

O ato de aprender e o sujeito que aprende

The act of learning and the subject who learns

Débora Silva de Castro Pereira^{1,2}

Universidade Católica do Salvador, Faculdade de Educação

RESUMO

Neste artigo nos deteremos no ato de aprender e no sujeito que aprende, chamando atenção sobre a importância de se evidenciar, através desse ato, algumas considerações sobre como este se estabelece, como nele se estabelece o processo de aprendizagem, as linhas teóricas que lhes dão suporte, a interferência da interdisciplinaridade, as condições internas e externas que podem ou não favorecer a aprendizagem e a importância do vínculo entre o sujeito que aprende e a aprendizagem, assim como, a própria forma de ser que cada sujeito comporta.

Palavras-chave: Ato de aprender, Sujeito que aprende, Fatores internos e externos.

Abstract

We are going to retrain this article of ours to the act of learning and the subject who learns. Through this act, we are calling the attention to the importance of focusing on some considerations on how this act is settled, how the learning process is settled in this act, the theoretical lines that are responsible for the given support, the interference of the intercontrol, the internal and external conditions that can favor or not the learning and the importance of the link between the subject who learns and the learning itself, as well as the own particular way of being that each subject has.

Keywords: Act of learning, Subject who learns, Internal and external factors.

Introdução

Este artigo nasceu de muitas indagações sobre o ato de aprender, trazidas por meus alunos dos cursos de Pedagogia e de Psicopedagogia. Dessas indagações surgiu a necessidade de discutirmos mais sobre esse assunto questionando, sobretudo, se o ato de aprender é individual ou coletivo e que fatores podem interferir para que o mesmo torne-se viável ou não e de que forma o sujeito que aprende se integra a esse processo.

¹ Mestre e Doutora em Educação, Universidade Autônoma de Barcelona.

² Professora Titular, Universidade Católica do Salvador, Faculdade de Educação.

Essas discussões mostraram caminhos que nos fizeram entender como o ato de aprender e como o sujeito que aprende eram compreendidos por aqueles alunos. Percebemos, então, que para muitos deles o ato de aprender estava marcado pela aquisição do conteúdo, pela aprendizagem adquirida com vistas ao produto, ao resultado final. Essa maneira de ver o ato de aprender é percebida não só por alunos, como também entre muitos professores, educadores, que veem o conteúdo sempre como um produto a ser cobrado.

Na pesquisa desenvolvida para a minha tese de doutorado (PEREIRA, 2007), em que falo sobre formação continuada de professores do primeiro segmento do ensino fundamental, pude perceber o valor exacerbado que os docentes davam aos conteúdos trabalhados em sala de aula, a cobrança que faziam destes conteúdos, e a reprovação de alunos em função dos conteúdos não estarem evidenciados de forma correta, pelos alunos nas provas, testes e/ou atividades aplicadas. Com esse nível de compreensão sobre aprendizagem torna-se difícil para essas pessoas entenderem o ato de aprender e, assim, terem uma idéia de como o sujeito aprende.

Para esses professores, o aluno que aprende o conteúdo desenvolvido em sala de aula e responde bem às provas, testes e outros métodos de avaliação são considerados os que tiveram um bom resultado, um bom produto. É evidente que não podemos renegar a excelência do resultado, do produto alcançado, contudo, percebemos como esses profissionais sentem dificuldades em entender a importância de se trabalhar o conteúdo como meio, não como fim, trazendo para o sujeito a noção de processo, da possibilidade de desenvolver habilidades e atitudes, as quais lhes permitirão condições de uma aprendizagem mais efetiva, mais construtiva.

Assim sendo, para que possamos entender melhor e trazer à tona a discussão sobre o ato de aprender e o sujeito que aprende, consideramos importante falar sobre o processo de aprendizagem, os fatores internos e externos que nele interferem, sobre a importância do estabelecimento do vínculo do sujeito com a aprendizagem, e, enfim, considerar o ato de aprender na perspectiva do cognitivo, do social, do cultural, do afetivo/emocional.

O ato de aprender e o sujeito que aprende

Apesar de darmos a este item a denominação acima, a noção e concepção desses dois temas não se encerram por aqui, não se bastam nas considerações que virão a seguir, visto que elas se estendem por todo o corpo deste artigo. O subtítulo vem como uma forma de reforçar o que pretendemos dimensionar no transcorrer de nossas análises e reflexões.

