

NOTAS SOBRE A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Caique Fernando da Silva Fistarol¹

Bethania Hering²

Edson Schroeder³

Márcia Regina Selpa Heinzle⁴

RESUMO: A obra de Vigotski está associada a um espectro mais amplo de estudos que compõem a Teoria Histórico-cultural. Diante de tal constatação, este ensaio busca efetuar um recorte: partindo da epistemologia vigotskiana, problematiza-se de que forma essa abordagem contribui para pensar sobre o desenvolvimento humano e questões atinentes à aprendizagem dos sujeitos, considerando que tal epistemologia está associada a relação com o meio e com a cultura.

Palavras-chave: Epistemologia; Vigotski; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT: Vygotsky's work is associated with a broader spectrum of studies that make up Historical-Cultural Theory. Given this finding, this essay seeks to make a cut: starting from Vygotskian epistemology, it problematizes how this approach contributes to thinking about human development and issues related to subjects' learning, considering that such epistemology is associated with the relationship with the environment and culture.

Keywords: Epistemology; Vygotsky; Historical-Cultural Theory.

¹ Mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau, Brasil. Docente de Língua Inglesa do Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, Brasil. cfsfistarol@gmail.com

² Mestrado em Nutrição pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Professora Efetiva do quadro da Fundação Universidade Regional de Blumenau, Brasil bethaniahering@furb.br

³ Doutorado em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Professor do quadro - concursado da Fundação Universidade Regional de Blumenau, Brasil ciencia.edson@gmail.com

⁴ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Professora Permanente - Doutorado em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau, Brasil. selpamarcia@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

“Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece nas sombras.”
(Vigotski)

Apresentamos, neste texto, um ensaio introdutório, com o intuito de trazermos contribuições para pensarmos algumas questões que consideramos necessárias e relacionadas ao desenvolvimento humano e, portanto, à Educação. Entendemos, portanto, que as questões apresentadas neste espaço reflexivo podem contribuir para ampliarmos o debate em torno de uma epistemologia da educação.

As questões a que nos referimos têm relação com um importante fenômeno, gerador de humanidades – a aprendizagem e suas consequências para o desenvolvimento. Nesse ínterim, adentramos o pensamento do bielorrusso Lev Semionovich Vigotski (1896 - 1934), a partir do que conhecemos hoje como Teoria Histórico-Cultural. Por conseguinte, este ensaio é resultante das elaborações (via leituras, reflexões e teorizações) feitas nas disciplinas cursadas no primeiro semestre do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE - FURB).

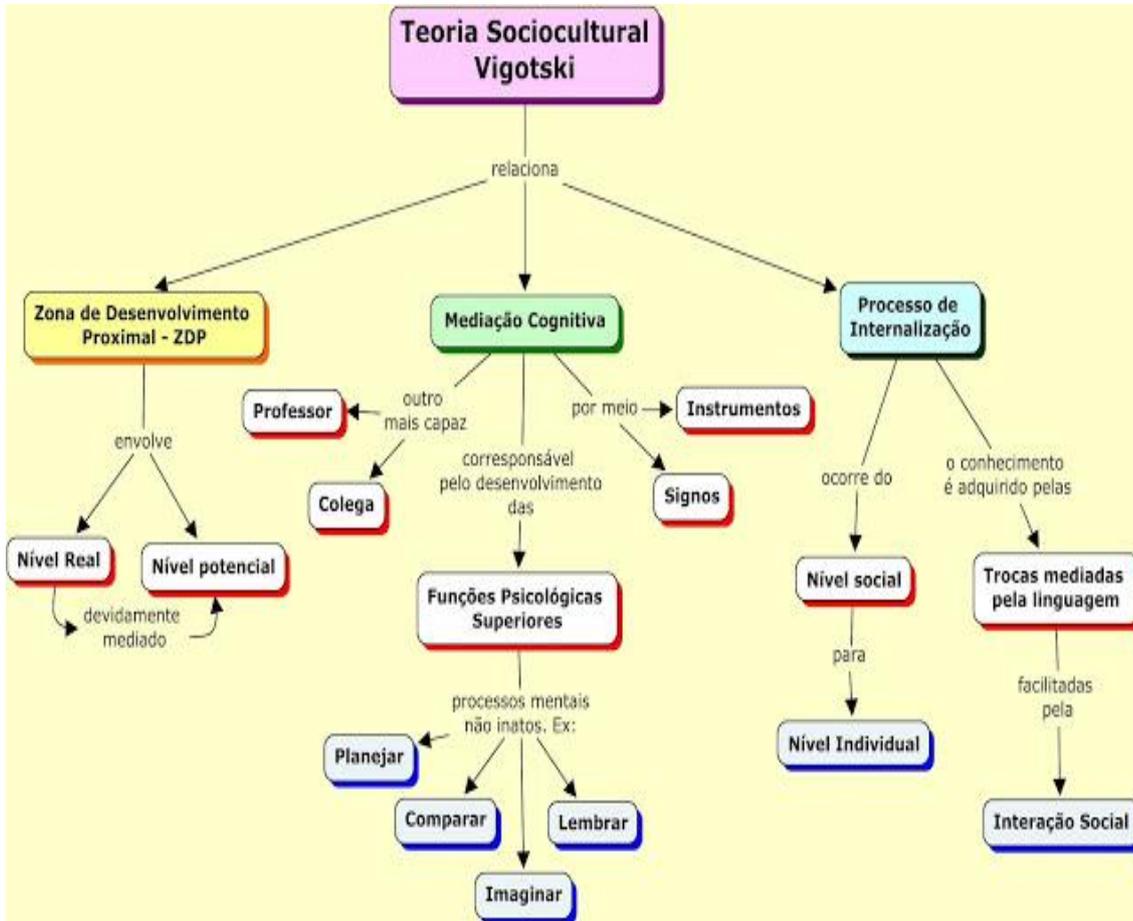
Inicialmente, é importante mencionarmos que a Teoria Histórico-Cultural

