

Questionamentos acerca do Aprender e do Ensinar: Uma Compreensão no Sentido Bakhtiniano¹

Fátima Aparecida Cezarim dos Santos

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo

Este artigo visa a abrir um espaço para uma reflexão crítica acerca das situações de aprendizagem em sala de aula. Para tanto, discutem-se diferentes construtos teóricos para a concepção de educação; o conceito de aprendizagem e suas questões preocupantes, além de motivar a busca da compreensão do processo ensino-aprendizagem com seus múltiplos fatores, que se caracterize como uma compreensão dialético-dialógica, de acordo com o pensamento de Bakhtin (1952/2003), uma vez que os indivíduos são considerados como sujeitos expressivos e falantes de si. Isto remete a uma necessidade da produção de conhecimento de cunho transdisciplinar acerca do contexto escolar.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, conceito de compreensão em Bakhtin.

INTRODUÇÃO

A obtenção de sucesso na aprendizagem é, sem dúvida, um dos principais focos de professores de qualquer que seja a disciplina ministrada, tanto nas ciências exatas como nas ciências humanas. É ela que servirá de termômetro para o professor em relação a todo um agir pedagógico em sala de aula. Com isso, posso dizer que o contexto do aprender se vincula fortemente ao contexto de ensinar. Em outras palavras, não podemos entender a aprendizagem sem entender a ensinagem, isto é, ambas mantêm uma relação de reciprocidade; uma relação dialética na concepção deste trabalho. Porém, tanto para uma, como para outra, implica pensá-las não somente de forma conceitual, mas sim, entendê-las como um processo que ocorre entre dois indivíduos: professor e aluno. Se pudéssemos pensar os processos de ensino e aprendizagem independentemente do humano, nosso trabalho seria muito mais fácil e lógico. Todavia, isto não acontece, como bem sabemos.

¹ Este artigo é decorrente de uma de reflexão crítica elaborada, a partir de minhas aulas em diálogo com os alunos, na disciplina de Teorias do conhecimento e da aprendizagem, ministrada no curso de Psicopedagogia, na Universidade de Mogi das Cruzes, no segundo semestre de 2008.

É na conjunção de professor-ensino-aluno-aprendizagem que nossos olhos devem repousar, se quisermos responder a muitos dos questionamentos acerca do sucesso ou insucesso da aprendizagem de nossos alunos. Para aumentar ainda mais nossas preocupações, temos que considerar que esta relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem é mediada por outro elemento: a linguagem – podendo vir a ser um fator facilitador ou complicador. Com essa realidade de prática educativa, nada simples, mas sim, muito complexa, ocorre outra exigência que se impõe para todo professor que busca construir um trabalho que leve ao desenvolvimento de seu aluno tanto intelectual quando social para o pleno usufruto de sua humanidade: a compreensão. É da relação de aprendizagem com as dificuldades de compreensão que este artigo se ocupa.

A fim de iniciar uma conversa com o leitor, vou trazer algumas considerações acerca da concepção de educação – em que o ensino e a aprendizagem estão presentes – de linguagem; de sujeito e de compreensão, procurando manter uma dialogicidade entre eles.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA COM O ENSINO, A APRENDIZAGEM E O SUJEITO

Quando professores se ocupam das questões de aprendizagem, vêm-se envolvidos com o ensino. Uma breve busca neste sentido nas literaturas pertinentes, permite-nos notar que um está ligado ao outro, quer seja para dizer que se unem, quer seja para dizer que se mantêm separados. Porém, de qualquer forma, um não exclui o outro absolutamente.

Em Mizukami (2003), temos que, ao longo da história da educação, tivemos diferentes abordagens de ensino. Estas abordagens não existem *per se*, mas trazem subjacentes concepções de homem, mundo, sociedade, ensino, aprendizagem e relação professor-aluno, entre outros. Cada uma delas com seus construtos próprios criam um entendimento do que seja aprender e ensinar. Conseqüentemente, trazem uma idéia de produção de sujeito para o mundo social.

Farei uma apresentação breve, devido à limitação deste texto, de quatro abordagens por terem pontos diferenciados entre si, portanto, oportunizam uma visão mais abrangente do campo da aprendizagem. Cito a abordagem tradicional que entende o ensino como uma transmissão de saber, dado pelo professor, que se torna o detentor do saber, e o aluno concebido como *tabula rasa*, ou seja, um receptor de conhecimento, dando a ele uma configuração de passividade. Nesse sentido, a aprendizagem “consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas” e que o ensino se caracteriza “pelo verbalismo do mestre e a memorização do aluno”, sendo que uma das decorrências disto é “que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, (...) o aluno adquire o hábito de aprender” (Mizukami, 2003: 13-14). Enfim,

o ensino é centrado no professor, no programa, nas disciplinas, conseqüentemente, as diferenças individuais são ignoradas e a aprendizagem terá seu ponto fundamental no produto. Identifica-se a ocorrência de aprendizagem, quando o aluno reproduz os conteúdos ensinados. Caso haja uma não-aprendizagem, corrige-se o programa. Dessa forma, o foco aqui é a aprendizagem em seu sentido conceitual. Outros elementos como o afetivo e social não entram em suas considerações.