O ato de aprender, pela sua complexidade, exige um estudo que ultrapassa as raias da cognição, se encaminha para o afetivo/emocional, mergulha no social, se expande através do cultural, nos deixando perplexos frente a tal diversidade e à característica única que possui cada sujeito.

“É uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio.” (PIAGET, 1990 p.12)

É necessário, também, que tenhamos clareza de que é do ato de aprender que emana a aprendizagem nas suas mais recônditas possibilidades de evolução, de construção e aquisição do mundo que cerca o sujeito. Nele ela se estabelece, provocando a indissociabilidade entre o ato de aprender, o sujeito e a aprendizagem.

A princípio, podemos até pensar que o ato de aprender e aprendizagem sejam a mesma coisa. Contudo, ao caminharmos pelo caminhar de Piaget, de Vigotsky, de Sara Pain, de Alicia Fernandes, de Jorge Visca e tantos outros teóricos que se preocupam com esse tema, percebemos que cada um desses autores, dentro dos seus princípios norteadores do desenvolvimento do sujeito, seja cognitivo, afetivo/emocional e/ou outros, nos mostram um ponto comum: O ato de aprender é individual.

Sendo assim, fica claro que cada sujeito aprende a seu modo, do seu jeito, dentro de um ritmo e tempo próprios, que as intervenções internas e/ou externas são motivações, estímulos que produzem no sujeito uma forma muito especial de aprender. A motivação, ao lado do ato de aprender e desse sujeito aprendiz vem engajada ao conhecimento, com a presença de um saber adquirido, de um conteúdo dado, o qual deve ser fonte de prazer em si mesmo e do desejo de cada vez mais se aprender.

Aprender, se apropriar dos saberes são processos que encontram suas justificativas em si mesmos, no sujeito que aprende.

Caminhando pelos fatores internos e externos, falando de cognição, vínculos, relação com afetivo/emocional, cultural, social, interpessoal, torna-se necessário falar, também, da importância da interdisciplinaridade para a educação, para a aprendizagem, para o ato de aprender.

Através da interdisciplinaridade, caminhamos pelo interpessoal, pelo currículo da escola, entre as várias disciplinas, entre as várias ciências, na busca de um saber melhor sedimentado, de um conhecimento adquirido sob vários saberes, várias metodologias. Através dela, mergulhamos na idéia do entrosamento, da integração, visto que ela existe com esse fim, com esse objetivo. Pela via da interdisciplinaridade, percebemos que o ato de aprender pode ficar cada vez mais acurado, na medida em que o sujeito descobre a importância da troca, a importância do grupo, a riqueza existente na diversidade.

Contudo, sabemos o quanto é difícil estabelecer a interdisciplinaridade, trabalhar e aprender com a idéia do ‘nós’ e não somente com a idéia do ‘eu’. Morin (1996) traz para reflexão uma questão muito interessante sobre a interdisciplinaridade, a qual serve para percebermos quão complexa ela se torna e se estabelece:

“A interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas de um currículo como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de alguma troca, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronarem.” (MORIN, 1966, p.135)

Quem já viveu, na vida profissional, a interdisciplinaridade sabe das dificuldades encontradas para se chegar a um denominador comum e entende perfeitamente o que Morin quer dizer nessas breves e verdadeiras palavras. Dessa forma, embora saibamos que a interdisciplinaridade não é impossível, sabemos, também, que pela sua característica tão diversificada, pelas grandes diferenças que existem entre as pessoas que dela participam, ela se impõe entre os pares que formam o seu grupo de ação, muitas vezes, como um “calcanhar de Aquiles”.

Porém, mesmo com essas questões citadas acima, acreditamos que ainda seja um dos caminhos para que a integração dos saberes possa se incorporar à aprendizagem, tornando-a mais atuante, dinâmica, interligando pessoas, conteúdos,

experiências e promovendo de forma diferenciada a construção do conhecimento, trazendo vários estímulos do mundo que a cerca, na perspectiva de favorecer o ato de aprender.

Como podemos perceber, a interdisciplinaridade, de modo geral, pode ser considerada como elemento essencial para o desenvolvimento do sujeito, como também para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coerente com a realidade da escola, da comunidade, dos professores, dos alunos, podendo ser vista como integradora.

