

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E PRÁTICA DOCENTE: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

ANA PAULA DE MEDEIROS RIBEIRO

Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática do Ensino (DTPE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Graduada em Administração de Empresas e em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará na linha de pesquisa em Avaliação Educacional. Email: apmedeiros.ufc@gmail.com

SANDRA MARIA COELHO DE OLIVEIRA

Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Email: sandramariacoelho@yahoo.com.br

Princípios Teóricos das Concepções de Aprendizagem

É importante abordarmos as principais correntes do desenvolvimento do conhecimento humano que fundamentam os procedimentos pedagógicos, a fim de esclarecer a concepção que cada uma tem sobre como sucede a aprendizagem e, conseqüentemente, buscar contribuir na superação de mitos que proliferam nos discursos e práticas educacionais que precisam ser combatidos.

Perrenoud (1999, p.82) afirma que os professores possuem “uma imagem demasiadamente vaga dos mecanismos de aprendizagem” e essa abstração do conceito de aprendizagem por parte dos professores não é suficiente trabalhada nos cursos de formação docente, provocando lacunas na formação que irão influenciar nas práticas.

[...] Mesmo quando a formação dos professores familiarizou-se com as principais noções de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, seus conhecimentos teóricos são muito abstratos para que possam ajudá-los a compreender exatamente o que se passa em uma determinada aprendizagem (PERRENOUD, 1999, p. 83).

Assim, parece-nos legítimo abordar o referencial teórico básico sobre aprendizagem e sua influência na prática docente. Dis-

correremos a respeito dos princípios teóricos que fundamentam as diferentes concepções de aprendizagem, visto que é impossível encontrar uma única definição de aprendizagem que fosse aceita por todos os paradigmas¹ teóricos, em virtude da sua variedade de concepções.

O que é o conhecimento? Como se chega a ele? Como se passa de um tipo de conhecimento a outro mais amplo? Essas foram algumas das questões centrais que motivaram as investigações científicas e resultaram, conseqüentemente, em diferentes abordagens na explicação destes problemas.

Iniciaremos, pois, pela explicação dada a esses questionamentos pelas abordagens unidimensionais ou clássicas que polarizam apenas um agente desencadeador do conhecimento, privilegiando ora o sujeito (inatismo) ora o objeto (empirismo). Em seguida, comentaremos sobre as explicações dadas pelas abordagens multidimensionais que, contrariamente às clássicas, defendem o pressuposto de que o sujeito elabora o conhecimento na interação com o mundo material e social que o cerca, considerando a influência das diversas variáveis na formação do conhecimento humano.

Abordagens Unidimensionais ou Clássicas da Aprendizagem

As origens da concepção de aprendizagem denominadas inatismo ou racionalismo são remotas, muito antigas. De acordo com Ventura (2002, p. 35), as ideias concernentes a essa teoria estiveram presentes em todas as culturas da Antiguidade, quando todas as sociedades divididas em diferentes classes sociais apresentaram

¹ Paradigma de acordo com a definição de Lima (1994), constitui-se em um conjunto de princípios que conduzem uma determinada maneira de perceber e abordar o real. Por meio deles, as sociedades produzem, definem e conduzem um determinado tipo de conhecimento (saber). Define, pois, o tipo de saber numa sociedade, seu modo de 'olhar o objeto', constrói valores, símbolos, regras, normas etc. e, conseqüentemente, os pressupostos de validade e reconhecimento (sistemas de verdade).

tendências a aceitar o direito de nascimento como forma de determinar e controlar a estrutura social. Para o inatismo,

[...] há uma forte determinação ou dotação mental desde o nascimento. Dito de outra forma, outros programas de pesquisa partem do compromisso ontológico com o inatismo ou o pré-formismo. Admitem a existência de grande número de estruturas mentais já pré-definidas por ocasião do nascimento, inscritas no espírito humano [...] Assim como os órgãos físicos, os “órgãos mentais” seriam determinados por propriedades da espécie e, portanto, geneticamente determinado (AZENHA, 1993, p.21).

