

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL**

APRENDIZAGEM INTEGRAL: PROCESSO SOCIAL ORGÂNICO QUE SE ESTABELECE E SE DESENVOLVE A PARTIR DA INTERSEÇÃO ENTRE A CRIANÇA “EU” E O MUNDO “TU” QUE A CERCA.

Daniel Gomes Ribeiro

RESUMO

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de considerar e aquilatar a importância da interação social no processo de aprendizagem sob uma perspectiva inclusiva, tendo como princípio norteador o olhar bakhtiniano sobre a construção alteritária da linguagem. Dessa forma, este estudo, por acreditar que a qualidade da interação entre os sujeitos constitui o seu aspecto social integral, apresenta as considerações necessárias para asseverar a acuidade do vínculo afetivo no processo de construção e consolidação do “itinerário de aprendizagem” das crianças; itinerário, porque pretende investigar o caminho estabelecido entre o coração, a mente, o corpo e o ambiente, em outras palavras, como as crianças afetam e são afetadas. A proposta metodológica foi pautada na experiência docente em salas de projetos e fundada a partir de pesquisas bibliográficas, que asseveram o vínculo afetivo na interação dos sujeitos como acelerador ou facilitador do desenvolvimento da aprendizagem em sua integralidade. Assim, este trabalho apresentará uma possível tríade para o aprendizado proposto, constituída pela *linguagem, inclusão e afetividade*, como fonte inesgotável de existência.

Palavras-chave: aprendizagem; linguagem; afetividade; inclusão.

INTRODUÇÃO

No início do ano de 2012, ingressei no projeto “Nenhuma Criança a Menos” da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Esse programa tinha como fim acompanhar pedagogicamente os alunos com histórico de “fracasso escolar” apontado pela Prova Rio; o objetivo central era

oportunizar outro espaço pedagógico a esses alunos para a recuperação do seu desempenho escolar, evitando, assim, que abandonassem os estudos.

Muitas questões em relação às metodologias aplicadas pelo projeto me geravam dúvidas no que diz respeito à possibilidade de, em um tempo tão pequeno com o aluno, conseguir gerar um nicho de observação e de atividades pedagógicas que pudessem colaborar para o processo de alfabetização daqueles que, a princípio, por estarem no projeto, já apresentavam alguma insuficiência acadêmica.

No ano seguinte, em 2013, fui contratado pela FAETEC para atuar no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) como professor do “Projeto Investigativo de Inclusão Lendo e Escrevendo”. No ISERJ, esbarrei-me no mesmo desafio: alfabetizar crianças com transtornos, distúrbio ou dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, resolvi buscar, a partir de alguns teóricos da educação, como Piaget, Vigotsky, Wallon, Freire, entre outros, um caminho para a aprendizagem daqueles alunos “excluídos”. Nessa busca, adquiri o livro *Afetividade e Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*, organizado por Laurinda R. de Almeida e Abigail Alvarenga Mahoney. A leitura e a reflexão realizadas a partir desse livro foram um divisor de águas na minha prática docente, pois descobri a lacuna que eu tanto buscava em relação à eficiência e à eficácia das metodologias pedagógicas dos programas.

Atualmente, trabalho como psicopedagogo na Fundação Amélia Dias (FAMAD) e, mais uma vez, encontro-me diante de um novo desafio: investigar e elaborar estratégias possíveis para o desenvolvimento das aprendizagens. Venho estudando e desenvolvendo um itinerário circular (ciclo) de aprendizagem, composto por sete momentos da construção do saber, sendo eles: **perceber, observar, analisar, interpretar, criar, produzir e afetar**. Trata-se de um **itinerário circular** porque, ao afetar (eu), o ciclo reinicia-se com o afetado (tu), ou seja, o outro que percebeu, pois só há afeto onde há a sua percepção.

Dessa forma, a investigação busca saber em que momento da aprendizagem a criança se encontra, a fim de elaborar as intervenções necessárias ao seu desenvolvimento integral; e para este evento, o maior desafio do psicopedagogo é afetar e ser afetado pela criança; criar vínculo. Assim, no decorrer da minha experiência profissional, pude perceber que as crianças que mais se identificaram e construíram vínculos, ou seja, os que mais se deixaram afetar e que mais afetaram, obtiveram melhores resultados no avanço do seu processo de aprendizagem.

