

LINGUAGEM E APRENDIZAGEM: DO MITO AO SUJEITO COGNOSCENTE Luiz Antonio Gomes Senna / UERJ

Sumário: A fenomenologia da aprendizagem desde um ponto de vista sóciointeracionista da cognição humana e a interveniência da faculdade de linguagem no processo de construção de conhecimentos. Aspectos sócio-antropológicos da relação entre o sujeito cognoscente, a experiência de aprendizagem e os agentes de formação, dentro e fora do contexto escolar.

Entre os fatores que nos levam a identificar casos de falhas de aprendizagem, o desempenho escolar é, sem dúvida, o que mais frequentemente se toma como alarmante e como indicativo da necessidade de assistência clínica. Entretanto, embora défices de aprendizagem estejam culturalmente associados ao fracasso escolar, um número- substantivo de investigações acadêmicas alerta para o fato de que as condições gerais que determinam o fracasso no rendimento escolar, na maioria das vezes, não são suficientes para caracterizar falhas, propriamente, de aprendizagem¹. Na realidade, as condições de ensino que acarretam o fracasso escolar podem, isto sim, desencadear no- sujeito cognoscente a construção de conceitos que se sobrepõem à capacidade de construir conhecimentos, acabando por gerar transtornos de aprendizagem, de ordem puramente afetiva e não, clínica. Este quadro cíclico, que se inicia com um atestado inadequado de défice de aprendizagem no contexto escolar e evolui para estados de transtornos afetivos à aprendizagem, é produto de fenômenos de natureza sóciocognitiva cuja discussão é o objetivo de minha contribuição aos debates desta mesa-redonda. A fim de pontuar claramente um perfil para a discussão, seguirei o ponto-de-vista de um linguista (que me é mais familiar), partindo da faculdade de linguagem para chegar à psicopedagogia, sem perder de vista a dimensão multidisciplinar privilegiada nesta reunião.

Tratemos, todavia, de atar o carro aos bois e esclarecer brevemente de que linguista se trata aqui, pois que, diante da palavra, logo se imagina alguém diretamente dedicado ao estudo dos comportamentos ligados à fala, dos fatos de gramática ou das modalidades textuais. Não me furto de nada disto, do mesmo modo que jamais hão de faltar dentes às mãos dos dentistas... Porém, à certa altura, a lingüística saturou-se, ensimesmada em torno de suas próprias premissas,

¹ Cf. CARRAHER (1998).

encontrando-se num impasse para dar conta de seu objeto prioritário: o uso corrente da língua, na sua forma mais concreta, a fala. A saturação dos recursos conceituais da lingüística nos permite traçar um paralelo exemplar com o mesmo tipo de problema que gerou os inúmeros equívocos quanto à diferenciação entre estados de fracasso escolar e défices de aprendizagem nos meios escolares. Com este paralelo, pretendo reforçar minha convicção de que, em boa parte, os equívocos ocorridos na escola não derivam de um movimento particular, circunscrito aos agentes de ensino mas sim, de todo um modelo acadêmico científico que, ao longo do Séc. XX, gerou uma cultura singular acerca do ato de pensar.

O fenômeno a que a lingüística, deve, efetivamente se dedicar, por força da própria justificativa para seu surgimento em fins do Séc. XIX, é a língua enquanto manifestação oral, enquanto fala corrente, no uso cotidiano- pelos membros das várias comunidades lingüísticas. Entre a intenção dos pioneiros da lingüística e a fala corrente, interpôs-se o fato de que esta tem uma natureza, regida por forças próprias incontinentes, que a tornam profundamente sujeita a variações, aparentemente incontroláveis. Como, então, referendar perante a academia uma ciência emergente cujo objeto fenomenológico estaria sistematicamente por contrariar a possibilidade de ser capturado e descrito? Como, enfim, reduzir da fala o- seu próprio *devenir*?