Segundo Jurjo (1998):

“É interesse da educação obter uma integração de campos de conhecimento e experiência que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa. Tudo isso reflete um objetivo educacional tão definitivo como é o ‘ato de aprender.’” (TORRES, 1998, p.27)

A interdisciplinaridade, então, compondo a gama de fatores externos interfere direta e indiretamente nos fatores internos inerentes aos profissionais que fazem parte dela, integrando-se às mais diversas funções como seres aprendentes, integrando-se à aprendizagem e ao ato de aprender. Por isso, é preciso, também, que esses profissionais sintam o desejo em participar dessa proposta (interdisciplinaridade), que haja, por parte deles motivação, interesse para que a aquisição do conhecimento se estabeleça, se prolifere.

Segundo Carré (2003), em qualquer situação, a motivação, a paixão de aprender ou de saber é orientada para a abertura do desejo, da motivação e também da metacognição. Nessa perspectiva de Carré, ficam em destaque alguns dos fatores internos que interferem no ato de aprender. Mas sabemos que não são somente esses fatores que interferem no ato de aprender, na aprendizagem. Podemos nos reportar, também, à cultura, ao social, ao econômico, ao político entre outros fatores de ordem externa que, juntamente com os fatores de ordem interna, serão observados, estudados, analisados no capítulo que se segue.

Fatores Internos e Externos

Analisando e refletindo sobre as questões da aprendizagem e o ato de aprender, constatamos que este ato vem constituído de fatores internos e externos que incrementam tanto a sua possibilidade de avançar, como a de não poder ir adiante.

Então, ao tempo em que pensamos nos avanços, havemos de convir que o seu oposto também se encontra nas linhas do limite do sujeito. Vemos então, a abrangência e a ambiguidade desses aspectos, aos quais o ato de aprender se incorpora e que se podem tornar tanto um estímulo para o seu desenvolvimento, como também uma ameaça.

Estímulo, enquanto favorece a aprendizagem e proporciona momentos de crescimento, construção e uma ameaça quando aparecem empecilhos, os quais impedem que o processo de aprendizagem avance e flua com naturalidade dentro das condições em que cada sujeito se encontra.

Estes fatores, tanto internos como externos, que impõem limites e possibilidades de construção quanto ao ato de aprender e ao sujeito que aprende, podem ser caracterizados como de ordem cultural, cognitiva, social, política, econômica, ligados a um foco sistêmico, o qual, nesse caso, gera a engrenagem da construção do conhecimento.

Não vamos destacar de forma isolada os dois fatores, visto que os consideramos tão intimamente ligados que seria um contrassenso fazê-lo. Vamos, ao longo das nossas idéias, por vezes, colocar em destaque os fatores internos, em outro momento, destacar os externos, mas sempre considerando a sua inter-relação e o seu crescimento efetivo, o nível de combinação e interligação existente entre eles, mesmo sabendo que cada um, a seu turno, traz questões bem distintas.

Ao especificarmos o fator de ordem interna, por exemplo, temos que ponderar sobre o seu grau de motivação, interesse, desejo, necessidade de aprender aos quais o sujeito se enquadra. Se nos detivermos aos fatores de ordem externa, temos que observar o social, o meio em que o sujeito vive, o econômico, o clima de aprendizagem que se estabelece entre o sujeito e sua forma de aprender.

Esses fatores de ordem interna e externa devem atuar como colaboradores que venham a estabelecer um grande vínculo com o sujeito que aprende. São fatores intimamente ligados, visto que eles não se bastam de forma isolada, eles se

estabelecem num interjogo sujeito, aprendizagem, realização pessoal, integração ao meio em que vive, relação como o outro, com o social.

Considerando os fatores de ordem interna, há de se levar em conta a bagagem que cada sujeito traz e oferece, como portador de histórias vindas do seu contexto, com suas peculiaridades e os vínculos estabelecidos consigo mesmo e com o mundo que o cerca, através de critérios de valor historicamente marcados.

