

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANO NOBRE RESENDE

APRENDIZAGEM HUMANA: UM ESTUDO SOBRE A APROPRIAÇÃO SUBJETIVA  
DA CULTURA

São Paulo

2020

LUCIANO NOBRE RESENDE

APRENDIZAGEM HUMANA: UM ESTUDO SOBRE A APROPRIAÇÃO SUBJETIVA  
DA CULTURA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE–UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Prof<sup>a</sup> Rosemary Roggero, Dra. – Orientadora

São Paulo

2020

Resende, Luciano Nobre.

Aprendizagem humana: um estudo sobre a apropriação subjetiva da cultura / Luciano Nobre Resende. 2020.

158 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosemary Roggero.

1. Formação cultural. 2. Psicossociologia. 3. Teoria crítica. 4. Semiformação. 5. Tecnologia.

APRENDIZAGEM HUMANA: UM ESTUDO SOBRE A APROPRIAÇÃO SUBJETIVA  
DA CULTURA

Luciano Nobre Resende

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE–UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

---

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Roggero – (UNINOVE)

---

Prof. Dr. José Armando Valente – (UNICAMP)

---

Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias – (UNINOVE)

---

Prof. Dr. Carlos Antonio Giovanazzo Júnior – (PUC – SP)

---

Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes – (UNINOVE)

---

Suplente: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliete Jussara Nogueira – (UNISO)

---

Suplente: Prof. Dr. Eduardo Santos – (UNINOVE)

Para

Rosinete, Joaquim e Benjamim, por todo  
carinho e compreensão.

## Agradecimentos

À minha família, que aumentou com o nascimento, neste ano de 2020, de Benjamim, meu filho mais novo, por toda paciência, compreensão e apoio nessa jornada de muitas renúncias em prol da realização de mais um sonho.

À minha orientadora, Professora Doutora Rosemary Roggero pela dedicação, apoio e orientação em todos os momentos de minha jornada pela pós-graduação.

Aos companheiros e companheiras de jornada acadêmica, com quem pude compartilhar essa experiência de vida enriquecedora.

À equipe de doutores, mestres e funcionários da Uninove, por toda orientação, colaboração e dedicação, em especial a Professora Doutora Adriana Aparecida de Lima Terçariol e o Professor Doutor José Eustáquio Romão, pelo apoio em momentos de mudança decisiva em minha trajetória nas linhas de pesquisa do programa de pós-graduação.

À Uninove, pela bolsa de estudos que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

À Capes, pela bolsa de estudos que muito auxiliou no desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, agradeço sinceramente pela oportunidade de aprendizagem.

Mas, se o sonho cibernético de uma autoestabilização quase instintiva pudesse se realizar, o sistema de valores, entretanto, se reduziria a regras de maximização de poder e de bem-estar e ao equivalente para o valor biológico fundamental da sobrevivência a qualquer preço, à ultraestabilidade. A espécie humana, com as consequências socioculturais não planejadas do progresso técnico, impôs a si mesma o desafio de não apenas conjurar seu destino social, mas aprender a dominá-lo. Esse desafio da técnica não pode ser enfrentado apenas por intermédio da técnica. É preciso antes colocar em marcha uma discussão politicamente eficaz que relacione de modo racionalmente vinculante o potencial social do saber e do poder técnico com nosso saber e querer práticos.

(HABERMAS, 2013, p. 538)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a relação entre a aprendizagem humana e a formação cultural. A motivação da pesquisa consistiu em verificar qual é a relação entre a aprendizagem humana e a formação cultural como apropriação subjetiva da cultura. A aprendizagem é muito requerida diante do cenário de mudanças que as novas tecnologias têm provocado no mundo contemporâneo. Tal situação ocorre como um desdobramento dos avanços tecnológicos atuais presentes na Quarta Revolução Industrial. Nesse cenário, a possibilidade de a tecnologia ser mistificada pode converter a aprendizagem humana em adaptação capaz de reforçar a alienação que sustenta a menoridade social. Diante dessa situação, propõe-se analisar a relação entre a aprendizagem e a formação cultural como apropriação subjetiva da cultura com o objetivo de verificar se há possibilidade de favorecer a emancipação humana diante das influências socioculturais do capitalismo tardio. Para tanto, partiu-se da seguinte premissa: com base na compreensão de que a formação cultural diz respeito à apropriação subjetiva da cultura e, tendo em vista a relação direta entre aprendizagem e formação cultural, tem-se que a aprendizagem mais livre e autônoma potencializa a apropriação subjetiva da cultura com maiores possibilidades de contribuir para a emancipação humana. Assim, a pesquisa bibliográfica realizada consistiu em analisar a relação entre aprendizagem humana e cultura a partir das abordagens teóricas sobre esses temas presentes no behaviorismo, na epistemologia genética e no socioconstrutivismo, o que permitiu compreender a existência de uma instância na qual a aprendizagem se manifesta, o *espaço de compartilhamento sociocultural*, que atua como área intermediária entre o indivíduo e a realidade e propicia a fruição de experiências culturais mediadas pela aprendizagem. Em seguida, analisou-se a aprendizagem humana do ponto de vista de sua relação com a formação cultural como apropriação subjetiva da cultura. Tais análises possibilitaram observar a indissociável ligação entre aprendizagem e cultura, capaz de promover autonomia e emancipação.

Palavras-chave: Formação cultural, Psicossociologia, Teoria Crítica, Semiformação, Tecnologia.



## **ABSTRACT**

This research has as its object the relationship between human learning and cultural formation. The research problem consists in verifying the relationship between human learning and cultural formation as a subjective appropriation of culture. Learning is a very required in view of the changing scenario that new technologies have brought about in the contemporary world. This situation occurs as a result of the current technological advances present in the fourth industrial revolution. In this scenario, the possibility of the technology is mystified can convert human learning in adaptation able to reinforce the alienation that underpins social minority. Faced with this situation, we propose to analyze the relationship between learning and cultural formation as a subjective appropriation of culture in order to check for the possibility of favoring human emancipation in the face of socio-cultural influences of late capitalism. Therefore, we start from the following premise: from the understanding that cultural formation relates to the subjective appropriation of culture and in view of the direct relationship between learning and culture, more free and independent learning enhances the subjective appropriation of culture greater possibilities to contribute to human emancipation. Thus, we conducted bibliographic research that consisted of analyzing the relationship between human learning and culture from behaviorism, genetic epistemology and socioconstructivism, which allowed us to understand the existence of an instance in which learning manifests itself, the space for sociocultural sharing, which acts as an intermediary area between the individual and the reality allowing the enjoyment of cultural experiences mediated by learning. Then we analyze human learning from the point of view of its relationship with cultural formation as a subjective appropriation of culture. Such analyzes allowed us to observe the inseparable link between learning and culture, capable of promoting autonomy and emancipation.

Keywords: Cultural Formation, Social Psychology, Critical Theory, Semi-formation, Technology.

## RESUMEM

Esta investigación tiene como objeto la relación entre el aprendizaje humano y la formación cultural. El problema de la investigación consiste en verificar la relación entre el aprendizaje humano y la formación cultural como una apropiación subjetiva de la cultura. El aprendizaje es muy necesario frente al panorama cambiante que las nuevas tecnologías han provocado en el mundo contemporáneo. Esta situación se produce como resultado de los avances tecnológicos actuales presentes en la cuarta revolución industrial. En este escenario, la posibilidad de que la tecnología sea mistificada puede convertir el aprendizaje humano en una adaptación capaz de reforzar la alienación que sustenta a la minoría social. Ante esta situación, proponemos analizar la relación entre el aprendizaje y la formación cultural como apropiación subjetiva de la cultura para verificar si existe la posibilidad de favorecer la emancipación humana frente a las influencias socioculturales del capitalismo tardío. Para hacerlo, partimos de la siguiente premisa: desde la comprensión de que la formación cultural se refiere a la apropiación subjetiva de la cultura y en vista de la relación directa entre el aprendizaje y la cultura, el aprendizaje más libre y más autónomo mejora la apropiación subjetiva de la cultura con mayores posibilidades de contribuir a la emancipación humana. Así, realizamos una investigación bibliográfica que consistió en analizar la relación entre el aprendizaje humano y la cultura desde el behaviorismo, la epistemología genética y el sociocunstructivismo, lo que nos permitió comprender la existencia de una instancia en la que el aprendizaje se manifiesta, el espacio para el intercambio sociocultural, que actúa como un área intermedia entre el individuo y la realidad, permitiendo el disfrute de experiencias culturales mediadas por el aprendizaje. A continuación, analizamos el aprendizaje humano desde el punto de vista de su relación con la formación cultural como una apropiación subjetiva de la cultura. Tales análisis nos permitieron observar el vínculo inseparable entre aprendizaje y cultura, capaz de promover la autonomía y la emancipación.

Palabras clave: Formación cultural, Psicología Social, Teoría crítica, Semiformación, Tecnología.

## LISTA DE SIGLA E ABREVIATURAS

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Covid-19 – *Corona Vírus Disease 2019*

EaD – Ensino a Distância

EBP – Ensino Baseada em Problemas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LEGO® – *Leg Godt*

MIT – *Massachusetts Institute of Technology*

PME – Pequenas e Médias Empresas

TDIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*  
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

WEF – *World Economic Forum* (Fórum Econômico Mundial)

WHO – *World Health Organization*

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Revoluções industriais .....	10
Quadro 2: Grandes evoluções tecnológicas .....	17
Quadro 3: Metas para a educação do Selvagem do Aveyron.....	92

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	1
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	5
<b>1. O CENÁRIO ATUAL</b> .....	10
1.1. Quarta Revolução Industrial, cenário de mudanças sociais.....	10
1.2. Mistificação sob o véu das novas tecnologias na atualidade .....	19
1.3. Emancipação humana e aprendizagem em tempos da Quarta Revolução Industrial .....	24
<b>2. PRINCIPAIS TEORIAS SOBRE A APRENDIZAGEM</b> .....	36
2.1. Behaviorismo e aprendizagem.....	37
2.2. Construtivismo e aprendizagem.....	43
2.3. Socioconstrutivismo e aprendizagem.....	51
<b>3. A POSSÍVEL INSTÂNCIA EM QUE A APRENDIZAGEM SE MANIFESTA</b> .....	63
3.1 Instância de manifestação da aprendizagem .....	63
3.2 Gênese do espaço de compartilhamento sociocultural .....	74
3.3 Donald Woods Winnicott, fruição da experiência cultural.....	74
3.4 O espaço potencial winnicottiano .....	75
3.5 Considerações sobre o espaço de compartilhamento sociocultural.....	85
3.6 A instância em que a aprendizagem se manifesta e o fator da hereditariedade .....	87
<b>4. CULTURA E APRENDIZAGEM HUMANA</b> .....	99
4.1 Individualidade, condição para a fruição de experiências culturais.....	99
4.2 Influência da cultura sobre a aprendizagem.....	105
4.3 Apropriação subjetiva da cultura .....	115
<b>5. APRENDIZAGEM COMO QUESTÃO DE POLÍTICA PÚBLICA</b> .....	121
5.1 A aprendizagem presente nos pilares da educação da Unesco .....	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	133

## APRESENTAÇÃO

Sou psicólogo, psicopedagogo, especialista em didática e metodologia do ensino superior, pós-graduado em gestão de pessoas e psicologia organizacional. Presto serviço no poder público na oferta de atividades socioeducativas para a população em situação de vulnerabilidade social, na área de inclusão digital, e atuo em consultório particular, oferecendo atendimento psicológico e psicopedagógico para crianças, adultos e idosos.

O interesse pelo tema “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação” (TDIC) aplicadas à Educação surgiu em minha caminhada acadêmica, nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, com o desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) fundamentados nessa temática.

A primeira pós-graduação, concluída em 2010, no curso Didática e Metodologia do Ensino Superior, na Faculdade Anhanguera São Caetano do Sul, com a apresentação do TCC “*Blog*, recurso didático voltado ao ensino universitário” (RESENDE, 2010), teve como objetivo analisar a potencialidade didático-pedagógica do *blog* em associação com a estratégia de Ensino Baseado em Problemas (EBP). Ao término do trabalho, tendo como abordagem a Andragogia e como estratégia a EBP, confirmaram-se a proposta de exploração de recurso das TDIC como ferramentas de auxílio aos processos de ensino e de aprendizagem que incluem como sujeitos professores e alunos e a busca por novas experiências voltadas a vivenciar o aprender e ensinar para a apropriação autônoma, crítica e responsável de recursos das TDIC na construção de conhecimento.

A segunda pós-graduação foi realizada em 2012, no curso de Psicopedagogia, na mesma instituição universitária, com o TCC intitulado “Um olhar psicopedagógico sobre o desenho livre no computador” (RESENDE, 2012). O objetivo foi analisar aspectos do desenvolvimento infantil, de um ponto de vista piagetiano, em desenhos livres feitos por crianças, no computador, com o programa de edição de imagem *Tux Paint*. Nesse trabalho, foi possível constatar haver aspectos de desenvolvimento infantil em desenhos de crianças de três a doze anos de idade correspondentes às fases de desenvolvimento descritas na teoria piagetiana. Tal resultado demonstrou a possibilidade do uso de desenho livre no computador como instrumento de diagnóstico em psicopedagogia.

A terceira pós-graduação foi concluída em 2014, na Universidade Metodista de São Bernardo do Campo, na modalidade Educação a Distância (EaD), com encontros virtuais síncronos por meio da plataforma de ensino Colaborate e avaliações presenciais, com a apresentação do trabalho de conclusão de curso intitulado “Educação a distância: ferramenta de comunicação educativa para o aperfeiçoamento profissional” (RESENDE, 2014), objetivou analisar a relevância da utilização da EaD e suas formas de comunicação, em processo de treinamento e desenvolvimento, para o aperfeiçoamento profissional de trabalhadores. Ao final, foi possível observar que empresa e trabalhadores podem colaborar em processos de formação intermediado pela EaD com vistas a promover o aperfeiçoamento profissional. Para tanto, cabe à empresa ofertar cursos e aos trabalhadores aderir à proposta de formação. Trata-se de uma parceria que se apresenta como o melhor caminho para alcançar o aperfeiçoamento profissional que beneficiará ambos, empresa e trabalhador.

Tais experiências me levaram a procurar aprofundamento sobre a temática, o que culminou em minha dissertação de mestrado, defendida na Universidade Nove de Julho no ano de 2015, com o título “Blogosfera: nova territorialidade na formação universitária de professores da educação básica” (RESENDE, 2015), que tinha como intento verificar qual a relevância do uso pedagógico do *blog* como resultado de sua disseminação massiva na sociedade contemporânea.

Nessa pesquisa, foi possível compreender a dimensão da blogosfera e a influência que ela sofre da monetização, modalidade de especulação mercantilista baseada na exposição de publicidade associada ao conteúdo veiculado em um *blog*. Esse fator, de acordo com autores da teoria crítica da sociedade, torna a blogosfera um local propício para a semiformação<sup>1</sup>, o que impede a formação cultural integral, capaz de contribuir para o desenvolvimento da cidadania.

Nesse cenário, encontrei quatro professores que mantinham seus *blogs* havia oito anos, em média, com conteúdos atualizados e voltados à Educação Básica, e que recebiam visitas de outros professores com os quais interagiam por meio do recurso de comentários. Esses professores conseguiram manter a práxis

---

<sup>1</sup> O termo *Halbbildung* é interpretado de maneiras diferentes por autores e tradutores brasileiros e hispânicos. Nossa opção é pela interpretação e tradução brasileira realizada por Maar (2003) do termo *Halbbildung* como semiformação, por se tratar da determinação social da formação na sociedade capitalista em que a reificação se manifesta a partir do sujeito, que a produz e, voluntariamente se subordina a ela. No entanto, é preciso acrescentar que toda formação pela metade é uma formação falsa.



pedagógica mesmo em um ambiente propício à semiformação em decorrência da monetização que assola a blogosfera. Assim se explica o surgimento da categoria “professor blogueiro” para denominar esses profissionais que, por meio dessa prática, contribuem para a construção de conhecimento de forma coletiva e interdisciplinar e com valor social.

A pesquisa propiciou o contato com a teoria crítica da sociedade, em especial os conceitos do proeminente sociólogo e filósofo da Escola de Frankfurt Theodor Adorno (2010) – formação, cultura e semiformação –, utilizados para a análise crítica dos resultados obtidos na dissertação defendida.

A experiência de estudar tais conceitos permitiu observar que, embora a influência da indústria cultural se estenda por toda a sociedade, é possível encontrar pessoas, como os professores blogueiros, que, mesmo em ambiente propício à semiformação, mantêm-se fiéis à práxis pedagógica.

Esses professores aprenderam a utilizar o ciberespaço esgueirando-se, quando possível, das armadilhas da semiformação. A aprendizagem alcançada, com a apropriação de forma pedagógica dos *blogs*, demonstra muito mais do que mera adaptação às novas tecnologias: eles as flexionaram em direção à pedagogia.

Esse processo de aprendizagem despertou a atenção porque está de acordo com o que afirma Adorno (2010, p. 18):

É possível que inúmeros trabalhadores, pequenos empregados e outros grupos, graças à sua consciência de classe ainda viva, embora debilitada, não caiam nas malhas da semiformação. Porém, estas são tão fortes com base na produção, seu estabelecimento está tão de acordo com os interesses decisivos e acomodam-se tanto às manifestações culturais atuais, que sua representatividade se impõe, mesmo sem a chancela da estatística.

Professores empenhados espontaneamente na exploração pedagógica de recursos das TDIC decerto compõem um grupo cômico de seu papel docente e da importância de manter a práxis pedagógica onde quer que se apresentem como docentes, mesmo em um ambiente propício a degenerar em semiformação, como se mostrou a blogosfera influenciada pela mercantilização de conteúdos.

O fato de manterem seus *blogs* por oito anos em média resultou na observação do aprendizado que eles tiveram sobre a ação docente mediada pelas TDIC e em sua apropriação da cibercultura.

A apropriação a que me refiro, embora a pesquisa remeta à blogosfera e à cibercultura, tem relação com o conceito de formação cultural, que, segundo Adorno (2010), corresponde à apropriação subjetiva da cultura.

Inegavelmente, os professores blogueiros desenvolveram um processo de formação, mesmo que diletante, ao se aventurar na blogosfera, para publicar conteúdo pedagógico e manter um relacionamento docente, ainda que informal, com seus leitores, em um ambiente permeado pela mercantilização de conteúdos regularmente presentes em suas trajetórias. Eles aprenderam como fazer aquilo que se propuseram.

Essa aprendizagem está diretamente ligada à formação cultural. Aliás, não há formação que prescindia da aprendizagem como pressuposto para sua efetivação. Assim, passei a me questionar sobre a relação entre a aprendizagem e a formação cultural capaz de promover a emancipação do ser humano.

## INTRODUÇÃO

A inspiração inicial que culminou na proposta dessa pesquisa apoia-se em uma trajetória que permitiu observar o valor da aprendizagem em um contexto de avanços tecnológicos, que promove um clima de mudanças constantes na sociedade, às quais se espera que o ser humano seja capaz de se adaptar.

Foram muitas as contribuições dos estudos realizados em momentos anteriores, entre as quais se destaca o contato com a teoria crítica da sociedade, que permitiu questionar a adaptação às TDIC como um fator que poderia conduzir à alienação em uma sociedade na qual imperam inúmeras possibilidades de reificação do ser humano. Esse fator crucial contribuiu para a busca da compreensão da aprendizagem para além da mera adaptação sustentada por um processo de formação relacionado à inserção das pessoas na esfera das TDIC, geralmente de maneira acrítica.

Tal cenário, a princípio, pareceu suficiente para abordar a aprendizagem com base em sua relação com a cultura, o que esperávamos ser endossado pela pesquisa bibliográfica sobre a aprendizagem realizada em três abordagens teóricas, que observamos serem as principais referências sobre a aprendizagem para a área da Educação. Trata-se do behaviorismo radical de Skinner, a epistemologia genética de Piaget e o socioconstrutivismo de Vigotski. Porém, ao analisar a maneira como cada posição teórica abordava a aprendizagem, deparamos com um fator que se apresentou com certa similaridade nas três abordagens teóricas e nos revelou um caminho inesperado pelo qual enveredamos com a pesquisa para analisar um fenômeno humano cuja manifestação não é interior nem exterior ao indivíduo.

A partir desse momento, foi possível traçar a correlação entre aprendizagem e cultura, de maneira mais satisfatória do que ao contextualizá-la na situação contemporânea, na qual as mudanças sociais provocadas pelo avanço das novas tecnologias permitiram observar os aspectos relacionados à reificação da aprendizagem. Desse modo, no decorrer do trabalho foram abordados pontos de vista singulares com relação à aprendizagem como fenômeno humano, na busca dos elementos que a identificam a partir de suas formas de manifestação e de sua relação com a formação cultural (ADORNO, 2010).

Nesse sentido, cada capítulo traz uma exploração de faces da aprendizagem em cenários distintos, pois a construção da argumentação apresentada se encadeia

em decorrência das descobertas realizadas durante as análises em cada cenário abordado. Essa situação se expressa nos textos presentes nos capítulos por seu caráter de abertura e construção contínua caracterizadas pela reiteração, necessária, ao desenvolvimento do raciocínio com o objetivo de encontrar as relações, em princípio do ponto de vista teórico, entre aprendizagem humana e cultura.

Nesse trabalho, oferecem-se análises exploratórias da temática proposta que nos permitiram compreender tratar-se de um tema que necessita de uma postura científica competente a fim de que seja abordado na magnitude necessária para alcançar esclarecimentos satisfatórios a uma abordagem que se comprometa a avançar para além da crítica de Papert (1994), pesquisador do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) sobre acerca da influência dos computadores sobre a aprendizagem das crianças e do fato de a aprendizagem ser órfã acadêmica. Porém, o tempo de que dispusemos nos permitiu avançar até o ponto no qual se encontra este trabalho, o que significa que o caráter de abertura indica possibilidades de continuidade, como desejado do ponto de vista científico, para avançar com uma contribuição que possa resgatar a aprendizagem dessa orfandade acadêmica.

Valendo-nos desse ponto de vista, com o intuito de observar a situação das produções acadêmicas, procuramos, na base de dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na plataforma ProQuest, teses e dissertações dos últimos dez anos (desde 2010, portanto) na área de Educação. Para tanto, foram utilizadas as palavras-chave “aprendizagem e formação cultural”, “teoria crítica da sociedade e aprendizagem”, “políticas e aprendizagem”.

A pesquisa nas plataformas foi efetuada com a utilização de recursos descritos nos manuais de ajuda da plataforma de periódicos da Capes (2020) e ProQuest (2020). Tendo em vista a similaridade dos recursos apresentados em ambas as plataformas, adotou-se o uso de aspas (“ ”) para que a pesquisa fosse realizada sobre os termos exatamente como registrados, com a finalidade de filtrar os resultados. Contudo, não foram encontradas teses nem dissertações diretamente relacionadas à temática desta pesquisa. Mesmo nos casos em que os títulos sugeriam a possibilidade de tratar-se de estudos correlatos, a abordagem era diversa.

Isso demonstra a originalidade deste trabalho, bem como a possibilidade de contribuir para os avanços científicos voltados à pesquisa sobre a aprendizagem humana.

Desse modo, partiu-se das contribuições da teoria crítica da sociedade, em especial no que diz respeito à concepção de formação cultural presente na seguinte afirmação de Adorno (2010, p. 9): “[...] a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Essa citação, que contribui para refletir sobre o papel da aprendizagem na formação cultural, mostra a pertinência de questionar: qual é a relação existente entre a aprendizagem e a formação cultural como apropriação subjetiva da cultura?

Tal questionamento se faz necessário, não apenas para contribuir na reflexão sobre a formação cultural em uma sociedade permeada por possibilidades de reificação<sup>2</sup> do ser humano, mas também para propiciar a constatação da aprendizagem como fenômeno humano presente nesse contexto, pois partimos da premissa, tendo em vista a relação direta entre aprendizagem e formação cultural, de que a aprendizagem mais livre e autônoma potencializa a apropriação subjetiva da cultura com maiores possibilidades de contribuir para a emancipação humana.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa centra-se na análise da relação entre aprendizagem humana e formação cultural, do ponto de vista da apropriação subjetiva da cultura, e na possibilidade de contribuir para a emancipação humana. Desse modo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) analisar a aprendizagem humana e sua relação com a apropriação subjetiva da cultura no atual cenário de avanços tecnológicos, a Quarta Revolução Industrial; b) contribuir para a análise do conceito de aprendizagem humana, relacionando-a à apropriação subjetiva da cultura de modo a favorecer a emancipação humana.

Para tanto, propõe-se o desenvolvimento de pesquisa bibliográfica que permita o aprofundamento dos conceitos de aprendizagem e formação cultural com vistas ao entendimento da relação entre eles e a possibilidade de emancipação que carregam.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. No capítulo 1, apresentamos o levantamento das pesquisas desenvolvidas nos últimos dez anos com relação à

---

<sup>2</sup> Referimo-nos à reificação, como afirma Adorno (2017), como a possibilidade de o ser humano tornar-se, a partir de si mesmo, coisa ou equipamento para atender as exigências adaptativas da sociedade capitalista em detrimento da própria subjetividade.

temática em estudo. Em seguida, discorre-se sobre os impactos da “Quarta Revolução Industrial” (SCHWAB, 2016) e seus efeitos sobre a sociedade contemporânea, bem como sobre as possibilidades de alienação presentes na mistificação das tecnologias na atualidade que levam à compreensão de que se constituem em um ator externo, provocando mudanças na sociedade alheias à ação do ser humano. Trata-se de situação favorável à reificação da aprendizagem e à alienação do ser humano no que tange à sua própria criação. Porém, observam-se as possibilidades de superação desse cenário mediante a compreensão de que, com a aprendizagem, é possível superar essa situação como resultado da constatação de que sua relação com a cultura permite novas maneiras para que ela se manifeste.

No capítulo 2, com o intuito de subsidiar a compreensão da aprendizagem e de sua relação com a cultura, são abordadas três vertentes teóricas com perspectivas distintas sobre a aprendizagem como fenômeno humano. Elas permitiram estabelecer a inegável relação entre a aprendizagem humana e a cultura, além de fundamentar a observação de que se trata de fenômeno humano cuja manifestação ocorre em uma instância que não se circunscreve nem ao interior nem ao exterior do indivíduo, denominada *espaço de compartilhamento sociocultural*.

No capítulo 3, analisa-se o ponto de vista winnicottiano, que propõe a existência de uma área do viver humano situada nem dentro nem fora do ser humano e que se liga à cultura para permitir a fruição de experiências culturais. Pôde-se, assim, assimilar aqueles aspectos mais específicos do *espaço de compartilhamento sociocultural*, como a necessidade do desenvolvimento, por parte do indivíduo, da capacidade de “diferenciação” com relação à realidade, fator fundamental para que ele se torne uma individualidade capaz de convívio social.

O capítulo 4 aproxima os conceitos winnicottianos e as concepções de Adorno no que se refere à formação cultural como apropriação subjetiva da cultura, situando a aprendizagem como fenômeno humano e forma de apropriação subjetiva da cultura, com a possibilidade de contribuir para a superação da “menoridade social” presente na sociedade em face da influência do capitalismo tardio.

No capítulo 5, analisa-se o relatório da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) que versa sobre os pilares da educação e apresenta a aprendizagem como protagonista dos processos de ensino (UNESCO, 2010). A opção pela análise desse documento deve-se ao fato de ser a fonte que

inspira muitos outros documentos orientadores das práticas de ensino que utilizam o mesmo conceito de aprendizagem.

Ao analisar o documento, verificou-se a existência de traços de heteronomia presentes no relatório da UNESCO na medida em que a aprendizagem foi subsumida pelos processos educacionais, passando a contribuir com a dominação social ao reforçar a alienação e a “menoridade social”.

Por fim, as considerações finais confirmam nossa premissa no tocante à possibilidade de a aprendizagem potencializar a apropriação subjetiva da cultura e contribuir para o desenvolvimento da emancipação e da autonomia do indivíduo na sociedade. Também é apresentado um breve comentário sobre a pandemia pela qual passamos, pois se trata de uma situação com muitas possibilidades para pesquisa acerca da aprendizagem humana e sua relação com a formação cultural como apropriação subjetiva da cultura.

A pesquisa foi assim estruturada com o intuito de agregar seus resultados à reflexão sobre a aprendizagem como fenômeno humano. Quando compreendida com base em sua inegável relação com a cultura, ele nos permite enveredar pelos processos semiformativos que, segundo Adorno (2010), somente podem ser superados como resultado da reflexão sobre seus efeitos na formação cultural.

## 1. O CENÁRIO ATUAL

Vivemos atualmente, segundo Schwab (2016), no início da “Quarta Revolução Industrial”, em que a influência das novas tecnologias na sociedade é uma realidade que provoca mudanças em ritmo acelerado nos mais variados setores sociais.