Por fim, neste ano de 2022, ao ser classificado para a vaga de aluno especial da disciplina de Literatura Infantil e Estética do programa de mestrado profissional do CapUERJ, tive a oportunidade de pesquisar os teóricos trabalhados no decorrer do curso como Bakhtin, Vigotski, Buber, entre outros, que, vindo para colaborar, acabaram se tornando a base para a construção e o itinerário deste trabalho.

A partir dos estudos teóricos e das observações sobre as práticas que essas experiências me incitaram, tendo como pressuposto a ideia de que o afetar e se deixar afetar é parte intrínseca do processo inclusivo, encontrei uma chave para a hipótese que tanto inquietava meu espírito de professor e pesquisador: **a inter-relação “eu” (criança) e “tu” (outro) exerce um papel fundante no processo de desenvolvimento da aprendizagem?**

Assim, a investigação sobre esse questionamento, a partir da problematização dos três elementos norteadores da questão, **a linguagem, a inclusão e a afetividade**, pretende aquilatar a ideia de que a **Aprendizagem Integral é o resultado de um processo social orgânico que se estabelece e se desenvolve a partir da interseção entre a criança (“eu”) e o mundo (“tu”) que a cerca**. Ou seja, da promoção de uma interlocução mediadora entre a criança, a escola, a saúde, a família e a sociedade (VIGOTSKY, 1998. p.94).

A APRENDIZAGEM

A criança, ao nascer, não surge em um “mundo natural”, mas sob uma perspectiva humana, ou seja, afetada por um “mundo humano” iniciando, assim, a vida em meio a um conglomerado de objetos, arquétipos sociais e fenômenos criados pela cultura presente. Vigotski (2007, p.58) assevera esse pensamento quando afirma que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” e que, por esse motivo, é a partir da mediação do outro que a criança desenvolve seus processos psicológicos superiores como **linguagem, pensamento, emoção, percepção, imaginação, consciência, afeto, memória, vontade, formação de conceitos, entre outros**, percebendo, a partir dessa relação, a sua própria existência. Assim também compreende Martin Buber, ao afirmar que o homem se torna “eu” na relação com “tu” (BUBER, 1974, pág. 32).

Dessa forma, participando da convivência social, a criança vai apropriando-se dos costumes da sociedade em que está inserida. Ou seja, é nessa interação afetiva, contínua e estável com outros seres humanos que ela vai desenvolver todo o seu repertório de habilidades humanas.

(OLIVEIRA, 1992, p.31) Para sustentar esse olhar sobre o desenvolvimento psicológico da criança como processo de natureza histórico-cultural, faz-se necessário compreender o pensamento de Vigotski sobre este tema.

Considerado o primeiro psicólogo moderno, Vigotski buscou no marxismo uma fonte científica aquilatadora. Vislumbrou e tornou crível a aplicação do materialismo histórico e dialético de Marx para pensar a psicologia da sua época. A saber, o materialismo histórico apresentou a teoria geral e o método de conhecimento da sociedade humana como sistema, estudando as leis da sua evolução e a sua utilização pelos homens. Assim, também, perscrutou o conceito dialético em que o indivíduo modifica sua história através da práxis, ou das ações cotidianas. (SPIRKINE; YAKHOT, 1975b, p. 10). Dessa forma, em suas perspectivas, Vigotsky apresentou os processos humanos como gênese das relações sociais e que, por isso, deveriam ser compreendidos como caráter histórico-cultural.

A escola, por sua vez, comprometida com o desenvolvimento das habilidades, das competências e dos conhecimentos historicamente constituídos e epistemologicamente construídos pela humanidade, traz consigo a responsabilidade social de promover e manter as projeções dos processos superiores que, em uma esfera especial, tornam-se urgentes em crianças com distúrbios, transtornos e dificuldades de aprendizagem.

A LINGUAGEM

A linguagem sob a ótica de uma sociedade em constante transformação se compreende sociointerativa, por isso não se limita a um conglomerado de regras, técnicas e formas. De outra maneira, constitui-se em seu aspecto social na qualidade de interação entre os sujeitos. Bakhtin estuda a linguagem nessa concepção, isto é, ligada às estruturas sociais, considerando a constituição de um diálogo cumulativo onde “o outro é, ao mesmo tempo, constitutivo do ser e, fundamentalmente, assimétrico em relação a ele”. Assim, Bakhtin (2003, pag. 55) afirma que a pluralidade dos homens encontra seu sentido naquilo em que “cada um é o complemento necessário do outro”.