Uma segunda abordagem de ensino, também trazida por Mizukami (2003), é aquela que não tem um foco marcado nos conteúdos, mas sim, no processo cognitivo do aluno. Esta abordagem implica estudar cientificamente a aprendizagem, dando ênfase aos “processos centrais do indivíduo dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos (...)” (Mizukami, 2003:59). A autora ressalta que na abordagem cognitiva são consideradas as formas como as pessoas lidam com os estímulos ambientais, como organizam os dados, sentem e resolvem problemas, mas que, embora haja preocupações com as relações sociais, seu enfoque está na capacidade de integração e processamento de informações por parte dos alunos. Piaget e Bruner são os representantes principais desta abordagem, na qual o homem é analisado conjuntamente com o mundo, no sentido de que o conhecimento é produto da interação entre eles. Para Piaget, o indivíduo se desenvolve em fases que ao se inter-relacionarem geram estágios de inteligência com características de maior mobilidade e estabilidade. Nesse sentido, o desenvolvimento é um processo progressivo de adaptação e superação constantes: “o ser humano, como todo organismo vital, tende a aumentar seu controle sobre o meio, colocando-o a seu serviço”, cuja operacionalidade máxima em suas atividades consiste no desenvolvimento do ser humano (Mizukami, 2003:61). Portanto, nessa abordagem o aluno não é mais uma tabula rasa.

Desta maneira, o ensino para tal sujeito é aquele que procura desenvolver a inteligência, considerando-o inserido no mundo. A concepção de aprendizagem tem um caráter aberto, pois aprender implica assimilar o objeto a esquemas mentais. Para tanto, o ensino deverá ter formas diversas, uma vez que o aluno aprende a partir do esquema presente, a partir de descobertas, em que ocorre a assimilação e a acomodação do conceito, ou seja, “o ponto fundamental do ensino, consiste em processos e não em produtos de aprendizagem” (Mizukami, 2003:76). No âmbito da abordagem cognitiva, teremos a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, como uma de suas produções decorrentes.

Com a experiência, a educação em sua história constrói uma terceira forma de conceber o ensino e a aprendizagem. Trata-se da abordagem humanista, cujo representante é Rogers e Neil, e aqui, inclui também, o pensamento de Henri Wallon, uma vez que este vê o homem, por extensão, o aluno, como um ser global, integral, em que os aspectos motor, afetivo e social se relacionam

dialeticamente na formação do indivíduo. Para a abordagem humanista, o indivíduo é predominante. Isto nos leva a entender que, nesse sentido, o ensino é centrado no aluno, em que a vida psicológica e emocional dele é sua ênfase, preocupando-se com que o aluno tenha uma visão autêntica de si, orientada para a realidade individual e grupal. Nessa abordagem, não é o professor que transmite o conteúdo, isto é, o professor não ensina, todavia, cria condições para que os alunos aprendam, a partir dos conteúdos que emergem do interesse dos próprios alunos.

Enfim, o homem (o aluno) é considerado único; uma pessoa “em processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, ligando-se a outras pessoas e grupos” (Mizukami, 2003:38). Isto quer dizer que o homem é considerado livre, cujo objetivo deva ser a auto-realização e o pleno uso de suas potencialidades e capacidades, criando-se a si próprio, não tendo, portanto, uma existência condicionada *a priori*. Apesar de a ênfase ser no sujeito, a abordagem humanista reconhece a necessidade do ambiente para o desenvolvimento individual.

Uma vez que o enfoque é o homem único, seu ensino centrado na pessoa implica fazer com que haja regras que dirijam a pessoa à própria existência, para que ela possa se estruturar e agir. O que é chamado de método não-diretivo (Mizukami, 2003:48). De acordo com Mahoney (1976:91), os conceitos básicos da abordagem humanista são: *potencialidade para aprender; tendência à realização da potencialidade; capacidade orgânica de valoração; aprendizagem significativa, resistência, abertura à experiência; auto-avaliação; criatividade; autoconfiança; independência*. Propostas estas que permitiram a elaboração de uma teoria de aprendizagem rogeriana para a educação (Mahoney, 1976: 96-97, apud Mizukami, 2003:47-48). O professor, também, é considerado uma personalidade única, cabendo a ele desenvolver seu próprio repertório de estratégias de ensino de uma forma igualmente única, sendo que as estratégias instrucionais assumem uma posição secundária, diferentemente das duas primeiras abordagens apresentadas.

O que se entende é que na abordagem humanista, “o processo de ensino, portanto, irá depender do caráter individual do professor, como ele se inter-relaciona com o caráter individual do aluno” (Mizukami, 2003:52). O que faz com que a competência básica nesta abordagem consista de uma habilidade de compreender-se e de compreender os outros, assim, o professor se torna um facilitador para o estudante, oportunizando a ele entrar em contato com os problemas de sua existência. Por sua vez, implica que o aluno também deva compreender o professor, numa relação empática. Cabe ao aluno a responsabilidade pelos objetivos de aprendizagem, que tenham significado para ele, sendo, portanto, os mais importantes. Em suma, a aceitação e a congruência são condições para a aprendizagem e nascem da relação professor-aluno.

