

PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

2

Dimensões do processo de aprendizagem

O processo de aprendizagem não configura nem define uma estrutura como tal, e o fato de certos acontecimentos serem passíveis de classificação, sem confusão, sob o nome "aprendizagem" (4), se deve mais à sua função e modalidade, e no melhor dos casos à sistematização das variáveis intervenientes do que à sua assimilação a uma construção teórica coerente.

Se a aprendizagem não é uma estrutura, não resta dúvida de que ela constitui um efeito, e neste sentido é um lugar de articulação de esquemas.

Nesse lugar do processo de aprendizagem coincidem um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a outras tantas estruturas teóricas de cuja engrenagem se ocupa e preocupa a epistemologia; referimo-nos principalmente ao materialismo histórico, à teoria piagetiana da inteligência e à teoria psicanalítica de Freud, enquanto instauram a ideologia, a operatividade e o inconsciente. Procuraremos abranger a vastidão deste lugar de coincidência, através da descrição de suas dimensões.

1 – A dimensão biológica do processo de aprendizagem

Em sua obra *Biologia e conhecimento* (5) Piaget assinala a presença de duas funções comuns à vida e ao conhecimento: a conservação da informação e a anteci-

4. Ver definições de aprendizagem em L. Thorpe y A. Schuller, *Les théories contemporaines de l'apprentissage et leur application à la pédagogie et à la psychologie*, P. U. F., Paris, 1959.

5. Jean Piaget, *Biologia y conocimiento*: Siglo XXI, Madrid, 1969. Ver também 'Los problemas principales de la epistemología de la biología' em "Logique et connaissance scientifique", Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1967, e "Biogénesis de los conocimientos", em Epistemología genética, A. Redondo, Barcelona, 1970.

cipação. A primeira refere-se à noção de "memória", em cujo processo podem verificar-se dois aspectos: a aquisição da aprendizagem e a conservação como tal. Afirma que, mesmo para as aprendizagens mais elementares, "toda informação adquirida desde o exterior, o é sempre em função de um marco ou esquema interno, mais ou menos estruturado". Isto explica o comportamento vital de exploração espontânea que garante o ajustamento ótimo do indivíduo a cada situação, e garante também a manutenção de seus esquemas de reação já existentes. A mesma atividade assimiladora concilia as descrições feitas para demonstrar a formação de reflexos condicionados e a dos condicionamentos "instrumentais"; estes últimos aparecem como descobertas cujas relações são resultado de uma ação sobre a realidade, que é orientada pela coordenação de esquemas nascidos por um processo de diferenciação dos dados sobre os quais estes esquemas se aplicam e aos quais se acomodam. Já no terreno das condutas sensorio-motoras do lactante, Piaget insiste em que as estruturas do conhecimento apresentam a característica específica de ser construídas, motivo pelo qual não podem ser consideradas inatas; apesar do caráter hereditário da inteligência como aptidão do ser humano. A herança se inscreve no cérebro, na disponibilidade morfológica de conexões possíveis e na maravilhosa síntese da molécula DNA e aparece programada em alguns reflexos instintivos que, como o da sucção, vão desdobrar-se como mecanismos assimiladores das primeiras aprendizagens. A construção, embora prolongue a modalidade assimilativa de toda cognição, implica simultaneamente um aspecto de experiência ou de manipulação do meio, e um aspecto de funcionamento endógeno do sujeito, que tem relação com a progressiva estruturação da coordenação de suas ações.

Teríamos então três tipos de conhecimento: o das formas hereditárias programadas definitivamente de antemão, junto ao conteúdo informativo relacionado ao meio no qual o indivíduo atuará; o das formas lógico-matemáticas que se constroem progressivamente segundo estádios de equilíbrio crescente e por coordenação progressiva das ações que se cumprem com os objetos, dispensando os objetos como tais; e em terceiro lugar o das formas adquiridas em função da experiência, que fornecem ao sujeito informação sobre o objeto e suas propriedades. Se, como vimos, os dois últimos aspectos prolongam o funcionamento do primeiro, também aparecem como mutuamente implicados, já que, se por um lado, toda ação é ação sobre um objeto, por outro lado esta ação se desdobra com certa organização, impresse no marco das estruturas lógicas que permitem uma correta leitura da experiência.

Desde o ponto de vista biológico, e dentro do marco da epistemologia genética, haveria uma aprendizagem em sentido amplo, a qual consistiria no desdobramento funcional de uma atividade estruturante, que resultaria na construção definitiva das estruturas operatórias esboçadas em tal atividade. Por outro lado, haveria uma aprendizagem em sentido mais estrito que permite o conhecimento das propriedades e das leis dos objetos particulares, sempre por assimilação a essas estruturas que permitem uma organização inteligível do real.

