

3

Condições internas e externas da aprendizagem

O sujeito e o objeto não são dados como instâncias originariamente separadas. Pelo contrário, eles se discriminam justamente em virtude da aprendizagem e do exercício. À medida que exerce sua atividade sobre o mundo, o bebê pode construir, apesar das transformações, objetos permanentes, entidades diferentes dele e idênticas a si mesmas; por outro lado, tal atividade o define como agente e o determina, em primeiro lugar, pelo seu poder, como capacidade de ação. Portanto, podemos falar de condições externas e internas da aprendizagem apenas no sentido descritivo, já que nem sua genética na ação nem seu funcionamento dialético permitem a adoção do esquema estímulo-resposta que tal dicotomia sugere.

Distinguimos então, por um lado, um mundo objetivo com suas próprias leis e propriedades discrimináveis, que podem estudar-se em termos de intensidade, frequência, redundância, etc. Múltiplas experiências realizadas permitem conhecer a influência da qualidade e da quantidade de estímulo na aquisição de hábitos mecânicos, na possibilidade de reconhecimento, na fadiga muscular e da atenção, e as mudanças produzidas na aprendizagem pela interação do estímulo, os reforços, o incremento da originalidade sobre a redundância, o ruído, a modificação do "fundo" acústico e morfológico e até o timbre da voz do dissertante. Estes dados são especialmente importantes a nível de programação, com o objetivo de adequar os estímulos diretos e indiretos e obter uma progressiva discriminação de relações (15).

A Psicologia da Forma (16) procura superar a dicotomia estímulo-resposta destacando a estruturação do campo de aprendizagem; quer dizer que nem a situa-

15. Ver exemplos de experiências em V. F. Richard, *Etude de l'utilisation de l'information dans l'apprentissage*, monographies, CRRS, nº 7, París, 1960.

16. Ver exemplos em Koffka, *Principles of Gestalt Psychology*, Harcourt, Nueva York, 1953.

Gestalt

ção nem o sujeito apareceriam alternativamente como ativos ou passivos, mas que ambos se organizariam em uma nova morfologia, na qual os dois momentos apareceriam imbricados. Aqui a aprendizagem se daria como um *insight* da situação total e o intuitivo desencadeamento de uma ação reguladora capaz de equilibrar energeticamente o campo. Desta forma se estudou, por exemplo, o papel estimulante da interrupção da tarefa, o papel da cadência na aprendizagem da tabuada de multiplicar, o efeito da perda de identidade na ladainha litúrgica, etc., e temas vinculados mais diretamente à organização dos estímulos, como são os efeitos de campo, os efeitos de sentido, que se relacionam com as perturbações que ocasionam na aprendizagem certas disposições ou seqüências sugestivas.

Na linha pragmatista da Escola Ativa (17) tem-se defendido o aspecto social da aprendizagem e favorecido como estímulo a situação vital, social e global em que o indivíduo está imerso. Tal situação se transforma no "problema"; e a aprendizagem consiste na estratégia pela qual se opta para sua resolução. Nesta ordem existem numerosos trabalhos sobre aqueles aspectos da situação que se comportam como índices para a antecipação de uma ação efetiva, sobretudo no terreno dos comportamentos instrumentais.

As condições externas da aprendizagem são desprezadas freqüentemente pelo psicopedagogo, em especial se ele teve uma formação eminentemente psicanalítica. Freud não foi culpado disso; recordemos simplesmente a importância concedida ao enquadre em seu tratamento. É comum a criança com problemas de aprendizagem apresentar um déficit real do meio devido à confusão dos estímulos, à falta de ritmo ou à velocidade com que são brindados ou à pobreza ou carência dos mesmos e, em seu tratamento, se vê rapidamente favorecida mediante um material discriminado com clareza, fácil de manipular, diretamente associado à instrução de trabalho e de acordo com um ritmo apropriado para cada aquisição.

As condições internas da aprendizagem fazem referência a três planos estreitamente inter-relacionados. O primeiro plano é o corpo como infra-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; mas também consideramos aqui o corpo como mediador da ação e como base do eu (*yo*) formal. É em função do corpo, que se é harmônico ou rígido, compulsivo ou abúlico, ágil ou lerdo, bonito ou feio, e com esse corpo se fala, se escreve, se tece, se dança, resumindo, é com o corpo que se aprende. As condições do mesmo, sejam constitucionais, herdadas ou adquiridas, favorecem ou atrasam os processos cognitivos e, em especial, os de aprendizagem.