Nesse cenário, a capacidade de adaptação é constantemente evocada como habilidade necessária para que ocorra a inclusão social; porém, por vezes, a palavra “aprendizagem” é usada no lugar da palavra “adaptação”. E adaptação ao contexto tecnológico é o que se espera das pessoas para que possam acompanhar as exigências demandadas pela evolução tecnológica.

Esse contexto, no qual a aprendizagem pode ser apresentada como sinônimo de adaptação, nos oferece a oportunidade de analisar as possibilidades socioculturais que a influenciam. Desse modo, procura-se compreender de que modo a aprendizagem se apresenta como fenômeno humano diante do cenário de mudanças sociais no qual vivemos na atualidade.

### 1.1. Quarta Revolução Industrial, cenário de mudanças sociais

Ao pensar em avanço tecnológico, somos diretamente remetidos aos períodos históricos identificados como revoluções industriais, quando houve mudanças provocadas pelo advento e a utilização de novas tecnologias. É o caso dos trens a vapor, que potencializaram o transporte no período entendido como a Primeira Revolução Industrial, por exemplo.

O Quadro 1 apresenta os períodos de revolução industrial identificados pelo século em que tiveram início, assim como as principais tecnologias desenvolvidas.

Quadro 1: Revoluções industriais

Revolução	Início	Principais tecnologias
Primeira	Metade do século XVIII	Maquinas a vapor, produção em massa
Segunda	Meados do século XIX, mas adentrou o século XX	Produção em massa organizada em linha de produção (fordismo, taylorismo)
Terceira	Meados do século XX	Computadores, semicondutores, computadores pessoais e internet
Quarta	Século XXI	Telefonia móvel, ubiquidade da internet, inteligência artificial e aprendizagem de máquina.

Fonte: Adaptado de Area Moreira (2016) e Schwab (2016).



Observam-se no Quadro 1 as mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos em cada período em que as revoluções ocorreram, e todas elas demandaram a adaptação do ser humano às novas formas de produção e de trabalho, devido à utilização de máquinas em substituição ao que antes era feito de forma artesanal ou cuja efetivação somente se tornou possível com o uso de equipamentos e maquinários específicos, frutos do desenvolvimento tecnológico de cada época.

Dentre as inovações advindas das revoluções industriais, houve o desenvolvimento da automação do trabalho humano, com o emprego de máquinas para melhorar a produção. Processos de automação do trabalho estão presentes na sociedade antes até da Primeira Revolução Industrial, como o advento da imprensa por Gutemberg, que remonta ao século XVI e que contribuiu para a automação da produção de livros e impressos até então apresentados apenas na forma manuscrita. A produção inicial da imprensa, embora tivesse limitações, oferecia a possibilidade de produzir muito mais que o processo de escrita manual dos livros. Com o passar do tempo, novas técnicas de impressão surgiram e evoluíram com a contribuição dos processos de industrialização.

A evolução da imprensa também foi influenciada pelas revoluções industriais, resultando na produção gráfica em larga escala e no avanço da mídia em suas diversas manifestações ao longo do tempo (BURKE, 2003, 2012; BRIGGS; BURKE, 2004).

Nesse sentido, tanto na área alavancada pela imprensa como em outras áreas, novos postos de trabalho surgiam ao compasso dos avanços tecnológicos promotores das revoluções industriais, demandando mão de obra especializada para atender às exigências dos novos meios de produção, um cenário no qual as mudanças sociais relacionadas ao trabalho ofereciam novas oportunidades de emprego ao mesmo tempo que tornava obsoletas formas menos eficientes de produção.

Uma das características mais marcantes das revoluções industriais, a produção em larga escala ou produção em massa, presente desde a primeira delas, determinou uma forma de trabalho baseada na fragmentação do processo de produção, para a qual se exigia um trabalhador adaptado ao ambiente industrial.

O estereótipo desse trabalhador está representado no filme *Tempos modernos*, de Charlie Chaplin (1936). Nele, um trabalhador que exerce um papel

delimitado pelo processo de produção é submetido a um acelerado ritmo ao qual deve se adaptar para garantir o bom funcionamento da linha de produção. Trabalhadores desse tipo, com o passar do tempo e com os avanços tecnológicos voltados à automação dos processos de produção, tornam-se obsoletos ao ter sua mão de obra substituída por máquinas capazes de produzir mais e com melhor qualidade, situação que se agrava com o avanço de uma revolução industrial para outra. De acordo com Mattelard (2002), sociólogo e pesquisador da comunicação com foco em mídia, cultura de massa e tecnologias da comunicação, a automação dos processos de produção, conduzem a passagem de uma economia de produção para uma economia de serviços, com a consequente migração de mão de obra.

A Quarta Revolução Industrial baseia-se nos avanços tecnológicos atuais, em que a automação do trabalho feito por seres humanos não ocorre apenas nas linhas de montagem em série, mas se estende a todos os setores da sociedade passíveis de automação. Nesse sentido, é grande a tendência de que a automação substitua a mão de obra humana em vários setores do mercado de trabalho. Como afirma Schwab (2016), fundador do World Economic Forum (WEF), além das atividades mecânicas e repetitivas, assim como as de precisão, será automatizado o trabalho de diversos profissionais, como advogados, analistas financeiros, médicos, jornalistas, contadores e corretores de seguro.

Essa é a perspectiva com relação à automação do trabalho especializado, embora possa parecer pouco provável como no caso de jornalistas. Segundo Burke (2004), essa categoria tem sua história atrelada à evolução da imprensa de Gutemberg e de todos os avanços tecnológicos posteriores que contribuíram para o desenvolvimento da grande mídia, como o rádio, a televisão e a internet, criando um imenso mercado de trabalho que, na Quarta Revolução Industrial, enfrenta a possibilidade de automação da escrita jornalística:

Considere uma das profissões mais criativas – escrever – e o advento da geração automatizada de narrativas. Algoritmos sofisticados podem criar narrativas em qualquer estilo apropriado para um público específico. O conteúdo soa tão humano que um teste recente efetuado pelo jornal *The New York Times* mostrou que, ao ler duas peças semelhantes, é impossível dizer qual delas foi criada por um autor humano e qual foi produzida por um robô. A tecnologia avança de forma tão veloz que Kristian Hammond, cofundador da Ciência da Narrativa, uma empresa especializada em geração automatizada de narrativas, prevê que, por meados da década de 2020, 90% das notícias poderão ser geradas por um algoritmo, a maior parte delas sem qualquer intervenção humana (**exceto a criação do algoritmo**) (SCHWAB, 2016, p. 46, grifo nosso).

Nesse sentido, a automação da geração de narrativas escritas com o uso de algoritmos especializados tem potencial muito mais abrangente no que se refere à substituição de mão de obra humana, pois há muitas outras áreas profissionais que se valem predominantemente da escrita para realizarem seus trabalhos. Por essa razão, ainda de acordo com Schwab (2016, p. 43): “[...] a quarta revolução industrial parece estar criando menos postos de trabalho nas novas indústrias do que as revoluções anteriores”.

Tal situação decorre do surgimento de novos modelos de negócios que, para Schwab (2016), apresentam características disruptivas, como é o caso de alguns dos novos modelos de negócios, exemplificados por Uber, AirBnB, Alibaba<sup>3</sup>. Ainda, a reformulação da produção com o crescente uso de impressoras 3D e a automação de manufatura de produtos; o consumo, que passa a contar com a precisão da análise dos dados obtidos resultantes das experiências dos consumidores para melhorar os produtos; os transportes, com as pesquisas sobre carros autônomos e sistemas logísticos com o uso de *drones* para realizar entregas. Eis indícios de mudança de paradigma com relação ao trabalho, ao acesso à informação, à comunicação, ao entretenimento. O mesmo se dá na esfera pública, na reformulação de sistemas de governança de instituições públicas e privadas, de saúde, transportes, educação, entre outros.

Esse caráter disruptivo presente em novos modelos de negócios cria um cenário darwiniano no qual as empresas mais bem preparadas para enfrentar os desafios impostos pelos avanços tecnológicos sobreviverão e prosperarão, ao passo que aquelas que não conseguirem se adaptar e responder ao novo cenário correm o risco de desaparecer:

As empresas que sobrevivem ou prosperam precisarão manter e aprimorar continuamente sua **vantagem inovadora**. Empresas, indústrias e corporações enfrentarão **pressões darwinianas contínuas** e, como tal, a filosofia “para sempre na versão beta” (sempre evoluindo) vai se tornar mais predominante. Isso sugere que o número global de empreendedores e “intrapreneurs” (gestores de empresa empreendedora, empreendedores internos ou intraempreendedores) irá aumentar. Pequenas e médias

---

<sup>3</sup> Trata-se de empresas que, segundo Schwab (2016), modificam radicalmente a maneira como produtos e serviços são comercializados, em razão de basearem suas atividades no uso de plataformas digitais caracterizadas pela oferta de serviços e produtos com custo baixo, devido à mobilização de ativos subutilizados, como o uso de carro particular para transportar pessoas em horário de folga no caso da Uber, do aluguel de um cômodo da casa no caso do AirBnB, ou a dinamização da logística de estoques de mercadorias por meio de parcerias, no caso do Alibaba.

empresas terão a vantagem da velocidade e a agilidade necessária para lidar com as rupturas e as inovações.

As grandes organizações, por outro lado, sobreviverão por meio de suas vantagens de escala e investimento em seu ecossistema de *startups* e PMEs pela aquisição e parceria de empresas menores e mais inovadoras. Isso irá permitir que elas mantenham sua autonomia em seus respectivos negócios, permitindo também que suas operações sejam mais eficientes e ágeis. (SCHWAB, 2016, p. 68).

O enfrentamento das pressões darwinianas pelas empresas é indicado como o motivo que leva à busca de vantagens inovadoras, ao valer-se seja da agilidade que o tamanho das Pequenas e Médias Empresas (PME) apresenta a seu favor, seja do tamanho e capital para investimento com que as grandes empresas contam. Esse cenário, que poderia dar ensejo a possibilidades de cooperação entre os diversos tipos de empresas em busca da garantia de sobrevivência no “mercado”, demonstra o quadro competitivo que leva à seleção “natural” dos mais aptos diante das adversidades impostas pelas novas tecnologias.

A saída apontada para as empresas não sucumbirem ante as forças darwinianas é a manutenção de sua “vantagem inovadora”, em constante evolução. Nesse ponto, em conformidade com Schwab (2006), o caráter disruptivo das novas tecnologias e a crescente automação do trabalho humano nos mais variados setores da sociedade exercem impacto sobre os empregos, tanto do ponto de vista da substituição como da extinção de atividades que se tornem obsoletas.

A ideia do “impacto” promovido pela evolução tecnológica presente na Quarta Revolução Industrial, com seus efeitos disruptivos, atinge o mercado de trabalho de tal maneira que passa a solicitar novas habilidades aos trabalhadores, dos quais se espera a devida adaptação aos novos contextos.

A preocupação com o caráter disruptivo das novas tecnologias também está presente no relatório “*The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*” (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016), por meio do qual se revela a perspectiva das mudanças que o mercado de trabalho sofrerá ao longo de dez anos, em que a maioria dos empregos e profissões atuais poderá deixar de existir, enquanto novas modalidades de trabalho surgirão com a exigência de novas habilidades. Com base nesse cenário, afirma-se que 65% das crianças que ingressam na escola hoje trabalharão em profissões que ainda não existem. A proposta do referido relatório concentra-se em mapear as habilidades com a perspectiva de serem as mais requisitadas no futuro e apontar a necessidade de as pessoas adquiri-las para estarem aptas ao mercado de trabalho futuro.

Um dos pontos levantados nesse relatório diz respeito à necessidade de repensar os sistemas de educação para adequá-los à realidade do século XXI de modo a superar os desafios da atualidade diante da Quarta Revolução Industrial:

“As empresas devem trabalhar em estreita colaboração com os governos, instituições de ensino e outros agentes para imaginar como deve ser um verdadeiro currículo para o século XXI”<sup>4</sup> (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016, p. 32, tradução nossa).

A parceria e a colaboração entre governo e empresas traduzem-se na maneira por meio da qual se possa orientar a educação no sentido de “capacitar” as pessoas, futuros trabalhadores, com as habilidades requeridas pelas empresas à medida que novas oportunidades de trabalho sejam criadas como fruto de sua adaptação ao atual cenário de mudanças. Tal proposta se faz necessária em um ambiente altamente competitivo, que solicita ao trabalhador adaptação às demandas do mercado, as quais podem ser traduzidas nos currículos educacionais mediante parcerias entre atores que delineiam quais habilidades serão necessárias, desejáveis e adequadas aos novos postos de trabalho.

Cabe refletir sobre a presença de heteronomia no discurso de preparação das novas gerações para postos de trabalho que exigirão habilidades a serem desenvolvidas com base em um currículo educacional comprometido com as demandas do mercado de trabalho, em especial quando se verifica a ação de um ator externo que age sobre a humanidade, restando a ela apenas a adaptação aos processos de mudança estabelecidos “naturalmente” e sem ligação com o desenvolvimento sócio-histórico.

Schwab (2016) descreve a relação com as forças darwinianas que impelem à competição pela sobrevivência no mercado. Assim, o caráter disruptivo das tecnologias e seu efeito devastador para o mercado de trabalho ligam-se diretamente à ideia do “impacto” que denota a ação de um ator externo (a tecnologia) como um *deus ex machina* capaz de ditar o destino da humanidade.

Em contraposição ao sentido do termo “impacto” relacionado às mudanças provocadas pela tecnologia na atualidade, Lévy (1999) filósofo pesquisador da mídia cibernética e da internet como fenômeno cultural, afirma que a metáfora do

---

<sup>4</sup> No original, “Businesses should work closely with governments, education providers and others to imagine what a true 21st century curriculum might look like” (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016, p.32).

“impacto” é inadequada para descrever a ação da tecnologia sobre a sociedade humana, pois a palavra pressupõe uma ação exterior, como a de um projétil que atinge a humanidade como um alvo, sem considerar que a tecnologia é produto da ação do homem que a inventa, produz, utiliza e interpreta.

Compreender as tecnologias atuais como fruto da ação da humanidade sobre o mundo nos convida a observá-las em conjunto com a sociedade e a cultura, nas quais se incluem questões relacionadas à economia e ao mercado, mas não restritas a estes. Nesse sentido, as tecnologias são produto da humanidade, e sua manifestação está ligada a ação da humanidade, portanto:

Mesmo supondo que realmente existam três entidades – técnica, cultura e sociedade –, em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos igualmente pensar que **as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura**. Mas a distinção traçada entre cultura (a dinâmica das representações), sociedade (as pessoas, seus laços, suas trocas, suas relações de forças) e técnica (artefatos eficazes) só pode ser conceitual. Não há nenhum ator, nenhuma “causa” realmente independente que corresponda a ela. Encaramos as tendências intelectuais como atores porque há grupos bastante reais que se organizam ao redor destes recortes verbais (ministérios, disciplinas científicas, departamentos de universidades, laboratórios de pesquisa) ou então porque certas forças estão interessadas em nos fazer crer que determinado problema é “puramente técnico” ou “puramente cultural” ou ainda “puramente econômico”. As verdadeiras relações, portanto, não são criadas entre “a” tecnologia (que seria da ordem da causa) e “a” cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um grande número de **atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas** (LÉVY, 1999, p. 22, grifo nosso).

De fato, a tentativa de distinção das tecnologias atuais de seu contexto sociocultural é meramente conceitual, uma vez que elas se desenvolvem historicamente no seio da sociedade e da cultura onde “atores humanos” as realizam. Logo, observar o avanço tecnológico da humanidade permitirá maior amplitude na compreensão de seu desenvolvimento ao longo do tempo, na medida em que o ser humano se dedica a dominar a natureza.

Diante de tais constatações, uma apresentação da evolução tecnológica da humanidade ressalta seu aspecto como fenômeno cultural. Para Lévy (2011), marcos da evolução tecnológica podem representá-la abordando aspectos biológicos, materiais, comunicacionais e da coletividade humana. Os marcos são divididos em três modalidades, com base nas quais são descritos os aspectos tratados segundo a disponibilidade de avanço tecnológico. É o que se mostra no Quadro 2.

Quadro 2: Grandes evoluções tecnológicas

	Modalidades		
	Técnicas arcaicas	Técnicas molares	Técnicas moleculares
<i>Controle das espécies</i>	Seleção natural. Ausência de finalidade. Escala geológica. Opera sobre populações.	Seleção artificial. Finalização. Escala histórica. Opera sobre populações	Gênio genético. Finalização. Tempo real. Opera <i>gene por gene</i> .
<i>Controle da matéria</i>	Mecânico. Controle da transmissão e do ponto de aplicação das forças. Reuniões.	Termodinâmica (quente). Produção de energia e modificação das características da matéria por aquecimentos e misturas.	Nanotecnológico (frio). Controle da transmissão e do ponto de aplicação das forças em escala microscópica. Reunião <i>átomo por átomo</i> .
<i>Controle das mensagens</i>	Somático. Produção por corpos vivos, variação das mensagens em função do contexto.	Midiático. Fixação, reprodução, descontextualização e difusão das mensagens.	Digital. Produção, difusão e interação em contexto. Controle das mensagens <i>bit por bit</i> .
<i>Regulação dos grupos humanos</i>	Organicidade. Os membros de um grupo orgânico têm conhecimento mútuo de suas identidades e de seus atos.	Transcendência. Os membros de um grupo molar se organizam por categorias, são unificados por líderes e instituições, geridos por uma burocracia ou fundidos pelo entusiasmo.	Imanência. Uma grande coletividade em auto-organização é um grupo molecular. Utilizando todos os recursos das tecnologias finas, ela valoriza sua riqueza humana <i>qualidade por qualidade</i> .

Fonte: Lévy, 2011.

De forma sucinta, porém objetiva, o Quadro 2 comporta os períodos históricos da antiguidade à contemporaneidade, apresentando o desenvolvimento tecnológico. É possível observar, além de outros aspectos, o caráter cumulativo dos conhecimentos, visto que parte da sujeição à natureza para dominá-la por meio da transformação e do refinamento de sua manipulação em seu aspecto mais ínfimo.

Há uma progressão de domínio de tecnologias em um encadeamento histórico, no qual o desenvolvimento da humanidade pode ser observado levando-se em consideração os avanços tecnológicos por ela inventados, produzidos, utilizados, interpretados, refeitos, modificados, melhorados e ampliados. Desse modo, a palavra “impacto”, utilizada em referência às mudanças provocadas na sociedade pela tecnologia, é realmente inadequada, pois desconsidera os aspectos histórico e sociocultural do desenvolvimento da tecnologia.

No entanto, devemos considerar o fato de que avanços tecnológicos realmente demandam novas habilidades, mas não tão novas que prescindam dos conhecimentos que as antecederam. Reconhece-se, por exemplo, o uso da escrita no avanço dos instrumentos e máquinas destinados a sua prática, desde a pena até o computador:

No início do período, escreviam-se cartas e livros com penas de aves, mas no século XIX a norma passou a ser a pena de metal, à qual se seguiam as canetas-tinteiros no final do século, as canetas esferográficas nos anos 1940 e as canetas de carga descartável nos anos 1980. A máquina datilográfica entrou em uso corrente no final do século XIX, primeiro nos escritórios e depois nos gabinetes de estudos, à medida que universidades e editoras passaram a insistir cada vez mais em materiais datilografados, no lugar de manuscritos, para as teses de doutorado e o envio dos originais para publicação. A universidade Johns Hopkins em 1885 já recomendava o uso de máquinas de escrever nas teses e dissertações. A partir dos anos 1930, as máquinas elétricas passaram a concorrer com os modelos mecânicos, antes de serem, ambas, rapidamente substituídas nos anos 1980 pelos computadores pessoais (BURKE, 2012, p. 124).

Escrever não se circunscreve ao ato mecânico da produção de símbolos gráficos. E, e, ao permitir desdobramentos dessa ação, contribuiu para a expressão por meio da escrita. A utilização das tecnologias informacionais ampliou ainda mais as possibilidades de expressão por incluir mais elementos à escrita, concedendo-lhe aspecto mais dinâmico que, segundo Lévy (1998, p. 17):

Pela primeira vez na história, a informática contemporânea autoriza a concepção de uma escrita dinâmica, cujos símbolos serão portadores de memória e capacidade de reação autônoma. Os caracteres dessa escrita não significarão apenas por sua forma ou disposição, mas também por seus movimentos e metamorfoses. Trata-se de algo bem diferente do hipertexto ou da multimídia interativa, que se satisfazem em mobilizar e dispor em rede os antigos modos de representação que são o alfabeto e a imagem gravada.

Apesar da ampliação de suas possibilidades de expressão, com o uso de novas tecnologias, a escrita não deixa de existir. Com efeito, ela evolui à medida que cada avanço tecnológico a redescobre ou reinventa:

A cultura do texto, com o que ela implica de diferido na expressão, de distância crítica na interpretação e de remissões cerradas no interior de um universo semântico de intertextualidade[,] é, ao contrário, levada a um imenso desenvolvimento no novo espaço de comunicação das redes digitais. Longe de aniquilar o texto, a virtualização parece fazê-lo coincidir com sua essência subitamente desvelada. Como se a virtualização contemporânea realizasse o devir do texto. Enfim, como se saíssemos de uma certa pré-história e a aventura do texto comesse realmente. Como se acabássemos de inventar a escrita (LÉVY, 2011, p. 50).



A virtualização do texto, resultante de sua potencialização pelas TDIC, recria essa cultura no espaço de comunicação das redes digitais; ela não elimina seu progresso histórico sociocultural, mas, antes, o amplia na continuidade do desenvolvimento da humanidade que constrói a tecnologia e com ela aperfeiçoa e atualiza suas técnicas.

É possível observar a questão da automação de narrativas escritas por algoritmos capazes de fazê-las tão bem que quase não se distingue sua produção da produção humana. Schwab (2016) afirma que a automação ameaça substituir a mão de obra humana de profissionais que se valem da escrita para trabalhar, com a exceção dos programadores desses algoritmos. Contudo, do ponto de vista da evolução da escrita como produto cultural apoiado na tecnologia disponível tem-se o prenúncio de um novo avanço em sua utilização pela humanidade, representado pelos programadores de algoritmos de narrativas.

O avanço da humanidade decorrente do uso de tecnologias pode estar na potencialidade humana de agir com a tecnologia como produto cultural de seu desenvolvimento sociocultural. Este, segundo Lévy (2011), avança a partir de adventos tecnológicos mais arcaicos que formam a base para outros mais refinados e sofisticados à medida que a humanidade dá continuidade ao domínio da natureza.

Porém, deve-se considerar que esse desenvolvimento não prossegue harmoniosamente; em seu percurso sócio-histórico, a humanidade, de acordo com o filósofo e sociólogo integrante da teoria crítica da sociedade Habermas (2013), enfrenta o desafio de dominar os avanços tecnológicos. Assim, a tecnologia pode ser hipostasiada e encontrar na mistificação de seus efeitos sobre a sociedade a força necessária para perpetuar sua ação alienante sobre a humanidade.

## **1.2. Mistificação sob o véu das novas tecnologias na atualidade**

A evolução tecnológica apresentada como força promotora de mudanças na sociedade acaba por ser mistificada e passa a ser compreendida como uma entidade capaz de influir nos destinos da humanidade. Uma comparação possível a essa situação pode ser encontrada no mito de Prometeu, ser mitológico responsável por entregar o fogo para a humanidade e, por intermédio dessa ação, contribuir para o desencadeamento da evolução tecnológica dela:

Prometeu era um dos titãs, uma raça de gigantes que habitava a terra antes da aparição do homem. Ele e seu irmão Epimeteu foram incumbidos de fazer o homem e dotá-lo, bem como a todos os outros animais, das faculdades necessárias à sua preservação. Epimeteu comprometeu-se a fazê-lo, e Prometeu encarregou-se de supervisionar a conclusão do trabalho do irmão. Epimeteu distribuiu aos diferentes animais os vários dons de coragem, força, agilidade, sagacidade; asas a um, garras a outro, uma carapaça protetora ao terceiro, etc. Entretanto, Epimeteu foi tão generoso ao distribuir seus recursos que, quando chegou o momento de prover o homem com faculdades que o fizessem superior a todos os outros animais, nada mais havia sobrado para legar-lhe. Perplexo, recorreu ao irmão Prometeu, que, com auxílio de Minerva, subiu ao céu e acendeu a sua tocha na carruagem do sol, e trouxe o fogo para o homem. Com esse dom o homem tornou-se muito mais capaz que os outros animais. O dom deu ao homem a possibilidade de criar armas com as quais pôde subjugar os outros animais, instrumentos para cultivar a terra, para aquecer sua morada, para que se emancipasse em relação às variações climáticas, e, finalmente, para criar a arte e cunhar moedas, os meios para realizar negócios e o comércio (BULFINCH, 2006, p. 24).

No mito de Prometeu, com a doação do fogo, há o surgimento de um marco de evolução tecnológica. Entretanto, a ação exterior, como no caso de um titã ofertar à humanidade os pressupostos de seu avanço tecnológico, tira de suas mãos o protagonismo da própria ação na transformação da natureza. Desse ponto de vista, a tecnologia se apresenta como um presente ou dádiva e, portanto, como algo alheio à ação da humanidade.

O processo de tornar a tecnologia algo externo que influencia a humanidade conduz a uma forma de racionalização que, segundo o filósofo e sociólogo integrante da teoria crítica da sociedade Marcuse (1973), se compõe de elementos mistificadores que escondem a irracionalidade por trás da própria mistificação. Essa situação se dá pelo fato de desconsiderar que toda tecnologia é produto dos esforços da humanidade para dominar a natureza e está localizada no tempo e no espaço.

Nesse sentido, como afirma Schwab (2016), uma maneira de conceber os avanços tecnológicos aponta para uma visão darwiniana de seus efeitos sobre a sociedade, valendo-se de um pressuposto que erroneamente circunscreve eventos humanos às leis biológicas desconsiderando suas características socioculturais:

O progresso técnico segue seu rumo sem relação com diretrizes traçadas de fora ou de baixo, tornando-se igualmente um processo natural. A ironia, notada com frequência, consiste no fato de que precisamente os sistemas da ação racional com respeito a fins orientados de maneira científica retornam à dimensão da naturalidade em que até hoje foram produzidas as transformações históricas das instituições surgidas precipitadamente. A consideração do progresso técnico, por isso, traz à tona comparações com processos biológicos (HABERMAS, 2013, p. 518,).

Embora pareçam mais lógicas, as comparações com processos biológicos encerram em si os elementos mistificadores, ao tentar explicar a relação entre a humanidade e os recursos tecnológicos, criados por ela, mas que, compreendidos como uma força da natureza, agem sobre a humanidade, impelindo-a a se adaptar às condições provocadas pela tecnologia.

O WEF (2016) empregou esforços na discriminação e na descrição das habilidades a serem requeridas pelos empregos do futuro, no momento em que se iniciaram as discussões sobre a iminência da Quarta Revolução Industrial, em uma ação que objetiva contribuir para o enfrentamento do “impacto” que o avanço das tecnologias atuais provoca no mercado, com a exigência da adaptação da força de trabalho com o propósito de garantir a sobrevivência do próprio mercado. Também se ressalta a importância de investir na aprendizagem ao longo da vida (*Life long learning*) para a manutenção constante das habilidades requeridas, como estratégia para assegurar o potencial competitivo das empresas.

Em relatório mais recente, também realizado pelo WEF (SCHWAB, 2018), a questão do tempo necessário ao desenvolvimento de novas habilidades foi repensada, uma vez que se verificou que a situação solicita adaptações mais rápidas e constantes da força de trabalho. A requalificação da força de trabalho é apontada como a estratégia mais eficaz para responder adequadamente às necessidades do mercado por mão de obra qualificada. O referido relatório também mostra que o investimento em aprendizagem ao longo da vida é necessário para a manutenção de tais habilidades. Destaca-se ainda a responsabilidade do trabalhador com um processo contínuo de requalificação.

Não há dúvida de que o mercado necessita de mão de obra qualificada e, quanto mais evoluem as tecnologias nos mais variados setores da sociedade, maiores são as exigências no que se refere à qualificação da mão de obra. A cobrança de constante requalificação em favor da garantia do poder competitivo das empresas demonstra a concepção darwiniana (SCHWAB, 2016) com que se explica a frenética corrida pela melhor forma de adaptação ao novo ambiente criado pelos avanços tecnológicos atuais.

A situação que cobra da força de trabalho constante aprimoramento exige dos trabalhadores a submissão às necessidades ditadas pelas ações em favor da competitividade. Como afirma Habermas (2013, p. 539.): “A substância da

dominação não se dilui unicamente diante do poder de disposição técnica; ela pode, em todo caso, se entrincheirar por trás dele”.