Partindo dessa ideia, os sujeitos dependeriam para se desenvolverem diretamente da cadeia genética, pois, ao nascerem, já trariam predeterminadas na sua essência a possibilidade do seu desenvolvimento ou não. Assim, se o homem é um ser configurado previamente pela natureza, pouco pode fazer a Educação para ampliar os horizontes do seu desenvolvimento.

Para Ventura (2002, p.37), o inatismo ainda está presente na Educação escolar, sendo decorrentes dessa visão alguns provérbios populares e mitos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento que inviabilizam a democratização do ensino e a permanência do aluno com sucesso na escola. Provérbios tais como os descritos a seguir, sem fundamentos científicos reais, vão tomando conta do discurso pedagógico e impedindo que alunos desenvolvam suas aprendizagens; são eles: pau que nasce torto morre torto; filho de peixe peixinho é; a fruta não cai longe do pé.

Do outro lado, opondo-se ao inatismo, a segunda resposta clássica naufragaria no extremo oposto, nas teorias denominadas empirismo ou ambientalismo, admitindo que a experiência ocupa lugar central na aquisição do conhecimento, pois este seria derivado das sensações que o meio provoca nos sentidos do sujeito. Assim, o empirismo defende a noção de que o conhecimento depende do objeto, ou seja, da experiência:

A interpretação 'empirista' do conhecimento supervaloriza o papel da experiência sensível [...] Dessa forma, uma criança ao nascer teria as capacidades limitadas às possibilidades sensíveis, sem componentes endógenos organizadores de sua futura experiência com o mundo externo. A definição de sua dotação e funcionamento mental seria totalmente dependente da experiência anterior, através da 'associação' entre objetos e fatos 'puros', inteiramente exteriores às atividades do indivíduo. Dessa forma, os 'estímulos' externos seriam os únicos fatores responsáveis pelo desenvolvimento mental e pelos conteúdos resultantes das reações ou respostas a eles (AZENHA,1993, p.19 e20).

Dessa forma, nessa concepção, já que o conhecimento não está no aluno, aprender se restringe a copiar, treinar, repetir, memorizar, adequando, assim, o comportamento aos objetivos instrucionais. Nessa dimensão, a cultura de educação bancária e conteudista se faz presente na mentalidade educacional brasileira, que, consoante Ventura (2002, p.44), torna comum entre os professores provérbios tais como: é de pequenino que se torce o pepino; água mole em pedra dura tanto bate até que fura; o hábito é que faz o monge.

Assim, percebemos que as teorias unidimensionais divergem entre si sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, havendo verdadeira polarização sobre a obtenção do conhecimento.

Abordagens Multidimensionais da Aprendizagem

Opondo-se às tendências clássicas, temos as abordagens multidimensionais, que defendem existir relações de interação estabelecidas entre o sujeito e o ambiente no qual vive. Tanto fatores internos do desenvolvimento, como fatores externos, próprios do meio, são importantes na formulação do conhecimento, onde os agentes sujeito e objeto se determinam, estabelecendo entre si uma relação interativa. Considera "[...] que os facilitadores da aprendiza-

gem não são nem somente o objeto, nem somente o aluno, mas sua interação estruturante “ (PERRAUDEAU, 2002, P. 19).

Dentre os autores que mais se destacaram nessas abordagens multidimensionais estão Jean Piaget, Vygostsky e Henri Walton. Estes, apesar das várias divergências encontradas entre suas posições teóricas, reúnem um pressuposto básico, qual seja: “A criança constrói o conhecimento na relação com o mundo social e material que a cerca”.

A abordagem piagetiana parte do princípio interacionista, procurando demonstrar o papel central do sujeito na elaboração do conhecimento mediante sua interação com o meio. O indivíduo é entendido pela epistemologia genética de Jean Piaget como afirmam Ferreiro e Teberosky (1985, p. 26),

Um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

A intenção de Piaget não era formular uma nova pedagogia, mas determinar o percurso de evolução da inteligência, desde suas origens, partindo do bebê ao adulto, tendo como maior preocupação a origem da razão humana. Suas descobertas resultaram assim na Epistemologia Genética, denominação dada ao conjunto de sua teoria que tratava de desvendar sobre o desenvolvimento da cognição humana (VENTURA, 2002).