Inspirados na epistemologia de Bergson² e na ótica do pensamento estruturalista, os primeiros trabalhos que fixaram as bases da lingüística moderna apresentaram-na como uma ciência sustentável em mostragens exaustivas de conjuntos de manifestações de fala, capazes de retratar diversos recortes da fala em *devenir*, os quais uma vez, confrontados uns aos outros, poderiam refletir o movimento e as diversas transições próprias de sua realidade concreta. Contudo, em um contexto científico que ainda não conhecera o desenvolvimento de conceitos como o de *mente* ou *cognição*, cujo surgimento viria a ocorrer somente algumas décadas depois, tornou-se impossível para aquela ciência vislumbrar a possibilidade de que os diversos estados físicos da fala pudessem estar sob controle de mecanismos estritamente subordinados às leis do pensamento humano, obrigando-se, então, a que se dissociasse radicalmente a fala e seu uso, dos estados mentais que, universal ou individualmente, interviessem em seu *devenir*. E neste momento que a lingüística fixa seus limites objetivos em torno da estrutura das línguas naturais, desprezando o universo mais abrangente da- mente humana, sob a regência da *faculdade de linguagem*³.

O problema-chave que nos interessa nesta discussão deriva do impacto causado pela opção da lingüística por uma concepção estritamente gramatical da fala, repercutido exatamente sobre a definição do suposto “sujeito” da fala. Uma fala estritamente gramatical — supostamente liberta de um controle mental individual — torna-se uma aberração, um punhado de palavras soltas no tempo e no espaço. Daí, intuitivamente, a lingüística passou a desenhar ao longo do século diversos sujeitos teóricos, concebidos à luz de princípios estritamente paradigmáticos, cada vez mais centrados sobre o desejo de referendar os próprios pressupostos teóricos

² Cf. SENNA (1994).

³ Cf. SAUSSURE (19 16) post mortem

das lingüísticas que se criaram, do que exatamente sobre o sentido mais específico das descrições gramaticais, a fala corrente.

Entre os anos cinquenta- e setenta, já contaminada pela tradição humboldtiana de estudos epistemológicos e pelos estudos recentes em psicologia cognitiva e inteligência artificial, a lingüística viria a- incorporar às suas teses, a de que se poderia tratar do processamento mental da língua numa perspectiva modularizada da mente humana⁴, trazendo à teoria da gramática o rigor do pensamento cartesiano, associado a teorias avançadas de processamento da informação em estados finitos. Mais uma vez, paga o preço a figura do “sujeito da fala”, que passa a ser definido como uma personalidade ideal, desenhada integralmente à forma da lógica cartesiana.

Com o final da Era Moderna, os sujeitos idealizados da lingüística tornaram-se cada vez mais inconvenientes e distantes da possibilidade de descrições de fala, aproximadas da realidade humana em *devir*. Vislumbrar-se-ia, então, uma nova tarefa para a ciência da linguagem, desta feita, em busca do sujeito real sob cuja mente estaria o controle da fala e do seu *devir*. A este- sujeito e a sua faculdade de linguagem dedico, hoje, integralmente minhas investigações.

A personalidade conceitual mais adequada para definir o sujeito real diante da ciência é justamente aquela que possa dar conta de todo o componente universalmente aplicável à caracterização da espécie- humana e, ao mesmo tempo, possa explicar — em termos igualmente universais — o que torna os homens seres individuais, capazes de determinar o seu *devir*, fora do controle de fatores externos. A síntese do universal e do particular na figura deste sujeito obtém-se através de um ambiente conceitual de base sócio-interacionista, ou seja, comprometido, igualmente, com a concepção inato interacionista — tal como defendida por Piaget — e com uma concepção sócio-histórica — tal como defendida por Vygotsky⁵. O esforço da lingüística para construir um novo sujeito à luz de uma percepção humana mais próxima da realidade em *devir* é o mesmo que perpassa praticamente todas as ciências contemporâneas, em busca de uma aproximação pioneira à realidade concreta do mundo. E, também, a motivação de todas as discussões que se trazem atualmente acerca do fracasso escolar e das falhas de aprendizagem — o entendimento da fragilidade dos argumentos adotados pela escola para- atestar falhas de aprendizagem a partir de episódios de fracasso escolar só se tornou realmente possível, quando se apresentou a possibilidade de existir um sujeito cognoscente diferente daquele convencionalmente idealizado nos meios acadêmicos tradicionais. Não houvesse sido aventada a possibilidade de se analisar um sujeito cognoscente não subordinado às leis e pressupostos do pensamento cartesiano da Era Moderna, jamais haveria um contexto razoável para se contrapor à escola.