2 — A dimensão cognitiva do processo de aprendizagem

Numa referência estritamente psicológica à aprendizagem, P. Gréco (6), no Volume VII do *Tratado de Psicologia Experimental*, dedicado à inteligência e aprendizagem, considera conveniente diferenciar três tipos de aprendizagem:

a) Em primeiro lugar, aquele na qual o sujeito adquire uma conduta nova, adaptada a uma situação anteriormente desconhecida e surgida dos sancionamentos trazidos pela experiência aos ensaios mais ou menos arbitrários do sujeito. O ensaio e erro nunca são completamente aleatórios, e para que a experiência seja proveitosa, o ensaio e erro deve ser dirigido e o erro ou o êxito assumido em função da organização prévia, que como tal, demonstra ser incompetente ou correta.

b) Em segundo lugar existe uma aprendizagem da regulação que rege as transformações dos objetos e suas relações mútuas; nesta aprendizagem a experiência tem por função confirmar ou corrigir as hipóteses ou antecipações que surgem da manipulação interna dos objetos. Os procedimentos chamados de realimentação, podem ser compreendidos, incluindo na própria definição dos esquemas de assimilação, os mecanismos de antecipação e retro-ação capazes de corrigir a aplicação do esquema e promover a acomodação necessária.

c) Em último lugar temos a aprendizagem estrutural, vinculada ao nascimento das estruturas lógicas do pensamento, através das quais é possível organizar uma realidade inteligível e cada vez mais equilibrada. Ainda que não possamos considerar tais estruturas como aprendidas, pois elas próprias se constroem na condição de toda a aprendizagem, a experiência cumpre, no entanto, a função relevante e necessária de pôr em cheque os esquemas anteriormente constituídos e que demonstram em alguns momentos sua incompetência para dar conta de certas transformações.

Se consideramos, por exemplo, a experiência da conservação da quantidade de líquido no transvasamento para uma vasilha mais estreita, vemos que a compreensão intuitiva que satisfaz uma criança de cinco anos, não é suficiente para ela seis meses depois, até à opção, aos seis anos, de uma explicação mais definitiva e equilibrada (por referência a um zero, quando diz: "tem a mesma coisa, porque não se acrescentou nem tirou nada"). A experiência nos períodos de transição, tem então um papel negativo de acumular (aspecto quantitativo) contradições nos esquemas usados, promovendo a necessidade de inaugurar outros esquemas mais equilibrados (aspecto qualitativo); nos períodos de arraigamento ao esquema, o papel da experiência é aplicar tal estrutura aos diferentes aspectos da realidade, gerando assim múltiplos esquemas, cuja coordenação permite a compreensão do real e suas possibilidades de transformação.

3 — A dimensão social do processo de aprendizagem

No nível social podemos considerar a aprendizagem como um dos polos do par ensino-aprendizagem, cuja síntese constitui o processo educativo. Tal processo

6. P. Gréco, *Traité de psychologie expérimentale*, t. VIII, P. U. F., Paris, 1959.

compreende todos os comportamentos dedicados à transmissão da cultura, inclusive os objetivados como instituições que, específica (escola) ou secundariamente (família), promovem a educação. Através dela o sujeito histórico exercita, assume e incorpora uma cultura particular, na medida em que fala, cumprimenta, usa utensílios, fabrica e reza segundo a modalidade própria de seu grupo de pertencimento.

Educar consiste então em ensinar, no sentido de mostrar, de estabelecer sinais, de marcar como se faz o que pode ser feito. Desta forma a criança aprende a expressar-se, a vestir-se, a escrever, e também a não se sujar, a não se atrasar, a não chorar. A maneira de fazer o que a educação prescreve, tem por objetivo a constituição do ser que determinado grupo social precisa: ser respeitoso, limpo, pontual, sem afetações, etc. Através da ação desenvolvida e reprimida o sujeito incorpora uma representação do mundo, ao qual por sua vez se incorpora e se sujeita.

Assim, toda transmissão de cultura supõe uma amostra, uma seleção de modalidades de ação cujo determinante é a situação do educando na relação de produção, junto com outros fatores de nacionalidade, geração, profissionalização, etc., de sua família e do seu grupo de pertencimento. Neste sentido, a aprendizagem garante a continuidade do processo histórico e a conservação da sociedade como tal, através de suas transformações evolutivas e estruturais. Entretanto, também cumpre um papel relevante na implementação dessas transformações, pois é evidente que se os sistemas estabilizados precisam educar para conservar-se, os revolucionários necessitam educar, com mais razão ainda, a fim de conscientizar e motivar a militância.

A transmissão da cultura é sempre ideológica, na medida em que é seletiva e é própria da conservação de modos peculiares de operar, e portanto serve à manutenção de estruturas definidas de poder. Métodos de análise baseados no materialismo histórico (7) e apoiados em outros recursos particularmente inspirados na linguística estrutural (8), permitem a denúncia das representações implícitas nos conteúdos transmitidos; a análise das formas e métodos de transmissão torna-se mais difícil, e encaramos sua crítica desde o ponto de vista ideológico e epistêmico na ocasião da programação.

4 — O processo de aprendizagem como função do eu (yo)

Foi preciso escolher entre a pulsão e a civilização, e a civilização venceu.