O estudo da psicogênese do conhecimento, feito por Piaget, evidenciou a existência de estádios que parecem testemunhar em prol de uma elaboração contínua de novidades no desenvolvimento. Nesse sentido, é que, para o referido autor, a aprendizagem deve acompanhar o desenvolvimento infantil, não sendo possível, por-

tanto, forçar o sujeito a compreender coisas, bem como a realizar tarefas para as quais não dispõe de estruturas mentais, sendo que o estímulo de um meio saudável e instigante pode, no entanto, facilitar o desenvolvimento da inteligência numa interação contínua sujeito e objeto.

A visão do desenvolvimento organizado em estágios sucessivos, cujos níveis de equilíbrio podem ser descritos mediante estruturas lógicas, determinam também, em grande parte, a problemática das pesquisas sobre aprendizagem. Qualquer aprendizagem deverá ser medida em relação às competências cognitivas que oferece cada estágio; este último indicará, pois de acordo com Piaget, as possibilidades de aprender que tem o sujeito (COLL E MARTÍ, 1996, p.107).

Segundo os referidos autores, para Piaget, esse processo é fundamentalmente interativo, onde o objeto existe e só pode ser conhecido mediante aproximações sucessivas que dependem dos esquemas mentais do sujeito. Portanto, nem a experiência, tampouco a herança genética, vistas de modo extremo, é suficiente para explicar o conhecimento e o desenvolvimento, sendo o interacionismo a alternativa mais viável de explicá-lo.

Nesse sentido, Ventura (2002, p.51) destaca algumas contribuições da abordagem piagetiana para a compreensão do ensino-aprendizagem, tais como:

- O aluno constrói seu conhecimento a partir de sua atividade sobre o objeto de conhecimento;
- O aluno não pode ser tido como agente passivo no processo de aprendizagem, pelo contrário, a construção do conhecimento se dá na interação sujeito-objeto;
- Se o conhecimento está em constante evolução e elaboração, o erro é visto como formulação de hipóteses e pré-requisitos para adaptações futuras;
- O fim da educação é a busca da autonomia do aluno.

Assim como Piaget, Vygotsky também adotou o princípio interacionista, no entanto, além de levar em conta o meio material, considerou de grande relevância o meio social, a partir do qual o homem elabora tanto o seu conhecimento como sua própria humanidade. Defende a ideia de que nos tornamos sujeitos humanos apenas na interação com outros seres humanos, num processo denominado de internalização, ou seja, tornando subjetivo aquilo que foi produzido historicamente por muitas gerações. Por isso, a teoria de Vygotsky também é conhecida como sociointeracionismo.

Nesse sentido, há, portanto, forte peso no papel da dimensão social em nossas vidas. Partindo desse princípio, compreende o teórico que a consciência² humana não nasce pronta, mas é produzida a cada momento histórico, dependendo da existência das relações sociais efetivadas em determinados períodos. Vygotsky confirma assim o pressuposto marxista “Não é a consciência que determina a vida; é a vida que determina a consciência” (VENTURA, 2002).

Alvarez e Del Río (1996, p.93) assinalam que Vygotsky propõe uma troca fundamental na compreensão existente nas relações entre desenvolvimento e aprendizagem, introduzindo a Educação nessa relação:

A instrução só é boa quando vai diante do desenvolvimento, quando desperta e traz à vida aquelas funções que estão em processo de maturação ou na zona de desenvolvimento próximo. É justamente assim que a instrução desempenha um papel extremamente importante no desenvolvimento (VYGOTSKY, apud ALVAREZ E DEL RÍO, 1996, p.95).