tem como objetivo central caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses acerca de como essas características se formaram ao longo da história humana e ao longo da história do sujeito. Tal aporte distingue-se por conceber os sujeitos situados em interações ininterruptas e mediadas simbolicamente. Portanto, trata-se de um processo de mediação simbólica que resulta em uma aprendizagem colaborativa, com consequências no que diz respeito ao desenvolvimento dos sujeitos. Outrossim, podemos dizer que essa epistemologia pode referenciar um conjunto de conhecimentos e práticas que incidem sobre as instâncias reais da relação expressa pela unidade ensinar ↔ estudar, a partir de situações efetivas que acontecem no espaço que denominamos sala de aula.

2. MATERIAL E MÉTODOS

A imagem abaixo representa um quadro elaborado pelos alunos do curso de Letras da UERJ, contido em um blog que é fruto da avaliação final da disciplina de Psicologia da Educação ministrada na instituição em 2012. Nele, é possível vislumbrar nuances da Teoria Sociocultural ou Histórico-Cultural de Vigotski:

Imagem 1: Quadro sinótico sobre a teoria de Vigotski



Fonte: Disponível em: <http://alunosdeletrasuerj.blogspot.com/>

Diferindo-se das correntes de pensamento predominantes em sua época, Vigotski não situou seus estudos na vertente comportamentalista ou mentalista, já que focou na dialética existente entre sujeito e o meio social, voltando-se para explicações acerca das funções psicológicas do ser humano. Por isso, ele parte de uma concepção que é social e histórica, já que considera tais aspectos como sendo determinantes no desenvolvimento dos

sujeitos que aprendem. Daí, ele não aborta a cultura de suas investigações, pois a considera motriz preponderante. As interações estão ligadas à aprendizagem, que para ele também é social, e não ocorrem passivamente, tampouco o desenvolvimento do ser humano. Assim, o organismo, o indivíduo e o psiquismo são ativos porque interagem com o meio em que o sujeito vive. Por isso se costuma afirmar que se deve considerar a existência de uma dialética

interacional que pressupõe que sujeito e meio interagem e desencadeiam o desenvolvimento humano.

No que diz respeito à zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ela pode ser estabelecida entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro, aspecto está associado à capacidade de resolução de problemas sem auxílio e o segundo considera a mediação de um interlocutor mais experiente. A ZDP é a distância entre esses dois elementos, portanto, e se estabelece entre o conhecimento real e o conhecimento potencial (o que se sabe e o que pode ser aprendido via mediação simbólica). Isso quer dizer que o indivíduo pode até ter potencialidade de aprender a partir de informações que detém, mas não consegue sem a mediação de um interlocutor mais experiente. Assim, conhecimentos que não consegue atingir no momento (aquilo que o sujeito já sabe) podem se tornar acessível (aquilo que ele pode aprender) via mediação simbólica.

