

© by Jorge Pedro Luís Visca

© da tradução e organização: 1991, by Andrea de Assis de Pacheco Morais e
Maria Isabel Peixoto Guimarães

Direitos da tradução reservados a
EDITORA NOVA FRONTEIRA S.A.
Rua Bambina, 25 – Botafogo – CEP 22251-050
Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Tel.: (21) 2537-8770 – Fax: (21) 2537-2659
www.novafronteira.com.br
e-mail: sac@novafronteira.com.br

REVISÃO
José Guilherme Corrêa

PROJETO GRÁFICO
Seijiro Taguti

CIP-Brasil. Catalogação-na-fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ.

V814p Visca, Jorge 1935 - 2000
Psicopedagogia: novas contribuições / Jorge Visca; organização e tradução
Andrea Morais, Maria Isabel Guimarães – Rio de Janeiro : Nova Fronteira,
1991.

Apêndice
ISBN 85-209-0344-4

1. Psicologia da aprendizagem. 2. Aprendizagem 3. Psicopedagogia
I. Título

CDD – 370 152
153.15
CDU – 37 015 3
159 953 5

DELIMITAÇÃO DO QUE É O PROBLEMA DE APRENDIZAGEM DE ACORDO COM A EPISTEMOLOGIA CONVERGENTE

“A Epistemologia Convergente é um passo a mais na intenção de apreensão da realidade, embora sempre inatingível.”

A importância e o significado do tema (pois nele se conjugam aspectos ideológicos, epistemológicos, teóricos e técnicos) requerem que seu tratamento não se restrinja exclusivamente a um conjunto de caracterizações nominais ou operacionais, mas que, ao contrário, a delimitação em questão seja localizada em um contexto mais amplo; contexto no qual tanto a “maneira de olhar” quanto o “objeto a ser visto” estejam claramente definidos.

Por isso, a exposição que se segue foi organizada em três grandes itens: questões prévias, definições conceituais e a delimitação propriamente dita dos problemas de aprendizagem.

1. QUESTÕES PRÉVIAS

Toda tentativa de delimitação científica ou reflexiva de um fenômeno deve levar em conta três questões prévias que colaboram para sua adequada interpretação, em função tanto de suas limitações e grau de perfeição quanto da correta leitura de suas definições.

Estas três questões são: (a) as diferenças entre o objeto de estudo e a realidade, (b) a localização histórica da concepção na qual se baseia a delimitação e (c) a caracterização desta concepção em termos teóricos, metodológicos e epistemológicos.

A importância destas três questões para a adequada interpretação da delimitação do problema — em sua dimensão seja científica seja social — justifica a análise, separadamente, de cada uma delas.

1.1. *Em relação à primeira questão* — ou seja, às diferenças entre o objeto de estudo e a realidade — é importante dizer que qualquer conceitualização é uma mera aproximação à realidade, sempre inalcançável, e não a realidade em si mesma, como não raro se pretendeu. Alguns criadores de distintos sistemas teóricos (e muito mais que eles: seus seguidores) freqüentemente confundem a ótica pela qual observam com o objeto ou fenômeno observado.

É fundamental, no entanto, levar em conta que o que em qualquer disciplina reconhecemos como o objeto e seus estados (em nosso caso, a aprendizagem e seus estados normais e patológicos) é o resultado de um processo de observação, generalização e denominação: três instâncias acompanhadas não só pela possibilidade de um avanço científico mas também pela sua distorção e estancamento.

A observação — tanto vulgar quanto científica — nunca é uma observação pura ou ingênua, no sentido em que o observador atua com a mente em branco. Ao contrário, todo observador dispõe, conscientemente ou não, de um esquema referencial formado por uma constelação de conhecimentos, idéias, experiências e sentimentos com os quais atua. A maior objetividade que se pode alcançar na observação é admitir sua relatividade em função do *a priori* referencial do observador. Por sua vez, a generalização dos fenômenos observados constitui uma abstração ou modelo que sirva para identificar os casos particulares que respondem ao protótipo, mesmo quando não cumpram com todas as qualidades do mesmo ou possuam outros que o protótipo não contempla. Por último, o nome

com que se designa o fenômeno corre o risco de transformar-se em uma entelêquia que, em vez de representá-lo e servir de instrumento conceitual, o acaba substituindo.