Nessa linha, há a presença de íntima relação entre desenvolvimento e aprendizagem, invertendo a direção indicada por Piaget, pois, para os sociointeracionistas, a aprendizagem promove o desenvolvimento na medida em que desperta e completa

² Por consciência, entende-se o conjunto das funções psicológicas superiores, como memória, atenção voluntária, linguagem, percepção e outras (VENTURA, 2002, p.53).

algumas de suas funções que, de outra forma, não se fariam presentes. Então é a aprendizagem que precede o desenvolvimento, na medida em que, ao aprender, formulamos novos níveis de desenvolvimento.

Ventura (2002, p.55) indica que, para Vygotsky, as funções psicológicas não são vistas de modo isolado, fazem parte de um todo complexo que é o ser humano, sendo essa compreensão decorrente do ponto de vista dialético do desenvolvimento, para o qual há interligação e interdependência de todas as funções mentais. Assim, por exemplo, como a linguagem determina o pensamento, este é também determinado por ela, elevando-se na proporção em que a função simbólica vai se aperfeiçoando. Desse modo,

[...] falar de aprendizagem é falar não só de transmissão de conhecimento, mas, sobretudo de apropriação, ao pé da letra mesmo, tornar próprio, tornar seu o que foi produzido ao longo do desenvolvimento da espécie humana. Isso não quer dizer que a aprendizagem seja uma mera cópia do real, pelo contrário, é um processo de reelaboração individual daquilo que foi produzido socialmente, configurando-se como um 'complexo ato do pensamento', e 'são processos psíquicos tão complexos que não podem ser aprendidos e assimilados de modo simples'.

Nessa abordagem, aprendizagem e desenvolvimento não podem ser compreendidos como processos estanques, mas, ao contrário, há entre eles relações dinâmicas e complexas, um promovendo e dando sustentação ao outro. Para que desenvolvimento e aprendizagem ocorram, torna-se imprescindível que o sujeito interaja com as pessoas à sua volta. É, portanto, por meio das relações interpessoais que se tem acesso à experiência coletiva, o que promove a reorganização, a ampliação do próprio conhecimento.

Para Ventura (2002, p.56/57), as contribuições da concepção sociointeracionista de Vygotsky são substanciais para a Educação, cabendo, assim, à escola:

- Colocar os alunos em contato com os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade (conceitos, leis, conteúdos etc.);
- Considerar os conhecimentos adquiridos pelos alunos anteriormente ao processo de escolarização, levando em conta outras mediações sociais;
- Considerar que as relações históricas são singulares e que cada criança faz um percurso individual (singularidade humana), dependendo das suas condições psicológicas e materiais, portanto não é possível homogeneizar processos culturais;
- Desenvolver processos de integração, em que possam socializar experiências e conhecimentos e nos quais sejam coletivizadas as conquistas particulares [...];
- Se o desenvolvimento segue a aprendizagem, é preciso promover muitos espaços de contato com os instrumentos culturais presentes no conjunto das relações sociais para impulsionar o desenvolvimento.

Assim como Vygotsky, Wallon considera de grande relevância um ambiente educacional rico, a fim de propiciar maior desenvolvimento do sujeito, opondo-se à pedagogia meramente conteudista, limitada a promover a incorporação passiva de elementos culturais pelo sujeito.

Walton (*apud* GALVÃO, 1995, p.29), ao considerar a importância das interações sociais que o sujeito estabelece com o meio, propõe o estudo contextualizado das condutas infantis, a fim de compreender, em cada fase do desenvolvimento, as relações estabelecidas entre a criança e o ambiente no qual se edifica. Trata do desenvolvimento numa perspectiva abrangente, considerando tanto o indivíduo quanto o ambiente num movimento de determinação recíproca fisiológica e social, sendo sua existência indissociável, não havendo fronteiras entre o biológico e o social.

Wallon admite o organismo como condição primeira do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Adverte, contudo, que não lhe constitui uma razão suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere. Entre os fatores da natureza orgânica e os de natureza social as fronteiras são tênues, é uma complexa relação de determinação recíproca. O homem é determinado fisiológica e socialmente [...]