Esses fatores interferem no ato de aprender desde que o sujeito nasce, estendendo-se de forma crescente, progressiva e cumulativa, integrados ao desejo e ao prazer de aprender. Sara Paín fala do prazer de aprender de uma forma bem simples, bem clara quando diz que

*“... a questão é devolver à criança este prazer de aprender, o prazer de resolver um problema, o prazer do tipo olímpico (no sentido de olimpíadas mesmo) de poder ganhar do problema. O problema é o desafio, o assunto é a alegria ou a força com a qual a criança toma o desafio e luta para solucionar o problema.”
(PAÍN, 2000)*

Como vemos, o prazer na aprendizagem, o prazer de aprender, torna-se de fundamental importância para o sujeito que aprende, visto que desse prazer nasce cada vez mais o desejo da descoberta, da aquisição do conhecimento, nasce a possibilidade de restabelecer a autoconfiança, a autonomia.

Ainda discutindo os fatores internos, Sara Paín (1985) traz o que ela traduz como as condições internas da aprendizagem, fazendo referência a três planos estreitamente inter-relacionados:

1- “O corpo como estrutura neurofisiológica ou organismo, cuja integridade anátomo-funcional garante a conservação dos esquemas e suas coordenações, assim como também a dinâmica da sua disponibilidade na situação presente.”

Nessa situação a ênfase está no organismo, suas aquisições que, como peças do quebra-cabeça, se encaixam e vão oferecendo condições para favorecer ou não os processos cognitivos, a sua evolução, o ato de aprender.

2- “A condição cognitiva da aprendizagem, isto é, a presença de estruturas capazes de organizar os estímulos do conhecimento.”

Vemos assim, a confirmação dos princípios de Piaget quando ele diz que “toda vez que se fala em estrutura na psicologia da inteligência, pode-se sempre

reconstituir a gênese a partir de outras estruturas mais elementares, que não constituem começos absolutos, mas que derivam, por uma gênese anterior, de estruturas mais elementares, e assim por diante até o infinito.” (1990 p.138) São estruturas que se constroem pouco a pouco e estão ligadas em cadeia a estruturas anteriores dando suporte a estruturas posteriores, favorecendo, dessa forma, o ato de aprender.

3- A “dinâmica do comportamento”.

Entendemos que a dinâmica do comportamento constitui-se na mudança de conduta do sujeito em função do que aprendeu ou a mudança de comportamento do sujeito dirigida para a aquisição do que necessita aprender.

Percebe-se, desta maneira, cada vez mais presente, o caráter dinâmico da aprendizagem, do ato de aprender, a existência integrada e integradora entre os fatores internos e externos, realçando, desse modo uma tendência construtivista, uma tendência à construção do conhecimento. Assim, percebemos, também, como Sara Paín (2000), que as condições internas definem o campo do sujeito e as condições externas definem o campo do estímulo. São tipos de condição, os quais podem ser estudados em seu aspecto dinâmico, como processos, e, em seu aspecto estrutural, como sistemas.

Constatamos que as condições externas, vinculadas às condições internas, incorporam-se ao sujeito, podendo este usufruir, a sua vez, das condições cognitivas e estruturais necessárias à aquisição do conhecimento. Assim, o ato de aprender, em sua essência, depende, também, do nível de desenvolvimento cognitivo do sujeito. Dessa forma, como diz Lino de Macedo (1994, p.134): “Exercícios, discussões, estabelecimento de conflitos, etc., contribuem para o desenvolvimento das estruturas, mas não têm o poder de estabelecê-las sem levar em conta as possibilidades prévias da criança.”

Desse modo, a aprendizagem depende do desenvolvimento cognitivo, como afirma Macedo (1994), mas também depende da relação que a criança constrói e mantém com o seu cotidiano, evidenciando, assim, as influências que as pessoas têm como mediadoras desse processo.

Para que possamos pensar a partir dessa tendência, é preciso ter uma teoria que nos dê suporte, que possa explicar uma estratégia de pensamento. A

tendência construtivista, realçada por tantos autores, a nosso ver, traz essa sustentação para melhor compreensão sobre o ato de aprender.