Através da educação a civilização pretende manter a pulsão em seus trilhos, e aproveitar sua energia em obras culturais. Sob o amparo desta tréqua chamada latência, reassegurado por um superego (*superyo*) definitivamente incorporado e, portanto, sem riscos de ser perdido, e defendido em sua virtude pelo nojo e pelo pudor, a criança de cinco anos sepulta o fauno perverso de sua primeira infância na

escuridão da amnésia. O pensamento associativo permite então resolver a pressão dos impulsos ao oferecer às demandas pulsionais vias que levam a satisfações substitutivas, permitindo além disso, interpolar, entre a necessidade e o desejo, o adiantamento que supõe o trabalho mental (9).

W. Bion (10) considera que o ego (*yo*) é uma estrutura cujo objetivo é estabelecer contato entre a realidade psíquica e a realidade externa, e postula uma função alfa capaz de transformar os dados sensoriais em elementos utilizáveis para ser pensados, rememorados e sonhados. Estes elementos se agrupam numa barreira que permite proteger a emoção da realidade, e a realidade da emoção, não permitindo intromissões mútuas que possam alterar o devaneio, ou alterar a compreensão de uma situação precisa.

Ao que parece, os elementos alfa são captados numa experiência emocional e integrados ao conhecimento como partes da pessoa; entretanto, haveria outros elementos, os beta, que entrariam no sujeito como "coisas" não digeridas, formando assim um lastro não utilizável nem pela imaginação, nem pela inteligência. Encontramos aqui formalizada a distinção entre o pré-consciente, de representações por um lado, e de objetos inconscientes não verbalizados pelo outro.

A aceitação do real perante o princípio do prazer é levada a efeito mediante a função sintética do ego (*yo*), já que este é capaz de pensar e, portanto, de adiar o cumprimento de um ato e de antecipar as condições em que este ato é possível. Também é concedida à mente a capacidade de discernimento, isto é, a possibilidade de perceber o que convém e o que não convém, quanto aos diferentes fatores em jogo, evitando assim racionalmente a necessidade de reprimir. Outra possibilidade da inteligência humana sem a qual seria impossível deter a demanda impulsiva é a de atender e memorizar, que põe o sujeito em atitude expectante com relação ao exterior (11).

Podemos considerar que a aprendizagem reúne num só processo a educação e o pensamento, já que ambos se possibilitam mutuamente no cumprimento do princípio de realidade. Entretanto, por mais que nos consolemos com as vantagens da civilização, com a maravilha da engenhosidade humana, por mais que nos regozijemos no equilíbrio do pensamento lógico ou de uma obra de arte, a aceitação do real — confessa Freud em 1911 (12) — se baseia sempre numa resignação. Desta forma, diante da noção Kleiniana de "capacidade de frustração", que caracteriza a saúde do ego (*yo*), teríamos a versão de Lacan (13), para quem o ego (*ego*) é essencialmente frustração. Se o ego (*ego*) é então uma instância que submete (re-signa), con-

9. S. Freud, "Mas allá del principio del placer", em *Obras Completas*, Vol. I, Biblioteca Nueva, Madrid, 1968.

10. W. Bion, *Aprendiendo de la experiencia*, Paidós, Buenos Aires, 1966.

11. S. Freud, "Los dos principios del suceder psíquico", em *Obras Completas*, Vol. II, Biblioteca Nueva, Madrid, 1968.

12. S. Freud, "El aparato psíquico y el mundo exterior", em *Obras Completas*, Vol. III, Biblioteca Nueva, Madrid, 1968.

13. J. Lacan, "El estadio del espejo" e "Función y campo de la palabra", em *Lectura estructuralista de Freud*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1971.

7. Ver de M. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna*, Oikos-Tau, Barcelona, 1969.

8. E. Verón e outros, *Lenguaje y comunicación social*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1971.

vém tomar este vocábulo no seu sentido de "voltar a significar", como ato que permite conformar-se e, portanto, ser frustrado. Desde a mesma perspectiva já não faz sentido falar do "ego (yo) substantivo como organizado sobre o princípio da realidade, e se deve partir da função de desconhecimento que o caracteriza em todas suas estruturas". O interesse deste ponto de vista é a atenção prestada ao reverso da aprendizagem, isto é, ao que se oculta quando se ensina, ao que se desprende quando se aprende.

A simples revisão do sentido da aprendizagem desde diferentes níveis de interpretação da realidade evidencia a dificuldade para compreendê-la como objeto único e científico (14), já que a síntese não se dá a nível teórico e sim no fenómeno. É o sujeito aprendendo que pertence a um grupo social particular passível de ser definido estruturalmente por meio de materialismo dialético, com um equipamento mental geneticamente determinado e cumprindo uma continuidade biológica funcional, e isto para cumprir o destino de outro; entretanto, mesmo a equação que possa resolver esta coincidência individual, não pode considerar-se ainda como uma construção, embora dela se aproxime paulatinamente.