A última abordagem a que vou me referir é a abordagem de ensino de cunho sócio-histórico, cujo teórico fundante é Vigotski (1930/2003; 1934/2003) e seus colaboradores Luria e Leontiev

(2003) que vem recebendo especial atenção de muitos autores brasileiros (Smolka, 2003; Pino, 2005; Rego, 2007; Jobim e Souza, 2008; Duarte, 2004; Kohl de Oliveira, 2005 e 2003; Freitas, 2006; Molon, 2003) como também estrangeiros (Newman & Holzman, 2002; Daniels, 2003 e 2002; Pontecorvo, 2005; Lantolf & Thorne, 2006), apenas para citar alguns, em virtude dos diferentes viéses que esta teoria proporcionou elaborar, sendo que na educação brasileira o nome que mais a representa é o de Paulo Freire. Falarei dessa abordagem a partir de Freire, por ser um ícone em nossa educação de cunho sócio-crítico, através de Mizukami (2003).

De acordo com Mizukami (2003:85-103), para a abordagem sócio-cultural, os aspectos sócio-político-culturais são sua especial ênfase. Para Freire, a interação do homem com o mundo é imprescindível, para o desenvolvimento de um indivíduo que se torne o sujeito de sua práxis. Nesse sentido, o homem é o sujeito da educação, pois “segundo esta abordagem, não existem senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico” (Mizukami, 2003:86). Portanto, um ser situado no mundo em um dado tempo e um dado lugar, cuja ação deve ser embasada em uma reflexão sobre o mundo, a fim de transformá-lo. Quer dizer, o homem é um criador.

No que tange à aprendizagem e o ensino, deve se pautar em uma pedagogia que leve à superação da relação opressor-oprimido, não havendo restrições formais da instrução. Essa pedagogia deve se basear em uma dialogicidade. Para tanto, este é um ato que implica em diálogo entre professor e aluno que possa levar a uma ação; o que significa dizer que é comprometer o aluno com a problemática de suas situações de existência. Logo, tal pedagogia consiste em uma educação problematizadora, que focaliza no desvelamento da realidade que se apresenta ao aluno; ao contrário, da educação bancária. Seu objetivo deve ser o desenvolvimento de uma consciência crítica e libertadora.

Assim, a dialogicidade é uma questão básica para a abordagem sócio-cultural; a relação professor-aluno é horizontal, em que ambos crescem e aprendem juntos, para o engajamento de uma prática transformadora, procurando desmistificar a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura do aluno, como também, criar condições para a produção de cultura. Alunos e professores juntos tentaram superar a consciência ingênua para a percepção das contradições sociais. Nessa abordagem, haverá preocupação com cada aluno, seu processo e não com os produtos de uma aprendizagem padronizada. Para isso, o diálogo, a cooperação, a união, a organização e a solução de problemas comuns são condições *sine qua non*. Em outras palavras, implica um processo de participação de alunos juntamente com os professores.

No método de alfabetização de Paulo Freire, a palavra é ação e reflexão: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí se afirmar que dizer a palavra verdadeira consiste em transmitir

o mundo e em transformá-lo” (Mizukami, 2003:100-101). Quer dizer, a palavra pode se transformar em mero verbalismo ou ativismo ou o cessar do diálogo, se não houver a reflexão. É a partir de uma consciência da realidade que se vai buscar o conteúdo dessa educação, cuja investigação é dialógica e conscientizadora.

Enfim, na abordagem sócio-cultural a educação se amplia para além das situações formais de ensino-aprendizagem, uma vez que os conceitos científicos nelas apresentados são considerados produtos da história, vendo na educação sempre um ato político e o conhecimento como transformador contínuo, sem uma relevância para uma aprendizagem em que a comprovação de desempenhos pré-fixados seja mais importante do que o sujeito. Desta forma, alunos e professores saberão de suas dificuldades e de seus progressos, pois a relação de ensino sempre será mútua com a aprendizagem, tal qual a relação do professor com seu aluno.

Pelas preliminares expostas vimos que pensar ensino separadamente de aprendizagem pode incorrer em vários erros para o reconhecimento desta última, tanto no que diz respeito aos progressos atingidos, como também, e o que mais interessa a este artigo, as dificuldades de aprendizagem que emergem em nossas salas de aula. Esses erros podem estar exatamente na concepção de mundo, de sujeito, de sociedade e educação que o professor esteja praticando ou nela acreditando, pois se um professor que visa a avaliar os resultados de seu ensino baseando-se em uma concepção de aprendizagem que visa o processo, não poderá obtê-los se proceder nessa avaliação buscando o produto dela.

Esta é uma preocupação que sempre me ocupa. Muitas vezes aquilo que identificamos como dificuldade de nossos alunos pode estar repousando exatamente em nossa ensinagem, isto é, na dicotomia entre ensino e aprendizagem. Com isto, acabamos por nomear o outro por algo que, na verdade, nasce em nosso agir.