Essa forma construtivista de pensar o ato de aprender, nos reporta à importância do desenvolvimento do pensamento crítico, o qual traz a oportunidade de se descobrir a necessidade de um trabalho que não esteja voltado somente para o conteúdo pelo conteúdo, voltado para a técnica pela técnica, voltado para a prática pela prática, para o contexto pelo contexto, para o sujeito pelo sujeito, mas que seja um trabalho no qual todos estes aspectos estejam engajados, acreditando numa linha de ação sistêmica, utilizando um pensamento crítico aguçado, para que o sujeito possa adquirir a capacidade de estar preparado para as situações que a ele se apresentem, que possa tornar-se uma pessoa capaz de pensar analisando, avaliando, refletindo, desenvolvendo um senso crítico, capaz de conduzi-lo a uma forma resiliente de pensar.

Boisvert (1999) nos traz elementos essenciais, para melhor entendermos o pensamento crítico. Cita, então, três ângulos como base para melhor compreensão: Estratégia de pensamento, investigação e processo.

1. Com relação à **Estratégia do pensamento**, Boisvert (1999, p.2) cita três categorias de habilidades do pensamento, definidas por Romano, que provocam o desenvolvimento destas estratégias:

1.1. **As habilidades de base** constituem a análise, a inferência, a compreensão, a classificação, a síntese, a predição, etc.;

1.2. **As estratégias do pensamento** representam operações conjuntas antes de serem realizadas, tais como solução de problemas, tomada de decisão, pensamento crítico, formação de conceitos, pensamento criador, que demandam mais coordenação entre elas do que habilidades de base;

1.3. **As habilidades metacognitivas** permitem dirigir e controlar as habilidades de base e as estratégias do pensamento em meio a operações, tais como planejamento, observação cuidadosa voltada para a ordenação do pensamento e a avaliação dirigida para o sujeito trazendo um olhar sobre o processo do seu pensamento.

2. O segundo ângulo trazido por Boisvert (1999, p.3) é a **Investigação**. Com relação a este item, ele chama a atenção sobre o contexto da descoberta (investigação) que conduz a uma conclusão ou a uma hipótese e a uma justificativa de si mesmo, normalmente sob forma de argumento. Para justificar essas idéias, cita Kurfiss, o qual diz que o pensamento crítico constitui-se em uma investigação, com o fim de explorar uma situação, um fenômeno, uma questão ou um problema para chegar à formulação de hipóteses ou a uma conclusão que integre toda informação disponível que possa ainda se mostrar de forma convincente.

3. O terceiro ângulo é o **processo**. Este nos faz compreender o ato de pensar, o pensamento de forma mais dinâmica, sem ser passivo, alternando-se entre as fases da análise e da ação. Boisvert (1999, p. 4) citando Brookfield nos apresenta cinco fases existentes no processo:

3.1. **O aparecimento de uma situação inesperada:** positiva ou negativa provoca certo desconforto com relação ao sujeito e o deixa perplexo frente a tal situação desconhecida;

3.2. **A avaliação da situação:** tem como objetivo avaliar, clarificar o objeto de preocupação, em face de uma situação inesperada;

3.3. **A busca de explicações ou de soluções:** uma fase de exploração com o fim de reduzir aquela situação de desconforto provocada inicialmente;

3.4. **A concepção de perspectivas diferentes:** faz surgir formas de pensar e de agir e que possam vir a resolver a situação de desconforto;

3.5. **A resolução da situação:** etapa de integração das idéias, dos sentimentos contraditórios, que vem trazendo um conforto interior, uma situação de bem-estar, de satisfação.

Assim, como vimos, o ato de aprender dentro dessa perspectiva da reflexão e da análise crítica passa por etapas, as quais nos reportam a outras situações que nos permitem maior compreensão sobre o mesmo, tais como a importância do técnico e do prático, na tentativa de transformar, através da análise e crítica, o ordenamento de uma ação cognitiva.

Como podemos observar o ato de aprender, o sujeito que aprende, não podem estar desvinculados de uma ação construtivista. Ela é a mola propulsora, o

objeto disparador para uma aprendizagem mais crítica, reflexiva, engajada com a realidade do sujeito.