① 1.2. *Em relação à segunda questão* — ou seja, à localização histórica da concepção na qual se baseia a delimitação — é importante recordar os diferentes modos com que foi concebida a origem dos estados patológicos da aprendizagem ao longo do tempo.

Durante um primeiro período, que vai desde o início da humanidade até aproximadamente o final do século XVIII, a concepção vigente relativa à gênese da doença mental e, conseqüentemente, das dificuldades de aprendizagem foi a demonológica. De acordo com ela, tanto as dificuldades mentais quanto as de aprendizagem eram resultado do castigo divino.

Na etapa seguinte, que abrange até os últimos períodos do século XIX e começo do século XX, o determinismo das dificuldades não foi mais concebido como uma causa sobrenatural: enquanto Itard desejava colocar à prova, com a “criança selvagem” de Aveyron, sua teoria do determinismo ambiental, Pinel destacou o determinismo biológico. Ambos os determinismos — o ambiental e o biológico — são concepções naturais da origem da doença.

O período seguinte iniciou-se com o aparecimento das escolas psicológicas contemporâneas: o funcionalismo, a psicanálise, a reflexologia, a gestalt, a topologia, o behaviorismo e os subprodutos psicológicos da escola piagetiana. Todas elas apresentam aspectos em comum: possuem sistemas teóricos altamente consistentes e aceitam o determinismo psicológico como causa da origem das dificuldades de aprendizagem; mas, com relação a este determinismo, são radicais: “sua causa” — o inconsciente, o estímulo, a estrutura, etc. — é a causa única e suficiente.

No entanto, aos poucos produz-se um progressivo declínio destas posições originariamente irreduzíveis. E a aceitação de que os condicionantes da conduta podem ser diversos, e até coexistirem

no tempo, dá lugar à etapa seguinte, que se pode denominar de “epistemologia convergente”.

O período da epistemologia convergente se inicia a partir do momento em que alguns cientistas da psicologia abandonam suas trincheiras e penetram no conhecimento de outros, o que resulta na tomada de consciência da relatividade e insuficiência das descrições e explicações das distintas correntes de pensamento, gerando um movimento integracionista que é desenvolvido por diversos grupos que entendem a integração de diferentes formas.

1.3. Em relação à terceira questão — ou seja, à caracterização da posição teórica na qual me apoiarei para a posterior delimitação do problema de aprendizagem — devo dizer em primeira instância que, com o nome de Epistemologia Convergente, designo a assimilação recíproca dos aportes realizados por três correntes de pensamento: a psicanalítica, a piagetiana e a psicologia social. Piaget se expressa sobre as duas primeiras em um conhecido artigo intitulado *Inconsciente Afetivo e Inconsciente Cognitivo*:

“... estou convencido de que chegará o dia em que a psicologia das funções cognitivas e a psicanálise estarão obrigadas a se fundirem em uma teoria geral, que melhorará ambas e as corrigirá”¹ (pág. 37).

Bleger, em *Psicologia da Conduta*, também escreve com relação à integração das teorias psicológicas:

“O que temos que levar a cabo, na atualidade, é ‘desmontar’ os sistemas e re-situar o que realmente se achou. (...) Desta maneira, encontrar o processo unitário não é uma mera adição ou sobreposição: significa uma nova construção que contenha as anteriores, mas que não seja nenhuma delas, que as negue dialeticamente, ultrapassando-as a todas, mas contendo-as”² (pág. 188).

Enquanto as descobertas da psicanálise iluminam, predominantemente, os aspectos afetivos ou energéticos da personalidade e da

conduta, a epistemologia genética fez o mesmo sobre os aspectos cognitivos ou estruturais de ambas; tal como a psicologia social fez sobre a influência dos grupos e da cultura.