As funções psicológicas dos indivíduos são então pensadas por ele como sendo elementares e superiores. Desse modo, a complexidade das funções mentais reside no fato de que o elemento sociocultural influencia estruturas orgânicas que sofrem processos de maturação durante a aprendizagem dos indivíduos. Não é à toa que as funções psicológicas superiores estão associadas ao

elemento sociocultural, ainda que Vigotski (1978) não desconsidere a existência de uma base biológica nesse processo. Diante de tais considerações prévias, podemos assinalar que se trata de uma pesquisa documental, bibliográfica de cunho qualitativo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, pode ser mencionado que as funções superiores não se reduzem ao cérebro humano, ainda que inexistam sem ele. Dessa forma, ao longo da história, por causa da interação com o meio, os indivíduos se desenvolveram, mesmo que, para isso, haja uma base biológica que pressupõe um *modus operandi* de funcionamento do cérebro relacionado à espécie humana, fazendo com que haja uma estrutura cerebral que permita tais atividades (de mediação via linguagem). Essa aprendizagem é, para Vigotski (1981), resultado da interação com o meio físico e social.

O processo evolutivo do elementar ao superior não é paralelo ou sobreposto, mas resultado de combinações e nexos entre as funções, formando uma imbricada rede de sínteses entre elas [...] As Funções Psicológicas Superiores (FPS), como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, se intercambiam nesta rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si (Souza; Andrada, 2013, p. 357).

Além disso, Vigotski pensa que o desenvolvimento da criança está associado à realização de atividades coletivas:

Todas as funções psicointelectuais superiores se apóiam de dois modos no curso do desenvolvimento da criança: por um lado, nas atividades coletivas, como atividades sociais, isto é, como funções intersíquicas; por outro lado, nas atividades individuais, como propriedades do pensamento da criança, isto é, como funções intrapsíquicas (Vygotsky, 1973, p. 160).

Baseando-nos em Vigotski, portanto, compreendemos que a cultura e o meio influenciam e se amalgamam à aprendizagem dos alunos, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo deles. Isso porque o autor considera que o homem é um ser histórico e que, também, é produto das relações mantidas e transformadas em sociedade. Diante disso, ele indaga como instâncias sociais e culturais podem modelar o psiquismo em que a linguagem gera e organiza os processos psicológicos internos. Não se foca a intencionalidade, porque o aprendizado é resultado das relações que os seres humanos estabelecem entre si cultural e historicamente, via mediação da linguagem. Por isso o homem é pensado como ser sócio-histórico.

Além disso, Vigotski problematiza a separação entre aprendizagem e desenvolvimento, já que as considera indissociáveis, já que o ser humano é resultado

das relações sociais, conforme mencionado anteriormente.

Não há necessidade de sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que dá lugar à área do desenvolvimento potencial, isto é, faz nascer, estimula e ativa, na criança, processos internos de desenvolvimento no quadro das interrelações com outros que, em seguida, são absorvidas, no curso do desenvolvimento interno, tornando-se aquisições próprias da criança. A aprendizagem, por isso, é um momento necessário e universal para o desenvolvimento, na criança, daquelas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (Vygotsky, 1973, p. 161).

Neste sentido, por tratarmos sobre questões atinentes ao desenvolvimento humano (compreendemos a escola como importante ambiente de desenvolvimento), é fundamental anteciparmos uma concepção de humanidade, e o fazemos apoiados em quatro premissas advindas do pensamento elaborado por Vigotski (2001):

1. A determinação da consciência pela existência social;
2. A natureza desenvolvimental ou a natureza histórica da origem do psiquismo humano;
3. A relação sujeito ↔ sujeito, sujeito ↔ outro e sujeito ↔ mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos, que se desenvolve num processo histórico, em contínua transformação.

No entanto, podemos mencionar, a partir de Giusta (1985), que o conceito de aprendizagem, no âmbito do ambientalismo ou empirismo, por exemplo, adveio do campo da Psicologia, por meio da associação entre conhecimento e experiência, lógica na qual todo conhecimento provém da experiência. Cabe, desse modo, indagarmos: corre-se, então, o risco de que o conhecimento se reduza a tornar-se mera fotografia do real? Resulta dessa abordagem, também, que características individuais seriam, então, reflexo da ação de elementos externos sobre os indivíduos. Não é à toa que, nessa perspectiva, a abordagem seja centrada no professor, e o estudante seja pensado como uma tábula rasa na qual vão ser depositados conteúdos.