Numa conferência sobre “A Construção do Conhecimento” no Congresso sobre Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade em Buenos Aires (1992), Glaserfeld (1992), em sua conferência, faz uma abordagem muito interessante sobre o construtivismo, na qual ele analisa tanto Darwin com a sua *Teoria da Evolução*, como os princípios básicos da *Psicologia Genética*, segundo Piaget, dizendo:

“O construtivismo é um modo de pensar e não uma descrição do mundo. É um modelo, um modelo hipotético. Não faz afirmações ontológicas. Não se propõe a descrever nenhuma realidade absoluta, mas só os fenômenos de nossa experiência. Não nos diz como é o mundo, só nos sugere uma maneira de pensá-lo e nos fornece uma análise de operações que gera uma realidade a partir da experiência. Provavelmente a melhor maneira de caracterizá-lo seja dizer que é a primeira tentativa séria de separar a epistemologia da ontologia. Na história de nossas idéias, a epistemologia (o estudo do que sabemos e como chegamos a sabê-lo) sempre esteve ligada à noção de que o conhecimento deva ser a representação de um mundo ontológico externo. O construtivismo procura prescindir de tal idéia. Exclui esta condição e afirma, em troca, que o conhecimento só tem que ser viável, adequar-se a nossos propósitos. Tem que cumprir uma função. Por exemplo, tem que se encaixar no mundo tal como o vemos, e não o mundo tal como deveria ser.” (GLASERFELD, 1996, p.82/83)

Esta visão da construção do conhecimento, de Glaserfeld, nos conduz à constatação de que qualquer que seja a fonte de onde emane esse princípio construtivista, ele será visto como processo condutor de reflexões e descobertas. Dessa forma, faz sentido entender que os esquemas de conhecimento incluem não só o conhecimento em sentido estrito, mas também evidenciam valores, normas, atitudes, destrezas, etc..

Assim, os esquemas de conhecimento, que o sujeito ativa ante uma nova situação de aprendizagem, constituem, pois, sua característica individual nesta situação. Eles possuem uma dinâmica interna que a intervenção pedagógica não pode ignorar nem tratar de substituir, visto que é o sujeito que constrói, modifica, enriquece e diversifica seus esquemas.

Constatamos, dessa forma, a importância de um saber teórico, que nos permite entender uma situação de aprendizagem, subsidiada por uma metodologia, que possa oferecer melhores caminhos para compreendermos, com mais propriedade, o “como se aprende”. Essa base teórica/metodológica elucida a

aquisição do conhecimento, da integração do sujeito ao seu contexto frente às várias nuances do processo de aprendizagem.

Isso significa dizer que precisamos nos apropriar, através da teoria e da metodologia, da forma como esse conhecimento é adquirido pelo sujeito, para entender melhor como acontece a aprendizagem, qual o papel que as estruturas cognitivas, sociais e afetivas desempenham, para que este processo se concretize no sujeito de forma satisfatória, proporcionando o ato de aprender.

Ainda pensando na importância do suporte teórico, Mamede-Neves chama atenção sobre a necessidade de o professor conhecer melhor o seu aluno para melhor entendê-lo e poder traçar linhas teóricas e metodológicas mais adequadas à realidade de cada aluno e a sua relação com os fatores internos e externos. A autora diz que:

É imprescindível que os professores sintam a necessidade de buscar meios de compreender o que se passa na sala de aula, os procedimentos das crianças, as concepções que elas têm, para terem condições de planejar e propor problemas ou desafios adequados e pertinentes. Conhecer nossos alunos torna-se, portanto, fundamental para a didática atual. É somente através desse conhecimento que o professor pode ajudar seus alunos a construir seus conhecimentos, atuando na zona-de-desenvolvimento proximal onde o aluno tem conhecimentos frágeis, mas já presentes e implícitos.(MAMEDE-NEVES,1999 CD-ROM)

Falando, também, sobre a noção da aprendizagem e a sua relação com os fatores internos e externos Marta Kohl comenta Vygotsky, evidenciando a importância da reconstrução e reelaboração dos significados frente ao que um grupo cultural pode transmitir em face da definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana:

Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são, para Vygotsky, elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte de cada um dos seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas. (KOHL, 1993, p. 63)

Nessa linha de pensamento, em que o sujeito cognoscente, social, psicológico, subjetivo faz a sua história, vive-se um processo histórico, no qual não podemos perder de vista a importância da interação pessoa/pessoa, pessoa/social, pessoa/cultural. Por essa razão não podemos, também, desfocar das questões

vinculares; o bom vínculo precisa ser estabelecido entre pessoa /pessoa, pessoa/grupo.