A necessidade de constante requalificação da força de trabalho, embora enseje o desenvolvimento das habilidades humanas em resposta aos desafios dos avanços tecnológicos, pode não seguir muito além do investimento em uma força de trabalho melhor e mais qualificada, tendo em vista que o ritmo empregado para manter a competitividade do mercado preza apenas por sua manutenção, sem realmente promover o desenvolvimento do ser humano. A racionalidade cede lugar à mistificação e à sua inerente irracionalidade no momento em que a tecnologia hipostasiada passa a ditar o destino da humanidade. Assim:

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em-si torna para-ele. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. (ADORNO; HORKHEIMER, p. 21, 1985).

Essa dominação não se apresenta abertamente, pois se esgueira por trás da proposta de inovação que a tecnologia carrega, de um mundo novo no qual a colaboração entre os seres humanos é premissa de avanço da força de trabalho desejável à nova ordem que se descortina em velocidade frenética, ao passo que as empresas municiadas por essa força de trabalho qualificada e cooperativa se lançam na competição pela sobrevivência no mercado. Ao ser humano como trabalhador, resta a adaptação a esse cenário por meio de uma qualificação constante e alinhada às necessidades do mercado. Desse modo, como afirma Marcuse (1997), o ser humano passa a subordinar sua existência a um fim em seu exterior, ação que leva à alienação de si mesmo em um processo no qual:

[...] a adaptação reinstala-se e o próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por desconhecer-se, se julga liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito (ADORNO, 2010, p. 12).

A falsa racionalidade justifica avanços que atendem a demandas outras que não o desenvolvimento do ser humano. A atual necessidade por adaptação a um mundo permeado pelas TDIC pode conduzir a processos de formação mais comprometidos com a adaptação do ser humano ao contexto tecnológico atual.

Adorno (2010, p. 11) acredita que, “[...] nos casos em que a formação foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros”.

O impedimento de os seres humanos se educarem entre si compromete processos de formação que degeneram em mera adaptação e sucumbem à força das disposições presentes no que Marcuse (1997) denominou cultura afirmativa, que submete os indivíduos a seus valores.

Desse modo, a formação que poderia auxiliar no desenvolvimento do ser humano, ao contribuir para a manutenção da racionalização mistificada, reforça-a, muitas vezes voluntariamente, na medida em que ocorre a luta por sua sobrevivência em um mundo cujas mudanças constantes impulsionam a Quarta Revolução Industrial.

Os aspectos culturais dessa realidade sustentam um tipo de formação que, não obstante proponha dotar os seres humanos da capacidade de lidar com as novas tecnologias, os “domestica” para conviver com ela, perpetuando sua racionalização mistificada com sua naturalização como força exterior habilitada a ditar os rumos da existência humana. Tal processo se configura em uma promessa de formação que jamais se realiza plenamente, já que, comenta Adorno (2010, p. 9): “[...] a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede”.

Nesse clima de semiformação, os processos de mistificação se sustentam à custa da alienação do ser humano com relação à própria formação, que, reduzida à adaptação naturalizada, nada mais alcança além da reprodução da própria semiformação.

Tem-se um cenário que pode desqualificar as tecnologias, colocando-as no âmbito da demonização de seus efeitos sobre a humanidade. Mas essa concepção seria apenas mais uma forma de mistificação que não permite compreender as tecnologias como parte do desenvolvimento da humanidade e, portanto, como recursos que podem estar a serviço dela.

Observar que a tecnologia está à disposição da humanidade, justamente por ser um produto cultural desenvolvido pelo ser humano, somente é possível se forem superados a mistificação que a hipostasiou e os processos de semiformação oriundos da alienação com relação ao desenvolvimento sócio-histórico da

humanidade. Figurativamente, ergue-se o véu da mistificação estendido sobre as TDIC e sua ação sobre a humanidade, na medida em que seja possível promover a formação cultural que faculta, como afirma Adorno (2010), a reflexão crítica necessária à superação da semiformação. A formação cultural que pode contribuir para desenvolver a reflexão crítica enseja, dessa maneira, aprendizagem, pois é necessário aprender a desenvolvê-la.

A aprendizagem, portanto, é implícita aos processos de formação dos quais não se pode subtraí-la e compreender como se estabelece a relação entre formação cultural e aprendizagem, no atual cenário de mudanças sociais, auxiliará na reflexão crítica sobre ela.

### **1.3. Emancipação humana e aprendizagem em tempos da Quarta Revolução Industrial**

Na sociedade do conhecimento, a aprendizagem é muito requisitada e chega a ser condição determinante para a inclusão das pessoas. A aprendizagem encabeça as propostas educacionais, ao propor o ensino focado no aluno, que passa a ser concebido como protagonista de sua aprendizagem. Mas, ainda que o discurso seja esse, críticas como a do pesquisador Seymour Papert (1994) sobre a inflexível postura do ensino em face das novas tecnologias, apontam quanto a aprendizagem está submetida a ambientes de ensino que não a valorizam apropriadamente.

Papert foi um matemático pesquisador do MIT e criador de um *software* de linguagem de programação voltado para crianças intitulado Logo. Em uma de suas obras ele propôs a seguinte questão: “[...] de que modo o relacionamento entre as crianças e os computadores afeta a aprendizagem?” (PAPERT, 1994, p. 7).

Como resultado de sua pesquisa, Papert compreende que a aprendizagem pode ocorrer mais efetivamente em situações que envolvam a criação de algo. Então, apoiando-se no conceito piagetiano de construtivismo, ele criou o conceito de construcionismo:

[...] incluía tudo associado com o construtivismo de Piaget, mas foi um passo adiante. Se acreditarmos que retemos conhecimento como estruturas baseadas em nossa interação com o mundo, então nós podemos criar conhecimento mais rápido e melhor (aprendizado) quando estamos engajados na construção de um produto ou algo externo [...] – um castelo de areia, uma máquina, um programa de computador, ou um livro. Resumidamente: “Quando você cria no mundo você constrói na sua mente” (KRISTIANSEN; RASMUSSEN, 2015, p. 84)

A ideia se fundamenta em aprender fazendo ou construindo algo concreto e, valendo-se do que se obteve na experiência, formular perguntas a respeito do processo envolvido na construção e dos materiais usados. A abstração alcançada com essa criação se traduz em um processo de construção de conhecimento no qual a aprendizagem ocorre por meio da experiência, sem incorrer na valorização excessiva da abstração:

A supervalorização do abstrato bloqueia o progresso na Educação reforçando mutuamente estilos na prática e na teoria. Na prática da Educação, a ênfase no conhecimento forma-abstrato é um impedimento direto à aprendizagem – e já que algumas crianças, por motivos relacionados à personalidade, cultura, gênero e política, são prejudicadas mais que outras, é também uma fonte de séria discriminação quando não de opressão direta (PAPERT, 1994, p. 132).

A dissociação entre o abstrato e a experiência concreta é um dos fatores que Papert critica na Educação por não contribuir para a aprendizagem de maneira mais coerente com seu desenvolvimento cognitivo. Por isso, ele assim caracteriza o construcionismo:

[...] o Construcionismo, minha reconstrução pessoal do Construtivismo, apresenta como principal característica o fato de que examina mais de perto do que outros *-ismos* educacionais a ideia da construção mental. Ele atribui especial importância ao papel das construções no mundo como um apoio para o que ocorre na cabeça, tornando-se, desse modo, menos uma doutrina puramente mentalista (PAPERT, 1994, p. 127)

Ao criticar a Educação com fundamento mentalista, Papert propõe uma saída: o uso da tecnologia para permitir a construção de algo como resultado do contato da criança com o computador e a linguagem de programação Logo.

Seu livro “A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática” (PAPERT, 1994) enfatiza a necessidade de mudanças na escola no que tange às abordagens das novas tecnologias na Educação, ao auxílio do desenvolvimento da aprendizagem, tendo em vista a velocidade com que ocorrem as mudanças provocadas pela era da informática. Cabe salientar que o livro em questão data de 1994, e a rapidez dos avanços provocados pela informática continua atual.

A pesquisa de Papert chegou ao conhecimento da empresa dinamarquesa LEGO®, famosa por seus blocos de montagem por encaixe, o que culminou em uma parceria da qual surgiu a criação de um *kit* de blocos de montagem acrescido da

possibilidade de automação. A proposta do brinquedo permitia montar estruturas com partes móveis, sensores, motores elétricos e um circuito que pudesse ser conectado a um computador e programado para executar tarefas, utilizando a linguagem de programação criada por Papert, de acordo com o documentário “Brinquedos que marcaram época”, produzido por Brian Volk-Weiss no ano de 2017 e veiculado na plataforma de *streaming* Netflix (BRINQUEDOS, 2017).

Papert, apesar de ter sido alvo de críticas, viu na parceria com a empresa LEGO® a possibilidade de levar sua proposta para um público maior do que estava atingindo com seu trabalho na universidade. Essa parceria se concretizou pela participação da LEGO® como membro do consórcio de empresas que financiavam projetos do MIT Media Labs, o que permitia a utilização das criações sem restrições com relação a direitos autorais.

O encontro do trabalho acadêmico de Papert, a linguagem Logo de programação para crianças baseado no conceito de construcionismo, com a proposta do sistema LEGO® de brinquedos, gerou um *kit* de robótica, o que demarcou um ponto de convergência entre educação e indústria na busca de inovação.

De acordo com Volk-Weiss (BRINQUEDOS, 2017), esse *kit*, em sua versão inicial chamado de Logo Technic, era vendido apenas para escolas. Com o passar do tempo, ele foi rebatizado de Mindstorm, a fim de ser comercializado com o público em geral, e não exclusivamente com as escolas. Surpreendentemente, o público que se interessou pelo produto era composto de adultos, em geral alunos de cursos superiores na área de tecnologia, que começaram a modificar o código do programa que vinha com o *kit*. Esses consumidores chegaram a criar versões melhoradas do *software* original da LEGO® e as distribuíram para outras pessoas.

A modificação do *software* em versões melhoradas condiz com o conceito de construcionismo, justamente por permitir a aprendizagem baseada na construção. Porém, para a LEGO®, a atitude dos consumidores foi interpretada como uma violação ao direito de propriedade e, portanto, passível de contestação judicial.

Chegou ao conhecimento da empresa que alguns consumidores eram professores universitários e promoviam competições com robôs utilizando os *kits* de robótica com *software* modificado. Anteviu-se, assim, uma oportunidade de ampliar a aplicação do produto. A LEGO® decidiu investir em campeonatos de robótica nas escolas, o que resultou na First LEGO League, competição mundialmente



conhecida, em cujo *site* (<https://www.firstlegoleague.org/>) se encontram os seguintes números: mais de 320 mil participantes em 98 países e 40 mil robôs criados nos 1.450 eventos realizados desde que as atividades foram iniciadas, em 1998. As competições têm como objetivo incentivar o trabalho em equipe e a experiência de solução de problemas da atualidade, utilizando os *kits* de robótica LEGO® *Mindstorm*.

O resultado do encontro entre Papert, com sua ideia de ensinar programação para crianças, e a empresa dinamarquesa fabricante de brinquedos LEGO®, com a intenção de criar um *kit* de robótica baseado na teoria de Papert, foi a conquista de um novo nicho no mercado de brinquedos.

As trajetórias que convergiram e culminaram na criação do *kit* perduram até os dias de hoje. Porém, o registro de patente sobre a linguagem de programação criada por Papert, com a finalidade de oferecer a tecnologia como recurso para o aprimoramento do processo de aprendizagem, acabou por se tornar um produto comercial vendido em lojas. Embora use o conceito de construcionismo de Papert, a empresa promove o aprendizado com a construção de algo desde que seja um produto LEGO®, em uma situação própria das relações do mundo capitalista.

A história apresentada oferece um panorama interessante para observar um caminho com relação ao encontro da educação com as tecnologias. Obviamente não é a única história sobre esse assunto, contudo representa uma tendência de estabelecer relação entre uma proposta educacional e sua transformação em produto comercial, o que permite refletir sobre a proposta inicial de Papert (1994) a respeito da importância dada ao desenvolvimento da aprendizagem para além do “velho currículo” e do momento em que sua proposta se torna mercadoria produzida e comercializada por uma empresa de brinquedos.

Seria ingenuidade desconsiderar a qualidade dos produtos, tanto o material físico como o *software*, empregados no *kit* de robótica da LEGO®, porém demandam-se reflexões mais profundas sobre o que foi preservado da ideia original de Papert com relação à aprendizagem, já que, para a empresa, o conceito de construcionismo precisa, necessariamente, remeter aos seus produtos.

Retomemos a história do momento em que o *kit* de robótica, rebatizado como LEGO *Mindstorms*, passa a ser vendido para consumidores finais, e não apenas para escolas. Com a criação das versões melhoradas pelos consumidores, a

empresa decide processá-los para defender a propriedade intelectual. Nesse momento, no qual a aprendizagem transcende o produto, a ideia original de valorização da aprendizagem defendida por Papert deixa de existir tão logo a empresa legitima sua posse sobre o produto por meio de ação judicial contra os consumidores que modificaram o *software* original.

A proposta de ensinar com o intuito de potencializar a aprendizagem, inicialmente estruturada no meio acadêmico como resultado da concepção do construcionismo, que prima pelo aprender fazendo algo no mundo de maneira autônoma, ao passar para as mãos de uma empresa de fabricação de brinquedos torna-se um produto que limita a aprendizagem como consequência das regras impostas para seu uso. Por essa razão, a heteronomia se apresenta nos limites que os *kits* oferecem aos que venha a usá-los.

O *kit* de robótica produzido comercialmente e oferecido para as escolas, com a proposta de ensinar programação para estudantes, demonstra a posição secundária que a aprendizagem assume em um ambiente pedagógico destinado à formação das crianças.

Segundo Papert (1994, p. 77, grifo nosso):

Nas escolas, os cursos sobre a arte de ensinar são em geral listados apenas como “métodos”. Todos entendem que os métodos importantes na Educação são os de ensino – estes cursos suprem o que se pensa ser necessário para formar um professor hábil. E quanto aos métodos para aprender? Que cursos são oferecidos aos que desejam tornar-se aprendizes hábeis? O mesmo desequilíbrio pode ser observado em palavras para as teorias que encontram por trás destas duas artes. “Teoria de instrução” e “projeto instrucional” são algumas das muitas formas de designar áreas acadêmicas de estudo e pesquisa em apoio à arte de ensinar. Não há quaisquer designações semelhantes para áreas acadêmicas em apoio à arte de aprender. Isso é compreensível: a necessidade para tais nomes não foi ainda sentida porque há tão pouco ao que ela poderia se aplicar. A Pedagogia, a arte de ensinar, sob seus vários nomes, foi adotada pelo mundo acadêmico como uma área respeitável e importante. **A arte de aprender é um órfão acadêmico.**

A condição de órfã acadêmica da arte de aprender não ocorre apenas sob a influência da pedagogia baseada na arte de ensinar. Ela também pode ser identificada na situação relativa à parceria entre Papert e a LEGO® para a criação de um produto educacional comercializável. No momento em que o *kit* de robótica produzido pela LEGO® torna-se um produto comercial, seu valor se circunscreve a seu preço de mercado, e a aprendizagem, como valor agregado, endossa a publicidade que tem por objetivo a conquista de mercado e de novos consumidores.

A aprendizagem deixa de ser o objetivo principal desse *kit* e torna-se o chamariz para o consumo de um produto que promete promovê-la. Nesse momento, ela se reverte em atributo de um produto e, reificada, apenas oferece a experiência nos limites por ele impostos dentro das regras impostas pelo seu fabricante.

Tal condição está presente no contexto da indústria cultural, que, segundo Adorno (2002), consiste na descaracterização de um artefato cultural como uma obra de arte que é transformada em produto comercializável mediante sua produção em massa. Na indústria cultural, os valores estético e cultural da obra de arte dão lugar à sua especulação financeira como produto de consumo. Desse modo, o cenário formado pela associação de Papert com a fabricante de brinquedos LEGO® nos oferece um contexto no qual se pode observar a transformação de um trabalho acadêmico, com uma proposta pedagogicamente delineada, em um produto comercializável. A proposta pedagógica torna-se valor agregado ao produto, como um adjetivo, e não mais como seu princípio.

Diante dessa situação, utilizada para apresentar um cenário no qual a aprendizagem reificada torna-se mero atributo de produto e deixa de cumprir seu papel na formação cultural, podemos compreender, ainda com Adorno (2010, p. 21), que:

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir.

A heteronomia se apresenta na submissão da aprendizagem ao produto que promete promovê-la e se fortalece ao permitir entrever certa possibilidade de autonomia e liberdade circunscritas aos limites e regras impostos pelo produto. Assim, em lugar do “aprender fazendo”, como deseja Papert ao definir sucintamente o conceito de construcionismo, o aprender dá lugar ao culto do produto e da marca, e a aprendizagem, que deveria estar presente no processo de formação cultural, se converte em fetiche.

O processo de reificação da aprendizagem, como se verifica na situação relatada acima, compromete a formação cultural, que, afirma Adorno (2010), corresponde “à apropriação subjetiva da cultura” com seu avesso identificado por um processo de semiformação favorável à alienação do sujeito. Isso cria armadilhas que capturam ideias como a da valorização da aprendizagem no contexto escolar, presente no

construcionismo de Papert (1994), e as perverte. Observa-se, aqui, um grau de comprometimento da aprendizagem que leva à degradação de seus propósitos com relação à formação cultural.

A associação entre formação e aprendizagem é, de certo modo, óbvia, mas cabe esclarecer a percepção relativa à aprendizagem, para dar continuidade à reflexão sobre a influência que a aprendizagem sofre e que não se circunscreve apenas ao ambiente educacional de ensino.

Estudos sobre a aprendizagem vêm desde sua concepção como adaptação ao meio ambiente, ou como comportamentos emitidos em resposta a estímulos (SKINNER, 1995). A concepção de sua associação com o desenvolvimento biológico e a interação com o meio ambiente (PIAGET, 1971), nesta última proposta, envolvem uma visão mais dialógica desse fenômeno, ao considerar a relação entre sujeito e ambiente, de modo que ambos se influenciam como resultado da interação.

A associação da aprendizagem com o desenvolvimento biológico e seus desdobramentos, tanto subjetivos como sociais, revelam seu desenvolvimento e uso para além das fases iniciais da vida humana, ao partirem de uma concepção concreta do ambiente rumo à construção de relações simbólicas abstratas mais sofisticadas, como descreve Rappaport (1981), ao se referir às fases de desenvolvimento descritas na teoria piagetiana.

Para Pierre Lévy (2001), ao inventar a técnica como recurso para transformar a natureza, o homem avança para novas formas de viver, nas quais se encontra livre das incumbências que consumiam mais seu tempo e sua energia. Nesse sentido, a aprendizagem tem papel fundamental, pois está presente na invenção e na sua disseminação por gerações, que aprimoram o que lhes é legado.

De fato, na história da humanidade, o domínio da natureza se deu pelo desenvolvimento da técnica, desde o uso do fogo para prover calor e preparar alimentos em tempos remotos até a utilização de máquinas para ajudar na realização de realizar tarefas pelos homens.

Em toda invenção, inovação e avanço tecnológico, percebe-se, de forma implícita ou explícita, a aprendizagem atuando para além da mera função de adaptação ao ambiente e como estratégia de sobrevivência.

O ensino, também como técnica criada pela humanidade, funda-se na capacidade humana de aprendizagem, assim como afirma Comenius (1976) na

proposta de ensinar tudo a todos, considerando a formação humana como a arte das artes, por se destinar ao ser humano, que difere dos demais animais, em virtude de ser versátil e muito mais complexo.

De fato, seres humanos são capazes de aprender, e processos de formação podem potencializar a aprendizagem humana com seu acesso ao acervo cultural desenvolvido ao longo da história da humanidade. Porém, a tentativa de controle sobre a aprendizagem exercida por processos de formação heterônomos, como as plataformas de Ensino a Distância (EaD), em que o acesso do aluno é restrito a material didático e exercícios pré-programados e verificados de forma automatizada, ainda que com a mediação de pessoas (professores, tutores ou técnicos), conduz os estudantes a responder ao ambiente virtual, que registra minuciosamente todo o percurso realizado por eles, além de avaliá-los e validar sua participação, desde que procedam como o orientado, respondendo ao que é esperado.

Obviamente, existem ganhos com a EaD para o ensino, pois se trata de um sistema que aproveita características do espaço virtual, como a ubiquidade, a transcendência de espaço e tempo, as possibilidades de interação e compartilhamento e registro de todas as ações feitas dentro da plataforma. No entanto, com relação à aprendizagem, podemos estar diante de um tipo de “panóptico virtual”, que permite minucioso controle sobre a aprendizagem dos alunos.

Estaria a aprendizagem enclausurada em processos de ensino tais que, de acordo com Papert (1994), não permitem outro tipo de formação a não ser a tradicional, mesmo que travestida com outras roupagens, como a da inovação, ao utilizar computadores como recursos pedagógico?

A força exercida pelos processos de formação sobre a aprendizagem geram condições ideais para sua reificação no mundo capitalista. Adorno (2010), ao apresentar o conceito de semiformação, discute como a formação cultural degenera em um tipo de formação alienante e descomprometida com a emancipação do ser humano. Embora esse autor discuta a formação, há, mesmo que implicitamente, uma discussão que se relaciona com a aprendizagem, pois não há processo de formação que prescindia dela.

A formação tende a abarcar as ações formais destinadas ao ensino e à preparação do sujeito para sua inserção social desde a mais tenra idade, contudo elementos semiformativos se apresentam disseminados na sociedade, como revela

Adorno (2002), por meio da indústria cultural, que preza pela disseminação massificada de entretenimento, para o qual se exige um público capacitado a consumi-lo. Desse modo, a indústria cultural influencia todas as produções culturais, submetendo-as à mercantilização, tornando-as produtos padronizáveis e comercializáveis à custa do esvaziamento de seu sentido original.

Assim como a ideia de Papert, inicialmente elaborada em ambiente acadêmico, com críticas aos métodos tradicionais de ensino, acabou por se tornar um produto, produzido e comercializado, e, como toda estratégia de marketing, voltada ao consumo do produto, o conceito de construcionismo de Papert tornou-se valor agregado e deixou de ser o foco principal de sua proposta – situação preocupante, tendo em vista a delicada condição em que a aprendizagem, em vez de contribuir para processos de formação cultural emancipadores, reforça a semiformação.

Porém, há situações em que a aprendizagem simplesmente se esgueira por entre as tramas da indústria cultural sem sucumbir à possibilidade de reificação e pode, enfim, contribuir para processos de formação cultural emancipadores. Deste modo, podemos observar lampejos do que Roggero (2010) define como a fagulha libertadora da subjetividade, algo que sobrevive à reificação e pode conduzir à emancipação e à autonomia.

Na obra de Clay e Philips (2015), pode-se encontrar uma série de histórias sobre pessoas e grupos cujos trabalhos fogem aos padrões sociais esperados, frutos da aprendizagem por meio de experiências de vida singulares. É o caso da história de um líder de gangue que tentou transformar sua gangue de rua em uma organização com finalidades cívicas, como a luta contra o preconceito étnico. A inspiração veio de sua iniciação na gangue dentro da prisão e de sua posterior ascensão como líder, o que o levou a repensar o que queria de sua vida, tendo em vista que não se via como uma pessoa ruim e gostaria de usar seus talentos para o bem.

Também há a história de um experiente médico que trabalhou na África no combate a epidemias a serviço de um órgão mundial e que, ao se aposentar e retornar para sua cidade natal, procura se envolver em uma ação para combater a violência. Assim, ele cria uma metodologia que faz uso de mediadores, como os agentes de saúde que utilizava em sua experiência na África, para intervir em situações de violência com a intenção de interrompê-las ou evitá-las. Esse médico chegou ao ponto de identificar a disseminação da violência com um tipo de epidemia e defender a proposta de tratá-la como tal. Embora tenha obtido sucesso nas ações

de combate à violência, ele foi questionado por ter se envolvido em questões não relacionadas à área da saúde!

Há, ainda, o relato de um grupo de pessoas na França que percorreu o sistema de túneis sob Paris que dava acesso ao Panteão para invadi-lo e realizar o reparo de um relógio do século XIX, que, desde a década de 1960, aguardava a restauração prometida pelo governo. Com a restauração, o valioso artefato histórico passaria a estar à disposição da sociedade como um bem cultural e serviria como um protesto à protelação do governo em executar o reparo. No mínimo, uma provocação à morosidade do Estado em garantir a preservação de bens culturais.

São histórias de pessoas que, segundo as autoras, tiveram a oportunidade de aprender valendo-se de experiências de vida que fogem às convenções sociais. Histórias que também podem promover aprendizagem a partir do desajustamento, da alternativa do que foge ao convencional, seja pelo exemplo, seja pela provocação que promovem.

Onde poderíamos encontrar um líder de gangue tentando transformar as ações de sua facção criminosa em atos cívicos em prol da sociedade? Não se trata de ação oriunda da academia, resultante de uma pesquisa ou de uma ação política de governo. A ação parte justamente de onde menos se espera, de uma pessoa que se mostra capaz de mudar sua trajetória, em oposição ao que viveu, mas se aproveitando dessa vivência. Não se faz esse tipo de mudança sem aprendizagem constante.

O que dizer, então, de um médico com uma carreira de sucesso e reconhecido por órgãos internacionais que se envolve com problemas externos à sua área de atuação em busca de contribuir para o combate da violência, enfrentando o embate com a crítica de pessoas que questionam seu trabalho? A mudança de foco demanda aprendizagem, a fim de permitir as adequações necessárias ao encaminhamento de sua proposta.

Há, de fato, muito a aprender com as histórias das pessoas relatadas na obra de Clay e Phillips (2015), tendo em vista que, ao fugir do convencional, os protagonistas demonstram haver outros caminhos para alcançar mudanças. É neste sentido que a aprendizagem se apresenta, como fator humano capaz de provocar mudanças que apontem para outras atitudes aptas a contribuir para a emancipação humana.

Não é incomum encontrar na história ações de transgressão ou desajustadas que desviem do convencional. Burke (2012) apresenta, sobre a literatura *samizdat*<sup>5</sup>, crônicas que traziam informações sobre a perseguição aos dissidentes do governo comunista soviético, entre as décadas de 1960 e 1970. Uma forma de burlar o controle sobre a veiculação das informações controladas pelo governo. Um ato de rebeldia contra o sistema que censurava manifestações contrárias.

Outro exemplo, situado no século XXI, é o do *blog* Generación Y (CORDERO, 2020) da repórter cubana Yoani María Sánchez Cordero, que ficou conhecida como a blogueira cega, em função de a atualização de seu *blog* ser feita por colaboradores de outros países com quem se correspondia, após ter sido proibida de acessar o próprio *blog* pelo governo de seu país.

Tanto no caso da literatura *samizdat* como no caso do *blog* de Yoani, a aprendizagem se fez na marginalidade, ao buscar alternativas para burlar a censura. Obviamente não há processos de formação formal para realizar tais proezas, mas a aprendizagem ocorreu a despeito das tentativas de controle sobre a divulgação de informações.

Quer por meio de ações controversas marginais, quer mediante a resistência à imposição do poder pela censura, as pessoas acabam por encontrar meios de enfrentar situações e realizar seus intentos. Assim, observamos a aprendizagem ocorrendo sorrateiramente, por entre as tramas do tecido social, causando provocações e incitando mudanças.

Os exemplos citados apresentam situações nas quais a formação cultural se realizou como manifestação da aprendizagem como fenômeno humano que aponta para a autonomia e a emancipação. Desse modo, mesmo em ambientes propícios à reificação da consciência humana, a possibilidade que vislumbramos ao observar tais situações é a de que há quem não enverede pelos caminhos da reificação da aprendizagem, utilizando-a para pôr em prática ações que caminham na contramão da dominação e da heteronomia. Como afirma Adorno (2010, p. 18): “É possível que inúmeros trabalhadores, pequenos empregados e outros grupos, graças à sua consciência de classe ainda viva, embora debilitada, não caiam nas malhas da semiformação”.

---

<sup>5</sup> Dizia respeito à publicação e distribuição clandestina de periódicos em oposição à censura do regime socialista soviético.



Se existem pessoas que podem evitar cair nas tramas da pseudoformação, mesmo que em condições desfavoráveis, a aprendizagem como fenômeno humano pode ser o fator decisivo na tomada de consciência que pode levar à emancipação. Pois, ainda que, conforme Adorno (2010), a reflexão crítica sobre a semiformação seja a maneira pela qual se venha a superá-la, é preciso *aprender* como fazê-lo.

Destaca-se o fenômeno da aprendizagem humana em um ambiente sociocultural propício a sua reificação, mas também se aponta como característica a ação de esquivar-se das armadilhas da alienação presentes nos processos de semiformação e dominação social, o que nos motiva a buscar compreender como a aprendizagem se manifesta e sua relação com a cultura.