Pelo visto até aqui, a concepção de ensino carrega uma concepção de aprendizagem que, em última instância, estamos dizendo a respeito de sua avaliação como sucesso ou fracasso. Evidentemente, não estou afirmando que somente a ação docente é responsável pela aprendizagem, uma vez que esta última envolve um aspecto complexo, com múltiplos fatores, que não poderiam se reduzir ao agir do professor. Temos que considerar os nossos alunos como sujeitos ativos desse processo, igualmente.

Creio que, a partir deste momento, seja necessário abordar algumas questões acerca da aprendizagem que farei a seguir.

DISCUSSÃO SOBRE APRENDIZAGEM E SUAS DIFICULDADES

Em Braghirolli et al (2004), vamos encontrar que o tema aprendizagem é um dos assuntos que mais interessa à Psicologia, uma vez que se entende que todo comportamento humano é aprendido, pois

Precisamos aprender praticamente tudo: vestir, comer, andar, falar, etc. A lista de reações aprendidas no ser humano é quase interminável e nela poderiam ser incluídos, como por exemplos, os comportamentos de dar “bom dia”, andar de bicicleta, gostar de pudim, atitudes raciais preconceituosas, idéias de vida, etc. Começamos a aprender antes mesmo de nascer e continuamos a fazê-lo até a morte (Braghirolli et al, 2004:117)

Contudo, os autores destacam que nem sempre tudo que aprendemos pode nos levar a um progresso social ou pessoal, porque muitas vezes aprendemos comportamentos inúteis, como ingerir drogas. Fazendo uso das palavras de Campos (1976:8), os autores afirmam que a aprendizagem pode levar ao algo melhor ou pior, mas sem dúvida vivemos conforme o que aprendemos.

Outra questão levantada por Braghirolli et al (2004) diz respeito à dificuldade de uma definição para aprendizagem. Isto se prende ao fato de que a ciência não foi ainda capaz de explicar o que acontece no cérebro de alguém que aprende alguma coisa. Há uma suposição de que deva haver uma modificação no sistema nervoso, mas sua natureza não foi esclarecida. Devido a isso, a aprendizagem passa a ser estudada de forma indireta, ou seja, por meio de seus efeitos no comportamento. Nesse sentido, o conceito de aprendizagem refere-se a condutas: quando alguém aprende alguma coisa ocorre uma mudança em seu comportamento, mesmo que não imediatamente evidenciado. Todavia, outros elementos produzem alterações, como a maturação, por exemplo.

Assim sendo, os autores identificam que há dois critérios para entender as mudanças de comportamento resultantes de aprendizagem: 1) serem duradouras; 2) serem devidas ao alguma experiência ou treino anterior (Braghirolli et al, 2004:119). Para Morgan (1977:90, apud Braghirolli et al, 2004:120), “aprendizagem é qualquer mudança relativamente permanente no comportamento, e que resulta de experiência ou prática”. Desta maneira, vamos encontrar que o aprender de alguém se vincula ao ensinar de outrem, uma vez que os seres humanos são gregários, portanto, não vivem isolados, mas sim mantêm vínculos em suas relações na sociedade: sempre haveremos de aprender algo com alguém direta ou indiretamente.

Em minha leitura de literaturas da área pude perceber que a concepção de aprendizagem varia, deixando marcadas as diferentes posições de autores. Apresento duas concepções discutidas em Rubinstein (2004). Para Paín (1984), a aprendizagem é

[...] um processo no qual existe uma transmissão de conhecimento, feita por meio de um intermediário ensinante que [ela] chama de *ensino*, entendido como um sinal do conhecimento. O aprendiz deve

reconstruir o conhecimento por intermédio de um esforço pessoal e próprio (citada por Rubinstein, 2004:131).

Pode-se notar que esta concepção se aproxima da abordagem cognitivista. Já para Feuerstein (1970), “[...] a aprendizagem fundamentalmente é construída na relação com o mediador humano, embora também se possa aprender diretamente da interação com o estímulo” (citado por Rubinstein, 2004:131). Rubinstein salienta que, para este autor, a qualidade da mediação é responsável diretamente pela capacidade de aprendizagem e de mudanças. Todavia, Rubinstein contra-argumenta dizendo que nem sempre a responsabilidade é direta do mediador (pais, demais adultos), já que existem situações em que o aprendiz não consegue se beneficiar da ação mediadora do adulto, em virtude de características próprias do aluno. Nesta segunda concepção Feuerstein registra uma aproximação com teorias de ensino de cunho interacionistas.

Com isso, quero mostrar que o próprio conceito de aprendizagem vem de diferentes raízes e diferentes epistemologias. Nesse sentido, entender o que acontece em nossa sala de aula, no que diz respeito ao sucesso da aprendizagem, revela-se um trabalho bem complexo, isto é, não se faz com um simples estalar de dedos. Muito menos nos apoiando em somente uma linha de pensamento. Se o fizermos podemos correr o grave risco de errarmos. E este erro, em nosso caso, implica em questões éticas e políticas: nomeamos e marcamos alguém.