Piaget se refere à personalidade e à conduta sob uma perspectiva integradora. Em relação à interdependência dos aspectos emocionais e cognitivos da personalidade, este autor comentou, em um curso que ministrou na Sorbonne em 1954, curso intitulado *As Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança*:

“Nosso estudo propõe encarar as relações da afetividade e da inteligência sob uma perspectiva genética. Se nossas hipóteses prévias forem exatas, poderemos colocar paralelamente, estágio por estágio, as estruturas intelectuais e os níveis de desenvolvimento afetivo. Posto que não existe estrutura sem energética, e vice-versa, a toda estrutura nova deve corresponder uma nova forma de regulação energética, e a cada nível de conduta afetiva deve corresponder igualmente um certo tipo de estrutura cognitiva”³ (pág. 10).

Por outra parte, este mesmo autor se expressa, em *Psicologia da Criança*, com relação à outra possível unidade de análise — a conduta:

“Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a sua estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, una, mesmo que as estruturas não lhes expliquem a energética e mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquelas em consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irreduzíveis”⁴ (pág. 135).

Um segundo aspecto desta terceira questão é o metodológico, num duplo sentido: da maneira utilizada para a integração de teorias

— ou melhor dito, de descobertas — assim como também em relação à forma de investigação da Epistemologia Convergente.

A integração de teorias pode dar-se por dois grandes caminhos: o de tentar estabelecer meras correspondências verbais ou o utilizado pela Epistemologia Convergente — a investigação empírica. A simples análise e a recomposição verbal de conceitos não servem, pois somente permitem montar uma superestrutura teórica, ou meta-sistema, sobre a base de duas ou mais estruturas ou sistemas, distanciando-se cada vez mais da realidade. Ao contrário disto, a investigação empírica — no nosso caso, a investigação clínica — permite contactar o fato real, desmontar o antigo sistema e, a partir do concreto, descrever e explicar.

Mas, se a investigação clínica permite o contato com a realidade, tanto ela quanto o método puramente verbal podem realizar-se segundo três tendências. O paralelismo: a afetividade e a cognição são duas instâncias que se acompanham sem se tocarem. A assimilação unidirecional: uma teoria prevalece sobre a outra, mantendo-se intacta e deformando a submetida. E a assimilação recíproca de teorias: é onde se desmonta o sistema e se elabora um modelo que supera dialeticamente as falsas antinomias.

O aspecto seguinte é o epistemológico. Os postulados básicos epistemológicos são — como na escola piagetiana e em certos estudos psicanalíticos — três: o construtivismo, o estruturalismo e o interacionismo, para os componentes tanto estruturais quanto energéticos da personalidade.

De modo a sintetizar o que foi dito até aqui, é importante dizer que a delimitação dos problemas de aprendizagem, de acordo com a Epistemologia Convergente, é concebida como uma imagem imperfeita dos mesmos, na qual as instâncias de observação, generalização e denominação são não só passos necessários mas também possíveis fontes de distorção e erro. Ao mesmo tempo, é importante recordar que esta delimitação representa um modo atual de perceber a realidade, modo que foi precedido e será seguido por outros mais

Epistemologia
Convergente

perfeitos e ajustados a esta realidade. É importante, também, mencionar que a maneira de perceber a realidade está condicionada por uma posição teórica que utiliza as descobertas de três correntes de pensamento — os aportes das escolas psicanalítica, piagetiana e de psicologia social — integrados sobre a base de uma assimilação recíproca verificada em virtude da observação clínica da personalidade e da conduta, em função do vetor de análise aprendizagem.

2. DEFINIÇÕES CONCEITUAIS

De acordo com esta concepção, o termo aprendizagem tanto designa um vetor de análise da personalidade e da conduta quanto um esquema evolutivo.