Do ponto-de-vista das faculdades mentais humanas, nada intervém na capacidade de aprendizagem⁶, exceto distúrbios neurológicos gravíssimos cujas proporções eu nem saberia descrever. Os distúrbios de aprendizagem arrolados em contextos de ensino-aprendizagem — dentro e fora da escola — decorrem de

⁴ Cf. CHOMSKY (1975).

⁵ Cf. WOOD (1988) pp: 26-28.

⁶ Cf. PALACIOS (1993) ou OLIVEIRA (1999.b).

interpretações intolerantes dos modos- como o sujeito cognoscente- se organiza internamente, visando a construir o conhecimento necessário para que a aprendizagem se dê. A origem da intolerância não está apenas associada a um preconceito sobre a figura de certos sujeitos socialmente interpretados como marginais, mas, propriamente, da imposição de um modelo cognitivo às condutas praticadas pelo sujeito cognoscente, durante a experiência de aprendizagem⁷. Deve-se ressaltar, em oportuna condescendência com os professores, que pesam sobre suas condutas de ensino séculos- de estudos sobre o modelo cartesiano de pensamento científico — em torno do qual se organiza o ensino formal —agravados, seja pelo apelo constante à sua universalidade e supremacia, bem como pelo status biológico fartamente defendido por Jean Piaget. Em contra-partida, tem-se não mais do que- dez anos de investigações, ainda pouco amadurecidas sobre a estrutura e os mecanismos específicos do pensamento narrativo⁸.

A superação do sujeito ideal em meios educacionais está imediatamente relacionada (i) à legitimação em domínio público da existência de modos diversos de pensamento, que subsistem por força dos- contextos- histórico-sociais que desenham as experiências de aprendizagem e, conseqüentemente, os sujeitos cognoscentes, e ainda (ii) à identificação do mecanismo mental que viabilize o encontro e a mútua contaminação dos vários modos de pensamento que caracterizam os sujeitos cognoscentes. Pressuposto está que, por aprendizagem, passa-se a entender o conhecimento que resulta, não apenas dos processos individuais decorrentes da experiência piagetiana, mas, também o resultante da transferência e integração de conhecimentos entre sujeitos inseridos no meio social.

O sistema mental arrolado por Vygotsky⁹ no início do século apresenta-nos uma alegoria bastante atraente para explicar o mecanismo que controla a interação de sujeitos cognoscentes, resultando em aprendizagem. Vygotsky nos apresenta a figura de uma mente que se encontra em estado de prontidão para compreender a experiência de mundo a partir de registros previamente construídos ao qual denomina *Zona de Desenvolvimento Potencial*. A medida que tal estado mental se confronta com uma percepção distinta da mesma experiência, manifesta por um sujeito outro, automaticamente cai em desequilíbrio e entra em *Zona de Desenvolvimento Proximal*, em busca do conhecimento que lhe permita-compartilhar a mesma experiência com dois significados distintos, o seu próprio e o do outro. Concluído o processo de aproximação mútua, uma vez compartilhando os sujeitos ambos os conhecimentos da mesma experiência, restaura-se o equilíbrio e as mentes entram em *Zona de Desenvolvimento Real*. O elemento frágil na alegoria apresentada por Vygotsky fica por conta da indicação da língua como indicador do vestígio do conhecimento na experiência social de aprendizagem.

Na realidade, o homem não expressa o conhecimento que tem do mundo apenas através da língua, mas, também, através dela. O entendimento de mundo é expresso pelo homem através de todas as formas ele dispõe do mundo, do uso dos objetos, da forma como se expressa (por palavras ou não), da forma como trata o

⁷ Cf. COLL et ONRUBIA (1993).