A seguir, objetiva-se compreender a relação entre a manifestação da aprendizagem como fenômeno humano e a cultura. Para isso, serão abordadas três vertentes teóricas, nos campos do behaviorismo, da epistemologia genética e do socioconstrutivismo, cujos estudos hegemônicos sobre a aprendizagem têm influenciado a organização da formação, no âmbito da escolarização.

## 2. PRINCIPAIS TEORIAS SOBRE A APRENDIZAGEM

Que os seres humanos são capazes de aprender, não há dúvida. O progresso da ciência e da tecnologia tem como base a premissa da aprendizagem humana, tendo em vista que os avanços precedentes alavancam avanços posteriores, permitem o aprimoramento e novas descobertas, com base na possibilidade de gerações mais novas aprenderem com o legado deixado pelas gerações anteriores.

A metáfora do anão sobre os ombros de um gigante foi utilizada para ilustrar que todo avanço científico parte do que foi descoberto anteriormente. Isaac Newton (1675) fez uso dessa metáfora ao escrever ao cientista inglês Robert Hooke, no início da troca de correspondências em que solicita a colaboração deste em pesquisas, utilizando a seguinte frase: “Se eu vi mais longe, foi por estar no ombro de gigantes”.

A metáfora também foi usada por Stephen Hawking (2004) em seu livro *Os gênios da ciência: sobre os ombros de gigantes*, em que apresenta a história e o trabalho de cientistas da Física e da Astronomia que o precederam, assim como os avanços que promoveram com seus estudos e os desafios que enfrentaram para divulgar suas ideias.

Em uma reportagem para o periódico britânico *The Guardian* (2019) sobre a oferta de acesso livre a teses oferecido pela Universidade de Cambridge, Hawking afirmou:

**Cada geração está sobre os ombros daqueles que vieram antes deles**, assim como eu fiz como estudante de doutoramento jovem em Cambridge, inspirado na obra de Isaac Newton, James Clerk Maxwell e Albert Einstein. É maravilhoso ouvir quantas pessoas já demonstraram interesse em baixar minha tese – espero que não fiquem desapontadas agora que finalmente têm acesso a ela (THE GUARDIAN, 2019, grifo nosso, tradução nossa)<sup>6</sup>.

Estar nos ombros de gigantes simboliza a importância da contribuição resultante do compartilhamento do conhecimento científico acumulado no decorrer do tempo, em que gerações mais novas utilizam conhecimentos de gerações anteriores em sua tentativa de promover avanços.

---

<sup>6</sup> No original: “Each generation stands on the shoulders of those who have gone before them, just as I did as a young PhD student in Cambridge, inspired by the work of Isaac Newton, James Clerk Maxwell and Albert Einstein. It’s wonderful to hear how many people have already shown an interest in downloading my thesis – hopefully they won’t be disappointed now that they finally have access to it”.

Essa metáfora foi evocada como ilustração do aspecto implícito que a aprendizagem assume nesse contexto, pois tanto Newton como Hawking declararam partir dos conhecimentos de pesquisadores que os antecederam num percurso que resultou em novas e geniais contribuições científicas.

As três abordagens teóricas foram ponto de partida para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à aprendizagem: trata-se do behaviorismo radical de Skinner, a epistemologia genética de Piaget e o socioconstrutivismo de Vigotski. Elas representam diferentes concepções de aprendizagem que contribuem para ampliar a compreensão sobre a aprendizagem como fenômeno humano. Procurou-se enfatizar os aspectos diretamente relacionados à aprendizagem presentes em cada teoria, com o intuito de vislumbrar como esses autores entendiam a aprendizagem com base em seus pontos de vista teóricos.

## **2.1. Behaviorismo e aprendizagem**

Há pensadores e autores que se valem do conhecimento das gerações anteriores para avançar. É o que afirma o psicólogo estadunidense Skinner (1972, p. 106), pioneiro na psicologia experimental com a proposta do behaviorismo radical: “Os grandes pensadores constroem sobre o passado, não perdem tempo redescobrimo-o”. Foi exatamente o que fez B. F. Skinner, ao partir dos conceitos sobre comportamento humano criados pelo cientista russo Ivan Pavlov.

Skinner (1980) criou o conceito de comportamento operante, definido como aquele comportamento resultante de um estímulo que possa afetar sua ocorrência futura, em oposição ao conceito de Pavlov (1980) de comportamento respondente, identificado como o comportamento eliciado por estímulos com sua consequente reação fisiológica. Nessa perspectiva, Skinner (1980) também apresenta o conceito de contingências de reforço, que se configura relação entre o comportamento e as mudanças por ele provocadas no ambiente e que, ao agir como reforçadores, podem contribuir para a ocorrência futura de determinado comportamento.

Do ponto de vista de Skinner (1980), o organismo humano emite comportamentos de acordo com as contingências de reforço, cuja complexidade vai além da relação entre estímulo e resposta. Por essa razão, ao propor uma cultura planejada, baseada nos estudos científicos do comportamento, ele aponta a educação como importante instrumento para um ambiente social no qual se possam

eliminar as contingências aversivas como a punição ou o castigo, substituindo-as por técnicas voltadas às contingências de reforço, como a criação de um ambiente de ensino que estimule e mantenha o gosto de aprender, em que o aluno aprenda no próprio ritmo.

No prefácio de obra de ficção *Walden II: uma sociedade do futuro*, Skinner (1978) apresenta dez princípios que regem a vida na sociedade. O oitavo princípio está voltado para a educação: “Transmita a cultura eficazmente aos novos membros através de cuidados especializados com as crianças e de uma tecnologia educacional poderosa” (SKINNER, 1978, p. 1).

Esse princípio está relacionado com o conceito de engenharia do comportamento, por meio do qual esse psicólogo behaviorista compreende ser possível investir em uma cultura programada em que a educação desempenha papel fundamental na manutenção dos comportamentos, seja no trabalho para garantir sua ocorrência, seja para a sua extinção.

Desse ponto de vista, o reconhecimento da importância da aprendizagem para modelar o comportamento humano se evidencia na obra *Tecnologia do ensino* (SKINNER, 1972), pois, combinando a experiência com o fazer, chega-se a uma formulação com duas variáveis, na qual “experiência” representa estímulos ou *inputs* e “fazer” representa respostas ou *outputs*.

É possível que o que é aprendido seja uma conexão entre as duas. Mas por que se faz a conexão? A resposta comum (apropriada a uma formulação com duas variáveis) apela para atividades interiores hipotéticas. O estudante faz alguma coisa. “Aprende”, por exemplo, como uma espécie de ação mental; processa a informação que recebe do ambiente; organiza suas experiências; faz ligações que recebe do ambiente; organiza suas experiências; faz ligações mentais. Somos forçados a pressupor que faça tudo isso porque negligenciamos variáveis importantes do ambiente, às quais o resultado poderia ter sido de outro modo, atribuído (SKINNER, 1972, p. 6).

A crítica do autor no que se refere a processos internos ao sujeito, que não permitem ser objetivamente observados, evidencia que, em sua compreensão, tais processos seriam decorrentes de estímulos do ambiente e, portanto, regidos pelas contingências de reforço, e não atribuídos a estruturas mentalistas.

É compreensível a crítica de Skinner (2005) às teorias com abordagens mentalistas sobre a aprendizagem, uma vez que, entendidas como processo, devem ser pesquisadas apoiadas em comportamentos objetivamente observáveis. Embora não seja tarefa fácil, tendo em vista que a mera emissão ou persistência de um

comportamento não indica que houve aprendizagem, pode-se fazê-lo com base na análise das contingências de reforço e suas consequências. A crítica a abordagens mentalistas propõe que somente por meio do estudo científico do comportamento e de suas contingências é que se pode compreender o processo de aprendizagem.

Valendo-se de tais conceitos, Skinner (1972) propõe sua aplicação na área da Educação por meio da utilização de “máquinas de ensinar”, equipamentos mecânicos pré-programados com atividades destinadas ao aluno:

O aparelho permite a apresentação de um material cuidadosamente planejado, no qual cada problema dependerá da resposta ao anterior e onde, por isso, é possível fazer progresso contínuo até a aquisição de um repertório complexo. Adaptações podem ser feitas para registrar os erros mais comuns de modo que as fitas possam ser modificadas de acordo com as exigências da experiência. Passos adicionais podem ser introduzidos onde os alunos encontram dificuldades, até que finalmente o material atinja o ponto em que as respostas do aluno médio estejam quase sempre certas (SKINNER, 1972, p. 23).

A proposta de incluir a máquina de ensinar nas escolas é apresentada com a constatação de que a Educação necessita mudar suas práticas e de que o professor é de suma importância como agente formador dos alunos. Porém, para que essa forma de ensinar funcione, os conceitos do behaviorismo radical de Skinner devem ser adotados no planejamento do ensino escolar.

A aprendizagem é, então, associada ao ensino e torna-se consequência do ato de ensinar. Mesmo que não se veja o aluno como agente passivo, sua posição é de responder aos estímulos oferecidos até que atinja os objetivos pré-programados e baseados no comportamento operante e nas contingências de reforço. Mas, nessa abordagem, se propõe a superação de práticas “educacionais tradicionais” fundamentadas no controle aversivo com a utilização de punições para garantir a aprendizagem.

Assim, a aprendizagem é subsumida pelo ensino de tal modo que, mesmo reconhecida sua importância em todo o processo, ela assume caráter de consequência, desde que as contingências oferecidas correspondam a um planejamento de ensino cuidadosamente elaborado, de acordo com a teoria skinneriana.

O ensino assume sua importância diante da aprendizagem como guia do processo por meio do qual resultados melhores podem ser alcançados, pois, acredita Skinner (1972), o ensino facilita o processo de aprendizagem e deve ser

exercido pelo professor em um processo de formação por meio do qual dará “forma” ao aluno.

O ser humano passa a ser observado do ponto de vista dos comportamentos que emite, mesmo sendo possuidor de uma subjetividade. Apesar de o behaviorismo radical ter como objeto o comportamento, Skinner (1980) considera a existência da subjetividade, porém a compreende como eventos públicos e privados, que delimitam o que ocorre interna e externamente ao sujeito, mas possuem a mesma dimensão, visto que a subjetividade se forma a partir de eventos públicos internalizados. Desse modo, a aprendizagem se realiza no sentido dos eventos públicos em direção aos eventos privados:

Um organismo aprende a reagir discriminativamente ao mundo ao redor sob certas contingências de reforço. Assim, uma criança aprende a nomear corretamente uma cor, quando uma dada resposta for reforçada na presença da cor extinta em ausência. A comunidade verbal pode tornar o reforçamento de um repertório extenso de respostas contingentes a propriedades sutis de estímulos coloridos (SKINNER, 1980, p.344).

Aprender, portanto, corresponde à aquisição ou à modificação de comportamentos em consequência das contingências de reforço oferecidas. O ensino assume grande importância, se visto como forma de oferecer as contingências de reforço necessárias à modificação e/ou à aquisição de comportamento. Para Skinner:

[...] ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço. Entregue a si mesmo, em dado ambiente, um estudante aprenderá, mas nem por isso terá sido ensinado. A escola da vida não é bem uma escola, não porque ninguém nela aprende, mas porque ninguém ensina. Ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é. O ensino é, naturalmente, muito importante, porque, do contrário, o comportamento não apareceria. **(Tudo o que hoje se ensina deve ter sido aprendido, pelo menos uma vez, por alguém que não foi ensinado, mas graças à educação já não é preciso esperar por estes eventos raros)** (SKINNER, 1972, p. 4, grifo nosso).

Com efeito, o ensino pode facilitar a aprendizagem, mas, em casos que a aprendizagem ocorre prescindindo do ensino, a questão da facilitação heterônoma pode ser dispensada e, mesmo assim, haverá modificação ou aquisição de comportamento. Nesse sentido, ao condicionar a aprendizagem ao ensino, como meio de garantir o aparecimento do comportamento que se deseja em uma pessoa, evidencia-se o caráter heterônomo com a proposta de modelagem de comportamento como práxis de ensino. Isso fica mais nítido quando se afirma que o

ensino se vale do que foi aprendido por alguém que não foi ensinado a fim de se tornar procedimento por meio do qual se efetiva a aprendizagem.

O fato de outras pessoas aprenderem a partir da contribuição de quem já aprendeu não encontra apenas no ensino a possibilidade de transmissão. Tal possibilidade encontra-se igualmente na cultura, por meio da transmissão, de geração a geração, da perpetuação do legado cultural:

Uma dada cultura não é superior à sua capacidade de transmitir a si própria. Deve partilhar com seus novos membros um acúmulo de habilidades, de conhecimentos e de práticas éticas e sociais. A instituição da educação destina-se a servir a este propósito. É impossível ao estudante descobrir por si próprio mais do que uma pequena parte de sabedoria de sua cultura, e nenhuma filosofia de educação propõe de fato que o faça (SKINNER, 1972 p. 105-106).

A Educação deve servir ao propósito do compartilhamento do legado cultural, porém, ao funcionar como possibilidade de controle ambiental, com relação às contingências de reforço para obter comportamentos esperados, poderá privilegiar aspectos culturais circunscritos aos seus domínios como instituição portadora de uma cultura particular destacada da cultura do âmbito social.

É grande o esforço para “domesticar” a aprendizagem mediante o controle do meio ambiente, de modo a provocá-la na direção pretendida por quem exerce esse controle.

Ensino é o arranjo das contingências de reforço que acelera a aprendizagem. **Um aluno aprende sem que lhe ensinem, mas aprenderá mais eficientemente sob condições favoráveis.** Os professores sempre dispuseram de contingências eficazes toda vez que ensinaram com sucesso, mas estarão mais propensos a fazê-lo se entenderem o que estão fazendo. A instrução programada é uma técnica tomada diretamente do laboratório operante, e tem por fim maximizar o reforço associado ao controle bem-sucedido do ambiente. Um programa é um conjunto de contingências que modelam a topografia da resposta e põem o comportamento sob o controle de estímulos de maneira diligente. **Um arranjo igualmente importante é o das contingências de reforço na sala de aula, que se encarrega da função “disciplinar”** (SKINNER, 1980, p.185, grifo nosso).

A aprendizagem torna-se administrada com o uso de processos heterônomos, de modo coerente com a proposta skinneriana de controle do comportamento operante, apoiada nas contingências de reforço. Embora considere a dimensão cultural como influência sobre o comportamento, o autor a vê como variável de contingência a ser estudada e controlada com a finalidade de modelar comportamentos.

A necessidade de conduzir o processo de aprendizagem, no sentido do controle das contingências de reforço, deixa passar o fato de a aprendizagem ocorrer culturalmente e, ao prescindir do ensino, demonstra haver limites em propostas como a skinneriana porque, fora da possibilidade de controle das contingências de reforço, a aprendizagem ocorre a despeito de toda intenção de direcioná-la.

Os fatores que podem contribuir para que uma pessoa modifique seu comportamento, ao oferecer condições favoráveis para a aprendizagem, podem contribuir igualmente para o processo de ensino, mas, ao submeter o aluno a um ambiente controlado, em termos de contingências de reforço, promove-se um ambiente heterônomo no qual se espera a emissão de comportamentos condizentes com planejamento prévio. Essa proposta tende a transformar a sala de aula em uma extensão do laboratório de análise experimental do comportamento, que propõe a oferta de uma cultura planejada por meio da qual seja possível modificar os comportamentos emitidos pelo ser humano.

Os aspectos culturais, quando relacionados à possibilidade de aprendizagem, do ponto de vista de Skinner (1980), traduzem-se em variáveis filogenéticas e ontogenéticas, as quais, embora, tenham peculiaridades biológicas, incorrem na emissão de comportamentos que podem ser analisados cientificamente, de modo que os padrões presentes na emissão de comportamento permitam compreendê-los e modificá-los de acordo com as contingências de reforço que os determinam.

Observar a aprendizagem situada nos fenômenos ontogenéticos (SKINNER, 1980) demonstra o caráter que remete o sujeito à emissão de comportamento, apesar de aspectos filogenéticos estarem presentes, como a alimentação, tão necessária para a manutenção da vida que faz parte de um dos mais importantes reflexos no início da vida, o de sucção. Porém, a alimentação cria outras dimensões na vida humana; do ponto de vista cultural, ela pode ser expressa pela gastronomia, ainda mais quando nos referimos aos hábitos alimentares que denotam a dimensão cultural que o ato de alimentar-se assume, para além da necessidade de atender instintivamente à fome.

O fenômeno ontogenético, no exemplo da gastronomia, demonstra o aspecto cultural da aprendizagem, pois a arte de criar “pratos” torna-se legado cultural transmitido de geração a geração – geralmente por meio da oralidade –, porém



diretamente ligado ao fenômeno filogenético correspondente, uma vez que todo ser humano sente fome e a necessidade de saciá-la.

O comportamento de cozinhar é de fato aprendido: desde o momento da descoberta da cocção de alimentos e dos benefícios relacionados ao sabor e à consistência até a preparação de iguarias sofisticadas; da forma rudimentar de alimentação usando apenas as mãos para a utilização de talheres, prato e copos (FRANCO, 1995), nos é apresentado o caráter cultural em torno da alimentação marcado pela técnica e pela tecnologia, com ênfase no uso do fogo, não apenas para preparar alimentos, mas também para a fabricação dos utensílios, como a cerâmica e a porcelana, ou os talheres de prata utilizados na ritualística da etiqueta à mesa, por exemplo.

A complexidade na construção de hábitos à mesa, influenciados pelos avanços de técnica e tecnologia, demanda uma compreensão para além da emissão do comportamento, pois cada pessoa inserida em dada cultura compartilha todo um compêndio de artefatos, costumes, hábitos e conceitos socialmente concebidos que nos levam a questionar de que maneira o ser humano constrói o conhecimento que permite avançar em comparação a estados anteriores em sua história evolutiva. Desse modo, as limitações relacionadas à proposta comportamentalista, asséptica com relação a outras dimensões ligadas ao comportamento humano, abrem espaço para outros estudos que podem oferecer novos níveis de compreensão da aprendizagem humana.

Uma dessas dimensões pode ser encontrada na proposta do construtivismo, baseada na teoria da epistemologia genética de Jean Piaget, que procura entender como se constrói o conhecimento. Em busca de elucidar a questão da aprendizagem humana, a seguir se aborda a perspectiva piagetiana.

## **2.2. Construtivismo e aprendizagem**

O fato de o conhecimento ser um dos fatores determinantes na evolução da humanidade nos coloca diante de um impasse com relação à concepção do ser humano, anteriormente visto como organismo emissor de comportamentos únicos, passíveis de mensuração. Skinner (1980) discordava veementemente de abordagens que se propunham analisar aspectos mentais que não poderiam ser observados diretamente, como é o caso da teoria piagetiana, que parte da análise

do funcionamento das estruturas cognitivas para compreender como se desenvolve o conhecimento no ser humano.

Em oposição à descrição baseada em estímulo e resposta, premissa de teorias comportamentalistas, Piaget e Gréco (1974) observam que há algo além da emissão do comportamento, algo que se processa de forma endógena e cognitivamente estruturada e que desenvolve à medida que o indivíduo lida com fenômenos exógenos em um movimento de aprimoramento constante de sua estrutura cognitiva.

Embora Piaget dispense maiores apresentações, em função do tamanho, da importância e do alcance de sua obra, não apenas de autoria própria, como também em produções em colaboração e coautoria, importa saber que ele escreveu nos campos da biologia, filosofia, psicologia, lógica, sociologia, teologia, história da ciência, física e matemática e ofereceu grandiosa contribuição para a compreensão de como o ser humano constrói o conhecimento. Segundo Rappaport (1981, p. 151):

Piaget apresentou uma visão interacionista. Mostrou a criança e o homem num processo ativo de contínua interação, procurando entender quais os mecanismos mentais que o sujeito usa nas diferentes etapas da vida para poder entender o mundo.

A ideia de processo de construção constante a partir da interação com o meio está presente em toda a obra de Piaget (1999), que, em busca de esclarecer o desenvolvimento cognitivo, definiu os estágios de desenvolvimento infantil que vão desde o nascimento à vida adulta, partindo de um estado de indiferenciação com o mundo exterior, em que os reflexos inatos são a base do desenvolvimento cognitivo, até o período em que o indivíduo será capaz de lidar com a abstração para além do mundo concreto, como em estágios anteriores. Deste modo, segundo Piaget (1999, p. 15):

Cada estágio é caracterizado pela apropriação de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características. Segue-se que, no adulto, cada um dos estágios passados corresponde a um nível mais ou menos elementar ou elevado da hierarquia das condutas. Mas a cada estágio correspondem também características momentâneas e secundárias, que são modificadas pelo desenvolvimento ulterior, em função da necessidade de melhor organização. Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa.

A mente se desenvolve ao construir esquemas cognitivos sobre o que já conquistou em estágios anteriores, sempre em busca de equilíbrio, ou equilibração, termo empregado por Piaget (1976), por entender se tratar de um processo contínuo passando por desequilíbrios e reequilíbrios à medida que o sujeito entra em contato com novos objetos da realidade. Vale destacar que fatores da hereditariedade, o meio físico e o meio social influenciam de maneira objetiva tais processos:

Os três fatores clássicos do desenvolvimento são a hereditariedade, o meio físico e o meio social. Mas nunca se observou uma conduta devida à maturação pura, sem elementos de exercício, nem uma ação do meio que não se vá inserir nas estruturas internas. [...] Levando-se em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilações a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas à situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio, pois toda conduta tende a assegurar equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre assimilação e a acomodação. Há mais, porém. O fator de equilíbrio deve ser considerado, na verdade, como quarto fator, acrescentado aos três precedentes (de maturação e de meio físico ou social). Mas não acréscimo aditivo, pois age a título de coordenação necessária entre os fatores elementares, que não são isoláveis. Constitui quarto fator, primeiramente, porque é mais geral que os três primeiros, e depois porque pode ser analisado de maneira relativamente autônoma (PIAGET, 1999, p. 89).

A equilibração assume papel fundamental na construção da estrutura cognitiva, pois é o processo promotor e organizador dos esquemas de assimilação e acomodação, contribuindo tanto para o surgimento de novos esquemas como para a manutenção de esquemas anteriores.

Nesse sentido, equaciona-se uma dinâmica cognitiva com base nas dimensões interna e externa por meio da assimilação e da acomodação. O termo assimilação corresponde a:

[...] uma integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação. (PIAGET, 1996, p. 13).

Entende-se, por sua vez, como “[...] acomodação (por analogia com os ‘acomodatos’ biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) aos quais se aplicam” (*idem*, 1996, p. 18).

Por meio de esquemas cognitivos, ambas as funções, assimilação e acomodação, mobilizam-se com vistas ao restabelecimento do equilíbrio perdido no momento em que o sujeito entra em contato com um novo elemento do ambiente a ser assimilado e acomodado à estrutura cognitiva.

Em tal dinâmica cognitiva, caso observada linearmente ao partir da assimilação como o contato do sujeito com o objeto, seguida da acomodação como a modificação de esquemas de assimilação, o que corresponde à internalização de objetos externos, a equilibração seria apenas a conclusão desse processo, com a estruturação de um esquema cognitivo pronto e acabado. Porém, para Piaget (1976), a equilibração demarca processos de constante aprimoramento, com a reestruturação de esquemas cognitivos na consecução de processos de equilibração cada vez melhores, chamados de equilibração majorante.

O desenvolvimento das estruturas cognitivas, ainda segundo Piaget (1976), não chega a um termo finalizado e imutável; há sempre a possibilidade de modificação de estruturas previamente construídas ao longo da vida:

Na verdade, um sistema não constitui jamais um acabamento absoluto dos processos de equilibração e novos objetivos derivam sempre de um equilíbrio, atingido, instável ou mesmo estável, permanecendo cada resultado, mesmo se for mais ou menos durável, pleno de novas aberturas. Seria, pois, assaz insuficiente conceber-se a equilibração como uma simples marcha para o equilíbrio, pois que ela é além disso constantemente uma estruturação orientada para um melhor equilíbrio, não permanecendo num estado definido nenhuma estrutura equilibrada, mesmo se ela conservar em seguida suas características especiais sem modificações. **Convém, por isso, referir-se além das equilibrações simples, sempre limitadas e incompletas, às equilibrações majorantes no sentido destes melhoramentos e falaríamos mesmo numa lei de otimização, se o termo não comportasse significações técnicas que não estamos ainda em condições de precisar (PIAGET, 1976, p. 35, grifo nosso).**

O conceito de equilibração é essencial para compreender a obra de Piaget, porque é baseado nesse conceito que toda complexidade do desenvolvimento cognitivo se revela, tanto que é comum depararmos com ponderações (como na citação acima) sobre o caráter de construção da própria teoria piagetiana, ao apontar a necessidade de aprofundamento de significações técnicas. Nesse sentido, figura a aprendizagem como conceito que, embora tenha sido abordado por Piaget em alguns momentos de sua vasta obra, geralmente está relacionado aos processos de equilibração e seu aprimoramento contínuo ao longo da vida.

Há autores estudiosos da teoria piagetiana que procuram evidenciar a aprendizagem na obra de Jean Piaget, como Palangana (2015) pesquisadora da área de Educação com enfoque nas áreas de psicologia do desenvolvimento, ensino e aprendizagem, para quem o foco da teoria piagetiana é o estudo do desenvolvimento do pensamento, e não a aprendizagem. Assim também o faz

Dongo-Montoya (2009), pesquisador da área de Psicologia com ênfase em processos perceptuais e cognitivos, aprendizagem e desenvolvimento humano, ao propor um estudo que associa os pressupostos piagetianos com criatividade e inovação, em busca de desvelar uma teoria de aprendizagem contida na teoria de Jean Piaget. Para tanto, utiliza os conceitos de assimilação, acomodação e equilíbrio como pressupostos que descrevem o processo de aprendizagem.

O fato de a aprendizagem estar presente na obra piagetiana como processo interdependente dos processos de estruturação cognitiva (assimilação, acomodação e equilíbrio), necessariamente, não significa que o autor desenvolveu uma teoria da aprendizagem, mas sim que contribuiu de maneira singular para a compreensão da estruturação dos processos cognitivos e apresentou elementos que relacionam a aprendizagem, de maneira inequívoca, a eles. Essa constatação pode ser percebida ao se considerar as relações entre conteúdo e formas de assimilação na construção de esquemas que possam conduzir à acomodação:

[...] essas “formas” existem, se bem que inseparáveis de seus conteúdos, pois construir (esquemas) é destacar precisamente certas formas do funcionamento mesmo das ações (e isso desde os esquemas reflexos saídos do exercício de uma montagem hereditária). E essas formas só podem ser consideradas como um produto da aprendizagem nos limites do que elas devem à acomodação, enquanto constituem as condições da aprendizagem na medida em que (e essa condição é sempre preponderante) são saídas da atividade assimiladora (PIAGET, 1974, p. 79).

A aprendizagem é percebida como resultado do processo de acomodação, e somente o é a partir das “formas” que produz como consequência de arranjos cognitivos anteriores, formulação que apresenta parte do caráter interdependente entre a aprendizagem e os processos cognitivos na teoria piagetiana.

Nesse mesmo sentido, o papel da equilíbrio entre a assimilação e a acomodação auxilia a entender com maior profundidade a aprendizagem, uma vez que para além de ser a consequência do processo de assimilação, assume caráter implícito a todo o processo cognitivo, mas não está contido de forma objetiva e direta nele:

Mas para que a aprendizagem seja possível é necessário que existam esquemas anteriores, podendo ser diferenciados durante a assimilação dos objetos novos e também a estrutura desses esquemas, como estrutura, como assimilação como tal, como condição dessa estrutura, constituem assim as condições e não mais o produto da aprendizagem. Numa palavra, a aprendizagem se dirige sobre o conteúdo do esquematismo, enquanto as características gerais de sua forma não resultam da aprendizagem, mas são

necessárias a seu funcionamento. Como, nos níveis elementares, forma e conteúdo permanecem indissociáveis, não poderíamos pois traçar um quadro de formas feitas e traçar dessa maneira uma fronteira entre as condições e os produtos da aprendizagem. Mas mesmo admitindo que as formas se constroem durante os enriquecimentos de conteúdos, não poderíamos esquecer que essa construção supõe um funcionamento não aprendido, cujo ponto de partida está situado no ato mesmo da assimilação constitutiva dos esquemas (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 85).

Compreender que há um ponto de partida não aprendido permite observar que nem todo processo de estruturação cognitiva depende da aprendizagem para iniciar sua ocorrência, porém não é possível dissociá-la categoricamente de processos em que ela se faça presente. No entanto, à medida que se busca a compreensão piagetiana de aprendizagem, verifica-se a aproximação dos esquemas de estruturação cognitiva e da equilibração majorante. Desse modo, a aprendizagem se torna subjacente aos processos cognitivos que a precedem.