2.1. Como vetor de análise

Enrique Pichon-Rivière, psicanalista argentino conhecido por seus estudos feitos dentro da psicologia social, elaborou um esquema das áreas de expressão da conduta que é um excelente modelo da personalidade. De acordo com esse esquema, a personalidade pode ser representada pelas áreas mental ou simbólica, corporal e extracorporal, ou de relação com o mundo externo. Assim, por exemplo, na área mental dar-se-ia a ansiedade; na área corporal, a angústia; e na área extracorporal, o medo. José Bleger, remanejando esse esquema, encontrou uma ordem de sucessão invariável na construção dessas três áreas: primeiro, a área corporal; depois, a de relação com o mundo externo; e, por último, a mental. É interessante destacar que, de acordo com essa redefinição construtivista das áreas de expressão da conduta que não havia sido pensada nem negada por Pichon-Rivière, é possível realizar observações clínicas que permitam seguir o esquema evolutivo piagetiano segundo diferentes eixos de análise. Um destes eixos é o das reações circulares: a primária com o próprio corpo, área corpo; a secundária, com objetos externos ao corpo, área extracorporal; e a terciária, área mental.

Sobre a base deste esquema evolutivo cognitivo-afetivo da personalidade, é fácil descobrir os momentos em que se dão as precondições para que se produzam os processos de aparecimento e estabilização de condutas, ou seja, de aprendizagem — o que eu justamente caracterizo em função de duas instâncias ou condições: a de aparecimento e a de estabilização da conduta. Isto permite dizer que, embora toda aprendizagem seja conduta, nem toda conduta é aprendizagem.

A outra unidade de análise que pode ser estudada em função do vetor aprendizagem é, justamente, a conduta molar. E é novamente interessante descobrir as coincidências entre Bleger e Piaget a esse respeito. Bleger estabelece uma clara distinção entre a conduta molecular — ou visão fragmentada da conduta sem significado humano — e a conduta molar, ou segmento de conduta humana. Esta unidade de análise, segundo Bleger, para ser tal, deve possuir cinco características: (1) motivação — causa que a determina pela ruptura de seu equilíbrio; (2) unidade funcional ou meta — recuperar o equilíbrio; (3) objeto ou fim — que é um vínculo inter-pessoal real ou virtual; (4) unidade significativa — em função da personalidade e situação da qual emerge; e (5) estrutura — ou pauta específica de relação. Piaget concorda com quatro das cinco características enumeradas por Bleger. Em *Psicología de la Inteligencia*, ele caracteriza a conduta à base da motivação, unidade funcional ou meta, e unidade significativa; tanto que toda a sua obra se baseia em um modelo estrutural da conduta que vai da indiscriminação à dissociação, para, por último, alcançar a integração. Concretamente, Piaget comenta em *Psicología de la Inteligencia* :

Em relação à motivação:

Piaget

“O indivíduo não atua senão quando experimenta uma necessidade, quer dizer, quando o equilíbrio se encontra momentaneamente rompido entre o meio e o organismo”⁵ (pág. 14).

Em relação à unidade funcional ou meta:

“... a ação tende a restabelecer esse equilíbrio, quer dizer, precisamente a readaptar o organismo...”⁶ (pág. 14)

Em relação à unidade significativa:

“... nem os sentimentos nem as formas cognitivas dependem unicamente do ‘campo’ atual, mas sim de toda a história anterior do sujeito ativo”⁷ (pág. 15).

E em relação à estrutura ou pauta específica de relação — do sujeito com os objetos — ambos os autores possuem um esquema dialético cujas instâncias são a indiscriminação, a dissociação e a integração. Em Bleger, o esquema dialético adota, quanto às estruturas de conduta, os nomes de objeto aglutinado, parcial e total. Na Escola de Genebra, ele adota as caracterizações de insensibilidade, dissociação e integração frente aos atributos do objeto.

Em síntese, a definição da conduta como conduta molar constituída pelas dimensões afetiva e cognitiva, as quais possuem pelo menos quatro características homólogas, e a definição da aprendizagem como conduta estabilizada permitem sua análise em relação tanto a sua aparição quanto a sua estabilização em cada uma de ambas as dimensões, e na interação recíproca das mesmas.