⁸ Cf. OLIVEIRA (1999.a)

⁹ Cf. VYGOTSKY (19881) reed.

próximo, enfim, de toda forma e a todo momento¹⁰. Caso- se restringisse exclusivamente à forma da língua, não se poderia arrolar nas condutas não verbais praticadas pelo homem, formas sociais de pensar o mundo e, conseqüentemente, não haveria como generalizar o potencial do modo narrativo do conhecimento, enquanto ferramenta que dá conta das experiências em *devir*. Por este motivo, ou elemento responsável pelo aproveitamento social dos conceitos mentais que perpassam as experiências de aprendizagem deve ser identificado na base da formação simbólica do sujeito, ou seja, sua faculdade de linguagem¹¹, na esfera da qual se aplicam os sentidos simbólico-sociais aos conceitos gerados pelos sistemas cognitivos de construção de conhecimentos.

À faculdade de linguagem cabe, também, a impressão de sentido à identidade do sujeito e é justamente a partir daí que podem eclodir transtornos à aprendizagem, mediante experiências de interação social marcadas por severas frustrações. A medida que os meios de ensino hesitem cair em zona de desenvolvimento proximal com o aluno — por dele exigirem um modelo *a priori* de sujeito cognoscente — e apliquem como medida de sua intolerância registros de fracasso escolar, podem levá-lo a um processo frustratório de tal ordem, que iniba a sua predisposição à aprendizagem, às vezes restrito ao contexto escolar, outras vezes, mais amplo, transferido para toda a vida, na forma de insegurança ou desapareço pelo prazer de se pôr em situação de quem aprende.

A abordagem dos transtornos da aprendizagem deve, portanto, promover um deslocamento de ponto-de-vista, buscando suas origens, não especificamente na figura do sujeito cognoscente, mas no modelo de experiência em que o déficit de aprendizagem se pronunciou. Deve, ainda, aprofundar a dimensão afetiva do processamento cognitivo, à medida que a prontidão e a intencionalidade podem ter sido objeto de comprometimentos bloqueadores prévios, derivados de experiências frustradas de aproximação ao conhecimento social.

Referências bibliográficas

- CARRAHER, Teresinha et al (1997) Na vida dez na escola zero. São Paulo, Cortez.
- CHOMSKY, Noam (1975). Reflexões sobre a linguagem Trad. Portuguesa: São Paulo, Cultrix, 1986.
- COLL, Cesar et ONRUBIA, Javier (1993>. “Inteligência, aptidões para a aprendizagem e rendimento escolar”. In: COLL, Cesar et al. (Orgs.) Desenvolvimento Psicológico e educação. Vol. 2 *Psicologia da- Educação*. Trad. Portuguesa: Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- LEVY, Pierre (1987) A máquina universo. Tradução portuguesa: Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- OLIVEIRA-, Marta (1999.a) “Organização conceitual e escolarização”. In: OLIVEIRA, M e OLIVEIRA, M. Investigações cognitivas. Porto Alegre, Artes Médicas.

¹⁰ Cf LEVY (1987)

¹¹ Cf SENNA (1999)

- OLIVEIRA, Marta (1999.b). “Jovens e- adultos como sujeitos de conhecimentos e aprendizagem”. In: Revista brasileira de educação. Vol. 12. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). pp: 59-73.
- PALACIOS, Jesús (1993) “O desenvolvimento após a adolescência”. In: COLL, Cesar et ai. (Orgs.) Desenvolvimento Psicológico e educação Vol. 1 *Psicologia evolutiva*. Trad. Portuguesa: Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- SAUSSURE, Ferdinand (1916-) Curso de lingüística geral Trad. Portuguesa: São Paulo, Cultrix, 1977.
- SENNA, Luiz A (1994) “Modelos mentais na lingüística pré-chomskyana”. In: D.E.L.T.A. Vol. 10(2). São Paulo, PUC-SP. pp: 339-372.
- SENNA, **Luiz A** (1999) “Aspectos cognitivos e culturais do processo de leiturização na escola fundamental”. In: Trabalhos de lingüística aplicada. Val. 33. Campinas, UNICAMP. pp: 23-42.
- VYGOTSKY, Lev (1988) A formação social da mente. Reedição portuguesa: São Paulo, Martins Fontes.
- WOOD, David (1988) Como as crianças pensam e aprendem. Tradução portuguesa: São Paulo, Martins Fontes, 1996. pp: 26-28.