Para Fagali (2006:11-12), no século XXI, os conhecimentos acerca do processo de aprendizagem não podem ser reduzidos ao indivíduo isolado e fechado, em que se consideram somente os fatores psicossocioafetivo, cognitivo ou físico, como as causas das dificuldades e facilidades da aprendizagem, tomando-os isoladamente. Segundo a autora, exige-se um aprofundamento em uma abordagem mais abrangente e menos reduzida, uma vez que ocorrem múltiplas condições de aprendizagem do ser humano neste mundo, em diferentes instâncias do aprender formal ou informal. Essa concepção deve levar em conta as diferentes forças geradas pelos diferentes fatores socioculturais e econômicos, como também, a rede de interações dos aspectos psicossociobiológicos dos indivíduos e grupos, procurando manter relações recíprocas eu-outro e a dialógica entre as manifestações individuais e coletivas. Fagali salienta que a ausência de uma criação de espaços para a inclusão do diferente e a compreensão do múltiplo, apesar das singularidades de cada existência, pode levar à redução e fragmentação do conhecimento e do homem, sendo isso responsável pelo aumento de conflitos, sectarismo e excesso de individualismo.

De acordo com a autora, tal problemática intensificou-se no segundo milênio, levando pensadores e educadores a considerar que para compreender melhor os fenômenos humanos deve-se levar em conta a rede de interações humanas que geram determinados comportamentos, sustentando um tipo padronizado de cultura e aprendizagem. Como também, buscar a reflexão para ampliar as

concepções de aprendizagem que possam contemplar as diversidades de contextos e instituições, de diferentes atuações humanas, e as múltiplas formas de perceber os problemas para uma inclusão na aprendizagem.

Por fim e a cabo, a aprendizagem se apresenta como um processo de múltiplos e complexos fatores, exigindo-se, para a identificação de dificuldades de aprendizagem, questionamentos, reformulações e reflexão, a fim de não se olhar a sua patologia, mas o processo de aprendizagem em seu desenvolvimento. Esta maneira de investigar poderá gerar uma ampliação que decorre da necessidade de compreendê-la por meio de diferentes áreas de conhecimento como a psicologia cognitiva, psicanálise, sociologia, lingüística, filosofia e outras (Rubinstein, 2004:127-128).

Entendo que acabamos de chegar ao coração deste artigo. Antes de dizermos, nomearmos, rotularmos nossos alunos no que se refere à aprendizagem e a não-aprendizagem, precisamos primeiramente compreender, isto é, dar-mos a oportunidade de compreensão dos fenômenos que se apresentam no contexto de aprendizagem.

A COMPREENSÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR BAKHTINIANO

Não creio que se tenha falado tanto do pouco sucesso da escola e, por conseguinte, da não-aprendizagem de nossos alunos, como nos tempos atuais. Basta rever a colocação do Brasil nos exames internacionais e os resultados dos exames nacionais sobre o aproveitamento dos alunos. Quando tocado neste assunto, Celani (2004:41) se refere a ele por metáforas: “velhos mapas para novos mares”. Apoiando-se em Hargreaves (1994), a lingüista aplicada fala das características do mundo pós-moderno em comparação com a escola, em que esta caminha “na velocidade do carro de boi”, enquanto o mundo pós-moderno “se move em velocidade supersônica”, fazendo com que a escola “voltada para o passado, guiando-se pelos velhos mapas, patin(e) na incerteza (...)” Com essas afirmações, Celani nos diz da diferença entre o movimento do mundo e o movimento da escola, no que tange ao seu papel no atendimento das necessidades exigidas atualmente e ao seu próprio conhecimento das ciências em dias contemporâneos. Quer dizer, os tempos pós-modernos aproveitam a expansão de escolhas disponíveis, ao passo que a modernidade está presa a velhos padrões e é unilinear.

A autora estende esses conceitos para o contexto da escola:

Esses conceitos podem, em meu entender, ser transferidos para o contexto da escola, da sala de aula, com todas as implicações de que vêm carregados: desvencilhar-se dos padrões antigos determinados por práticas não contestadas, simplesmente por serem da tradição da escola; jogar fora o conceito de aprendizagem unilinear, isto é, como acúmulo puro e simples de conhecimento. Ao contrário, faz-se necessário aceitar as contradições da sala de aula, determinadas pela sua imprevisibilidade e aproveitar a

multiplicidade de escolhas oferecidas pelo avanço da ciência e da tecnologia. Desvendar novos horizontes, navegar por mares “nunca dantes navegados” (Celani, 2004:42)

A sala de aula, como o espaço do ensino e da aprendizagem, é o lugar do imprevisível, onde se faz presente o multifatorial, e abandonar o antigo dado e seguro pelo novo desafiador são uma de suas questões principais. Para isso, é necessário um conhecimento amplo do ato de ensinar e aprender – bases seguras para os professores – mas também, pressupõe o auto-questionamento, o diálogo frente aos conflitos em sala de aula, inovação e como afirma Celani (2004:39), “o desenvolvimento de novos modelos mentais, de novos mapas, para cada situação nova”. É preciso enfrentar o risco.