Os estudos nesta área pertencem principalmente ao terreno dos processos neuropatológicos vinculados à linguagem, tais como as afasias; as desordens na cognição apresentadas pelos epiléticos, os transtornos da lateralidade característicos dos disléxicos; na área da educação física, existem alguns trabalhos que vinculam a disponibilidade física e a aprendizagem de esportes. Apenas a nível dos adolescentes tem-se realizado investigações sobre a autoestima corporal (autoimagem) e a apren-

17. Ver exemplos em Luis F. Iglesias, *La escuela rural unitaria*, Lautaro, 1963.

dizagem, embora apareça com freqüência na casuística, ligado a perturbações na aprendizagem, o problema do "patinho feio".

2.^o O segundo plano refere-se à condição cognitiva da aprendizagem, isto é, à presença de estruturas capazes de organizar os estímulos do conhecimento. Desta forma cada um dos temas de ensino supõe uma coordenação de esquemas num âmbito particular, prático, representativo, conceitual e concordante com um nível de equilíbrio particular, obtido através de regulações, descentrações intuitivas ou operações lógicas, práticas ou formais. A conservação da quantidade e a reversibilidade na composição da ordem, por exemplo, serão condição cognitiva da aprendizagem da adição, o que pode verificar-se se a criança, dado um número, é capaz de indicar o que lhe segue na série.

A abundante bibliografia que relaciona a temática da aprendizagem com as estruturas de pensamento correspondentes, refere-se principalmente ao ensino das matemáticas, das formas sintáticas, da geometria, e da compreensão das leis físico-químicas e mecânicas. Pouco têm sido estudados os problemas referentes à compreensão dos grandes tempos e das grandes distâncias, necessária para situar-se geográfica e historicamente. A falta de dados experimentais dificulta a programação adequada, gradual e racional dos momentos necessários para uma aprendizagem autônoma dos diferentes aspectos (18).

3.^o Outro tipo de condições, especialmente ligadas a tipos de aprendizagem mais específicos, são as que estuda a psicologia vocacional e que se relacionam com as aptidões. Sem dúvida, alguns sujeitos apresentam predisposições especiais para a aprendizagem numa área particular do conhecimento ou da arte, naquilo que se limita à modalidade e não à estrutura da tarefa nessa área. A facilidade para o desenho, o "ouvido" para a música, a predisposição para montar e desmontar mecanismos, a capacidade retórica, e o prazer que provém do exercício dessas habilidades demonstram que em certos sujeitos dão-se simultaneamente excelências de coordenação vinculadas num espaço único (19). O terceiro plano das condições internas da aprendizagem está ligado à dinâmica do comportamento. Desde esta perspectiva geral a aprendizagem é um processo dinâmico que determina uma mudança, com a particularidade de que o processo supõe um processamento da realidade e de que a mudança no sujeito é um aumento qualitativo na sua possibilidade de atuar sobre ela. Desde o ponto de vista dinâmico a aprendizagem é o efeito do comportamento, o que se conserva como disposição mais econômica e equilibrada para responder a uma situação definida.

De acordo com isto, a aprendizagem será tanto mais rápida quanto maior seja a necessidade do sujeito, pois a urgência da compensação dará mais relevância ao recurso encontrado para superá-la. Mas, salvo quando se trata de aprendizagens práticas e instrumentais, é difícil que se dê na aprendizagem humana uma necessidade primária reconhecida interoceptivamente. Freqüentemente apela-se para as motiva-

18. Cf. bibliografia em H. Aebli, *Una didáctica fundada en la psicología de J. Piaget*, Kapelusz, Buenos Aires, 1958.

19. Consulte-se bibliografia em R. Bohoslavsky, *Orientación vocacional. La estrategia clínica*, Galerna, Buenos Aires, 1971.

ções, sejam primárias ou secundárias. No primeiro caso as motivações são ligadas à satisfação proveniente do próprio exercício ou do prazer proporcionado pela equi-libração em si mesma. No segundo caso as gratificações provêm do aplauso social, da evitação de um castigo, ou do afeto do professor.

