marcado por interesses e disputas. Há então uma relação entre o sentido subjetivo que o sujeito atribui à sua ação e o sentido objetivo que é atribuído a essa mesma ação.

Nessa lógica da prática, Bourdieu esboça duas noções importantes, a de cultura e a de *habitus*. A relação com a cultura difere segundo as classes sociais. A cultura estrutura as práticas (*habitus*), por meio do acúmulo do capital simbólico (cultural). Portanto, cultura não é só o acesso ao patrimônio cultural ou um conjunto de obras é também uma hierarquia de valores e práticas, a elaboração de percepções de mundo, modo de compreendê-lo e descrevê-lo. A cultura, tendo todas as propriedades de um capital, é objeto de lutas em um campo, o campo cultural. É também um conjunto de esquemas de percepção, elaborados e formulados por agentes que possuem um capital cultural e uma autoridade legítima em um campo. A realidade social, além de ser uma relação de força, é também uma relação de sentido e as relações sociais são também relações de concorrência entre culturas — arbítrios culturais (BONNEWITZ, 2003).

² O autor cita como falsos dualismos: objetivismo e subjetivismo, simbólico e material, indivíduo e sociedade, quantitativo e qualitativo, teoria e empiria, clássicos e contemporâneos, materialismo e idealismo, estruturalismo e construtivismo. Para buscar superar esses dualismo, categorias importantes adotadas por Bourdieu são, entre outras, prática, agente/ação, *habitus*, campo social, espaço social.

Na construção teórica de Bourdieu, o *habitus* é apresentado como princípio gerador e unificador que resume as características intrínsecas e relacionais de uma posição ocupada pelo indivíduo. O *habitus* é produtor e produto, estruturante e estruturador, distinto e operador de distinções das posições sociais. Sendo princípio de visão, categorias de percepção, apreciação e ação, o *habitus* exerce a mediação entre individual e coletivo, entre relações objetivas e comportamentos individuais. É, ao mesmo tempo, a referência para perceber e julgar a realidade e o produtor de nossas práticas.

O *habitus* explica a lógica de funcionamento da estrutura da sociedade, em que cada campo é marcado por ações de agentes dotados de *habitus* idênticos, adquiridos por meio de saberes e de práticas. Se reestrutura continuamente, na relação passado, presente, futuro; é história incorporada, objetivada no agente social por meio de sua inserção em diferentes espaços sociais.; é regulado e regulador, designa, nas ações dos indivíduos, uma qualidade estável, difícil de ser removida, resultante do longo processo de aprendizado em que os agentes sociais convivem com diversas modalidades de estrutura social.

É pois, por mediação do *habitus* que se dá a estabilização e institucionalização das práticas, a reprodução de traços culturais. Por meio do *habitus*, o indivíduo age dentro de estruturas definidas, mas com margens que são fechadas pessoalmente por ele, realizando-se assim a mediação entre o indivíduo e a realidade social. Como uma espécie de ordem impessoal de autoria coletiva, seu efeito estabilizador e reproduzidor proporciona o acúmulo e a continuidade, ao produzir ações e reproduzir práticas. Em virtude desse caráter, o *habitus* apresenta mais força que a norma formal porque, tendo sido interiorizado, reproduz a prática de forma despercebida, espontaneamente, com todo o capital cultural que se encontra depositado nessa prática.

Sacristán: a ação, a prática

A categoria ação é privilegiada por Sacristán (1998) para tratar da educação sob o argumento de que ela permite compreender os fenômenos em sua unidade, a continuidade entre individual, institucional, social; a continuidade entre sujeito e cultura; a relação teoria-prática. O autor concebe a educação como “ação de pessoas, entre pessoas, sobre pessoas”. A prática educativa também é ação, uma ação orientada, com sentido, em que o sujeito tem papel fundamental como agente, ainda que em dada estrutura social. Para entender a educação e, sobretudo, a possibilidade de transformá-la, não se deve negar o poder das estruturas criadas previamente à existência dos agentes que nelas nascem, mas ressaltar o valor das ações e o papel dos sujeitos.

Para Sacristán cada ação incorpora a experiência passada e gera a base para as seguintes. A experiência, torna-se acervo para ações subsequentes, constituindo uma cultura subjetiva compartilhada. As ações humanas acumuladas ao longo da experiência vital é que geram a consolidação da cultura. A reiteração da ação cria a realidade social como cultura intersubjetiva, ou seja, agimos de acordo com as marcas de nossa biografia e das ações dos outros.

Ao explicar como ação e cultura estão imbricadas, Sacristán destaca o caráter compartilhado das ações dos sujeitos como o que gera a realidade social, que torna mais estável a ação de cada um, fornecendo a possibilidade de projetos coletivos. Segundo Sacristán, o que somos pode ser identificado no que fazemos, está inscrito nas nossas práticas, pois agimos de acordo com o que somos. Desse modo, a ação é autobiográfica, expressando a singularidade e a idiosincrasia do sujeito em suas práticas.