2.2. *Como esquema evolutivo*

Distintas escolas psicológicas elaboraram esquemas evolutivos a partir de diferentes perspectivas: do desenvolvimento ou construção afetiva, das capacidades, das funções cognitivas, etc, mas não elaboraram um esquema evolutivo da aprendizagem. Pelo contrário, a Epistemologia Convergente concentrou seu interesse justamente nas sucessivas etapas de construção da aprendizagem. Seu modelo se apoia nos aportes da Escola de Genebra (pois ninguém pode aprender além do que sua estrutura cognitiva permite), da Escola Psicanalítica (já que dois sujeitos com igual nível cognitivo e distintos investimentos afetivos em relação a um objeto aprendem de forma diferente) e da Escola de Psicologia Social (pois, se ocorresse uma absoluta paridade do cognitivo e afetivo em dois

sujeitos de distinta cultura, também suas aprendizagens em relação a um mesmo objeto seriam díspares, pelas diversas influências de cada um dos meios socioculturais).

Neste modelo evolutivo, a aprendizagem é um emergente ou função das precondições intrapsíquicas, afetivas ou energéticas e cognitivas ou estruturais, em interação com as circunstâncias do contexto, mediadoras dos fenômenos grupais e socioculturais nos quais se produzem. Este modelo é: (a) construtivista, de acordo com ele pode-se reconhecer quatro grandes estágios: a proto-aprendizagem, a deutero-aprendizagem, a aprendizagem assistemática e a aprendizagem sistemática; (b) estruturalista, pois depende de toda a estrutura de personalidade e a modifica em sua totalidade; e (c) interacionista, no sentido de que, embora a aprendizagem seja um fenômeno intrapsíquico, ela só se produz em contato com o meio.

O primeiro estágio, ou proto-aprendizagem, é o resultado da interação da criança com a mãe, podendo-se definir este estágio como a aprendizagem das primeiras relações vinculares. O segundo estágio, deuteroaprendizagem, consiste na operação que se opera pelo contato do sujeito que alcançou a proto-aprendizagem com o grupo familiar, o que lhe dá uma precoce cosmovisão das relações interpessoais e com os objetos animados e inanimados. O terceiro nível é o da aprendizagem assistemática, que se elabora pelo vínculo do sujeito com a comunidade restringida, o que lhe permite instrumentalizar-se para a vida cotidiana em um nível no qual ainda não são necessários os conhecimentos que se adquirem nas instituições educativas. O quarto nível, da aprendizagem sistemática, resulta da interação do sujeito com as instituições que a sociedade destinou a veicularem seus conhecimentos, atitudes e destrezas. Neste quarto nível podem-se reconhecer alguns subestágios tais como: o das aprendizagens instrumentais, o dos conhecimentos fundamentais, o das aquisições transculturais, o de formação técnica e o de aperfeiçoamento profissional.

3. A DELIMITAÇÃO PROPRIAMENTE DITA DO PROBLEMA DE APRENDIZAGEM

Uma primeira aproximação à delimitação do problema de aprendizagem seria postular que ela consiste em: (1) o emergente da interação entre o sujeito e o meio, (2) emergente que pode adotar uma modalidade patogênica ou patológica, (3) função das precondições do sujeito e das circunstâncias do meio.

Estas três características — o de ser emergente, o de adotar uma função patogênica ou patológica e o de depender da interação das precondições do sujeito e das circunstâncias do meio — constituem três grandes itens sumamente úteis para a caracterização que nos ocupa. Por último, caberia comentar sua nosografia.

3.1. Como emergente da interação

Tal como já havia dito anteriormente, uma das bases sobre a qual foi concebida a aprendizagem (e, conseqüentemente, o problema de aprendizagem) é o interacionismo. De acordo com ele, apesar de os estados normais e os desvios de aprendizagem serem processos intrapsíquicos, uns e outros unicamente ocorrem na medida em que se produzem intercâmbios com o meio.

Enquanto que, para as posições inatistas ou maduracionistas, o problema de aprendizagem depende das características do sujeito que pré-determinam o vínculo com o mundo externo, para as posições meio-ambientalistas o problema de aprendizagem depende exclusivamente das qualidades do estímulo.

Estas teorias depositam a responsabilidade em um dos polos da relação, sem perceber que eles desempenham os papéis de teses e antíteses em função das quais se opera uma síntese ou emergente, resultante da interação das partes.

É conhecido o fato de que sujeitos que possuem precondições que dariam por resultado um dislexia, por pertencerem a culturas ágrafas, não apresentam tal dificuldade, como também que dois sujeitos submetidos a uma mesma situação respondem de formas diferentes.