Esse viés leva-nos à premissa alteritária da linguagem, visto que, se somos constituídos dialogicamente na qualidade do “ser”, então assimilamos também aquilo que é do outro - e o outro, aquilo que é nosso - ou seja, adquirimos a palavra do outro, concomitantemente ao movimento do outro em relação a nossa palavra. Assim, de acordo com Bakhtin (2003, p. 402),

temos “minhas alheias palavras”, onde a palavra torna-se carregada de sentidos, convivências e experiências, concluindo-se que só se faz possível a existência do “eu” na presença do “tu”.

De acordo com Kristeva (1969, pag.18), “se a linguagem é a matéria do pensamento, é também o próprio elemento da comunicação social. Não há sociedade sem linguagem, tal como não há sociedade sem comunicação.” A linguagem, segundo a autora, não se caracteriza, apenas, pela sua função comunicativa, mas como a promotora do pensamento, do conhecimento e do comportamento humano.

A INCLUSÃO

George Berkeley, no *Tratado dos Princípios do Conhecimento Humano*, 1710, asseverou que a existência pressupõe a percepção, ou seja, algo só existe quando é percebido. A partir dessa leitura sobre o “existir” em Berkeley, desenvolveu-se a teoria que tem como aforismo a afirmativa: “**existir é ser percebido**” (BERKELEY, 2005, p. 84-85). Contudo, a observação, que decorrerá a partir desse princípio berkeleyano, não irá caminhar pelo sentido, propriamente, empírico ou imaterial da existência, mas como pressuposto aquilatador e norteador da **inclusão** neste trabalho, compreendendo o “perceber e ser percebido” como gênese da epistemologia do afeto.

Assim, a partir do olhar inclusivo proposto por essa leitura do aforismo berkeleyano, iremos projetar uma coexistência sensível e integral, em outros termos, uma existência cujos sujeitos envolvidos, “eu” e “tu”, sejam coparticipantes de um ambiente íntegro, por isso, integrador, improfícuo ao antagonismo atual que prevê, sempre, um “incluído” a uma realidade protagonizadora, “verdadeira” e única.

Freitas (2013, p. 17) diz que “buscar a perspectiva do incluído exige recuperar saberes e reconhecer o alcance da análise de contexto que é empreendida por aqueles que esperam da escola uma atitude inclusiva”. Dessa forma, a verdadeira inclusão deve transformar a natureza protagonizadora dos espaços preconceituados, em espaços protagonizantes, oportunizando o outro à construção e consolidação do seu “itinerário de aprendizagem”.

Para Anache (2008, p.52), é presumível e necessário ponderar que o itinerário do desenvolvimento da criança implica a colaboração não apenas dos profissionais da escola, mas dos familiares, dos amigos, entre outros, que, em uma dimensão subjetiva, acabam refletindo

crenças, valores e preconceitos. A inclusão, nesse sentido, não está, simplesmente, ligada ao desempenho acadêmico da criança, mas a sua pertença ao grupo social e suas atividades cotidianas, pois o grande papel da inclusão é fazer o “eu” perceber o “tu”, e o “tu” ser percebido pelo “eu”, ou seja, “eu e “tu” coexistirem.

A AFETIVIDADE

Afetar é ir ao encontro do outro, percebê-lo e se fazer percebido. Nesse sentido, afetar é existir e ser afetado; é perceber a existência do outro. Assim, todas as ações humanas são permeadas pelo afeto que influencia as decisões a serem tomadas, pois a afetividade está pautada na sensibilidade do ser humano, naquilo que fomenta seu interesse ou necessidade. Deve-se destacar que, segundo Mahoney (2004, p. 61), “a afetividade é o conjunto funcional amplo que, além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão”.

Logo, no contexto escolar, não poderia ser diferente. Assim, nenhuma prática pedagógica deveria limitar a sua atuação na esfera cognitiva, desconsiderando as relações afetivas entre os sujeitos envolvidos e entre os sujeitos e o ambiente. Dessa forma, recai sobre a relação professor e aluno uma nova perspectiva, não de suprir as lacunas afetivo-familiares, embora algumas vezes isso ocorra, mas de estabelecer vínculos afetivos profícuos e indispensáveis à saúde emocional, intelectual e social da criança.