Piaget (1974) faz distinção entre aprendizagem em sentido amplo e aprendizagem em sentido restrito. A primeira relaciona-se à acomodação e ao surgimento de novos esquemas devido à ampliação de conteúdos e, portanto, é subordinada aos processos de assimilação e acomodação, enquanto, na segunda, a aprendizagem restrita, em conjunto com a equilibração, resulta em processo funcional e ordenador dos processos anteriores. Logo, para ocorrer, a aprendizagem depende dos processos de assimilação, acomodação e equilibração.

A ordem na qual a aprendizagem se apresenta está inequivocamente ligada a condições prévias criadas pelos processos de construção cognitiva, sem os quais sua efetivação não seria possível. Assim, na teoria piagetiana, a aprendizagem é posterior ao surgimento dos processos estruturantes do aparelho cognitivo. A ordem importa pelo fato de que o sujeito capaz de construir conhecimento é dotado de uma constituição que lhe permite aprender.

A concepção piagetiana de aprendizagem a remete a uma instância subjetiva, embora todo processo de estruturação cognitiva também conte com as influências do meio, de acordo com Piaget (1999). Essa constatação permite compreender que há, no sujeito, uma instância intrínseca, na qual ocorrem processos de estruturação cognitiva, e também uma instância externa ao sujeito que influencia os processos cognitivos, delimitando a relação entre ele (e suas instâncias intrínsecas) e objeto (instância externa). Entretanto, a aprendizagem também está situada no tempo, compreendida como “[...] um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo, em

função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 40).

De fato, tanto a maturação como o desenvolvimento cognitivo e também a aprendizagem ocorrem no tempo, o que os situa em uma relação temporal com o espaço. Tal concepção de aprendizagem considera fatores muito importantes com relação à subjetividade do ponto de vista de seus processos cognitivos, que se desenvolvem em um espaço e no tempo, noção coerente com a proposta de continuidade do desenvolvimento cognitivo que não se encerra após o amadurecimento e a passagem para a vida adulta, como afirma Piaget (1999).

Porém, ao levantar a questão da oposição entre maturação e a experiência adquirida em função do meio, Piaget (1974) compreende que se estabelece uma dicotomia alicerçada pela existência de um *tertium* que não consiste nem em maturação nem em aquisição em função das experiências, tendo em vista tratar-se de uma relação entre maturação (fatores inatos) e de experiência (físico ou social), na qual se apresenta um fator que não pode ser considerado nem como hereditário nem como adquirido. Tal dicotomia é desconsiderada no momento em que se adota a equilíbrio como processo organizador da estrutura cognitiva, em face da indissociabilidade entre maturação e experiência.

Embora a aprendizagem possa ser associada a processos de aquisição outros que não os da maturação e ligar-se aos processos cognitivos para que possa ocorrer, observa-se que o *tertium* relacionado à aprendizagem, como apresentado anteriormente, corresponde a uma instância outra que não a endógena nem a exógena do ponto de vista piagetiano. O parâmetro para definir o ponto em que o processo de aprendizagem ocorre é a fusão dessas duas instâncias, o que descartaria a existência de outra.

Para explicar esse ponto de vista, será utilizado como exemplo o relato da experiência do próprio Piaget com seus filhos, ao abordar os conceitos de inatismo e aquisição:

Ora, nos meus três filhos (nascidos dentro do prazo) os três sinais concomitantes desta coordenação (apanhar um objeto dentro do campo visual, trazer diante dos olhos um objeto fora do campo visual) produziram-se aos 6 meses numa delas, aos 4 meses e meio na segunda, e no terceiro aos 3 meses<sup>7</sup>, sem que existisse entre elas diferença significativa de nível

---

<sup>7</sup> A obra da qual extraímos a citação é a vigésima quarta edição, traduzida por Maria Alice Magalhães e Paulo Sergio Lima Filho. Nela, há um equívoco com relação ao gênero dos filhos de Piaget,

intelectual. Acontece que a primeira criança foi objeto de poucas experiências, enquanto eu havia feito com a terceira uma série de ensaios de imitação dos movimentos da mão, desde os 2 meses de idade. O exercício parece, então, **desempenhar um papel na aceleração ou retardo de certas formas de maturação** (PIAGET, 1999, p. 102, grifo nosso).

Esse breve relato nos fornece elementos que permitem observar o processo cognitivo de assimilação, acomodação e equilíbrio relacionado com o ato de “apanhar um objeto dentro do campo visual, trazer diante dos olhos um objeto fora do campo visual” que ocorreram em momentos diferentes nos três filhos de Piaget, tendo sido antecipado no mais novo em relação às filhas mais velhas. Ele concluiu que o exercício tem papel acelerador no processo de maturação. Mas é com relação à aquisição, a partir do exercício estimulado pelo pai, que se verifica o *tertium* que não se encontra nem na maturação nem na aquisição decorrente da experiência, em face de o pai já ter disponibilizado para a criança os pressupostos do que se desejava adquirir. Cabe ressaltar que essa criança é a terceira filha de uma família composta, além dela, de mais quatro sujeitos que também podem ter contribuído para o processo de aquisição relatado acima. O meio, nesse caso específico a família, oferece possibilidades de aprendizagem resultantes da convivência em um espaço de troca social que favorece aquisições, haja vista a diferença no período de aquisição relativo a cada criança.

É interessante observar que Piaget (1999) também considera a importância das trocas sociais no desenvolvimento do ser humano, para além dos fatores inatos. É o que se dá com o desenvolvimento neurológico, que, por si só, não garante o desenvolvimento cognitivo:

Mas, ainda que se admita de bom grado que estes fatos constituam condição necessária para a formação da lógica, não achamos que eles sejam sua condição suficiente, **pois as estruturas lógicas se formam pouco a pouco, no curso do desenvolvimento da criança, em conexão com a linguagem e, sobretudo, com as trocas sociais** (PIAGET, 1999, 102, grifo nosso).

O campo de trocas sociais, sobretudo o que corresponde à cultura, oferece vasto manancial de artefatos culturais, como a linguagem, dos quais o sujeito venha a se apropriar em um processo no qual se torna membro de uma sociedade. O

---

apresentados como se fossem três filhas, porém são duas filhas (Jacqueline Piaget e Lucienne Piaget) e um filho (Laurent Piaget). Por não comprometer o sentido do texto, optamos por corrigi-lo.



processo de construção cognitiva se dá, portanto, sob a influência do meio social, ao mesmo tempo que também o influencia.

O *tertium*, comentado anteriormente, se encontra no espaço das trocas sociais. Entenda-se espaço como um local que não seja nem endógeno nem exógeno, mas intermediário entre sujeito e objeto, onde processos de aprendizagem ocorrem de maneira a contribuir tanto com o sujeito como com o meio, visto que o espaço de troca social fica disponível a ambos, por não estar encerrado “nem dentro nem fora”.

Optou-se, no final do parágrafo anterior, por substituir os termos “endógeno” e “exógeno” por “dentro” e “fora”, com o intuito de deixar claro que o espaço de troca a que nos referimos não se circunscreve ao interior ou ao exterior de instâncias, por se constituir e estar entre as instâncias que se relacionam e promovem troca.

Um espaço intermediário entre o exterior e interior seria o local no qual a aprendizagem realmente se desenvolve, onde as trocas sociais se realizam em decorrência do contato humano, muitas vezes mediado pela comunicação em suas várias faces, de modo a permitir, por exemplo, o uso de signos. Segundo Vigotsky (2007, p. 34): “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”.

Desse ponto de vista, há relevância não apenas no meio social como fator externo ao sujeito, mas também como produção humana, identificada na cultura que modifica o homem e também é modificada por ele. Como se verá a seguir, a abordagem socioconstrutivista de Vigotski pode auxiliar no aprofundamento da análise do *tertium*.

### **2.3. Socioconstrutivismo e aprendizagem**

Quando nos referimos a um espaço de trocas sociais, o conceito de **zona de desenvolvimento iminente** de Vigotsky (2007) apresenta elementos que podem auxiliar na compreensão do *tertium*, que, embora tenha sido percebido por Piaget (1974), não foi explorado em sua teoria.

Vigotski<sup>8</sup> foi contemporâneo de Piaget, ainda que não tenham se conhecido pessoalmente. Tornou-se um proeminente pesquisador de psicologia infantil voltada à pedagogia, com enfoque no desenvolvimento das funções mentais superiores no contato da criança com a cultura presente no ambiente social. Assim, seu trabalho foi desenvolvido objetivando superar as concepções idealistas e materialistas mecanicistas.

Faleceu aos 38 anos de idade, vítima de tuberculose, e seu um legado foi desconsiderado por muito tempo no Ocidente, além de a publicação de suas obras ter sido suspensa na União Soviética, entre os anos de 1936 e 1956. Somente 25 anos após sua morte, Luria e Leontiev, integrantes do grupo de pesquisas de Vigotski, empreenderam esforços para que esses trabalhos fossem viessem a público e, para isso, realizaram a edição de termos que poderiam impedir sua publicação na Rússia.

A obra de Vigotski, segundo Prestes (2010), foi censurada pelo governo soviético, o que contribuiu para dificultar a compreensão de seus conceitos. Além disso, problemas de tradução – tanto as feitas diretamente do idioma russo como aquelas feitas, de segunda mão, a partir do inglês – deturparam conceitos elaborados pelo autor.

Em sua tese sobre os problemas das traduções das obras de Vigotski para o português, Prestes (2010), aponta o equívoco na tradução do termo russo *zona blijaichego razvitia* para “zona de desenvolvimento proximal” e “zona de desenvolvimento imediato”. Por considerar ambas inadequadas para fazer referência ao conceito original no idioma russo, Prestes (2010, p. 173, grifo da autora) defende:

[...] que a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* é *zona de desenvolvimento iminente*, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.

---

<sup>8</sup> Esclarecemos ao leitor a opção pela grafia Vigostski, pois seu nome, na literatura especializada, aparece grafado como Vigostski, Vigotskii, Vigotsky, Vygostsky. Por se tratar de transliteração do idioma russo para o português, as grafias apresentadas estão de acordo com a apreciação dos respectivos tradutores, porém o que nos chama atenção é o fato de haver livros em que o nome do autor está escrito de uma forma na capa e de outra na ficha catalográfica. Por esse motivo, não é possível manter uma grafia uniforme ao longo do texto. Desse modo, no decorrer deste trabalho, utilizaremos, nas referências diretas e indiretas e na bibliografia, a grafia como consta nas fichas catalográficas dos livros consultados. Com relação aos momentos em que apenas mencionamos o nome do autor, optamos pela grafia “Vigotski”, como apresentada na tese de Prestes (2010).

Em razão do apontamento feito por Prestes, procurou-se observar no material bibliográfico do qual dispomos se, nas traduções das obras de Vigotski para o português, há distorção dos conceitos. O termo “zona de desenvolvimento proximal” está, de fato, presente nas obras consultadas como tradução do termo russo *zona blijaichego razvitia*, embora o sentido do conceito corresponda ao proposto na citação anterior, com exceção da obra traduzida por Paulo Bezerra (VIGOTSKI, 2000), “A construção do pensamento e da linguagem”, em que o termo russo é traduzido como “zona de desenvolvimento imediata”, inadequado de acordo com Prestes (2010) por não corresponder à proposta vigotskiana de possibilidades de desenvolvimento que podem ser alcançadas, mas não como obrigatoriedade de ocorrência, como sugere a palavra “imediata”. Nesse sentido, observamos a necessidade de optar pela tradução mais adequada.

Com base nessa opção, com o intuito de manter a coerência na abordagem do conceito supracitado, utilizaremos “zona de desenvolvimento iminente” (ZDI) em substituição a outras traduções e incluiremos a sigla ZDI entre parênteses junto às traduções do conceito *zona blijaichego razvitia* nas citações diretas.

Outro termo com problema de tradução que também leva a equívocos com relação a seu significado original é *obutchenie*. Segundo Prestes (2010), essa palavra é traduzida ora como aprendizagem, ora como ensino e, algumas vezes, como a junção dos dois termos, ensino-aprendizagem, sem corresponder ao sentido concebido por Vigotski, como processo simultâneo de instrução, estudo e aprender por si mesmo:

[...] a atividade *obutchenie* pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. Isso é o mais importante. Poder-se-ia argumentar que a expressão *ensino-aprendizagem* seria a mais adequada para a tradução da palavra *obutchenie*. Todavia, em russo, essa palavra transmite a ideia que Vigotski atribui a ela: uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo. Ou seja, *obutchenie* implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa. Segundo esse entendimento, caberia dizer que o estudo de um livro também é *obutchenie*, pois nele pode também estar implícita a intencionalidade de instruir (PRESTES, 2010, p. 188-189).

Não obstante haja distorção do termo *obutchenie* em sua tradução para “aprendizagem” ou “aprendizado”, por não exprimir todo o significado que o termo em russo carrega, a questão da apropriação dos produtos culturais está presente nas obras consultadas para a elaboração deste trabalho. Certamente,

“aprendizagem”, por ser a temática central de nosso trabalho, não pode partir de conceitos distorcidos por questões de tradução para evitar incorrer em equívocos de interpretação do que Vigotski propõe.

Os equívocos evidenciados por Prestes (2010) com relação à tradução do termo *obutchenie* comprometem a compreensão que Vigotski exprime nos originais em russo. Por isso, propõe-se a palavra “instrução” como o correspondente mais adequado:

A substituição do termo *obutchenie* russo pela palavra instrução, em português, [...] revela que é esse o sentido com que Vigotski o emprega, dada a sua intensa preocupação com as questões de educação e formação do novo homem socialista. Além disso, trata-se de uma atividade, no sentido definido por Marx em *O Capital*, quando diz que o homem, utilizando instrumentos por meio do trabalho, muda a natureza externa e muda, com isso também, a sua própria natureza. Esse é o princípio fundamental marxista que afirma o papel ativo do ser humano para conhecer e dominar sua produção na esfera material e intelectual, ao longo da história (PRESTES, 2010, p. 188).

Refletir sobre o termo *obutchenie* a partir das bases teóricas adotadas por Vigotski, tendo em vista que o autor procurou utilizar os princípios da teoria marxista para desenvolver seus trabalhos, permite compreender que os conceitos desenvolvidos estão diretamente relacionados com as bases teóricas empregadas. Porém, o próprio termo russo, *obutchenie*, apresenta correlação com outros termos em português que não correspondem diretamente ao termo no idioma de origem. Ainda segundo Prestes (2010), o termo “ensino-aprendizagem” também se relaciona com o termo traduzido do russo, mas não é o mais adequado.

Por outro lado, Paulo Bezerra (Vigotski, 2010), em nota à tradução da obra *A construção do pensamento e da linguagem*, se refere a *obutchenie* como um termo dotado de elasticidade com relação aos verbos dos quais deriva no idioma russo. Por compreender que Vigotski atuou em sua obra baseando-se mais no ponto de vista psicológico, o tradutor decidiu dar maior ênfase à palavra “aprendizagem”, embora também tenha feito uso da palavra “ensino”, algumas vezes, de acordo com o contexto apresentado na obra de Vigotski.

A discussão sobre a tradução dos conceitos vigotskianos é muito importante na compreensão das obras do autor, tanto no esclarecimento de equívocos de interpretação como na correção de distorções causadas por traduções feitas a partir de idiomas que não o de origem.

Esta pesquisa não tem o intuito de enveredar pela exploração dos problemas ocasionados pelas traduções, mas não se pode deixar de levantar essa situação, por se tratar de questão diretamente relacionada à reflexão desenvolvida neste trabalho sobre a aprendizagem como fenômeno humano ligado à cultura.

Quando se aborda o termo “aprendizagem” na obra de Vigotski, considerando a discussão acerca do termo em russo ao qual está associado, depara-se com um impasse, pois a substituição de *obutchenie* por termos em português, como instrução, aprendizagem, ensino ou ensino-aprendizagem, possivelmente não oferece a correlação exata com o conceito original, caso não haja uma explanação teórica profunda que demonstre o conceito por trás do termo adotado. Daí a importância dos estudos sobre a tradução da obra de Vigotski.

Entretanto, tais questões não comprometem a exploração que nos propomos fazer, pois a referida obra não se resume a esse termo. E, mesmo que se adote a recomendação de Prestes (2010) para usar a palavra “instrução” em sua tradução para o português, minimamente se espera haver a possibilidade de aprendizagem por parte das pessoas a quem se destine a “instrução”.

Ao abordar os conceitos presentes na bibliografia utilizada com livros traduzidos para o português, observam-se elementos que permitem analisar a presença da aprendizagem para além de possíveis equívocos de tradução.

Após esses esclarecimentos, retomemos o conceito de Vigotski que possibilita a discussão da aprendizagem e do espaço de troca social a que nos referimos em seção anterior ao abordar a teoria piagetiana. A definição de zona de desenvolvimento iminente diz respeito a:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

Tal concepção permite observar o desenvolvimento decorrente da colaboração entre pessoas, bem como os benefícios que o contato social propicia, como na ajuda oferecida por um adulto a uma criança na resolução de um problema que ela ainda não consegue resolver sozinha. Nessa situação, a troca social é estabelecida em favor do desenvolvimento, e a aprendizagem desempenha aqui papel fundamental. A zona de desenvolvimento iminente se manifesta justamente no

momento em que, com a mediação entre as pessoas, ocorre a aquisição da cultura por parte da criança.

Mediante a concepção que considera a importância do desenvolvimento baseado no que a criança consegue realizar com o auxílio de um adulto, Vigotski (2007) assim descreve a zona de desenvolvimento iminente:

O primeiro nível pode ser chamado **nível de desenvolvimento real**, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já **completados**. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente, admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças o que elas conseguem fazer por si mesmas. Apresentamos às crianças uma bateria de testes ou várias tarefas com graus variados de dificuldades e julgamos a extensão do seu desenvolvimento mental baseado em como e com que grau de dificuldade elas o resolvem. Por outro lado, se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado; ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças – em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha – a solução não é vista como indicativo de seu desenvolvimento mental. Esta “verdade” pertencia ao senso comum e era por ele reforçada. Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha (VIGOTSKY, 2007, p. 95-96, grifo do autor).

A perspectiva de isolar o “fazer” da criança com o objetivo de compreender o que ela consegue resolver sozinha pode demonstrar a situação de seu desenvolvimento atual; porém, ao considerar o desenvolvimento como processo que ocorre no tempo e em um contexto cultural, o que a criança resolve com o auxílio de outra pessoa permite observar não apenas o que ela já conquistou em termos de desenvolvimento, mas também o que está por conquistar. Nesse sentido, o meio ambiente é considerado com base em uma concepção sócio-histórico-cultural, cuja influência, de acordo com Vigotsky (2007), se dá na convivência entre pessoas, mediada por signos.

Assim, nota-se a influência de Marx e Engels na obra vigotskiana, visto que ambos os pensadores compreendem que o homem modifica a natureza por intermédio do trabalho e da utilização de instrumentos que potencializam suas ações; em consequência, o homem também é modificado, como argumenta Palangana (2015, p. 99):

De acordo com o pensamento marxista, as mudanças históricas na sociedade, na vida material, produzem modificações na “natureza humana”, ou seja, na consciência e no comportamento dos homens. Embora essa proposta já tivesse sido estudada por outros teóricos da psicologia, Vigotski foi o primeiro a adotá-la como parâmetro para analisar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Interpretou, com o devido critério, as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como meios pelos quais o homem, transformando a natureza, transforma-se a si próprio.

A influência da teoria de Engels sobre o uso de instrumentos está presente em toda a obra de Vigotski, contudo é na distinção entre instrumentos e signos que o autor avança na compreensão da atividade humana. Segundo Vigotsky (2018), por meio dos instrumentos, o ser humano promove alterações reais no meio ambiente, enquanto, ao utilizar-se de signos, não o modifica de forma direta, mas modifica a si próprio, dado o caráter intrapessoal dos signos. Assim, tanto os instrumentos como os signos são elementos criados pelo ser humano e contribuem decisivamente para o desenvolvimento da cultura e dos seres humanos de modo geral.

Ao observar o desenvolvimento infantil, o uso da fala permite a introdução no meio cultural, o que influencia diretamente o próprio desenvolvimento, não se restringindo aos aspectos biológicos, apenas:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VIGOTSKY, 2007, p. 12).

É por meio dessas formas caracteristicamente humanas, a denotarem o desenvolvimento infantil permeado por um ambiente sócio-histórico-cultural, que as relações humanas influenciam decisivamente o desenvolvimento infantil de modo geral.

O uso de instrumentos, por meio do trabalho, não se configura como componente genético que determina o desenvolvimento humano, o que nos remete ao conceito de zona de desenvolvimento iminente, no qual a instrução se apresenta como elemento essencial, tendo em vista que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKY, 2007, p. 100).

A penetração da criança na vida intelectual daqueles que se encontram no seu entorno não é apenas delimitada pelo acesso a formas adultas de pensar; há a inserção da criança na cultura, no processo sócio-histórico-cultural de que faz parte.

Uma contribuição para a compreensão desse processo é apresentada por Prestes (2010, p. 31, grifos da autora):

[...] Vigotski, no trabalho *problema kulturnogo vozrasta (o problema da idade cultural)*, parte da ideia de que o desenvolvimento cultural da criança representa um tipo especial de desenvolvimento, em outras palavras, o processo de enraizamento da criança na cultura não pode, por um lado, ser identificado com o processo de maturação orgânica, e por outro, não pode ser reduzido à simples assimilação mecânica de hábitos externos conhecidos.

A metáfora do enraizamento é oportuna para demonstrar a penetração da criança na cultura, da qual há de “nutrir-se” cognitivamente para se desenvolver. Não se trata somente de mero processo de adaptação biológica. Embora a metáfora remeta à botânica, devemos considerar que o processo de desenvolvimento humano está íntima e indissociavelmente ligado aos aspectos sociais da existência humana que se desenvolvem no tempo e no espaço, o que denota sua dimensão histórica.

É justamente nessa questão que a aprendizagem tem papel fundamental no tocante ao desenvolvimento, tendo em vista a promoção de processos que o envolvem:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal (ZDI); ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKY, 2007, p. 103).

As aquisições, frutos de processos internalizados, demonstram como a criança chega ao ponto de desenvolvimento real, a partir do qual poderá avançar para outros estágios. O conceito de zona de desenvolvimento iminente torna clara a questão de como o uso de instrumentos e da linguagem promove o desenvolvimento cultural, uma vez que “[...] a atividade da criança aparece, cada vez mais, como a realização de suas conexões com os seres humanos através das coisas, e conexões com as coisas através dos seres humanos” (LEONTIEV, 1978, p. 365).

A mediação promovida pelo uso de instrumentos e de signos, segundo Vigotski (2018), é o fator que cria a zona de desenvolvimento iminente e favorece o desenvolvimento baseado na aprendizagem como processo que permite a aquisição da cultura pela criança.



Ainda que as referências anteriores estejam voltadas para o desenvolvimento de crianças, dadas as suas particularidades, Luria (2018a) na década de 1930, após a Revolução Russa, realizou experimentos com uma população adulta na região da Ásia Central, em aldeias e campos nômades dos atuais Uzbequistão e Quirguistão, em um momento histórico marcado pela transição de modelos feudais de produção para o começo da coletivização e da mecanização da agricultura, o que provocou profundas mudanças socioeconômicas e culturais nessas áreas. Assim, criou-se a oportunidade de observar dois grupos de camponeses: os analfabetos e ainda sem acesso às mudanças da vida moderna pós-revolução e os que já estavam envolvidos com os avanços tecnológicos e culturais do período, com o objetivo de estudar os efeitos da cultura no desenvolvimento do pensamento das pessoas. Os experimentos pautaram-se em técnicas para demonstrar a maneira como as pessoas refletiam, cognitivamente, sobre suas experiências com relação à codificação linguística de experiências visuais, cor e forma; classificação, abstração e solução de atividades cognitivas complexas, como as envolvidas em problemas verbais e autoanálise. Assim, descobriu-se a ocorrência de mudança na atividade cognitiva em decorrência das alterações na organização social e do trabalho.

Adultos também aprendem em processos que criam a zona de desenvolvimento iminente. Essa situação apresenta-se em outro momento nos experimentos de Luria, quando a população adulta passa por atividade de formação:

Quando nossos sujeitos adquiriram alguma educação e tiveram participação em discussões coletivas de questões sociais importantes, rapidamente fizeram a transição para o pensamento abstrato. Novas experiências e novas ideias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente da abstração e da generalização. **Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar ideias acerca da realidade** (LURIA, 2018a, p. 52, grifo nosso).

A linguagem torna-se instrumento de mediação promovida pela aprendizagem entre as pessoas que compartilham novas experiências e ideias. Foi o que se pôde observar com os camponeses participantes do experimento citado. Pessoas que se mantinham fixadas ao pragmatismo do cotidiano de trabalho no campo, considerado seu nível de desenvolvimento real, e com a intervenção educacional oferecida, manifestaram a zona de desenvolvimento iminente, que lhes permitiu iniciar o uso da linguagem para além da descrição pragmática do trabalho cotidiano no campo, com um nível de abstração desenvolvido como resultado da experiência educativa.

Nesse sentido, com relação aos experimentos realizados, para verificar os efeitos da cultura no desenvolvimento do pensamento a seguinte consideração foi apresentada por Luria (2018a, p. 52, grifo nosso):

Em todos os casos, **descobrimos que mudanças nas formas práticas de atividades, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produzem alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados.** Além disso, pudemos estabelecer que mudanças básicas na organização do pensamento podiam ocorrer em um tempo relativamente curto, quando havia suficientes mudanças agudas nas circunstâncias histórico-sociais, tais como as que ocorreram após a Revolução de 1917.

A constatação dos efeitos da cultura, em particular nas situações de mudanças histórico-sociais, no caso citado em decorrência da Revolução Russa de 1917, é capaz de promover modificações na organização do pensamento das pessoas adultas. Desse modo, ao vislumbrar a cultura como fator que provoca tais modificações, tomando o sujeito como ponto de referência, tem-se que o que é considerado com origem no interior converge para aquilo que é exterior por meio da ação do sujeito sobre o ambiente social e a ação deste sobre o sujeito. Nesse sentido, a fala e a atividade prática permeiam o desenvolvimento cognitivo do ser humano:

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VIGOTSKY, 2007, p. 11).

A convergência entre fala e atividade prática é um fator delimitado pelas instâncias interior e exterior, ligadas aos conceitos de signo e instrumento, que são divergentes do ponto de vista dos meios pelos quais se manifestam. Dessa maneira:

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VIGOTSKY, 2007, p. 55, grifo do autor).

A convergência entre o que orienta o comportamento humano internamente e o que o orienta externamente cria a zona de desenvolvimento iminente a partir da atividade mediada que está situada em termos sócio-históricos. Tal situação

contextualiza a aprendizagem na perspectiva de alavancar o desenvolvimento valendo-se da interiorização da cultura, o que, para Vigotsky (2007), insere a aprendizagem para além de sua concepção como processo puramente mecânico.

Por ser um processo ligado à cultura e sua apropriação pelo sujeito, a aprendizagem, no sentido de aquisição cultural, está presente na vida do ser humano desde a mais tenra idade e precede a educação escolar. É o que apresenta Luria (2018b), ao discorrer sobre o ingresso da criança na escola, ressaltando a importância de se considerar que esta não é uma “tábula rasa”, pois provém de experiências culturais anteriores à experiência escolar, que incluem o contato com a contagem e a escrita, mesmo que de maneira rudimentar, embora tais experiências culturais ainda não tenham sido influenciadas pela sistemática do ambiente pedagógico. A experiência cultural precedente à escola demonstra que a criança acessa o espaço social de troca que lhe oferece a possibilidade de apropriação de elementos culturais que estejam à sua disposição.

A apropriação de elementos culturais ocorre por atividade mediada que permite à criança (ou ao adulto) avançar em seu desenvolvimento. Ao abordar as questões relacionadas ao desenvolvimento humano, considerando fatores sócio-histórico-culturais, vemo-nos diante da manifestação da aprendizagem, como ocorre, por exemplo, no momento em que, de acordo com Vigotski (2007), se processa a aquisição da cultura por parte da criança ao penetrar na vida intelectual daqueles que a circundam. Essa situação apresenta elementos que contribuem para a concepção de um espaço social de trocas, cujo papel é fundamental para a manifestação da aprendizagem, ainda que esta se apresente de maneira implícita aos processos delineados por Vigotski (2018), com ênfase no conceito de ZDI.

Desse modo, o caráter implícito da aprendizagem se apresenta e não é possível definir objetivamente onde ele se encontra, se ocorre interpessoalmente ou intrapessoalmente, se é endógeno ou exógeno, interior ou exterior ao sujeito. Possivelmente, estamos diante do *tertium* comentado na análise da teoria piagetiana.