A reflexão que as considerações da autora me provocam conduz-me a entender que o primeiro pequeno passo para esse enfrentamento é o desenvolvimento de uma compreensão de todo o contexto em que a aprendizagem se encontra inserida.

Martins (2004) traz uma avaliação que julgo importante de se agregar a este raciocínio. Falando a partir da fenomenologia, o autor nos convida a olhar a aprendizagem, ao invés de maneira pragmática, como um fenômeno, para exatamente perceber e compreender a aprendizagem que ocorre em sala de aula. Em outras palavras, para ele, percebemos a aprendizagem como processo e não como fenômeno. Aos modos pragmáticos, a aprendizagem é tomada por meio de mensuração, como forma de retenção de material, mas não como uma experiência adquirida.

Na mensuração, os professores, ao obterem os resultados avaliados numericamente, não têm a garantia de que os resultados alcançados revelem a aprendizagem. Para Martins, observar os acontecimentos na aprendizagem do aluno talvez seja mais esclarecedor do que afirmações formais, pois

[...] O aluno, quando engajado na aprendizagem, não está apenas praticando para ganhar desenvoltura no uso de ferramentas ou idéias. Tampouco está apenas reunindo conhecimentos sobre as formas costumeiras das coisas às quais ele é exposto ou com as quais está familiarizado. Para produzir algo que seja resultado de sua experiência, ele mesmo se obriga a responder e reagir, acima de tudo, às diferentes possibilidades de lidar com o material com o qual está trabalhando. Na verdade, a relação que existe entre as idéias e as ferramentas e o que o aluno deve produzir é que sustenta os procedimentos ou a arte da aprendizagem (Martins, 2004:30).

De acordo com o fenomenólogo, é a reação do aluno aos diferentes elementos oferecidos na aprendizagem que garante a unidade da aprendizagem, porque

[...] sem relacionar as coisas, as idéias ou formas nunca serão mais do que trabalho vazio. Qualquer aprendizagem que se assemelhe a um trabalho vazio será utilizada exclusivamente para atender à necessidade imediata de responder as questões de uma folha de prova (Martins, 2004:30).

Nesse sentido, cabe ao professor fazer com que o aluno compreenda. É aqui que a relação ensino e aprendizagem volta à tona, porque, para isso, o ensino torna-se uma tarefa ainda mais

difícil para o professor. Ensinar é mais difícil do que o aprender pelo aluno, uma vez que ensinar exige que se aprenda (Martins, 2004:31). Um encaminhamento que o autor oferece para a realização desse trabalho pedagógico é pedir aos alunos que relatem o que aprenderam. Após a descrição feita pelos alunos, o professor obterá uma descrição daquela situação.

Nota-se que a partir dessa afirmação de Martins, o que entendemos como processo de aprendizagem passa a se configurar como *situação de aprendizagem*. É sobre este aspecto que me pauto: olhar a sala de aula não como processos formais de ensino e aprendizagem, mas sim, como uma situação de aprendizagem, na qual a diversidade de fatores se faz presente. Não somente o esquema conceitual do que se entende por ensino, por aprendizagem trazido pelo conhecimento científico, mas também, outros aspectos como a ação do aluno no realizar do aprender, suas condições afetivas, sua realidade social, sua relação com o objeto de conhecimento. Enfim, sua posição ativa nessa situação educacional.

Para que o professor se aposses de todos esses detalhes desafiadores da aprendizagem é necessário que ele compreenda uma situação abrangente de aprendizagem num contexto contemporâneo de incertezas e extremamente veloz. Em outras palavras, faz-se necessário um diálogo entre professor e aluno para *uma compreensão de situação de ensino-aprendizagem*. Entendo que essa concepção de prática educativa possa ser mais frutífera do que o tradicional *diagnóstico de aprendizagem*, uma vez que isto abre novos horizontes e permite a entrada de novos sujeitos e fatores. O que, bem provavelmente, possa trazer condições mais favoráveis de desenvolvimento tanto para o aluno como para o próprio professor.

Contudo, restam-me ainda outras perguntas: o que temos de compreender a aprendizagem *per se*, ou o indivíduo em aprendizagem; como entender a compreensão aqui? Isso exige diálogo e, também, um pensamento dialético dos múltiplos fatores que constituem o aprender e o ensinar dos atores envolvidos no cenário da educação.

Bakhtin (1952/2003:395) nos traz que “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante”. Para o filósofo russo, este sujeito é inesgotável em seu sentido e significado, nunca coincidindo com ele mesmo, entendendo-o como o ser da totalidade que se abre para o nosso conhecimento, não podendo ser tolhido e nem forçado por esse ato em nenhum momento. Sendo esse ser possuidor e produtor de vários sentidos, cuja compreensão é uma visão do sentido vivo da sua vivência.