Destacamos, ainda, as contribuições de Neves e Damiani (2006), em meio a uma abordagem mais racionalista, fundada pela Gestalt, que pressupõe que o conhecimento é anterior ao sujeito, situando o conhecimento como algo anterior à experiência. Por conseguinte, costuma-se ressaltar que, sob esta perspectiva, o professor vai facilitar o acesso a um conhecimento que o estudante já detém, interferindo o mínimo possível. Assim, esse docente quase não intervém nos processos de aprendizagem, pois é tão somente um facilitador.

Diante disso, somos capazes, a partir de Vigotski, expor argumentos relacionados ao

campo dos estudos epistemológicos. Desse modo, objetivamos trazer contribuições para uma epistemologia da aprendizagem e do desenvolvimento; ou, em contextos mais amplos, da Educação, uma vez que a abordagem vigotskiana tem sua centralidade no desenvolvimento humano, isto é, considera a constituição do indivíduo em sua humanidade (o seu desenvolvimento humano), o que requer que ele se aproprie dos instrumentos culturais, internalizando-os, ou seja, fazendo com que se tornem instrumentos da sua própria atividade.

Esta compreensão tem origem no princípio de que as funções psíquicas superiores (Vigotski, 2001) têm origem nas formas históricas e sociais da existência humana. Portanto, essa apropriação requer uma complexa atividade da consciência humana, que é a internalização da consciência social, como generalização (Vigotski se refere à formação de conceitos), atividade que conduz a novas possibilidades: um estudante extrapolar os limites da experiência sensorial imediata, dando lugar ao estabelecimento de três novas possibilidades, ou neoformações, de acordo com Vigotski (2001): a reação do estudante com ele mesmo, do estudante com o outro e do estudante com o mundo – relações mediadas pelo conhecimento, como instrumentos psicológicos.

Temos, aqui, uma compreensão de aprendizagem fundada na tese de que a

atividade humana, social e histórica (como cultura), se converte em meio no que diz respeito ao âmbito da atividade do próprio estudante. Nessa perspectiva, em termos de contribuições para a atividade de ensino, trata-se da prática diária, considerando a existência de práticas sociais situadas e a concepção de epistemologia dos significados da educação em torno da unidade “aprender e se desenvolver”, visando assinalar as implicações daí adjacentes.

Nesse contexto, é preciso assinalar, por exemplo, que Vigotski “foi utilizado [...] para fundamentar a ideia de que nos formamos nas relações sociais, mediados pela linguagem” (Costa; Tuleski, 2017, p. 158). Isso quer dizer que uma concepção de epistemologia da educação e também da aprendizagem e do desenvolvimento refere-se ao conceito de mediação simbólica, um aspecto de natureza tanto psicológica como pedagógica.

Dessa forma, a mediação faz com que haja implicações não somente conceituais, mas também aquelas relacionadas à interação (professor e estudantes). Nesse sentido, é preciso pensar que professor e estudante agem colaborativamente em sala de aula. Isso significa que o fato de o professor ser o interlocutor mais experiente e organizador da atividade de ensino não torna o estudante um sujeito passivo, mas, sobretudo, o agente central do processo de aprender e se

desenvolver. Tal premissa nos conduz a dois princípios da atividade: estudantes precisam ser incitados a participarem das ações originadas pela atividade, mas em conjunturas em que a cooperação se torne uma regra, principalmente quando o questionamento move a atividade.

O segundo princípio trata-se da ideia de coletividade: a organização da atividade de ensino tem por base a atuação mútua que inclui professor ↔ estudantes e estudantes ↔ estudantes, cuja participação é mediada pela cultura (na forma dos saberes escolares). Esse princípio tem como característica a natureza social do comportamento e nos conduz ao conceito teórico vigotskiano da existência de Zonas de Desenvolvimento (Vigotski, 2001): a reciprocidade tem por base, acima de tudo, a participação intensa e a confiança entre todos os envolvidos. Segundo Vigotski, o que se deve

criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP's), isto é, atuando como elemento de intervenção, de ajuda. Na ZDP, o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino-aprendizagem. O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela Humanidade. É nesse sentido que as idéias de Vygotsky sobre a Educação constituem-se em uma abordagem da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento (Neves; Damiani, 2006, p. 09).

Ademais, estudar as relações entre o processo epistemológico específico da produção do conhecimento e o processo propriamente pedagógico – decorrente de situações reais do ensino e da aprendizagem – não é uma tarefa simples. Isso porque a abordagem vigotskiana nos conduz à noção de processos sócio-históricos mediados e, por isso, argumentamos que as unidades “ensinar e estudar” se legitimam por meio da existência da mediação cultural, articulada à ideia de historicidade, como experiência humana codificada na forma de linguagens, porque somos sujeitos de linguagem. Assim, linguagem é um meio, não um fim para que haja a aprendizagem e o desenvolvimento. Diante disso, é por meio dela, como instrumento psicológico, que se torna possível o que conhecemos como processos educacionais.