O vínculo, o ato de aprender e o sujeito que aprende

Entre fatores internos e externos nascem os vínculos entre sujeito/ sujeito, sujeito/grupo, grupo/grupo. Através desses vínculos, o sujeito se descobre, descobre o outro, o mundo que o cerca e aprende a conviver dentro de uma realidade construída ao longo da sua existência. Isso porque “não existem relações impessoais, uma vez que o vínculo de dois se estabelece em função de outros vínculos condicionados historicamente no sujeito”. (PICHON-RIVIÈRE 1995, p.51)

Segundo Quiroga (1990) o logro de um vínculo progressivamente criativo e livre entre o sujeito e o mundo, vínculo em que – a partir da práxis –, se dá a apropriação do instrumental da realidade para transformá-la, isto é, se dá a aprendizagem.

Para melhor compreendermos o ato de aprender nessa perspectiva do sujeito/grupo, sujeito/mundo consideramos de grande valia trazer como referência a técnica do Grupo Operativo criada por Pichon-Rivière, estabelecida como um instrumento a ser utilizado no campo da clínica e de situações educativas, as quais podem estar articuladas, com um denominador comum que é a aprendizagem, considerando, dessa forma, a proposta de aprender a aprender, aprender a pensar integrando estruturas afetivas, conceituais e de ação, ou seja, o pensar e o fazer no processo cognitivo. (PICHON-RIVIÈRE,1990)

Nos grupos operativos, está expressa a importância do trabalho de grupo como um sistema de relações que busca em seu pleno desenvolvimento satisfazer as necessidades de seus integrantes e o crescimento dos mesmos, enquanto protagonistas de uma ação conjunta que os leva à análise, reflexão e descobertas de si e do outro, na perspectiva de mudanças, de aprendizagem.

À posição de Pichon-Rivière acrescento a de Pagés (1982), o qual evidencia, também, a visão do indivíduo no grupo referindo-se à afetividade em grupo ou afetividade de grupo. O referido autor diz que:

Nossa tese é que existe certamente uma afetividade de grupo” e que “em todo grupo, em qualquer momento, existe um sentimento dominante, compartilhado

por todos os membros do grupo, com sutilezas individuais. Este sentimento é, em geral, inconsciente, governa a vida do grupo em todos os seus níveis.” E complementa: “Sentimentos são compartilhados a todo o momento por todos os membros de um grupo – em geral inconscientes – manifestam-se em todos os níveis da vida do grupo, - os sentimentos individuais estão em relação com os sentimentos coletivos. (PAGÉS 1982, p.265)

Tanto Pichon-Rivière, quanto Pagés, reforçam dois aspectos importantes para a aquisição da aprendizagem: a afetividade, a relação do indivíduo no grupo e, em consequência, os vínculos que ambas podem provocar entre os sujeitos envolvidos numa atividade, ao estabelecer uma real consciência da existência de si e do outro.

Se essa forma de ver a aprendizagem encontra terreno fértil frente àqueles que com ela convivem, certamente teremos que admitir que estamos prestes a sair da posição que encontramos frequentemente nas escolas, a qual Tadeo (1995) define da seguinte maneira:

Na melhor tradição racionalista e cognitiva pomos toda ênfase nos aspectos cognitivos do processo de criação, distribuição e transmissão do conhecimento, relegando a um último lugar as questões relacionadas com a fantasia, o desejo, o corpo, a imaginação, o irracional, o prazer.

Analisando todos estes aportes, percebemos que o ato de aprender se constrói de acordo com o nível da estrutura cognitiva do sujeito, com a afetividade, a cultura, o bom relacionamento entre pessoa/pessoa, além de tantos outros fatores que possam surgir, nos fazendo ver, cada vez mais presente, o caráter dinâmico da aprendizagem, sua existência integrada e integradora aos fatores internos e externos, realçando, assim, uma tendência construtivista.

Conclusão

As questões levantadas durante esse artigo trazem a visão de que o ato de aprender se estabelece fortalecido por fatores internos e externos, intimamente ligados ao sujeito que aprende, pelo vínculo mantido entre pessoas e entre pessoas e aprendizagem.

Apesar de termos constatado que os vários fatores internos e externos interferem na aprendizagem do sujeito, ficou claro, também, que o ato de aprender, embora sofra influência do meio, do coletivo, é extremamente individual, visto que cada sujeito aprende da forma como pode, no seu tempo, no seu ritmo. Assim

sendo, o jeito, o tempo e o ritmo não são, em momento algum, iguais ao de qualquer outra pessoa, tornando o ato de aprender, como dissemos acima, individual.