Bakhtin entende que a compreensão deve ser desmembrada em atos particulares, entre eles, compreender um ato deve se dar em dado contexto dialógico, compreendendo-se aqui como ele é e o que significa. Em Bakhtin, o mundo tem um sentido e a imagem do mundo se manifesta na palavra. Desta maneira, a compreensão passa pelo sentido da linguagem. A questão é dar lugar à

palavra nas ciências humanas, uma vez que a linguagem é o que caracteriza o homem. Para o autor, a interpretação dos sentidos produzidos pelo ser humano pode não ser científica, mas é profundamente cognitiva, servindo diretamente à prática. A interpretação deve ser entendida não na acepção científica das ciências exatas, mas sim como uma outra forma científica de saber com leis próprias e critérios de exatidão. Para ele, a interpretação é um movimento dialógico entre textos e ao mesmo tempo dialético: “A dialética nasceu do diálogo e retorna ao diálogo em nível superior (o diálogo entre indivíduos)” (Bakhtin, 1952/2003:401). Como Bakhtin entende o mundo como acontecimento e não como ser em prontidão, isso faz com que a dialética de Bakhtin seja dialógica e não monológica, uma vez que

[...] Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões de vozes (a alternância de sujeitos falantes), o que é extremamente possível (a dialética monológica de Hegel), o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto) (Bakhtin, 1952/2003:401).

Bakhtin assevera que uma interpretação autêntica é aquela que é histórica e personalizada. Para ele, as coisas são prenhes de palavras. É por considerar as ciências humanas como as ciências do homem em sua especificidade humana, e não uma coisa muda; por considerar o homem como um criador de textos, pois sua condição humana faz com que ele sempre se exprima a si mesmo que Bakhtin afirma não ser possível este homem ser percebido pelas ciências exatas, já que elas são monológicas:

[...] As ciências exatas são a forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico [...] (Bakhtin, 1952/2003:400)

Em outras palavras, o indivíduo produz enunciados a partir de sua experiência social, não é mudo, posto que responde ao outros enunciados existentes em seu contexto, logo mantém uma relação de dialogicidade com o mundo e com o outro. Cabe ressaltar que no pensamento bakhtiniano, as relações dialógicas não se restringem meramente a conversas face-a-face do senso comum, ou narrativa escrita, mas sim aquilo tem um aspecto mais amplo: dois enunciados, mesmo que distantes, no confronto dos sentidos revelam dialogicidade se houver entre eles alguma convergência de sentidos. Faraco (2006:64), esclarece que para haver relações dialógicas é necessário um material lingüístico que tenha entrado no discurso, isto é estabelecer com a palavra do outro uma relação de sentido; acolher a palavra do outro, para que haja significação, uma resposta ou um lugar de posicionamento avaliativo. Este movimento se dá na interação social e verbal entre indivíduos que falam a partir de seu ponto de vista, dando um valor axiológico à

comunicação. Nessa interação diferentes discursos são formados, significando que, pelos enunciados produzidos, os confrontos de vozes sociais mantém uma relação dialógica.

No que tange a este artigo, isto permite dizer que o aluno se expressará por seus enunciados a partir de seu lugar, tal qual fará o professor. São, na verdade, pontos de vistas emergentes de diferentes posições de práticas sociais. Mais ainda, a sala de aula é permeada por palavras advindas de diferentes posições, sendo que a ação docente se entremeia de palavras enunciadas por diferentes sujeitos e campos de conhecimento.

Diante das dificuldades e dos desafios que o ensino-aprendizagem nos provocam, a busca pela compreensão de sua totalidade, ou seja, de uma situação de aprendizagem mais abrangente, indica ser o primeiro passo para todo profissional que esteja envolvido em um contexto educativo. Uma compreensão que no pensamento bakhtiniano se caracteriza pelo diálogo entre os enunciados dos professores e dos alunos, já que para Bakhtin (1952/2003:327), “a relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica”. Acrescida à noção de compreensão em Bakhtin (1952/2003), trago a assunção de Allwright (2006:15) que a corrobora, uma vez que considero que todo professor é também um pesquisador em sua ação docente:

[...] Eu penso que agora está se tornando muitíssimo claro (dentro das ciências sociais e dos estudos de gerenciamento também) de que é necessário encontrar uma abordagem mais radical para uma pesquisa profissionalmente viável, como o de se colocar uma forte ênfase na importância suprema de *entendimento*, como sendo logicamente prioritário e um substituto potencial da *solução de problema* [tradução minha].

Porém, a atitude mais comum, quando nos defrontamos com o dicotômico ou com o problema em sala de aula, é correr atrás de uma solução imediata. Contanto, nem sempre a solução de tal problema pode estar diretamente ligada ao contexto de seu acontecimento, mas, estando, na verdade muitas vezes, fora dele. Assim, há necessidade de compreendê-lo, inicialmente, para poder solucioná-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão aqui levantada visa a uma reflexão acerca de como, na maioria das vezes, nós, professores, tomamos (ou somos tomados) pelas questões preocupantes da aprendizagem de nossos alunos. Geralmente, num primeiro momento, atribuímos ao próprio aluno as causas disso. Já em outros, colocamos em nossos próprios ombros tal responsabilidade, ou nas instituições sociais, como a própria escola, a família etc. Todavia, nos esquecemos que existem muitos elementos que formam esta conjuntura de dificuldade de aprendizagem para além dos dados imediatos. O próprio

conhecimento em sua construção teórica e ideológica pode isto produzir. Como também, a falta de construtos teóricos que possam elucidar o agir docente.