3.2. Como modalidade patogênica ou patológica

É possível convir que a aprendizagem pode adotar, no contínuo da normalidade-anormalidade, três grandes formas: ¹ normal, ² patogênica e ³ patológica; cada uma das quais pode ser estudada tanto segundo um enfoque teórico ou evolutivo quanto sob um enfoque a-histórico ou sistemático. Unindo ambas as perspectivas, pode-se dizer então que, se a aprendizagem normal é aquela que permitirá aquisições ulteriores positivas, a patogênica consiste em um modo que, sem chegar a ser doente, possui a possibilidade de adoecer; e que a patológica é uma aprendizagem doente e adoecedora.

Justamente neste ponto é importante recordar o esquema conceitual da prevenção, de acordo com a Epistemologia Convergente. Sinteticamente expresso, seu modelo preventivo divide as prevenções primária e secundária em duas subinstâncias. Desta forma, a prevenção primária possui dois níveis de ação: o primeiro com tendência a manter o conjunto de condições ótimas de aprendizagem; e o segundo, dedicado a controlar os fatores patogênicos do indivíduo e do meio. A prevenção secundária, por sua vez, é subdividida, em primeiro lugar, no conjunto de medidas que colaboram para que não se agravem déficits já existentes; e, em segundo lugar, nas medidas que propiciam a reabilitação do sujeito.⁸

3.3. Em função das precondições do sujeito e das circunstâncias do meio

As precondições do sujeito consistem em um modelo de aprendizagem que se configura em função dos aspectos epistemológicos, epistêmicos, epistemofílicos e funcionais.

Os aspectos epistemológicos constituem a cosmovisão ou concepção de mundo e da vida; os epistêmicos constituem o nível de construção cognitiva alcançado; os epistemofílicos constituem as cargas afetivas positivas e negativas com que se investem o meio e o próprio sujeito; e os aspectos funcionais constituem o desempenho alcançado em virtude dos três aspectos acima mencionados. Desta maneira, o modelo de aprendizagem impõe um triplo condi-

!!! IMPORTANTÍSSIMO!!!

cionamento ao vínculo com a realidade: primeiro, pela percepção e não-percepção de situações, objetos e seus atributos; segundo, pelo significado adjudicado ao percebido; e terceiro, pela forma de operar sobre a realidade.

Por sua vez, as circunstâncias do meio consistem na intenção significativa, no nível operativo e no ritmo de estimulação. A intenção comunicativa não é outra coisa senão o desejo de incorporar-se ou manter-se na sociedade; mas esta intenção comunicativa diferirá conforme o tipo de sociedade — fixa (o passado é o melhor) ou evolucionista (o futuro é o ser das coisas) — e o quantum do explícito e implícito do comunicado. O nível operativo é dado pela lógica das ações requeridas do sujeito, em função dos atributos dos objetos e das relações entre objetos inanimados e animados: não-humanos e humanos. Por último, o ritmo de estimulação se baseia no tempo — frequência e alternância — durante o qual o sujeito é exposto às situações reativas.

3.4. A nosografia

O modelo nosográfico consiste em três níveis: o semiológico (ou dos sintomas), o patogênico (ou das estruturas e mecanismos intrapsíquicos) e o etiológico (ou da gênese e evolução da causa da doença). O nível semiológico apresenta duas dimensões: a das aprendizagens assistemáticas, que se configuram sem a intervenção das instituições educativas, e a das aprendizagens sistemáticas, que se produzem ao contato com essas instituições. A relação entre o nível semiológico e o patogênico é de ubiquidade, vale dizer, não existe uma relação causal unívoca entre sintomas e causas patogênicas. O nível patogênico é concebido como uma constelação de elementos estruturais, energéticos e funcionais, cujos graus de distanciamento são os permitidos pela integridade do sistema. Por sua vez, o nível patogênico é o extrato mais recente da evolução da causa da doença, enquanto o nível etiológico abrange a causa primeira e suas transformações, desde a sua origem até o presente.

⊛ etiológico a causa primeira e