Esses aspectos foram estudados à luz de uma perspectiva construtivista, permeada por alguns teóricos, que abraçam essa linha de ação, a qual favorece a reflexão, a análise, a troca, a motivação, a construção do conhecimento, o estímulo, sem apresentar modelos prontos, deixando que o sujeito vá construindo a sua aprendizagem na troca com o meio, de acordo com as suas possibilidades, com as interferências culturais, sociais, econômicas, políticas, etc..

Dessa forma, entendemos que, em qualquer situação de aprendizagem, o sujeito dispõe de capacidades cognitivas, motriz, de relacionamento interpessoal, possui estratégias de ação, habilidades que poderão permitir certo nível de compreensão e realização da atividade que está sendo desenvolvida. São enfoques que variam de acordo com o sujeito, com a sua motivação, o seu interesse pela tarefa, a metodologia aplicada, o grau de afetividade que envolve esse processo, o vínculo estabelecido entre o que se aprende e o desejo e prazer de aprender.

Por essa razão, consideramos que o momento maior da compreensão do ato de aprender está quando se percebe que o sujeito aprende de acordo com suas próprias possibilidades, desde que possua condições para tal.

Assim, chamamos a atenção sobre a importância, a necessidade de promover atividades que provoquem no sujeito o desenvolvimento de habilidades e atitudes, permitindo-lhe a aquisição de conhecimentos, como também condições para refletir, analisar, sintetizar, classificar, categorizar, tornar-se autônomo quanto ao seu processo de aprendizagem, evidenciando que o ato de aprender é único, individual.

Como podemos perceber durante todo o caminhar desse artigo, a efetivação da aprendizagem não passa somente pelos conteúdos aprendidos em sala de aula, ao longo de um trabalho desenvolvido numa proposta de interdisciplinaridade, mas pela estrutura física, biológica, psicológica, social, e cultural do sujeito que aprende. Ela se dá, então, pelo potencial que cada um traz e pela forma como cada qual entende e aprende; uma forma muito especial e única de aprender.

Assim, compreendendo que o ato de aprender é individual frente ao sujeito que aprende, é necessário entender esse sujeito como protagonista no seu papel de

aprendente. E ter clareza do que ele, como sujeito que aprende, precisa fazer para aprender e não do que o outro precisa, necessariamente, fazer para que ele aprenda.

Fica evidente, que tanto os fatores internos como externos interferem na aprendizagem do sujeito, mas é através do ato de aprender que cada um comporta, que ela, a aprendizagem, se estabelece no sujeito que aprende.

Referências

- BOISVERT, J. *La Formation de la Pensée Critique : Theorie et Pratique*. Bruxelas: Éditions De Boeck Université, 1999, p.2.
- CARRÉ, P. *De La Motivation à La Formation*. Paris: Edt. L´Harmattan, 2001.
- GLASERSFELD, E. A construção do conhecimento. In: *Novos Paradigmas Cultura e Subjetividade*. SCHNITMAN, D. (org). Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1996, p.82-83.
- KOHL, M. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993, p.63.
- MACEDO, L. *Ensaio Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda., 1994, p.134.
- MAMEDE-NEVES, M.A. *Aprendizagem e Desenvolvimento – CD-ROM Aprendendo Aprendizagem*. Rio de Janeiro: PUC-RIO - Rio Datacentro Laboratório de Multimídia, 1999.
- MORIN. E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996, p.135.
- PAGÉS, M. *A vida afetiva dos grupos - esboço de uma teoria da relação humana*. Petrópolis: Vozes, 1982, p.265.
- PAÍN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1989, p.23-24.
- _____. O significado de aprender o número. In: *Encontros com Sara Paín*. PARENTE, S. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda., 2000, p.25.
- PEREIRA, D. C. *Formação continuada de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental: Limites e possibilidades*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, Espanha, 2007.
- PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária Ltda, 1990, p.12.

PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1995, p.51.

QUIROGA, A.P. de *El proceso Educativo segun Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1990.

SANTOMÉ, J.T. *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.27.

TADEO, T. *Escuela, conocimiento y currículo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1995.