Dessa forma, a educação escolar pode ser vista como um processo de humanização de sujeitos, porque não os relega à passividade, a algo que precisa ser preenchido. Tal abordagem resulta em alguns questionamentos: como entender, então, a educação nesse contexto das mediações histórico-sociais que, efetivamente, manifestam e concretizam o que caracterizamos como existência humana? Qual o papel da educação escolar na determinação da consciência pela existência social, ou, a concepção do desenvolvimento humano como “caminho para a liberdade”?

Ela deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais (Severino, 1998, p. 14).

É preciso salientar que o conhecimento não pode estar afastado do universo real de práticas das quais ele emerge e nas quais é transformado. Isso quer dizer que, nos processos mediados, não há a inculcação dos saberes pré-estabelecidos culturalmente, mas um esforço (a prática educativa) para que o ensino efetivamente atue para a aprendizagem com consequências sobre o desenvolvimento, por meio dessa correlação entre conhecimento e mundo social.

Por isso, optamos por partir da epistemologia vigotskiana, já que ela nos permite considerar as relações “sujeito ↔ ele mesmo”, “sujeito ↔ outro” e “sujeito ↔ mundo”. Isto reforça o sentido de pensarmos uma epistemologia da educação, bem como da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implicação da abordagem vigotskiana diz respeito ao fato de que é preciso considerar

o social e as redes de interações semioticamente mediadas entre sujeitos, no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, Vigotski aprofunda a relação dos conceitos científicos (como instrumentos do pensamento) e sua intersecção com a realidade social: “ainda que se trate do mais abstrato – do último – correspondente a um certo grau de realidade, representada no conceito em forma abstrata, segregada da realidade” (Vigotski, 2004, p. 232).

Outrossim, Neves e Damiani (2006, p. 6) especificam que a epistemologia vigotskiana:

[...] conduz, inevitavelmente, à superação da dicotomia transmissão x produção do saber, porque permite resgatar: a unidade do conhecimento, através de uma visão da relação sujeito/objeto, em que se afirma, ao mesmo tempo, a objetividade do mundo e a subjetividade, considerada como um momento individual de internalização da objetividade e a realidade concreta da vida dos indivíduos, como fundamento para toda e qualquer investigação. Dessa maneira, chega-se à conclusão de que as práticas pedagógicas [...] devem apoiar-se em duas verdades fundamentais: a de que todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna e a de que o conhecimento é um empreendimento coletivo, não podendo ser produzido na solidão do sujeito, mesmo porque essa solidão é impossível.

Não é à toa que a questão da epistemologia ganha destaque nesse debate, já que a configuração categorial e os objetivos intrínsecos de tal abordagem, ao mesmo tempo em que demonstra que há conceitos e conhecimentos dos quais os sujeitos precisam

se apropriar, não se reduzem a uma concepção de sujeito consciente, que resolve tudo sem a presença do outro. Daí a existência de um interlocutor mais experiente, não para desconsiderar os saberes já existentes, mas para que ambos ajam colaborativamente no âmbito da unidade criação de significados/aprendizagem, conduzindo ao desenvolvimento como dinâmica autêntica e histórica da atividade que posiciona estudantes à frente de si mesmos. Ademais, podemos dizer que se trata de uma condição fundamental para o que estamos denominando como desenvolvimento humano, fundamental para que se diminua a distância entre o que se sabe e o que pode ser aprendido via processos de mediação simbólica.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Eduardo Moura; TULESKI, Silvana Calvo. Epistemologia pós-moderna e sua leitura de Vigotski. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 2, p. 158-167, ago. 2017.

GIUSTA, A. da S. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. **Educ.Rev**, v.1, p. 24-31, 1985.

NEVES, Rita de Araújo; DAMIANI, Magda Floriano. Vygotsky e as teorias de aprendizagem. **UNirevista**, v. 1, n. 2, p. 1-10, abril 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Produção de conhecimento, ensino/aprendizagem e educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 3, p. 11-20, 1998.

SOUZA, Vera Lucia T. de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vygotsky para a contribuição do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, jul./set., 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher mental processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Lo Sviluppo psichico del bambino**. Roma: Riuniti, 1973.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Comp.). **The concept of activity in Soviet psychology**. Armonk, NY: Sharpe, 1981. p. 144-188.