Segundo Piaget (1974), há algo com relação à aprendizagem que não consiste na aquisição oriunda da experiência e que tampouco está relacionado diretamente à maturação, posto que essa premissa não se apresentava relevante do ponto de vista da teoria desse pensador com relação aos processos de estruturação

cognitiva por meio da equilibração majorante, com o processo de aprendizagem dependente e condicionado ao desenvolvimento das estruturas cognitivas.

Porém, ao considerar as contribuições de Vigotski (2018), compreendemos estar diante do *tertium*, pois é na mediação da atividade humana, com o uso de signos e instrumentos, que se manifesta o desenvolvimento alavancado pela interação social, situação em que a aprendizagem, observadas as considerações com relação ao termo *obutchenie*, não corresponde nem à aquisição por meio da experiência nem pela maturação, e sim pelo contato com a cultura humana. Dessa maneira, observa-se a correlação entre a proposta vigotskiana de desenvolvimento com o espaço social de troca, que existe em decorrência das possibilidades de interação social, por meio da qual ocorre o contato com a cultura, contribuindo para o desenvolvimento do ser humano em um processo de aprendizagem contínuo.

Portanto, ao observar a aprendizagem ligada à interação social e à cultura como fatores externos ao ser humano, pode-se dizer tratar-se de fenômeno que se desenvolve a partir do exterior, mas as concepções com relação à aprendizagem, abordadas até o momento, não deixam claro se a aprendizagem é um fenômeno de ocorrência no interior ou no exterior ao indivíduo. Por essa razão, propomos analisar a seguir se há a possibilidade de outra instância para a manifestação da aprendizagem como fenômeno humano.

### 3. A POSSÍVEL INSTÂNCIA EM QUE A APRENDIZAGEM SE MANIFESTA

A existência de uma instância em que a aprendizagem se manifeste é um fator primordial para compreendê-la como fenômeno humano, no âmbito sociocultural. Para tanto é necessário esclarecer, do ponto de vista teórico, elementos que nos permitam compreendê-la. Assim, observamos pontos, nas teorias abordadas até o momento, que nos permitem avançar na busca por identificá-la, esforço que empregamos a seguir.

#### 3.1 Instância de manifestação da aprendizagem

De alguma forma, as pessoas aprendem, seja do ponto de vista das contingências de reforço (SKINNER, 1980), dos processos de equilíbrio das estruturas cognitivas (PIAGET, 1976) ou da influência que a cultura humana exerce sobre as pessoas (VIGOTSKY, 2007). O fato é que a aprendizagem se apresenta, mesmo que de forma implícita, nos discursos teórico-científicos que buscam esclarecer sobre a aquisição e a modificação do comportamento, assim como o desenvolvimento cognitivo do ser humano, observando a influência do meio físico e social, com maior ênfase a aspectos interiores ou exteriores ao sujeito, de acordo com cada abordagem teórica.

Nesse sentido, para Skinner (1972) a aprendizagem está entre a experiência e o fazer, representados respectivamente por *inputs* e *outputs*, momentos que denotam a aquisição do comportamento, com base em sua emissão por parte do organismo. Porém, o ponto de partida para a ocorrência do comportamento está na influência do meio, valendo-se das contingências de reforço que, ao serem conhecidas, permitem a modelagem objetiva do comportamento. Embora a ênfase da teoria skinneriana esteja no fato de o exterior ser a instância a partir da qual o comportamento pode ser compreendido, não se pode deixar de considerar a existência, no sujeito, de uma instância interior, mesmo que considerada reflexo dos comportamentos eliciados em resposta às contingências de reforço propiciadas pelo meio.

Do ponto de vista de Skinner (1980), a aprendizagem é resultante do processo de condicionamento operante, o que pode nos conduzir à compreensão de tratar-se de um processo externo, ainda mais se for levada em conta a questão dos

eventos privados serem definidos como a internalização de processos públicos, mas, ao supor a internalização de algo, pressupõe-se a existência de um interior para onde o que é exterior será remetido. Skinner (1972) compreende que a aprendizagem está no interstício entre a experiência e o fazer. Esses dois fatores propiciam a formulação de duas variáveis: *inputs* e *outputs*, e a aprendizagem é resultante da conexão entre elas.

Embora se privilegie a observação do comportamento manifesto, ao considerar que algo acontece dentro do indivíduo, mesmo que não seja passível de observação, Skinner (1972) revela a existência de uma relação entre instâncias distintas, como o que ocorre no meio ambiente, e, portanto, fora do organismo, e o que ocorre em seu interior, o que remete à influência da instância interior do sujeito sobre seu comportamento, situação que a teoria skinneriana soluciona ao optar pelo foco no comportamento emitido em resposta às contingências de reforço, passíveis de observação direta, esquivando-se do que o autor concebe como especulações mentalistas.

Assim, a aprendizagem corresponde à aquisição ou à modificação de comportamentos em resposta às contingências de reforço, porém não compreendemos ser possível afirmar em qual instância (interior ou exterior) ela se manifeste, do ponto de vista da teoria skinneriana. Pois, mesmo que um indivíduo emita comportamento influenciado pelo ambiente, no momento em que o faz em resposta aos estímulos, a questão da influência oriunda de instância interior a ele fica em aberto.

Tal situação se deve ao fato de Skinner (1980) considerar apenas comportamentos emitidos e os fatores ambientais que os provocam, em oposição a abordagens mentalistas baseadas nas suposições de ocorrência de eventos que não podem ser observados diretamente.

Por outro lado, em face justamente da dimensão mentalista criticada por Skinner, Piaget (1974; 1976) apresenta a concepção da estruturação cognitiva do indivíduo, em um movimento endógeno que, baseado nos desequilíbrios provocados pelos estímulos do ambiente, busca restabelecer o equilíbrio cognitivo por meio do processo da equilibração, do qual a ocorrência da aprendizagem depende sempre que ele a antecede.

Embora o ponto de vista piagetiano, ao focar o desenvolvimento dos processos cognitivos, possa levar a compreender a aprendizagem como processo

que ocorre de forma endógena, deve-se ponderar sobre o fato de Piaget (1999) enfatizar a importância da influência do meio ambiente físico e social sobre o desenvolvimento das estruturas cognitivas, pois os fatores biológicos e sua maturação devem estar em conexão com a linguagem e as trocas sociais. Nesse sentido, o desenvolvimento contará com a influência das trocas sociais, a partir das quais a conexão entre as instâncias endógena e exógena se torna possível.

Assim, é possível observar a complexidade dessa abordagem teórica, visto que o que se desenvolve em caráter endógeno está relacionado às influências do meio ambiente físico e social como caráter exógeno. Contudo, considerar tais aspectos como instâncias que permeiam o desenvolvimento cognitivo não evidencia *onde* a aprendizagem se manifesta de fato, se é um fenômeno que se dá em instância interior do sujeito ou em instância exterior a ele.

Adotando esse cenário como ponto de partida, observa-se haver contribuição que nos permite avançar no que se refere à *instância* em que a aprendizagem se manifesta, pois, ao abordar a aprendizagem das estruturas lógico-matemáticas, Piaget (1974) observa que há algo que não corresponde nem à maturação nem à aquisição em função das experiências, o que levou à identificação do *tertium*, algo existente *entre* as instâncias endógena e exógena, o que, a nosso ver, está ligado ao espaço de trocas sociais e às possibilidades de desenvolvimento por ele provocadas.

Não obstante observemos que a aprendizagem se apresente no *tertium*, ela assume caráter implícito na teoria piagetiana, no momento em que é colocada em uma situação de dependência em relação aos processos cognitivos, tornando-se uma das consequências da maturação e do desenvolvimento das estruturas cognitivas.

Desse modo, a aprendizagem se insere no plano de fundo da teoria piagetiana, por se tratar de consequência dos processos de estruturação cognitiva. Mas, vale ressaltar, característica relacionada à aprendizagem, também presente na teoria skinneriana, ela se situa entre processos como a maturação (endógeno) e a aquisição por meio da experiência (exógeno).

Ainda que a teoria piagetiana considere a importância do meio social para o desenvolvimento cognitivo, Vigotski (2007) foi o autor que enfatizou a relevância da cultura nesse mesmo processo, ao valorizar o desenvolvimento que ocorre como resultado do que a criança consegue fazer, contando com a ajuda de um adulto.

Fato que se relaciona ao conceito de zona de desenvolvimento imanente, caracterizada pelo avanço para além da zona de desenvolvimento real com o auxílio de outros, como criança que aprende a pular corda com as instruções de alguém que já saiba fazê-lo.

Vigotsky (2007) apresenta a aprendizagem contida e sustentada no processo que designou com o termo *obutchenie*, traduzido por Prestes (2010) como instrução, tendo em vista tratar-se de atividade desenvolvida e contextualizada socioculturalmente.

Na teoria vigotskiana, a influência da cultura no desenvolvimento humano baseia-se na possibilidade de ser introjetada e, assim, contribuir para a formação dos processos mentais superiores. Desse modo, Vigotsky (2007) também concebe o processo de desenvolvimento cognitivo, considerando as instâncias intrapessoal (interior) e interpessoal (exterior), divergentes entre si devido às particularidades que apresentam. Embora sejam instâncias divergentes, o fato que leva ao desenvolvimento cognitivo é a *convergência entre essas instâncias divergentes por meio da ação do homem*.

Com o objetivo de ilustrar essa situação, aborda-se a aquisição da escrita pela criança. Segundo Luria (2018b), esta passa por etapas que compreendem a aquisição de legado cultural que a auxilia no desenvolvimento da técnica e no domínio dos instrumentos necessários para sua realização. A princípio, tem-se o desenvolvimento de uma forma de escrita rudimentar, por ele definida como pré-história da escrita da criança, a ser substituída pelo sistema padronizado de signos oferecido pela escola, em idade oportuna. Assim, a aprendizagem da escrita passa de um processo rudimentar para outro, orientado pela educação escolar, ambos mediados culturalmente e oferecendo à criança a possibilidade de aquisição da escrita como artefato cultural.

Nesse contexto, destaca-se o desenvolvimento da escrita rudimentar que geralmente caminha do ato para a compreensão, para relacioná-lo com a *convergência entre instâncias divergentes*:

Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso dos signos e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita (LURIA, 2018b, p. 188).



A pré-história da escrita da criança nos remete ao conceito de ZDI, caracterizado pela diferença entre o que a criança já sabe (zona de desenvolvimento real) e o que virá a saber (zona de desenvolvimento potencial). Desse modo, identifica-se a situação da criança com relação à escrita como expressão com o uso de signos, mesmo que de forma rudimentar, a ser aprimorada com a educação escolar.

Assim, o desenvolvimento da escrita ocorrerá em decorrência da convergência entre as instâncias interpessoal, por meio do ato, e intrapessoal, por meio da compreensão, com a mediação da educação, o que permitirá à criança a aquisição progressiva da escrita, a partir de sua introjeção como artefato cultural, ampliando suas possibilidades de expressão e comunicação no meio social.

O termo “aprendizagem” poderia ser utilizado, nesse contexto, em coerência com todo o processo de desenvolvimento cognitivo do ponto de vista da aquisição da escrita, mas é o termo *obutchenie*, de acordo com Prestes (2010), que Vigotski emprega para definir o processo que cria a ZDI e promove o desenvolvimento cognitivo. Apesar de ser possível compreender que a aprendizagem está contida nesse processo, ela não assume posição central na teoria vigotskiana, o que revela o caráter subsumido da aprendizagem a outros processos que definem o desenvolvimento cognitivo nesse enfoque teórico, assim como nas teorias skinneriana e piagetiana.

Porém, há um fator diferente das abordagens teóricas anteriormente analisadas com relação à aprendizagem. Vigotsky (2007) apresenta a interação entre as instâncias interior e exterior por meio da convergência, uma percepção que nos permite observar a dinâmica entre elas de forma a criar as condições para a manifestação da aprendizagem, mesmo que implícita no processo de *obutchenie*.

Compreender a instância em que a aprendizagem se manifesta se constitui em um desafio diante da maneira como é abordada nas teorias skinneriana, piagetiana e vigotskiana, que a tratam como fenômeno consequente de fatores precedentes, sem os quais ela não teria condições para se manifestar. Com isso, não se acredita ser possível verificar se a aprendizagem é fenômeno interno ou externo ao sujeito, valendo-nos da análise das teorias abordadas anteriormente, mas fica claro que se trata de um processo que se desenvolve entre as instâncias,

sejam elas nominadas como exterior e interior, eventos públicos e eventos privados, endógena e exógena ou intrapessoal e interpessoal.

Nenhum dos autores analisados procurou de fato absolutizar uma instância em particular sem considerar a outra (interior, exterior) ao se referir à aprendizagem como processo. Skinner (1980), com um discurso afirmativo sobre o comportamento observável em oposição aos processos mentalistas, também não se esquivou de considerar a existência de uma instância interior.

A questão que se apresenta em relação à instância em que a aprendizagem se manifesta não pode simplesmente recorrer à dicotomia entre as instâncias interior e exterior ao sujeito, pois, dessa maneira, se corre o risco de enveredar por concepções que preveem uma relação de imediatidade entre as duas instâncias. Uma possível conexão direta entre elas somente é possível na vida instintiva dos animais, tendo em vista que a mediação sociocultural é fruto da ação do homem que modifica a natureza e, nesse mesmo processo, ele também se modifica, como identificou Vigotsky (2007). A tentativa de separação entre as instâncias interna e externa ao sujeito somente afirma a impossibilidade de tal dicotomia, ao mesmo tempo que não se pode negar a existência particular de cada uma.

Adorno (1995) discute a noção de sujeito e objeto, o que nos auxilia na reflexão sobre a dicotomia entre as instâncias interna e externa ao sujeito, em virtude de a dicotomia a que nos referimos estar relacionada com a tentativa de estabelecer a separação objetiva entre sujeito e objeto:

A separação entre sujeito e objeto é real e aparente: verdadeira, porque no domínio do conhecimento da separação real consegue sempre expressar o cindido da condição humana, algo que surgiu pela força; falsa, porque a separação que veio a ocorrer não pode ser hipostasiada nem transformada em invariante. Esta contradição na separação entre sujeito e objeto comunica-se à teoria do conhecimento (ADORNO, 1995, p. 182).

A contradição presente na tentativa de separação entre sujeito e objeto demonstra o caráter falso dessa separação, que pode sustentar apenas a unilateralidade conceitual capaz de justificar a aparente existência isolada do sujeito em relação ao objeto e vice-versa. Tal concepção não permite observar o “relacionamento” entre esses dois elementos, o que compromete a compreensão dos processos que ligam um ao outro. Nesse sentido, observa-se a separação entre as instâncias interior e exterior ao sujeito, submetidas à mesma contradição refletida

nas teorias analisadas, quando apresentam a aprendizagem implícita a seus postulados teóricos, uma vez que não se pode identificar claramente a instância em que ela se manifesta de fato.

Desse modo, o *tertium*, o fator excluído, diz respeito à aprendizagem na definição da instância em que ela se manifesta, pois somente aí será possível encontrá-la para compreendê-la como fenômeno humano.

Nosso ponto de partida para identificar essa instância é o fato de Piaget (1999) considerar a importância das trocas sociais na formação das estruturas cognitivas da criança, além da maturação biológica, visto que não basta garantir os fatores para a maturação biológica; é necessário que a criança viva em um espaço que permita tais trocas – daí sua denominação como espaço de trocas sociais.

Porém, ao considerar a influência da cultura sobre o desenvolvimento cognitivo, de acordo com Luria (2018a), e o conceito de ZDI de Vigotski (2007), faz-se necessário repensar o termo “espaço de trocas sociais”, em razão de seu caráter limitado para definir um espaço no qual as relações humanas ocorrem em muitos sentidos, sem que se restrinjam a “trocas sociais”.

As limitações do termo, ao qual propomos redefinição, podem ser identificadas com facilidade, ao observamos propostas que se valem da possibilidade de trocas sociais voltadas à educação em sentido pedagógico, mesmo que utilizando meios indiretos, como máquinas construídas para esse fim. Como exemplo, ao considerarmos a maneira como a teoria skinneriana lida com a modelagem de comportamento por meio da educação, de forma mais evidente ao propor as máquinas de ensinar, estabelece-se uma relação de heteronomia na troca direta entre o sujeito e o equipamento ao qual deve responder. Assim, um estímulo é apresentado e o sujeito deve responder ao que lhe é solicitado; caso erre a resposta, a máquina o estimula novamente até que a resposta correta seja emitida. Uma relação de troca evidente, em que o sujeito recebe um estímulo e devolve uma resposta.

A heteronomia fica mais evidente se observarmos a interação entre as instâncias interna e externa, no sentido mesmo da emissão do comportamento eliciado pela máquina, da exteriorização no sentido da adaptação em resposta aos estímulos, com a consequente interiorização esperada como resultado à submissão ao processo heterônimo, tendo em vista que “[...] uma tal exteriorização tem função

idêntica à da interiorização; renúncia e enquadramento no existente, tornados suportáveis pela aparência real da satisfação” (MARCUSE, 1997, p. 123).

A satisfação da execução da tarefa proposta pela máquina pode levar à aparência de satisfação na idealização da aquisição de conteúdo, mecanicamente informado, que exige apenas a submissão ativa, porém assepsiada da reflexão necessária à emancipação intelectual.

Cria-se um espaço de trocas sociais a valer-se da adaptação aos processos de ensino ou instrução como sua principal moeda de troca. Essa moeda é exigida com tamanha ênfase que leva o sujeito a enquadrar-se ao existente, ato justificado pelo êxito na execução das tarefas que guardam em si a promessa da aprendizagem.

Em sentido oposto a práticas heterônomas, e em maior coerência com uma proposta que considere a mediação sociocultural da atividade humana, encontra-se a proposta de Papert (1994), expressa em sua obra “A máquina das crianças”, que apresenta uma proposta da utilização de computadores para potencializar a aprendizagem, em oposição à proposta de Skinner (1972) das “máquinas de ensinar”, por valorizar a autonomia e o protagonismo da criança ao utilizar o computador para aprender.

Papert (1994) orienta sua proposta fundamentando-se no construtivismo piagetiano, mas com o acréscimo do “aprender fazendo”, que chamou de “construcionismo”, por compreender que a aprendizagem é favorecida quando se associa o pensar ao fazer:

Um dos meus princípios matéticos:<sup>9</sup> centrais é que a construção que ocorre “na cabeça” com frequência ocorre de modo especialmente venturoso quando é apoiada pela **construção de um tipo mais público “no mundo”** – um castelo de areia ou uma torta, uma casa LEGO ou uma empresa, um programa de computador, um poema ou uma teoria do universo. Parte do que tenciono dizer com “no mundo” é que o produto pode ser mostrado, discutido, examinado, sondado e admirado. **Ele está lá fora** (PAPERT, 1994, p. 127, grifo nosso).

Pensar e fazer com autonomia é o princípio básico por meio do qual o pensar, associado à materialização de algo “no mundo”, contribui para a aprendizagem sustentada nos princípios da arte de aprender. Anseios a serem alcançados

---

<sup>9</sup> Papert (1994) propõe o uso da palavra “matética” para definir a arte de aprender. Desse modo, podem-se compreender princípios matéticos como os princípios da arte de aprender.

mediante a exteriorização do que se pensa com a materialização de algo que conduz a novas possibilidades de aprendizagem.

A principal diferença entre as propostas referentes à “máquina de ensinar” (SKINNER, 1972) e à “máquina da criança” (PAPERT, 1994) está no fato de a primeira procurar garantir a aprendizagem fundamentando-se na heteronomia, enquanto a segunda se empenha em favorecer a aprendizagem por meio da autonomia.

A relação de trocas sociais está presente em ambas as propostas, no entanto a mais próxima de uma concepção ampla do espaço que permeia as relações sociais é a de Papert (1994), por considerar aspectos que relacionam o interior ao exterior a partir da ação do sujeito, situação que permite a aproximação com os conceitos vigotskianos, em particular com o de *obutchenie* (PRESTES, 2010), que diz respeito ao fazer mediado que contribui para o desenvolvimento das funções mentais superiores. Também observamos a influência da cultura, que, segundo Vigotski (2007), cria as condições para as crianças penetrarem no universo intelectual das pessoas que as cercam, com base na atividade de programação de computadores, por meio do *software* Logo, ao promover a interação entre a criança, o computador e um adulto que possa auxiliá-la.

As “trocas sociais”, com efeito, não são a única coisa que acontece em relacionamentos sociais, ainda mais quando se tem por objetivo promover a aprendizagem, mesmo que com a mediação de máquinas. Assim, parte-se do breve relato da história de um garoto que participou das atividades conduzidas por Papert, no laboratório LEGO® do MIT, como ilustração do que ocorre em um espaço em que o compartilhamento cria as condições para aprendizagem:

A ideia-chave surgiu de uma observação que a maioria das pessoas fizeram algumas vezes: quando as máquinas vibram, elas tendem a movimentar-se. Uma máquina de lavar que tenha se desequilibrado, além de fazer muito barulho e aparentemente tentar partir-se em pedaços, também tende a movimentar-se, a menos que esteja firmemente apoiada. Este fenômeno, às vezes chamado de “trepidação”, em geral é visto como um incômodo a ser superado, quer reduzindo a vibração do aparelho, quer apoiando-o mais seguramente. Ricky tomou uma direção diferente. Ele observou uma construção LEGO vibrando e pensou em usar a tendência a trepidar como um meio de locomoção. Isso foi um caso real de descoberta casual feliz – transformar a observação acidental em vantagem. Com frequência, observa-se que descobertas importantes principiam com observações acidentais e são atribuídas à “sorte”. **Porém, mesmo que o sucesso na ciência e alhures seja 90 por cento sorte, esta não basta sem alguns ingredientes, como curiosidade para entender e ir ao encalço, energia,**

**persistência, exercício de inteligência e, acima de tudo, a sensação de um ambiente sustentador. Ricky apresenta todos de uma forma notável** (PAPERT, 1994, p. 116, grifo nosso).

Ricky somente pôde realizar seu projeto porque o ambiente ofereceu as condições necessárias para que pudesse desenvolvê-lo. Embora, ao final da citação sejam ressaltadas qualidades do garoto, devem-se considerar a acolhida de sua ideia e as condições e o fornecimento de recursos. A ideia de Ricky foi acolhida no momento em que se procurou compreender o que ele desejava fazer, sem com isso “julgar” sua escolha, fator primordial para a sensação de sustentação. Essa situação demonstra a avaliação inicial que permitiu reconhecer o ponto onde Rick se encontrava com sua ideia e a perspectiva de que poderia ter uma rica experiência de aprendizagem. Estabelece-se relação com a identificação da zona de desenvolvimento real com o reconhecimento do estado atual de Ricky e observa-se a potencialidade de seu projeto, que, devidamente mediado, o levará à experiência de aprendizagem. Nesse momento, a ZDI é criada com todas as suas possibilidades, desde que as condições necessárias para seu surgimento e manutenção sejam mantidas.

O conceito de ZDI está demonstrado na proposta de atividade mediada, com o objetivo de levar à instrução (*obutchenie*) pela mediação entre o que a criança se propõe fazer e os recursos disponibilizados a ela, inclusive a presença e a atuação do adulto. Porém, observa-se um componente que deve ser considerado, no conjunto de elementos que compõem o conceito de ZDI, caracterizado por ser a diferença entre o desenvolvimento real e o que potencialmente poderá ser adquirido.

Falta considerar o que está disponível em termos de artefatos culturais para essa criança, tendo em vista que eles são decisivos na determinação do lugar aonde se pode chegar com relação ao desenvolvimento, haja vista que, no caso de Ricky, a disponibilidade de um laboratório devidamente equipado, um ambiente sustentador e uma cultura de “aprender fazendo” foram decisivos para sua experiência.

A necessidade de levar em conta os artefatos culturais disponíveis também pode ser observada no já mencionado experimento realizado por Luria (2018a) sobre a influência da cultura no desenvolvimento cognitivo de camponeses que viveram a transição do modelo feudal para uma sociedade socialista na época da Revolução Russa.

A preocupação com a disponibilidade de artefatos culturais para que um sujeito possa usá-los pode prescindir da troca como meio de acessá-los, como na possibilidade de compartilhamento, por exemplo. Nesse sentido, somente a palavra “troca” não é suficiente para descrever o espaço que permeia o interior e o exterior ao sujeito, de modo a permitir acesso a artefatos culturais.

O termo “espaço de trocas sociais” é limitado ao aspecto da “troca”, o que não permite uma visão mais ampla e coerente em relação às possibilidades necessárias à manifestação da aprendizagem enquanto fenômeno humano relacionado à dimensão sociocultural da existência.

O termo que propomos compreende a complexidade da dimensão social da existência humana e leva em consideração os fatores socioculturais que, disponibilizados nesse espaço, são passíveis de apropriação pelos sujeitos, à medida que as condições necessárias são fornecidas por meio de compartilhamentos que podem possibilitar a apropriação subjetiva da cultura por meio da aprendizagem. Por essa razão, o termo que compreendemos ser o mais adequado para designar esse espaço é *espaço de compartilhamento sociocultural*.

A escolha das palavras desse termo corresponde a aspectos revelados na análise das teorias aqui apresentadas, pois são características da aprendizagem: a dependência de outros processos que criam condição para sua manifestação; relação direta com tempo e espaço; influência direta da cultura e sobre a cultura, presença em processos interiores (eventos particulares, endógenos ou intrapessoais) e em processos externos (eventos públicos, exógenos ou interpessoais); processo que necessita de mediação; potencialização pela educação.

Dentre essas características, a que revela a aprendizagem como fenômeno humano com características socioculturais é sua presença entre instâncias internas e externas, na tensão do interstício delas, visto que é nessa tensão que emerge o *espaço de compartilhamento sociocultural*, o qual não se circunscreve diretamente a nenhuma delas, mas as permeia, permitindo tanto a internalização como a exteriorização por parte do indivíduo, em um movimento ativo que pode resultar na apropriação subjetiva da cultura.

O *espaço de compartilhamento sociocultural* tem suas raízes na história do sujeito. Seu início pode situar-se em momentos de vida que o próprio sujeito não pode acessar se não por intermédio de quem presenciou seu desenvolvimento

desde o primeiro suspiro (ou antes), porque somente seus pais, ou quem foi responsável por lhe dispensar cuidados na mais tenra idade, podem contar essa parte de sua história, inacessível caso não haja quem possa relatá-la.

Na sequência, propõe-se compreender como se dá o surgimento do *espaço de compartilhamento sociocultural* na vida de um indivíduo, em busca de identificar sua pré-história na vida humana, como fez Luria (2018b) ao pesquisar a pré-história da escrita na criança. Para tanto, será analisada, a seguir, a obra de Winnicott, pediatra e psicanalista inglês com um notável trabalho focado na importância dos cuidados dispensados ao bebê, desde seu nascimento, com ênfase nos cuidados maternos e sua repercussão no desenvolvimento psicológico humano.

### **3.2 Gênese do espaço de compartilhamento sociocultural**

Da mesma forma que Luria (2018b) propõe a busca da origem da escrita na criança, observando haver uma pré-história da escrita e sua evolução decorrente da convivência cultural da criança. Esse processo parte dos gestos, uma forma de expressão que liga significados a objetos, e caminha para o desenho como representação gráfica rudimentar de objetos. Assim se compõe a pré-história da escrita que antecede a experiência escolar, momento em que a escrita passa a ser organizada de acordo com o padrão da escrita formal.

Nesse sentido, é importante verificar os elementos presentes no conceito de “espaço potencial” de Winnicott (1975) como subsídio para discutir uma possível pré-história, na criança, do que definimos como *espaço de compartilhamento sociocultural*, tendo em vista que, ao definir a gênese desse espaço, torna-se possível compreender a instância em que a aprendizagem humana se manifesta.

### **3.3 Donald Woods Winnicott, fruição da experiência cultural**

Winnicott, proeminente pediatra e psicanalista infantil da Grã-Bretanha com longa trajetória de trabalho e pesquisa sobre o desenvolvimento psíquico infantil, nasceu em Plymouth, em 1896, e faleceu em Londres, em 1971.

Os autores que tiveram maior influência na obra de Winnicott foram Sigmund Freud, criador da psicanálise, e Melanie Klein, autora pós-freudiana que realizou estudos profundos sobre a psicanálise aplicada a crianças e desenvolveu a abordagem da ludoterapia destinada ao atendimento psicanalítico na infância.



De acordo com Fulgencio (2006), é na divergência com relação aos conceitos psicanalíticos metapsicológicos que Winnicott se distancia das formulações teóricas de Freud e Klein em busca de uma psicanálise com base teórica factual diferente da especulação teórica metapsicológica.

Foi por conta da divergência com a metapsicologia freudiana e kleiniana que Winnicott elaborou sua teoria com ênfase na relação entre o bebê e mãe a partir de suas repercussões no desenvolvimento do bebê, que parte de uma relação de total dependência para a independência progressiva. Segundo Fulgencio (2018), Winnicott se afasta da especulação metapsicológica e substitui conceitos como o de aparelho psíquico, pulsão e libido por outros não especulativos, em favor da formulação de teórica factual. Não se trata, porém, de criar uma nova teoria, mas de propostas de revisão e aprimoramento dos conceitos psicanalíticos.