Desse modo, Wallon destaca a importância da abordagem dialética na interpretação do desenvolvimento humano. Propondo o estudo integrado desse desenvolvimento, abrangendo os vários campos funcionais da atividade infantil (afetividade, motricidade e inteligência), sem desconsiderar nenhum desses fatores, nem tratá-los de forma isolada, defende o estudo da criança contextualizada socialmente, em suas relações com o meio.

No comentário de Galvão (1995), Wallon intencionou realizar uma psicogênese da pessoa completa, enquanto Piaget uma psicogênese da inteligência.

[...] Enquanto que outros autores observaram o desenvolvimento apenas como um contínuo processo evolutivo, para Wallon, há processo evolutivo e involutivo, ao mesmo tempo, cabendo momentos de rupturas, retrocessos e reviravoltas. Para Wallon, não há linearidade no desenvolvimento da personalidade, concebendo as crises, os conflitos, como produtivos e propulsores do desenvolvimento (VENTURA, 2002, p.60).

Nessa dimensão, as características dos estádios de desenvolvimento por ele propostas, demonstram tanto a falta de linearidade como a alternância do tipo de atividade preponderante em cada etapa, defendendo a ideia de que não há um espaço de ruptura entre o emocional e o cognitivo, assim como o biológico e o social se relacionam reciprocamente. Concebe o desenvolvimento da pessoa

como o ocorrente por meio de uma elaboração progressiva, pontilhada de conflitos, onde os aspectos emocional e cognitivo vão interagir durante toda a existência do sujeito, sobrepondo-se ora o primeiro, ora o segundo em determinadas etapas.

Assim, Wallon (*apud* GALVÃO, 1995) denomina essa predominância alternada dos aspectos afetivos e cognitivos de predominância funcional, sendo que há o predomínio do afetivo nas relações com o mundo humano, que correspondem às etapas de elaboração do eu, e o predomínio do intelectual às etapas em que a ênfase recai na elaboração do real, no conhecimento do mundo físico. Essa alternância funcional ocorre durante todos os estádios caracterizados na psicogenética walloniana.

A abordagem de Wallon traz implicações significativas para a prática pedagógica, apontando a necessidade de superar a polarização entre indivíduo e sociedade subjacente aos sistemas de ensino. Nem o autoritarismo dos métodos tradicionais nem o espontaneísmo das práticas pedagógicas respondem de modo abrangente às complexas relações das determinações de reciprocidade entre indivíduo e sociedade.

Considerações Provisórias

A Educação não é neutra, é política, intencional e comprometida com a visão de mundo e de homem defendida em seus fundamentos, como nos ensina Paulo Freire (2001). Por conseguinte, a escolha do modelo que embasa a prática docente é determinante na compreensão sobre as formas como o aluno aprende. Conforme a abordagem escolhida, o ponto de vista e as práticas serão diferenciados.

Como visto as teorias clássicas (inatismo e empirismo) representam ideias que condenam o aluno ao fracasso escolar, em muitos casos, por motivos preconceituosos, como carência cultural, afetiva, genética e outras.

As teorias multidimensionais apresentam contribuições mais significativas para o contexto educacional, para a constituição de uma prática educativa que visa a possibilitar o desenvolvimento do educando no ensino-aprendizagem que, pensadas em conjunto, há possibilidade de favorecer a feitura de um processo pedagógico mais amplo, dialógico e significativo. Para tal, é fundamental que o professor reflita criticamente sobre seu fazer docente, a fim de resignificá-lo com práticas pedagógicas mais inclusivas.

Referências Bibliográficas

- ALVAREZ, Amélia; DEL RÍO, Pablo. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Álvaro (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, v. 2, 1996.
- AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro*. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- COLL, César; MARTÍ, Eduardo. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genética-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Álvaro (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, v. 2, 1996.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação escolar: julgamento ou construção*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- PERREAUDEAU, Michel. *Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes*. Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VENTURA, Lidnei. *Gestão do processo ensino-aprendizagem: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola*. Florianópolis: UDESC, FAED, CEAD, 2002.