Para Sacristán a ação e a prática é que fornecem os materiais de que é tecida a cultura. A prática, possui caráter social e cultural, é institucionalizada, é histórica. A cultura é acumulada sobre as ações das quais a prática se nutre, a partir de uma cultura. A prática é o sinal cultural do saber fazer composto de formas de saber *como*, ligado também a crenças, motivos, valores coletivos afirmados e objetivados como marca pessoal. “A ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito do social, é cultura objetivada que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado imposto aos mesmos” (SACRISTÁN, 1998 p. 74).

Os sujeitos manifestam-se e expressam-se na ação e o fazem a partir do marco da cultura, como prática acumulada, como fonte de ação e de cultura. Fundamentando-se nesse entendimento, ele concebe a educação como o instrumento básico da reprodução e da continuidade cultural. Não há educação sem reprodução, todavia, há aspectos culturais que convém que sejam mantidos, há os que carecem de renovação e há os que merecem ser recuperados. A educação deve assumir essa condição reprodutiva essencial e radical como a marca das ações educativas. Escreve Sacristán:

é o desafio da difícil síntese da pedagogia moderna, às vezes traída em favor de uma só dessas duas direções: a posição ilustradora com práticas tradicionais e as formas do progressismo pedagógico vazias de cultura (1998, p. 77).

Sacristán apresenta, no conceito de cultura subjetiva e cultura objetivada, o entendimento de que sujeito e cultura constituem-se reciprocamente nas ações. A realidade prática, ou seja a cultura, é criada pelas ações ao mesmo tempo em que nutre as ações, estabelecendo-se desse modo uma dialética entre o mundo subjetivo e o da cultura objetivada. O conhecimento é inerente à ação do indivíduo, as crenças coletivas são inerentes às práticas como produto das ações historicamente acumuladas e transformadas. Os motivos pessoais que dotam de significado a ação estão sintonizados com as aspirações coletivas compartilhadas portanto, há relações entre projetos individuais e projetos socialmente compartilhados. Os motivos pessoais, e os conflitos que se estabelecem entre eles, refletem os conflitos e orientações presentes na cultura. No plano individual, os motivos determinam a ação, mas no plano social, são os projetos de ação que reproduzem a prática culturalmente. Na relação teoria-prática em educação, Sacristán propõe que a ação seja percebida não como derivada da racionalidade objetiva ou dos conhecimentos do sujeito, mas das razões dos agentes, que misturam crenças e motivos.

Bruner: a narrativa

Sob uma abordagem culturalista³, Bruner procura explicar que a natureza da mente é constituída pelo uso da cultura humana e nela realizada. Para o culturalista, a

³ O autor a explica como abordagem “de fora para dentro”, ou abordagem cultural psicológica, ou psicologia cultural.

educação é a “atividade complexa de adequar uma cultura às necessidades de seus membros e de adequar seus membros e suas formas de saber às necessidades de uma cultura” (BRUNER, 2001, p. 46). Daí que a escola jamais pode ser considerada culturalmente independente.

Um aspecto essencial destacado pela abordagem culturalista é a subjetividade e seu papel na cultura. Segundo Bruner, os seres humanos passam a conhecer as mentes “uns dos outros” é na intersubjetividade e por isso é preciso clarificar como a cultura auxilia a constituição das mentes individuais. Acentua o aspecto interpretativo, a produção de significado do pensamento humano, como um quadro de referência para se entender significados alternativos, defendendo que nada está isento de cultura, todavia os indivíduos não são meros espelhos de sua cultura.

Bruner ressalta o caráter ativo, que ele chama de agência do sujeito, perante a cultura. Por meio da agência, individual ou coletiva, o indivíduo se constitui ativo e forma respostas no processo de ser envolvido com a cultura. Cabe à educação auxiliar o ser humano a aprender a utilizar as ferramentas de produção de significados e de construção da realidade para que, com essas ferramentas possam ajudar no processo de mudança do mundo. Definindo a cultura como modo de vida, modo de fazer, narrar, compartilhar, o autor afirma que a cultura cria a mente e a mente cria cultura. A mente, explica Bruner, é extensão das ferramentas e das mãos nos usos, funções e aplicações dessas ferramentas. O argumento de Bruner para conferir prioridade à narrativa é de que nós, seres humanos, antes de sabermos explicar as coisas, sabemos fazê-las e contar (narrativa) sobre o que fazemos.

Bruner adota o entendimento de que os seres humanos aprendem em processo interativo, ou seja aprendem uns dos outros e também ensinam deliberadamente uns aos outros. Para o autor, se a cultura constrói andares mais elevados na mente, os indivíduos que estão aprendendo se ajudam a aprender, constroem “andaimos” uns para os outros. A educação deve levar isso em conta, cabendo ao professor incentivar o compartilhamento, a intersubjetividade, a narrativa das próprias histórias dos alunos. Pela narrativa, como ferramenta cultural, a atividade cognitiva deve se tornar explicitada, pública, negociável e solidária, ao mesmo tempo em que promove uma metacognição.