É inegável a contribuição da teoria winnicottiana para o avanço da psicanálise, tanto que suscita debate acerca de seu ponto de vista de uma psicanálise sem metapsicologia, como afirma Fulgencio (2018). Não se tem aqui o intuito de enveredar por essa discussão, seja no sentido teórico psicanalítico, seja no clínico psicanalítico do uso dos conceitos winnicottianos.

Entre os conceitos formulados por Winnicott (1975), observa-se o de “espaço potencial”, que não se encontra nem fora nem dentro do indivíduo e que evolui de um relacionamento de total dependência para a independência relativa, o que permite a fruição da experiência cultural. Trata-se de algo muito próximo ao que formulamos como “espaço de compartilhamento sociocultural”, que é, a nosso ver, o espaço onde ocorre a aprendizagem resultante da fruição de experiências culturais.

Com base nessa compreensão, procuramos na obra winnicottiana os elementos que definem o “espaço potencial” na experiência humana a partir do nascimento até o momento em que se transforma na possibilidade de fruição da experiência cultural.

### **3.40 espaço potencial winnicottiano**

Considerando a dimensão e a abrangência de fenômenos da existência humana fundadas na psicanálise, é necessário eleger elementos que entendemos serem essenciais para a compreensão do conceito de “espaço potencial”. Para

tanto, esforços são centrados na descrição de elementos de grande relevância para a compreensão do conceito winnicottiano e dos elementos que o caracterizam.

Iniciemos pela concepção, para Winnicott (1990), de não haver uma estrutura psíquica preexistente, pois, para ele, a psique “encarna” no soma (corpo) na medida em que há a elaboração imaginativa do corpo e suas funções. Esse processo ocorre como consequência da adaptação da mãe às necessidades do bebê, fator essencial para que gradativamente ocorra o desenvolvimento, que consiste na superação de um estado de dependência absoluta rumo a um estado de independência relativa.

Para Winnicott (1990), a relação entre a mãe e o bebê se apresenta com peculiar importância para o desenvolvimento do ser humano, que, na condição de bebê, não deve ser visto como indivíduo singular, tendo em vista o estado de dependência em relação à mãe no início da vida, momento em que é “um” com ela e, portanto, ainda incapaz de elaborar uma concepção de si como indivíduo perante a alteridade. Tal estado de unicidade entre o bebê e a mãe poderá ser superado à medida que o desenvolvimento do bebê possa contar com a ação da mãe em favor de suas necessidades, em um processo evolutivo que pode ser descrito da seguinte forma:

As mães com bebês estão enfrentando uma situação evolutiva e em constante mutação; o bebê começa nada sabendo acerca do mundo, e na época em que as mães terminaram sua tarefa o bebê já se converteu em alguém que conhece o mundo, que pode descobrir um caminho para viver nele e até tomar parte na maneira como ele se conduz. Que tremenda evolução! (WINNICOTT, 1979, p. 76).

A importância da relação entre a mãe e o bebê, do ponto de vista winnicottiano, é evidente justamente por criar e oferecer as condições necessárias para a evolução do bebê como ser humano a ser incluído no mundo, na sociedade e na cultura. Trata-se de um processo evolutivo que, segundo Winnicott (1979), se desenvolve como consequência da capacidade da mãe de apresentar “o mundo em pequenas doses” a seu bebê.

Nesse sentido, do ponto de vista winnicottiano, o processo de desenvolvimento humano é caracterizado por um percurso não meramente linear, com estágios estaticamente definidos que, depois de alcançados, são considerados efetivamente superados; tem-se, então, uma sucessão de avanços e recuos necessários à superação de cada estágio de desenvolvimento:

Qualquer estágio no desenvolvimento é alcançado e perdido, alcançado e perdido de novo, e mais uma vez: a superação dos estágios no desenvolvimento só se transforma em fato muito gradualmente, e mesmo assim apenas sob determinadas condições. Tais condições deixam gradativamente de ser vitais, mas talvez nunca deixem de ter uma certa importância. De qualquer modo, é necessário que se presuma um desenvolvimento anterior bem-sucedido. **O mais complexo deve desenvolver-se a partir do mais simples** (WINNICOTT, 1990, p. 55, grifo nosso).

A percepção de que o desenvolvimento ocorre gradualmente como consequência de etapas anteriores bem-sucedidas, com a perspectiva de partir do mais simples para o mais complexo, chega a ser óbvia, ao considerarmos o desenvolvimento infantil desde a mais tenra idade, embora guarde em si a complexidade própria do desenvolvimento em curso. Um bebê recém-nascido conta com reflexos, como o de sucção, que lhe garantem a manutenção da vida por estar apto a alimentar-se, porém esse reflexo deve contar com a disponibilidade de um seio em condição de amamentar; assim, a junção do bebê com a mãe resultará na amamentação. De fato, a amamentação pode ser simples se tudo ocorrer bem para a mãe e seu bebê; por outro lado, tal situação revela uma condição particular da mãe que, segundo Winnicott (2000), corresponde à “preocupação materna primária”, uma predisposição natural que se inicia ainda na gestação e se prolonga por algumas semanas após o nascimento do bebê. E esse é um fator essencial para o desenvolvimento do bebê, que ocorrerá em um estado de dependência absoluta com a mãe:

O comportamento adaptativo da mãe torna possível ao bebê encontrar fora do *self* aquilo que é necessário e esperado. Através da experiência da maternagem suficientemente boa, o bebê passa para a percepção objetiva, havendo herdado a tendência a fazer isso e tendo-lhe sido dado a aparelhagem perceptual e a oportunidade (WINNICOTT, 1994, p. 197).

Está no comportamento adaptativo da mãe às necessidades do bebê a oportunidade requerida para um desenvolvimento saudável. Observe-se que o uso da palavra “adaptação” está relacionado de forma inequívoca ao atendimento, por parte da mãe (ou de quem venha a exercer a função materna), das necessidades do bebê. Essa adaptação diz respeito ao relacionamento entre a mãe e seu bebê e, segundo Winnicott (2000), espera-se que a mãe seja “suficientemente boa”, ao corresponder a tais necessidades, inicialmente corporais e, mais tarde, do ego que se estrutura.

Entretanto, no relacionamento mãe-bebê há mais do que a provisão materna. Para Winnicott (1990), o que une mãe e bebê (embora também os mantenha separados) é análogo às condições biológicas que os une ainda na gestação, visto que a ligação do bebê com sua mãe depende de uma “substância intermediária” (placenta, cordão umbilical, saco amniótico) que lhe permita o desenvolvimento biológico e a manutenção da vida, situação que, após o nascimento, possibilita compreender o desenvolvimento do bebê a partir de algo que se encontra indiferenciado da mãe e do ambiente:

Após o nascimento do bebê, **essa substância**, que tanto une quanto separa, passa a ser representada por objetos e fenômenos sobre os quais se pode dizer, novamente, que ao mesmo tempo em que eles são parte do bebê, eles também são parte do ambiente. Só aos poucos iremos exigir do indivíduo em desenvolvimento um reconhecimento completo da distinção entre a realidade externa e a realidade psíquica interna; na verdade, **um remanescente dessa substância intermediária continuará existindo na vida cultural dos homens e mulheres adultos**, justamente ali onde se encontra aquilo que mais claramente distingue os seres humanos dos animais (religião, arte, filosofia) (WINNICOTT, 1990, p. 178, grifo nosso).

A substância intermediária que tanto une quanto separa no útero materno passa a ter no mundo uma representação que permitirá, ao bebê e à mãe, estabelecer um relacionamento, a partir do qual o bebê se desenvolve e se torna capaz de lidar com as realidades interna e externa. Porém, é na reminiscência da substância intermediária que Winnicott (1975) observa um espaço que não pertence nem à realidade externa nem à realidade psíquica interior:

É útil, portanto, pensar numa terceira área do viver humano, uma área que não se encontra dentro do indivíduo, nem fora, no mundo da realidade compartilhada. Pode-se pensar nesse viver intermediário como ocupando um espaço potencial, a negar a ideia de espaço e separação entre o bebê e a mãe, e todos os desenvolvimentos derivados desse fenômeno. Esse espaço potencial é extremamente variável de indivíduo para indivíduo e seu fundamento está na confiança que a mãe inspira ao bebê, confiança experimentada por um período suficientemente longo, no estágio decisivo da separação entre o não eu e o eu, quando o estabelecimento de um eu (*self*) autônomo se encontra no estágio inicial (WINNICOTT, 1975, p. 152).

O espaço potencial configura-se, na relação mãe-bebê, de maneira a permitir ao bebê estabelecer a distinção entre as realidades interna e externa, fator gradualmente desenvolvido desde que estejam disponíveis os cuidados necessários, provisionados pelo ambiente, para o cumprimento dessa tarefa. O estabelecimento do sentimento de confiança, resultante do atendimento às necessidades do bebê, demonstra a ocorrência da separação necessária para a emergência de um “Eu” em

relação ao “Não eu”, mas que sempre guarda em si uma dependência relativa que caracteriza o relacionamento entre a mãe e seu bebê.

Ao aprofundar seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, Winnicott (1975) observou os objetos e fenômenos transicionais existentes no espaço potencial, assim denominados por sua característica de transitoriedade, por serem investidos de sentido e significado enquanto forem necessários à formação do Eu (*self*), e desinvestidos quando deixam de ser. Tem-se, ainda, a transição do controle onipotente de objetos externos, característico do estágio em que o bebê e a mãe formam uma unicidade, para o progressivo abandono desse tipo de controle em favor do desenvolvimento e para novas formas de uso que o bebê venha a fazer de objetos e fenômenos transicionais:

Uma das transições é do controle onipotente dos objetos externos para o abandono do controle e, finalmente, para o reconhecimento de que existem fenômenos que se acham fora do próprio controle pessoal. O objeto transicional que faz parte tanto do bebê quanto da mãe adquire uma nova condição a que damos o nome de posse (WINNICOTT, 1994, p. 45).

O abandono do controle onipotente que leva à distinção da existência de fenômenos que estão fora do controle pessoal é fator primordial a delimitar o desenvolvimento infantil com relação à capacidade de distinguir a realidade externa da realidade interna com base nos usos que o bebê faz de objetos e fenômenos transicionais no decorrer de seu desenvolvimento. É o caso dos ursinhos de pelúcia ou, ainda, do ato de chupar o dedo ou acariciar os próprios cabelos para dormir.

No tocante aos objetos e fenômenos transicionais, Winnicott (1975) esclarece que o ato de chupar o dedo para dormir e/ou o uso de objetos como um ursinho de pelúcia, uma fralda, a ponta de um cobertor, entre outros que o bebê adota, e que os pais toleram (no sentido de permiti-los sem interferir negativamente), consiste em algo que transcende os objetos ou fenômenos em si mesmos:

Espero que se entenda que não me refiro exatamente ao ursinho da criança pequena ou ao primeiro uso que o bebê dá a seu punho (polegar, dedos). Não estou estudando especificamente o primeiro objeto das relações de objeto. Estou interessado na primeira possessão e na área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido (WINNICOTT, 1975, p. 15).

Não se trata de analisar cada objeto ou fenômeno transicional em si, mas de compreender o processo pelo qual o bebê passa ao tomar para si algo da realidade,

em dado momento de seu desenvolvimento. Essa primeira possessão, como afirma Winnicott (1994), auxiliará no desenvolvimento de um “Eu” em relação à realidade, mesmo partindo da precária capacidade perceptiva do bebê diante da realidade ainda marcada pela onipotência, da qual se desprenderá gradativamente ao contar com a mediação materna:

A mãe está capacitando o bebê a ter a ilusão de que objetos da realidade externa podem ser reais para ele, isto é, que eles podem ser alucinações, uma vez que são apenas estas que são sentidas como reais. Se se quer que um objeto externo pareça real, então o relacionamento com ele tem de ser o relacionamento que se tem com uma alucinação, uma vez que são apenas estas que são sentidas como reais. Se se quer que um objeto externo pareça real, então o relacionamento com ele tem de ser o relacionamento que se tem com uma alucinação (WINNICOTT, 1994, p. 45).

Na medida em que a mãe (ou o ambiente) compreende a necessidade de o bebê “alucinar” a realidade para compreendê-la, os objetos e fenômenos transicionais também se tornam mediadores desse contato, contribuindo para chegar ao estágio de desenvolvimento assim descrito por Winnicott (1990, p. 88):

Surge a ideia de uma membrana limitadora, e daí segue-se a ideia de um interior e um exterior. Em seguida desenvolve-se a ideia de um EU e de um não EU. Existem agora conteúdos do EU que dependem em parte de experiências instintivas. Desenvolve-se a possibilidade de um sentimento de responsabilidade pela experiência instintiva e pelos conteúdos do EU, e um sentimento de independência em relação ao que está fora. Surge um sentido para o termo “relacionamento”, indicando algo que ocorre entre pessoas, o EU e os objetos.

Assim, o desenvolvimento se direciona no sentido da independência, com o aprimoramento da percepção da realidade e o estabelecimento de um “Eu” e de um “Não Eu” a delimitar as fronteiras do contato com a realidade externa. Tal situação cria as condições necessárias para que se firmem relacionamentos entre as realidades interna e externa, a partir do momento em que passa a existir “alguém” capaz de se relacionar com a realidade e com o que ou quem nela se encontra. Desse modo, o espaço potencial e sua dinâmica marcada pela presença de objetos e fenômenos transicionais integram o que Winnicott (1975) denomina a terceira parte da vida humana, além das realidades interior e exterior ao indivíduo.

Winnicott (1994) compreende as realidades interior e exterior da seguinte maneira: a realidade interior, também denominada psíquica ou pessoal, é a instância por meio da qual o indivíduo é capaz de alucinar, criar, imaginar ou conceber, ao passo que a realidade exterior nada mais é que o mundo reconhecido como “Não

Eu” em fases anteriores do desenvolvimento, quando houve o estabelecimento de um *self* identificando os limites entre a realidade interior e a exterior.

O ponto referencial para definir essas realidades é o indivíduo situado em relação à realidade externa, a ser reconhecida gradativamente, à medida que ele desenvolve a capacidade de discernir a si próprio do que é objetivamente percebido, algo somente possível se baseado no sucesso dos cuidados maternos, que leva à mediação dos objetos e fenômenos transicionais e se desenvolve nas possibilidades transicionais próprias do “espaço potencial”. Este, segundo Winnicott (1975), dará lugar a experiência cultural na vida adulta, desde que tudo corra bem durante o desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento, ao qual Winnicott (1975) se refere, também evolui como resultado das ações do indivíduo. Um dos fenômenos analisados por ele relacionados a essa questão é o brincar, situado no “espaço potencial” e que constitui a base na qual:

[...] se constrói a totalidade da existência experimental do homem. [...] Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos (WINNICOTT, 1975, p. 93).

O espaço onde se pode experimentar a vida na área dos fenômenos transicionais nos permite olhar para a relação entre as instâncias interior e exterior ao indivíduo, para além da concepção de um embate que se trava com a realidade. A presença de uma área intermediária torna possível a experiência de viver com a mediação entre o indivíduo e a realidade e contribui para que este venha a tornar-se um ser independente e autônomo. Ademais, está, diretamente ligada à fruição das experiências culturais:

Empreguei o termo “experiência cultural” como uma ampliação da ideia dos fenômenos transicionais e da brincadeira, sem estar certo de poder definir a palavra “cultura”. A ênfase na verdade recai na experiência. Utilizando a palavra “cultura”, estou pensando na tradição herdada. Estou pensando em algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir, *se tivermos um lugar para guardar o que encontramos* (WINNICOTT, 1975, p. 137-138, grifo do autor).

A experiência cultural como ampliação de fenômenos transicionais somente conduz à fruição cultural, caso o indivíduo tenha acesso ao fundo comum da humanidade (cultura), seja para sua apropriação, seja como contribuição. Porém, a

disponibilidade do fundo comum da humanidade liga-se à memória, tanto a do indivíduo em seu interior como a da realidade externa, na forma de registros que podem ser acessados, como ao utilizar a leitura e a escrita. Nesse sentido, uma pessoa alfabetizada, capaz de ler e escrever, possui os elementos necessários para a fruição cultural em ambientes nos quais a comunicação exija essas capacidades.

Com o intuito de ilustrar essa situação, apresentamos o exemplo da experiência espontânea de uma estudante de 13 anos de idade que, incomodada com a situação precária de sua escola, utilizou a rede social Facebook para publicar suas reivindicações sobre as condições da escola onde estudava.

Faber (2014), aluna de uma escola municipal da cidade de Florianópolis, em Santa Catarina, iniciou, no dia 11 de julho de 2012, uma *fanpage* no Facebook com o nome Diário de Classe para denunciar os problemas de sua escola, contando com a permissão e o apoio dos pais. A iniciativa foi inspirada no *blog* NeverSeconds<sup>10</sup>, de autoria da escocesa Martha Payne, de 9 anos, para denunciar a baixa qualidade e a reduzida quantidade de merenda servida em sua escola.

Desde as primeiras postagens, no mês de julho, quando a *fanpage* contava com vinte seguidores, até o final do mês de agosto, com a crescente repercussão, houve expressivo crescimento no número de seguidores, que chegou a aproximadamente 190 mil. Esse crescimento motivou a autora a continuar com as postagens e com sua luta em busca de solução dos problemas na escola em que estudava.

Nesse percurso, Faber (2014) relata que enfrentou ameaças e represálias por parte dos funcionários da escola e que foi pressionada a encerrar o “Diário de Classe” inúmeras vezes. Porém, sempre apoiada pela família e pela rede de seguidores de sua *fanpage*, ela continuou a publicar as denúncias e a cobrar soluções. Nesse mesmo período, a imprensa já havia feito muitas matérias sobre a ação da adolescente, além de entrevistas que colaboraram ainda mais para a divulgação de sua *fanpage*. Outro fato importante na trajetória do Diário de Classe relatado por sua autora foi o surgimento de outros diários de classe:

Muitos Diários de Classe começaram então a surgir, como eu já tinha comentado em várias entrevistas que dei. Eu já sabia de mais de 100 deles. Muitas e muitas pessoas me escreviam, tanto jovens quanto adultos, perguntando como fazer o Diário de Classe da sua escola, como gravar vídeos, como lidar com a pressão pela qual também estavam passando

---

<sup>10</sup> Faber (2014) propõe a tradução do título do *blog* como “Nunca repita o prato”.



depois das denúncias, assim como eu, e querendo esclarecer diversas outras dúvidas.

[...] Por isso, fiz algumas postagens sobre isso durante aquela semana, e no dia 31 até fiz um vídeo curtinho mostrando como era simples fazer ou publicar um vídeo na internet, para incentivar outras pessoas que estavam fazendo seus Diários de Classe.

Eu expliquei que estava lendo os comentários e que estava disposta a ajudar todo mundo que precisasse. Estava até pensando em criar um grupo para dar dicas a todos os Diários (FABER, 2014, p. 99).

A repercussão, tanto pela divulgação direta da *fanpage* com o auxílio dos seguidores como em decorrência da atenção dada pela mídia por meio de reportagens e entrevistas com a autora do Diário de Classe, contribuiu para a criação de um “fundo comum”, que passou a ser compartilhado com outras pessoas interessadas em realizar ações semelhantes.

Em termos winnicottianos, tem-se aqui subsídio para compreender as possibilidades de acesso à cultura e a posterior passagem para com ela contribuir. Para tanto, é preciso considerar as sobreposições de apropriações de experiências culturais, como a alfabetização, que possibilitou o uso da rede social e de recursos das TDIC, a disponibilidade de experiência anterior registrada no *blog* NeverSeconds, o apoio da família para utilizar esses meios na reivindicação da solução dos problemas identificados por Faber na escola onde estudava, além do convívio com a exposição midiática de sua proposta, que, de julho a agosto de 2012, contribuiu para o surgimento de outros Diários de Classe.

O exemplo apresenta elementos essenciais para compreender como a ideia de espaço potencial e o uso de objetos e fenômenos transicionais levam à fruição da experiência cultural.

A luta por direitos não é algo recente, tampouco Faber é a primeira adolescente que luta por direitos relacionados à educação. A militância por causas sociais faz parte da cultura humana e é nessa cultura que observamos a estudante difundir suas reivindicações, chegando ao ponto de inspirar outros a também fruir da experiência cultural da militância por causas semelhantes.

Usando os termos winnicottianos, pode-se afirmar que uma garota que passou da fase de dependência absoluta, usou o espaço potencial e os objetos e fenômenos transicionais contando com um ambiente suficientemente bom tornou-se indivíduo com interior e exterior, capaz de distinguir as realidades interna e externa a ponto de adquirir independência e autonomia para que pudesse fruir de experiências culturais e posteriormente contribuir para a construção delas.

No exemplo relativo ao Diário de Classe, a característica do espaço potencial de não estar nem dentro nem fora do indivíduo se apresentou nas situações de mediação que foram consolidando o processo de criação, desde a proposta inicial de denunciar os problemas da escola e reivindicar soluções, à solicitação da permissão e do apoio familiar, até a utilização do *blog* de outra pessoa como inspiração para a construção da *fanpage* no Facebook.

As situações de mediação ilustram o fato de haver relação entre indivíduo e realidade externa em um espaço intermediário que permita o acesso à experiência cultural. Segundo Winnicott (1975), no desenvolvimento infantil, as experiências vivenciadas no espaço potencial tendem, progressivamente, a dar lugar às experiências culturais no momento em que o indivíduo conquista independência e autonomia, mesmo que relativas, pois há ainda um pouco de dependência, o que contribui para o estabelecimento de relacionamentos com a alteridade e a realidade exterior. Pode-se observar Faber nessa posição de independência relativa, ao contar com o apoio dos familiares e dos apoiadores que eram seguidores de sua *fanpage*, bem como no momento em que se dispõe a auxiliar outras pessoas que a procuram para obter auxílio na construção de seus próprios projetos.

Esse fragmento da trajetória de Faber fornece elementos para exemplificar a concepção winnicottiana sobre um espaço intermediário, denominado “espaço potencial”, que não pertence nem à realidade interna ao sujeito nem à externa, mas está entre ambas, e, progressivamente, com o uso de objetos e fenômenos transicionais, cria as condições para a fruição da experiência cultural.

A busca de elementos da teoria winnicottiana que nos apresentassem uma possível gênese do *espaço de compartilhamento sociocultural* na criança, a exemplo do que Luria (2018b) fez com relação à gênese da escrita na criança, propiciou a compreensão de que a compatibilidade de características entre as duas definições do espaço intermediário sugere a possibilidade de o início da fruição da experiência cultural se desenvolver quando a criança passa a utilizar o espaço potencial.

Como estamos diante da transmissão da cultura que se processa com a inclusão do indivíduo em um contexto cultural, tem-se o endosso de nossa proposta da existência da gênese do espaço de compartilhamento sociocultural na criança. Portanto, o “espaço potencial” se desenvolve durante a infância e é responsável pelo desenvolvimento progressivo do espaço de compartilhamento sociocultural, disponível a um indivíduo que superou o estágio de dependência absoluta e

alcançou a independência e a autonomia necessárias à fruição das experiências culturais.

Essa área intermediária que permite a mediação entre o indivíduo e a realidade, e que não se circunscreve nem à realidade subjetiva nem à realidade externa, é assim interpretada por Winnicott (1975, p. 139, grifo nosso):

Se essa área for imaginada como parte da organização do ego, **teremos aqui uma parte do ego que não é um ego corporal, que não está fundada no padrão de funcionamento corporal, mas nas experiências corporais**. Tais experiências são próprias da relação de objeto de tipo não orgástico, ou do que pode ser chamado de capacidade de relacionamento do ego (*ego-relatedness*), no local em que se pode dizer que a continuidade está cedendo lugar à contiguidade.

A possibilidade da existência de uma parte não corporal do ego fundada nas experiências corporais permite observar a aprendizagem como uma das funções desse ego não corporal que atua no espaço de compartilhamento sociocultural e faz a mediação entre a realidade externa e realidade subjetiva, em um movimento que parte da continuidade do indivíduo para a contiguidade na convivência com a alteridade. O contato social é o fator que cria as condições necessárias para a manifestação da aprendizagem como fenômeno humano ligado à fruição de experiências culturais. Essa condição da aprendizagem humana pressupõe, de acordo com Vigotsky (2007), uma natureza social específica. Ressalta-se, dessa maneira, o aspecto sociocultural da aprendizagem.

De fato, há na criança uma gênese do espaço de compartilhamento sociocultural que marca o progressivo desenvolvimento desse espaço de mediação, que pode ser observado como a instância na qual a aprendizagem pode se manifestar como fenômeno humano.

Em face disso, é possível avançar na discussão sobre a instância na qual a aprendizagem se manifesta. Para tanto, considera-se haver certa tendência a situar a aprendizagem como fenômeno com ocorrência no interior do indivíduo, enquanto, de nosso ponto de vista, ela não se circunscreve aos limites da interioridade psíquica do ser humano. Essa discussão será realizada a seguir.

### **3.5 Considerações sobre o espaço de compartilhamento sociocultural**

O conceito de “espaço potencial” de Winnicott (1975) apresenta elementos que contribuem para o entendimento de que, na infância, se desenvolvem

possibilidades de a criança vivenciar experiências que a conduzirão à fruição da cultura humana. Esse desenvolvimento ocorre com o estabelecimento de um “Eu” (*self*), característico da uma realidade intrapsíquica, capaz de diferenciar-se da realidade externa a ele e que, contando com a “maternagem suficientemente boa” (WINNICOTT, 2006), direciona-se para a independência característica de indivíduos independentes e autônomos, capazes de contribuir para o desenvolvimento e a difusão da cultura.

Como afirma Winnicott (2006), o indivíduo sai de uma situação de dependência absoluta, progride para a dependência relativa e alcança a independência, que leva à autonomia. Porém, o estado de independência jamais se consumará por completo, guardando em si preciosos resquícios de dependência que são necessários à capacidade relacionar-se com outros. Desse modo, o indivíduo torna-se capaz de se inter-relacionar, e a alteridade assume papel preponderante para a fruição de experiências culturais, com a mediação característica da “terceira área do viver humano” (WINNICOTT, 1975). Essa área, onde o contato entre a realidade intrapsíquica e a realidade exterior encontra possibilidades de mediação, cria condições tanto para a introjeção como para a extrojeção em uma dinâmica que promove a interação entre indivíduo e realidade.

Chega-se à conclusão, portanto, de que o desenvolvimento, do ponto de vista winnicottiano, apresenta uma trajetória que conduz ao espaço de compartilhamento sociocultural, e, por meio dele, a fruição das experiências culturais torna-se progressivamente possível. Tendo em vista, de acordo com Winnicott (1975), que no espaço potencial o uso de fenômenos e objetos transicionais e do brincar conduz à experiência cultural, os adultos que representam a provisão ambiental necessária para o desenvolvimento da criança transmitem a ela a possibilidade de acesso à herança cultural, que diz respeito ao fundo comum da humanidade.

Estamos diante de aspectos que não são transmitidos hereditariamente, no sentido biológico, mas que compõem o legado cultural da humanidade. Em sentido sociocultural, esse legado é transmitido de um indivíduo a outro, de geração para geração, com resultado da mediação que se inicia no desenvolvimento, desde a infância, e segue até a vida adulta.

Ao nos referirmos à transmissão da herança cultural do adulto para a criança, por meio do desenvolvimento do espaço potencial, observa-se o desenvolvimento da “terceira área do viver humano”, a qual, gradualmente, se tornará o espaço de

compartilhamento sociocultural, instância em que o indivíduo poderá desfrutar de experiências culturais.

Assim, o espaço potencial progride para outra forma de espaço em que a mediação com a realidade passa a contar com um indivíduo independente o suficiente para ser capaz de estabelecer relacionamentos interpessoais.

A transmissão da cultura que se processa de geração a geração como uma das possibilidades de compartilhamento entre seres humanos revela que a hereditariedade pode ser compreendida para além das questões biológicas e da transmissão genética da espécie humana, pois há uma complexidade muito maior a ser considerada com relação à transmissão de característica ao considerarmos a cultura e sua influência sobre a vida do indivíduo.

No que tange à instância de mediação entre indivíduo e cultura e à possibilidade de transmissão de conhecimentos, propõe-se, na sequência, analisar aspectos de hereditariedade relacionados ao *espaço* de compartilhamento sociocultural, com o intuito de verificar a característica de instância na qual a aprendizagem humana possa se manifestar e promover a fruição de experiências culturais.