Quer dizer, temos que considerar que quando uma situação de aprendizagem emerge tanto os fatores biológicos, psicológicos, sociais, educacionais, científicos, político-ideológicos se relacionam entre si no ambiente escolar. Não é somente um fator, uma causa, um sujeito, mas na verdade são múltiplos fatores que exigem do professor, do pesquisador e profissional da educação tanto o conhecimento de várias áreas de saber (por isso, os aspectos de aprendizagem requerem um saber transdisciplinar) como exige a busca pela compreensão da totalidade do que seja o contexto de ensinar e aprender. Para tanto, o estabelecimento inicial de uma compreensão dialético-dialógica dos textos científicos, como também, dos enunciados de alunos e professores pode ser um encaminhamento para a busca de soluções para os problemas de ensino-aprendizagem enfrentados em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- Allwright, D. (2006). Six promising directions in Applied Linguistics. In S. Gieve & I. K. de Miller. *Understanding the language classroom*, NewYork: Palgrave.
- Bakhtin, M. (1952/2003). *Estética da criação verbal*, trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes.
- Braghirolli, E.M. (et al). (2004). *Psicologia geral*. Porto Alegre: Vozes.
- Campos, D.M. S. (1976). *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Celani, M. A. A. (2004). Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In M. C. C. Magalhães (org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 37-56.
- Daniels, H. (2002). *Uma introdução a Vigotski*, trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola.
- Daniels, H. (2003). *Vigotski e pedagogia*, trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola.
- Duarte, N. (2004). *Vigotski e o “aprender a aprender”: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Fagali, E. Q. (2006). Desafios da aprendizagem do segundo milênio: articulações entre o micro e macrossistema e contribuições da Psicopedagogia Institucional nos contextos da família, da saúde e da empresa. In M.I.Maluf (coord). *Aprendizagem; Tramas do conhecimento do saber e da subjetividade*. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo: ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia, 11-28.
- Faraco, C.A. (2006). *Linguagem e dialogo: As idéias lingüísticas do Circulo de Bakhtin*, Curitiba, PR: Criar.

- Feuerstein, R. (et al). (1970). *Instrumental enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Freitas, M. T. A. (2006). *Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Jobim e Souza, S. (2008). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vigotski e Benjamin*, Campinas, SP: Papirus.
- Kohl de Oliveira, M. (2003). *Vygotsky, Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Kohl de Oliveria, M. (2005). *Pensar a educação: Contribuições de Vygotsky*. In J.A. Castorina (et al). *Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate*. trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática.
- Lantolf, J.P. & Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Mahoney, A. (1976). *Análise lógico-formal da teoria da aprendizagem de Carl Rogers*. Tese de doutorado.
- Martins, J. (2004). Psicologia da aprendizagem: uma abordagem fenomenológica. In M.C.C. Magalhães (org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 27-36.
- Mizukami, M. G. N. (2003). *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Molon, S. I. (2003). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Morgan, C. T. (1977). *Psicologia fisiológica*. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo.
- Newman, F., Holzman, L. (2002). *Lev Vygotsky: Cientista revolucionário*. trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola.
- Paín, S. (1984). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pino, A. (2005). A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In A. A. Mahoney (et al), V. M. N. S. Placco (org). *Psicologia & Educação: Revendo contribuições*. São Paulo: EDUC.
- Pontecorvo, C.; Ajello, A. M.; Zuccheromaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. trad. Cláudia Bressan & Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed.
- Rego, T. C. (2007). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*, Petrópolis, RJ: Vozes.

Rubinstein, E. (2004). A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In F. F. Sisto (et al). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 127-139.

Smolka, A. L. & Góes, M. C. R. (orgs.) (2003). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus.

Vigotski, L.S. (1930/2003). *A formação social da mente*., trad. J. Cipolla Neto; L. Silveira Menna Barreto; S. Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L.S. (1934/2003). *Pensamento e linguagem*. trad. J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (2003). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone.

AAUTORA

Fátima Aparecida Cezarim dos Santos. Mestranda em Lingüística Aplicada pela PUC-SP, na área Linguagem e Educação. Especialista em Magistério do Ensino Superior, tendo elaborado a monografia intitulada “Cultura na aprendizagem de língua estrangeira: um caminho para a compreensão mútua”, e graduada em Língua e Literatura Português/Inglês, ambos pela PUC-SP. Tem uma carreira de catorze anos em ensino de língua inglesa. Professora do curso de Psicopedagogia, nível *Lato Sensu*, na Universidade Mogi das Cruzes, ministrando a disciplina Teorias do Conhecimento e da Aprendizagem.

email: cezarim@gmail.com

telefone: 11-2674-7646.