O afeto, nesse sentido, busca a inclusão, o caminho para o aprendizado daqueles que, antes, não participavam do processo de apropriação saberes. Destarte, para que haja tal afeto se faz necessária a inserção de práticas docentes agregadoras, motivadoras, empolgantes, curiosas, dinâmicas, esclarecedoras, promovidas num ambiente acolhedor, seguro e que inspire a confiança de seus alunos. Esse vínculo inaugura um ambiente favorável à aprendizagem, à liberdade, à confiança e à autonomia. Conforme asseverado por Fernández (1991, p. 52): “Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”.

O conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar. Assim, faz-se necessário que o profissional docente, “condizente com a realidade contemporânea globalizada, substitua as práticas pedagógicas

fragmentadoras pelas urgentes e necessárias práticas libertadoras e construtivistas, fundamentadas no respeito às diversidades” (REIS, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época (é claro, nos limites de um grupo social determinado). Rompido esse vínculo, ela cessa de existir, pois deixa de ser apreendida como ideologicamente significante. (BAKHTIN, 1997, pag. 114)

A partir da leitura de Bakhtin observamos que a linguagem é um vínculo social onde o outro exerce uma função preponderante na formação do significado e que, por esse motivo, constitui-se em seu aspecto social na qualidade de interação entre os sujeitos. E como supracitado, anteriormente, este trabalho trata, justamente, desta tríade do aprendizado - **linguagem, inclusão e afetividade** - que permeia, sempre, a interação social como fonte inesgotável de existência.

Por esse motivo, buscamos asseverar que a aprendizagem integral é um processo social orgânico que se estabelece e se desenvolve a partir da interseção entre a criança “eu” e o mundo “tu” que a cerca. Para isso, apresentamos a afetividade em sinoticidade à percepção, com o intuito de afiançar que não há inclusão sem afeto, uma vez que afetar é fazer-se percebido, assim como ser afetado é perceber.

Vimos que, ao nascer, a criança já se encontra em um universo de linguagens que a permite perceber e observar todos ao seu redor, isso porque a linguagem é o primeiro contato do ser humano com o outro e com o ambiente: sons, toques, imagens, emoções, sentimentos... E dessa forma vai tomando ciência e criando expectativas desde a primeira amamentação, começando, assim, a partir desse movimento, o seu processo de construção do pensamento, do conhecimento e do comportamento. Em outras palavras, podemos compreender que é participando da convivência social que a criança vai apropriando-se dos costumes da sociedade em que está inserida, desenvolvendo, desde o seu nascimento, a inter-relação “eu” e “tu”.

Por fim, afiançamos que aprendizagem integral é construída, constituída e consolidada a partir do vínculo social que, por sua vez, está diretamente ligado aos processos afetivos. Nesse sentido, é crível e necessário notar que a afetividade tem um papel preponderante na apropriação

da linguagem, por ser ela a responsável por estabelecer os alicerces para a inteligência, dando base para toda cognição (PINTO 1993, p. 73). Vale ressaltar, ainda, que a afetividade não se limita, apenas, à esfera cognitiva, uma vez que o afetar é emocionalmente um ato provocador e despertador dos processos de apropriação da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L.; MAHONEY, A. *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2007.

ANACHE, Alexandra Ayach. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: JESUS, Denise Meyrelles. et al. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

Disponível em:

https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf

Acesso em: 03 de dezembro 2022.

BERKELEY, G. *Três diálogos entre Hylas e Philonous*. São Paulo: Icone, 2005.

BUBER, M. *Eu e Tu - Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles*. São Paulo: Editora Moraes, 1974.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2006.

KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Lisboa: edições 70, 1969.

MAHONEY, Abigail Alvarega *et al.* *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.

OLIVEIRA, I. M. ; CHIOTE, F. A. B. O desenvolvimento cultural da criança com autismo. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA Ana Lúcia Horta (org.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas / 1. ed.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais).

PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, Z. S. *Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos – Estudos IAT*, Salvador, v.4, n.2, p. 102-108, set., 2019.

Disponível em:

<http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/134/176>

Acesso em: 21 de jun. 2021.

SPIRKINE, A. YAKHOT, O. Princípios do Materialismo Histórico. S. São Paulo: Estampa, 1975b.

VIGOTSKI, LS. A formação social da mente. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Pensamento e linguagem. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 1998.

WALLON, H. *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Edições 70. 1968.

_____. Do ato ao pensamento. Lisboa: Moraes Editores. 1978.