Este é o campo no qual mais tem se trabalhado experimentalmente (20), com resultados que às vezes pecam pela obviedade de suas conclusões, e outras vezes pelo fato de suas múltiplas interpretações possíveis serem discutíveis. As variáveis que têm sido correlacionadas com a variação da aprendizagem são as expectativas, o interesse, o prêmio e o castigo, as necessidades adquiridas, a maior ou menor clareza na representação da finalidade, o prazer lúdico, etc.

Entretanto, ainda no plano interno podemos situar-nos numa perspectiva de estrutura na qual a aprendizagem não é explicada através da agudização dos métodos de observação dos comportamentos que a supõem, e sim através da construção de um esquema suficiente e sistemático que inclua a aprendizagem como variável. Dentro da teoria psicanalítica a possibilidade de que aconteça a aprendizagem está dada em dois níveis, aquele que está descrito em "uma psicologia para neurólogos" (21) e aquele derivado da posição tópica do pré-consciente (22). No primeiro Freud distingue entre processos primários e processos secundários, e considera estes últimos como versões atenuadas baseadas na correta utilização dos sinais da realidade através de um "ego" ("yo") capaz de inibir e, portanto, de moderar a catexia do objeto desejado, assumido como representado e não como real; isto possibilita não apenas o pensamento de objetos perigosos sem o medo concomitante, mas também permite o reconhecimento nos casos em que a percepção coincide parcial ou totalmente com a catexia. Entretanto nem toda sanção do pensamento provém de sua possibilidade de neutralizar ou descarregar o sistema; portanto, Freud considera que os erros lógicos são capazes de provocar uma sensação de desprazer e, por conseguinte, haveria satisfação na organização de um raciocínio bem equilibrado, incluindo o nível estético.

Em *O Ego e o Id* fica esclarecida a diferença entre a dicotomia consciente-inconsciente e a diferenciação do aparelho psíquico em id, (*ello*) ego (*yo*) e superego (*superyo*) ou ideal do ego (*yo*). Reconhece-se que o inconsciente não coincide com o recaiado, pois convém postular uma parte do ego igualmente inconsciente, não reprimida e, no entanto, tampouco latente, no sentido em que o pré-consciente é latente. De modo que a representação pré-consciente é propriamente um pensamento que se investe na linguagem, enquanto que a experiência alojada no ego inconsciente é irreconhecível para a consciência. Isto nos demonstra que se considerarmos aprendizagem a disponibilidade ou latência que se produz na pré-consciência, não se ensina só para verificar a incorporação da experiência, mas pelo contrário, de dentro para fora, resgatando do inconsciente (do ego) (*yo*) o que pode tornar-se pré-cons-

20. Cf. bibliografía em J. Nuttin e outros, *La motivación*, Proteo, Buenos Aires, 1970.

21. S. Freud, "Proyecto de una psicología para neurólogos", em *Obras completas*, Vol. I, Biblioteca Nueva, Madrid, 1968.

22. S. Freud, "El yo y el ello", em *Obras completas*, tomo II, Biblioteca Nueva, Madrid, 1968.

ciente e, como tal, utilizável para o pensamento. Mas certamente o aspecto da tópicca que mais interessa ao educador é a formação do superego. Da diferenciação de uma instância gerada na identificação com a autoridade, a partir do ego, participam dois aspectos biológicos: a especial característica de ser indefeso e dependente, própria do filhote humano durante sua primeira infância e o intervalo que se produz no desenvolvimento sexual durante o período de latência. Através do ideal do ego (γo), representante da relação do sujeito com seus progenitores, a criança os conserva interiormente, fato que a protege tanto do temor de perdê-los como de cumprir o destino de Édipo.

Para resumir, lembremos que existem dois tipos de condições para a aprendizagem: as externas, que definem o campo do estímulo, e as internas que definem o sujeito. Uma e outras podem estudar-se em seu aspecto dinâmico, como processos, e em seu aspecto estrutural como sistemas. A combinatória de tais condições nos leva a uma definição operacional (23) da aprendizagem, pois determina as variáveis de sua ocorrência.

23. Esclarecimento em Cohen e Nagel, *Lógica y método científico*, Vol. II, Amorrortu, Buenos Aires, 1971.