A escola, para Bruner, é a entrada para a cultura, cabendo-lhe promover a experiência de criação de significados. E a forma essencial de criação de significados é a narrativa. Narrativa, define Bruner, é modo de pensamento e veículo de produção de significados e mesmo sendo o pensamento narrativo menos valorizado do que o pensamento lógico-científico, representamos nossas vidas na forma narrativa e não na forma científica. A narrativa é que fornece coesão a uma cultura, porque ela é que estrutura a vida dos indivíduos. A educação deve ajudar o indivíduo a criar uma história na qual ele se inclua no mundo. Por isso, afirma o autor, é um erro separar ciência, narrativa e cultura, pois pelo modo narrativo o indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura.

Pérez Gómez: o entrecruzamento de culturas

Ao reconhecer a crescente importância do conceito de cultura que se verifica hoje, Pérez Gómez (2001) alerta para o necessário entendimento de que as interações culturais acontecem em marcas

política, econômica e socialmente. Em concordância com o conceito de cultura apresentado por Geertz, Pérez Gómez defende que a cultura, mas do que causalmente explicada, deve ser interpretada, para se identificar os mecanismos tácitos e explícitos do intercâmbio cultural de significados. Essa é a condição essencial para se compreender e estimular a reflexão educativa, tendo a educação como processo de mediação reflexiva da cultura sobre as gerações.

Para Pérez Gómez, cultura⁴ é o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, sendo resultante da construção social sob certas condições materiais, sociais e espirituais que dominam determinado meio. Tendo esse caráter, a cultura, afirma o autor, tanto potencializa como restringe os horizontes do e da pensamento e da prática. Na escola, como um desses meios, acontece continuamente o intercruzamento de diversos tipos de cultura: cultura crítica (ciência, arte, filosofia); cultura acadêmica (os conteúdos selecionados que integram o currículo); cultura institucional (ritos próprios da escola como instituição); cultura experiencial (adquirida pelo aluno nas interações da experiência).

Cabe à escola, como espaço integrador dos diferentes contextos de produção, utilização e reprodução do conhecimento, utilizar a cultura crítica para provocar nos alunos a recriação da cultura experiencial. É preciso ficar claro o entendimento de que a cultura acadêmica por si só não garante a emergência da subjetividade individual, ou seja não garante a formação, pela mediação cultural que exerce, das funções mentais do aluno. Por isso, adverte Pérez Gómez, é essencial o desenvolvimento de uma estrutura de participação do aluno no entrecruzamento dos diversos tipos de cultura na sala de aula e na escola. Esse desenvolvimento pode ser provocado pelo ensino que Pérez Gómez denomina de ensino educativo. Para ele, ensino educativo é aquele que acontece como processo de comunicação humana com a intencionalidade de provocar a reconstrução consciente e o enriquecimento das formas de pensar, sentir e atuar incorporadas pelo estudante em sua cultura experiencial. Enfrentar o desafio de realizar este complexo processo requer, conforme o autor,

atender aos caminhos subterrâneos, tácitos e inconscientes, aos propósitos pretendidos e aos não-previstos, aos interesses e expectativas do docente e dos estudantes, à direção vertical da comunicação entre docente e estudante e à direção horizontal da comunicação entre os indivíduos e grupo de estudantes, ao currículo oficial e ao currículo oculto, às tarefas definidas como legítimas e aos projetos e resistências não-confessados, aos papéis e aos estereótipos latentes (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 284).

Conclusão

Vygotsky estabeleceu que a formação d mente acontece pela mediação dos signos culturais. As contribuições à compreensão de como esse princípio de formação mental, desenvolvimento e aprendizagem que foram anteriormente apresentadas revelam em comum alguns aspectos que podem ajudar o professor no processo de caracterizar cada vez mais sua prática como um processo de proporcionar aos alunos a possibilidade recriação crítica da cultura. Entre esses aspectos destaca-se a busca de superação do dualismo mente cultura, o caráter de produção/reprodução social da cultura, a relação entre sentido objetivo e sentido subjetivo no processo de o indivíduo construir e ser construído na

⁴ O autor estabelece a existência

cultura, o compartilhamento, a intersubjetividade e a agência do indivíduo perante o processo de aprender e desenvolver-se com a cultura e na cultura.

Referências bibliográficas

- BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- COLE, M. La zona de desarrollo próximo; donde cultura e conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, [S.l.] n. 25, 11984, p. 3-17.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 1–19.
- DANIELS, H. (Org.) *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- _____. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- GABRIEL, C. T. Escola e cultura uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, V. M. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 17-46.
- GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1989.
- KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética. In: DANIELS, H. (Org.) *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 11-137.
- LURIA; LEONTIEV; VIGOTSKY et al. *Psicologia e Pedagogia: I Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977. P. 31-50.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, julho/2000, p. 45-77.
- SIRGADO, A. P. Editorial. *Educação & Sociedade*, n. 71, julho/2000, p. 7-17.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygostky: uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- WERTSCH, V. J.; TULVISTE, P. L. S. VIGOTSKY e a psicologia evolutiva contemporânea. In: DANIELS, H. (Org.) *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 61-82.