### **3.6A instância em que a aprendizagem se manifesta e o fator da hereditariedade**

Todo ser humano é capaz de aprender. Mesmo que haja dificuldades e limitações, a aprendizagem sempre é uma possibilidade, ainda mais se for compreendida como fenômeno humano que se manifesta no espaço de compartilhamento sociocultural. Mas, de que maneira essa afirmação se sustentaria ao levarmos em consideração os fatores da hereditariedade e suas influências, capazes de determinar uma série de características do indivíduo?

Inicialmente, deve-se considerar que a hereditariedade é um fator de extrema relevância, quando se abordam as possibilidades de desenvolvimento nos mais diversos aspectos de um indivíduo, tanto é que Piaget (1999) ressalta a importância da hereditariedade como componente do tripé do desenvolvimento, ao lado do meio físico e do meio social, os quais contribuem conjuntamente para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Vigotisky (2000), por sua vez, compreende a hereditariedade como elemento presente no desenvolvimento humano, fortemente influenciado por

questões sócio-históricas que os contextualizam em função de sua dinâmica em relação a outros processos do desenvolvimento humano.

A hereditariedade está presente na existência humana como fator integrante do desenvolvimento. Não é possível desconsiderá-la, como propõe Skinner (1970) ao afirmar que a busca de fatores internos contribui para obscurecer a abordagem científica do comportamento do indivíduo, uma vez que as variáveis relevantes estão relacionadas de forma inequívoca ao ambiente.

Há de comum entre os autores citados (com exceção de Skinner) o fato de observarem a hereditariedade como fator interno, como predisposição inata, que concorre com as influências do meio ambiente na determinação do desenvolvimento. Embora se possa pensar em uma possível dualidade entre hereditariedade e meio ambiente, tanto Piaget (1999) como Vigotsky (2000) argumentam que o desenvolvimento se vale do aspecto de complementaridade entre ambas, mas ainda do ponto de vista de que se trata de algo interior do indivíduo que interage com aquilo que lhe é exterior.

Outra forma de observar a hereditariedade nos é fornecida por Winnicott (1990, p. 38) com a afirmação de que “a hereditariedade diz respeito aos fatores que existem antes da concepção”. O autor se refere a fatores antecedentes ao processo de gestação que levam ao nascimento de um indivíduo, pois o que é hereditário existe independentemente da possibilidade de existência física de um indivíduo em particular.

Winnicott (2006) utiliza o termo “tendências hereditárias” para abordar a hereditariedade no desenvolvimento do ser humano Segundo ele:

Há uma tendência geral voltada para o crescimento físico, e uma tendência ao desenvolvimento da parte psíquica da integração psicossomática; há, tanto no campo físico quanto no psicológico, as **tendências hereditárias**, e estas, do lado da psique, incluem as tendências que levam à integração ou à consumação da totalidade (WINNICOTT, 2006, p. 79, grifo nosso).

O desenvolvimento, de modo geral, como tendência hereditária inclui fatores de ordem física e psíquica que traçam uma trajetória na direção da independência e da autonomia de um indivíduo capaz de discernir e lidar com a realidade psíquica interna e a realidade externa, como afirma o próprio Winnicott (1975). Ele também ressalta que a provisão ambiental adequada ou suficientemente boa é o fator decisivo para o desenvolvimento ou não dessas tendências hereditárias.

O que é herdado compõe algo muito maior que os fatores relacionados à genética; há muito mais a se considerar na composição do que chamamos de legado da humanidade, pois a evolução da espécie humana não está relacionada unicamente a fatores da hereditariedade em termos biológicos.

Um dos fatores que compõem esse legado, como observado com base na contribuição de Winnicott (1975), é o desenvolvimento da capacidade de acessar uma área intermediária, que não corresponde nem à realidade interna nem à realidade externa, que contribui sobremaneira para o desenvolvimento do indivíduo. Trata-se de um fator relacionado ao *tertium* que Piaget (1974) constatou como algo que não pode ser considerado hereditário e tampouco como aquisição a partir da experiência em uma relação dicotômica entre interioridade e meio ambiente.

Porém, o que propõe a teoria winnicottiana está mais próximo da afirmação de Vigotski (2007) ao se referir à dinâmica entre as instâncias intrapessoal (interior) e interpessoal (exterior), por serem divergentes e capazes de convergir como resultado da ação do ser humano mediada pela cultura. Uma concepção dinâmica entre as instâncias interior e exterior ao indivíduo, considerando a mediação como fator integrado à ação do ser humano, de fato nos oferece mais elementos que a abordagem piagetiana, mas não contempla a existência de um espaço intermediário, no qual a mediação se processe.

Novamente, estamos diante da dicotomia entre as instâncias interior e exterior, apoiados em um ponto de vista que privilegia a compreensão de que a hereditariedade subjaz encarcerada no indivíduo e compõe o rol das potências características inatas. O fato de a hereditariedade compor o legado que é herdado pode simplesmente ser considerado como uma concepção de fatores biológicos e suas determinações para a existência do indivíduo.

Para alcançar o estágio no qual se chega a uma individualidade (WINNICOTT, 1975), o indivíduo parte de uma situação de indiferenciação em relação ao meio ambiente até que, com a provisão ambiental necessária, atinge o ponto em que se identifica como portador de um interior e reconhece um exterior, fator essencial para o desenvolvimento em direção à independência e à autonomia, em termos winnicottianos. Nesse cenário, o espaço potencial, destinado ao uso dos objetos e fenômenos transicionais, apresenta-se como uma terceira área da vida de um ser humano, além da realidade interior e da realidade externa, compondo o que

Winnicott (1975) compreende como uma parte do ego que está fundada nas experiências corporais e não no funcionamento corporal.

Todos esses elementos podem ser vislumbrados na composição do que Winnicott (2006) denomina “tendências hereditárias” com potencialidades que podem ou não se desenvolver, de acordo com as condições ambientais disponíveis:

Para que o potencial hereditário venha a ter uma oportunidade de **atualizar-se, no sentido de que venha a manifestar-se no indivíduo**, é necessário que as condições ambientais sejam adequadas. É conveniente usar uma expressão do tipo “maternagem suficientemente boa” para transmitir uma concepção não idealizada da função materna; mais ainda, é importante ter em mente o conceito de dependência absoluta (do bebê em relação ao meio ambiente), que se transforma rapidamente em dependência relativa, sempre numa trajetória em direção à independência (que jamais será alcançada). Independência significa autonomia; a pessoa torna-se viável como pessoa e também fisicamente (uma unidade independente) (WINNICOTT, 2006, p. 80, grifo nosso).

A atualização do que é hereditário diz respeito ao que é transmitido para o indivíduo com base no que lhe é externo. Esse fato ocorre por haver fatores antecedentes à existência do indivíduo, não apenas os genéticos, mas também os socioculturais, como o é com relação à função materna, pois toda mulher nasce com a potencialidade de ser mãe e tem acesso ao papel materno disponível na cultura da sociedade em que se insere, mas não será o fato de ter concebido um bebê que a tornará mãe. Tal processo necessita da vivência de experiências culturais para que a mulher se aproprie da possibilidade da maternidade e, então, possa decidir-se por colocá-la em curso, seja por meio da gestação, ou, prescindindo desta, no caso da adoção.

Em face do exposto, discutiu-se a questão da hereditariedade fundamentada no ponto de vista da “transmissão” de uma geração a outra de características próprias da espécie humana, o que não se circunscreve a aspectos biológicos, mas, antes, se estende a todo potencial passível de ser herdado, como os aspectos da cultura humana. De acordo com Winnicott (1975), o desenvolvimento que conduz à utilização do espaço potencial é de extrema importância para que o indivíduo, futuramente, a partir do espaço de compartilhamento sociocultural, participar de experiências culturais.

Com o intuito de ilustrar a questão da hereditariedade ligada ao desenvolvimento do espaço potencial na vida de um indivíduo e o conseqüente desenvolvimento do espaço de compartilhamento sociocultural, serão abordados os



relatórios de Itard (2001) sobre a educação de um garoto encontrado nas florestas do sul da França, no início do século XIX, que foi chamado de Selvagem do Aveyron.

De acordo com Banks-Leite e Galvão (2001), a história do garoto selvagem teve início nas florestas longe da civilização que ele habitara por um longo período. Sua vida foi errante e, algumas vezes, aproximava-se de aldeias aos arredores da floresta, à procura de alimento. Quando tentavam entrar em contato, ele fugia.

Capturado por caçadores que o abrigaram, vestiram e alimentaram, após uma semana ele conseguiu fugir. Depois desse episódio, foi novamente visto vagando pela floresta, sempre arredio, evitando contato com as pessoas.

Em janeiro de 1800, durante um inverno rigoroso, o garoto foi capturado ao entrar espontaneamente na casa de um tintureiro em Saint-Sernin. Levado para o asilo de Saint-Afrique, lá permaneceu por um mês, sem cuidados diferenciados. Em seguida, foi enviado para a Escola Central de Rodez, onde foi examinado pelo professor de história natural Bonnaterre, que redigiu um relatório sobre a situação do garoto, comparando-o a outros indivíduos encontrados em condições semelhantes.

Em agosto do mesmo ano, o relatório de Bonnaterre foi publicado e chegou ao conhecimento das autoridades, que entenderam ser uma oportunidade para investigar cientificamente um exemplar humano de vida selvagem. Assim, o Selvagem do Aveyron foi conduzido para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

O garoto foi observado e analisado por uma comissão de membros da *Société des Observateurs de l'Homme*, dentre os quais estava Philippe Pinel, médico proeminente e pesquisador das enfermidades mentais, que o diagnosticou como idiota e, portanto, não suscetível à sociabilidade e instrução. Assim, o Selvagem de Aveyron passou algum tempo no Instituto Nacional, porém o uso do método para o ensino de surdos-mudos não obteve êxito em sua educação. Não houve outras intervenções com objetivo de educá-lo.

Jean Marc Gaspard-Itard, um jovem médico em início de carreira, que havia sido aluno de Pinel e atuava como médico-residente no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, realizou novo exame e concluiu que o estado em que o garoto se encontrava se devia à privação de contato social. Assim, contrariando o diagnóstico de Pinel, Itard asseverou a possibilidade de educação moral e intelectual do garoto selvagem e apontou, criticamente, sua oposição contra a avaliação anterior, que, a seu ver, não levou em conta a situação peculiar pela qual o garoto passou:

Se apresentassem para resolver este problema de metafísica: *determinar quais seriam o grau de inteligência e a natureza das ideias de um adolescente que, privado, desde a sua infância, de qualquer educação, tivesse vivido inteiramente separado dos indivíduos de sua espécie*; estou grosseiramente enganado, ou a solução do problema se reduziria a dar a esse indivíduo apenas uma inteligência relativa ao pequeno número de suas necessidades e despojada, por abstração, de todas as ideias simples e complexas que recebemos com a educação e que se combinam em nossa mente de tantas maneiras, unicamente por meio do conhecimento dos signos. Pois bem! O quadro moral desse adolescente seria o do *Selvagem do Aveyron*; e a solução do problema daria a medida e a causa do estado intelectual dele (ITARD, 2001, p. 133, grifo do autor).

Essa crítica foi reforçada pela constatação de que o garoto selvagem aparentava ter 12 anos e que fora abandonado na floresta por volta dos 4 ou 5 anos de idade. No tempo em que viveu isolado na floresta, sobreviveu por adaptar-se de maneira surpreendente, embora penosa, como denunciavam as cicatrizes de mordidas, arranhões e esfoliações espalhados por seu corpo. Ao observar o Selvagem do Aveyron, considerando o infortúnio de seu abandono, uma vida isolada e sem nenhum contato promissor com a civilização, Itard (2001) concluiu que se tratava de uma criança com problemas relacionados à desatenção, hábitos antissociais, inflexibilidade dos órgãos dos sentidos e sensibilidade embotada.

Deste modo, foi delegada a Itard a educação do Selvagem do Aveyron no Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Com o objetivo de auxiliá-lo, foi contratada uma governanta que foi morar na instituição, com tudo custeado pelo governo.

Assim baseado nos preceitos da medicina moral preconizados por Philippe Pinel, Itard (2001) propôs o tratamento moral<sup>11</sup> ou a educação do Selvagem do Aveyron apoiando-se em cinco metas, como se vê no Quadro 3.

Quadro 3: Metas para a educação do Selvagem do Aveyron

Meta	Objetivo
1	Interessá-lo pela vida social, tornando-a mais amena do que aquela que ele então levava e, sobretudo, mais análoga à vida que acabava de deixar.
2	Despertar a sensibilidade nervosa com os mais enérgicos estimulantes e algumas vezes com as vivas afeições da alma.
3	Ampliar a esfera de suas ideias, dando-lhe necessidades novas e multiplicando suas relações com os seres que o circundam.
4	Levá-lo ao uso da fala, determinando o exercício da imitação pela lei imperiosa da necessidade.
5	Exercitar durante algum tempo, a partir dos objetos de suas necessidades físicas, as mais simples operações da mente e determinar depois sua aplicação aos objetos de instrução.

<sup>11</sup> Segundo Pereira (2004, p. 114, grifo nosso): “O tratamento moral fundava-se, pois, na crença de que seria possível introduzir mudanças significativas no comportamento dos doentes por meio de atitudes humanas, mas firmes, da equipe técnica para com **aqueles**”. A palavra “aqueles” diz respeito aos pacientes, chamados de alienados na época. Por contraditório que pareça, Itard propôs utilizar os métodos de seu antigo professor, como algumas adequações ao caso em questão.

Fonte: Adaptado de Itard (2001, p. 135-136).

Para alcançar as metas propostas, Itard (2001) aplicou atividades com o objetivo de desenvolver as funções dos sentidos da percepção, as funções intelectuais e as funções afetivas. As atividades realizadas diariamente foram conduzidas na busca por resultados com respostas adequadas do jovem, que, muitas vezes, se portava com indisciplina e desatenção, Estas eram corrigidas com agressões pontuais, para restabelecer a disciplina na dedicação aos exercícios. Não foi um processo tranquilo com um enredo romanceado, e sim uma história de doloroso aprendizado e, também, do doloroso exercício de ensinar, pois tanto o pupilo como o preceptor sofreram em todo o processo.

Foram dez anos de trabalho intenso para efetivar as metas de “civilizar” o Selvagem do Aveyron. Entre momentos de avanço e outros de insucesso, as técnicas propostas por Itard (2001) foram categoricamente aplicadas, mas, em virtude da condição peculiar do aluno, foram obtidos resultados relativos, muitas vezes aquém do pretendido, mesmo com a mudança ou a adaptação dos métodos utilizados. Porém, apesar de toda dificuldade e das limitações enfrentadas na empreitada da educação do Selvagem do Aveyron, houve êxito ao comparar o seu estado inicial de isolamento na floresta, distante do contato humano, com àquele a que se chegou com cuidados especializados ofertados por uma educação privada.

Itard (2001) concluiu que os prejuízos causados pela ausência de contato humano ao longo do duradouro isolamento comprometeram a audição, a fala e a capacidade intelectual, que se desenvolveram lentamente e com muita dificuldade em comparação com o que se verifica em crianças educadas na civilização; contudo, houve avanços com relação à sociabilidade e senso moral, pois de um garoto animalizado chegou-se a alguém suscetível à amizade, ao reconhecimento dos cuidados a ele prestados e ao arrependimento de seus erros e impetuosidades, bem como à disposição para o contato com outras pessoas, mesmo com as dificuldades de comunicação existentes.

O referido relatório foi concluído com a indicação da continuidade de atendimento especializado, com a atenção e a proteção do governo para o garoto desafortunado.

No breve relato da história da educação do Selvagem do Aveyron destaca-se a postura de Itard (2001), que procurou compreender a situação do garoto como um

todo, para além dos diagnósticos tecnicamente impostos a sua situação, comparando-o com garotos acometidos por problemas mentais, mas que sempre conviveram em sociedade. Contando com o olhar empático de Itard (2001), embora cientificamente orientado, o garoto recebeu o nome de Victor, como resultado da observação de que um nome contendo a vogal “o” no final seria mais bem compreendido por ele. De fato, Victor raramente deixava de atender ao ser chamado em voz alta por esse nome.

Essa atitude de empatia e a atenção dispensada por Itard (2001) a Victor com o intuito de civilizá-lo criaram o acolhimento necessário ao estabelecimento de condições mínimas para um relacionamento promissor, do ponto de vista do restabelecimento de vínculos para promover o desenvolvimento do garoto, mesmo que isso tenha se dado com objetivos “científicos”, para provar a possibilidade de “civilizar” um selvagem, em um enfrentamento claro e objetivo de concepções diversas.

Todos os esforços na educação de Victor ocorreram com grandes possibilidades de restabelecer um convívio familiar, com a presença de pessoas disponíveis para os cuidados de uma criança, com destaque para sua governanta e o próprio Itard. Essa situação era adequada para o restabelecimento de contato humano, diferentemente do estado anterior de completo abandono e, após sua captura, da mera institucionalização, o que em nada contribuiu para a mudança do estado selvagem em que se encontrava Victor.

Do ponto de vista de Winnicott (2000), o ambiente criado em torno de Victor com a iniciativa de Itard proporcionou um “ambiente suficientemente bom”, capaz de resgatar a atenção às necessidades do jovem e auxiliar o seu desenvolvimento psíquico, tendo em vista que:

Há genes que determinam padrões, e uma tendência herdada a crescer e a alcançar a maturidade; entretanto, nada se realiza no crescimento emocional, sem que esteja em conjunção à provisão ambiental, que tem de ser suficientemente boa (WINNICOTT, 1975, p. 188).

Uma provisão ambiental suficientemente boa, em condição de atender às necessidades de uma criança, é primordial para que o desenvolvimento ocorra, porém é necessário que também seja garantido um processo contínuo e com poucas interrupções. No caso de Victor, houve uma severa e traumática interrupção em seu desenvolvimento psíquico em virtude de seu abandono, o que lhe causou prejuízos permanentes.

Um dos prejuízos observados está relacionado à dificuldade de Victor em desenvolver capacidades para lidar com experiências culturais, como a aquisição da linguagem, ainda que, segundo Itard (2001), ele não apresentasse impedimentos físicos ou fisiológicos. A situação de disfonia e analfabetismo de Victor limita, de forma muito objetiva, o acesso e a fruição da cultura humana, desde as possibilidades mais simples, baseadas na oralidade, até as mais complexas, relacionadas à abstração do letramento.

Tal situação se estabeleceu porque a interrupção foi abrupta e longa no que diz respeito à continuidade do desenvolvimento de Victor, que se iniciou em uma idade na qual o acesso ao espaço potencial com o uso de fenômenos e objetos transicionais estava em curso. Houve comprometimento do processo que, segundo Winnicott (1975), poderia contribuir progressivamente para a fruição de experiências culturais.

Não há dados anteriores aos eventos que levaram à captura de Victor, o que desfavorece nosso objetivo de procurar pensar, do ponto de vista winnicottiano, seu desenvolvimento resultante da convivência com sua mãe em ambiente familiar; apesar disso, é possível presumir que, antes do abandono, ele deve ter tido uma infância muito complicada em relação à “atenção materna primária” (WINNICOTT, 2000), insuficiente para seu desenvolvimento desde a mais tenra idade.

Qualquer consideração com relação ao passado de Victor é mera especulação, com inúmeras possibilidades. Uma delas poderia ser baseada na suspeita de Itard (2001): depois de analisar um corte no pescoço do garoto, ele cogitou que Victor fora sequestrado, infelizmente considerado inútil e descartado na floresta após atentarem contra sua vida, fatos que contribuem para uma condição traumática resultante da experiência com uma atenção materna insuficiente.

É prudente observar a situação de Victor utilizando como base sua captura e o tempo em que esteve aos cuidados de Itard e da governanta, no Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Foi um trabalho desenvolvido ao longo de dez anos de intensa dedicação e atenção a Victor, na tentativa de torná-lo civilizado e capaz de se portar e comunicar como se espera de um indivíduo que se desenvolve no seio da sociedade. Mas, em razão das dificuldades encontradas por Itard (2001), os resultados obtidos foram muito modestos se comparados com os grandiosos

esforços aplicados. Essa situação levou ao encerramento da educação de Victor, então com aproximadamente 22 anos e em situação de grande dependência.

Embora tenha desenvolvido atividades intensas no atendimento de cada uma das metas propostas indicadas no Quadro 3, ao final de dez anos, os resultados constantes no relatório de Itard (2001) demonstram que Victor não conseguiu avançar de maneira que se pudesse considerar ter saído completamente da situação de “selvagem”, pois nem mesmo a fala chegou a se desenvolver para além da tentativa de nominar objetos com vocalizações rudimentares.

A situação de dependência na qual ele se manteve pode ser resultado do comprometimento no desenvolvimento do uso do espaço potencial (WINNICOTT, 1975). Esse comprometimento permitiu o desenvolvimento de uma utilização apenas rudimentar do espaço potencial, uma vez que o nível de independência alcançado por Victor ficou muito aquém do esperado para uma pessoa de sua idade.

O esperado, do ponto de vista winnicottiano, seria um progressivo desenvolvimento que levasse à superação da dependência e apontasse para um indivíduo independente. Como afirma Winnicott (2006, p. 80): “Independência significa autonomia; a pessoa torna-se viável como pessoa e também fisicamente (uma unidade independente)”. Por maiores que tenham sido os esforços empregados na educação de Victor, a superação de sua dependência não foi possível. Ao finalizar seu relatório, Itard (2001) solicita que o governo o ampare, o que foi prontamente acolhido: o governo determinou a tutela de Victor a sua governanta com custeio vitalício das despesas.

De fato, a dependência de Victor pode estar associada ao fracasso no desenvolvimento do que Winnicott (1975) chamou de terceira área do viver humano. Isso decorreu não das tentativas de Itard de civilizar um selvagem por meio da educação, mas da situação desfavorável de abandono e isolamento que Victor viveu. Se temporalmente fosse possível a Itard ter conhecimento das contribuições de Winnicott com relação ao desenvolvimento infantil, em especial no que tange à importância do desenvolvimento do espaço potencial, talvez Victor pudesse ter alcançado maior independência, em termos de desenvolvimento, e conseguido chegar à fruição de experiências culturais com êxito.

É evidente a impossibilidade desse encontro entre Itard e Winnicott, visto que os dois estão separados por mais de um século. Porém, o argumento visa demonstrar que não é possível haver educação que preceda o desenvolvimento do

espaço potencial, sem o qual a possibilidade de fruição cultural é comprometida, do ponto de vista do acesso à herança cultural da humanidade.

Houve comprometimento de fatores hereditários, não no sentido biológico, uma vez que Itard (2001) pôde verificar que Victor era um garoto saudável, sem um comprometimento orgânico capaz de impedi-lo de aprender. No entanto, toda a dificuldade apresentada corresponde ao comprometimento do desenvolvimento do espaço potencial, ligado à hereditariedade relacionada à transmissão do legado cultural. Em outras palavras, seria como se Victor houvesse desenvolvido, de forma rudimentar, a parte do ego fundada nas experiências corporais (WINNICOTT, 1975), comprometendo sua capacidade de estabelecer relacionamentos sociais e, a partir deles, fruir de experiências culturais. Conseqüentemente, sua aprendizagem, como função desse ego não corporal, foi prejudicada de tal maneira que somente foram alcançados resultados parciais e pouco expressivos.

Victor é um exemplo da complexidade que a hereditariedade apresenta, no sentido sociocultural: mesmo estando apto biologicamente para tornar-se um indivíduo capaz de viver em sociedade, faltaram-lhe as condições necessárias para o desenvolvimento satisfatório da instância que permite ao indivíduo fruir as experiências culturais com que ele depara ao longo da vida.

Assim, o espaço de compartilhamento sociocultural é o espaço intermediário em que a aprendizagem se manifesta.

De acordo com Luria (2008a), a influência da cultura pode gerar mudanças na organização do pensamento, o que se compreende ter ocorrido no processo de educação de Victor, pois, cabe reiterar, não há educação que possa prescindir da cultura para ser efetivada. Nesse contexto, a aprendizagem humana, segundo Vigotsky (2007), apresenta uma natureza social específica, por meio da qual as crianças podem penetrar na vida intelectual das pessoas com as quais convivem. A natureza social específica diz respeito ao legado cultural a ser disponibilizado para a criança pelos adultos, sejam os progenitores, os professores ou outras pessoas que façam parte da vida dela e com as quais ela convive, em um contexto sociocultural. É o que define Winnicott (1975), ao apresentar sua concepção de cultura no sentido de tradição herdada:

Utilizando a palavra 'cultura', estou pensando na tradição herdada. Estou pensando em algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos

fruir, se tivermos um lugar para guardar o que encontramos (WINNICOTT, 1975, p. 137-138).

A tradição herdada, em outras palavras, a cultura como legado a ser transmitido como decorrência da fruição de um fundo comum da humanidade, para o qual todos possam contribuir, deve contar com uma instância na qual se possam guardar as experiências vivenciadas. Essa condição remete à possibilidade de o indivíduo introjetar elementos da cultura e, a partir dessa ação, contribuir para a cultura por meio de um movimento de extrojeção, em uma dinâmica de utilização do espaço de compartilhamento sociocultural em que se observa a manifestação do fenômeno da aprendizagem humana. Portanto, a aprendizagem compreende o contato com a cultura, não apenas quando se promove a introjeção de elementos culturais, mas também quando o indivíduo se torna capaz de contribuir para a construção dela por meio da extrojeção, como, por exemplo, quando um professor desenvolve uma atividade com os alunos empregando os conhecimentos pedagógicos de que dispõe, ou quando um pai ensina o filho a pescar e parte dos conhecimentos que obteve no passado com seu pai.

Nesse sentido, compreender a cultura como legado da humanidade e sua influência sobre a vida dos seres humanos que vivem em sociedade torna necessária a reflexão sobre a cultura na atualidade.

A cultura faz parte da sociedade, e, para acessá-la, o indivíduo precisa de uma área intermediária que se desenvolve a partir do espaço potencial, de acordo com Winnicott (1975). Ao longo da vida, o contato com a cultura também ocorre em uma área intermediária que evolui a partir do espaço potencial na infância para o espaço de compartilhamento sociocultural.

Desse ponto de vista, conclui-se que, assim como o espaço potencial é essencial para o relacionamento entre mãe e bebê, o espaço de compartilhamento sociocultural, também o é, no decorrer da vida, porque possibilita a mediação, entre as possibilidades de introjeção e extrojeção, necessária à fruição cultural, o que compreendemos como fator essencial para manifestação da aprendizagem humana.



## 4. CULTURA E APRENDIZAGEM HUMANA

A fruição de experiências culturais torna-se possível para um indivíduo, de acordo com Winnicott (1975), a partir de sua história de vida, desde a mais tenra idade, na convivência com a mãe. Progressivamente, o bebê se desenvolve de uma situação de total dependência em direção a outra de independência, e o uso do espaço potencial o prepara para a fruição de experiências culturais. Isso é possível na vida adulta como consequência da mediação entre as realidades interior e exterior promovida no espaço de compartilhamento sociocultural.

Remeter o indivíduo à cultura, com base em seu desenvolvimento, cria o desafio de compreender as influências da cultura sobre o indivíduo, no que se refere a sua convivência sociocultural e seus desdobramentos. Observá-lo apenas do ponto de vista de seu desenvolvimento da infância à vida adulta não evidencia todos os elementos que podem auxiliar a compreender a complexidade da relação entre aprendizagem e cultura. Tal relação será discutida embasada nos pontos de vista da teoria winnicottiana com relação ao desenvolvimento humano e na teoria crítica da sociedade no tocante à influência da cultura sobre a vida do indivíduo em sociedade.

### 4.1 Individualidade, condição para a fruição de experiências culturais

Não é possível falar de cultura sem nos referirmos ao indivíduo e sua vida em sociedade. Há conceitos que nos auxiliam a compreendê-la como resultado do inter-relacionamento entre os indivíduos, como o de Winnicott (1975, p. 190):

O axioma é: a sociedade existe como estrutura ocasionada, mantida e constantemente reconstruída por indivíduos, não havendo, portanto, realização pessoal sem a sociedade, assim como é impossível existir sociedade independentemente dos processos coletivos de crescimento dos indivíduos que a compõem (WINNICOTT, 1975, p. 190).

De fato, ao abordar indivíduo e sociedade, é necessário compreender que a vida em sociedade se estabelece na convivência entre os indivíduos; seu caráter é indissociável, pois não é possível conceber um sem considerar o outro.

A vida humana é, essencialmente e não por mera casualidade, convivência. Com esta afirmação, põe-se em dúvida o conceito do indivíduo como unidade social fundamental. Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros, que são os seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então a sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias, mas outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros. Mesmo antes do indivíduo o homem é um dos semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se

referir explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 47).

O indivíduo, como um Eu, segundo Winnicott (1975), somente é possível como resultado do desenvolvimento que leva à possibilidade progressiva de “autodeterminação”, no sentido do reconhecimento de si como individualidade portadora de um interior e do reconhecimento da existência de um exterior e do inter-relacionamento entre ambos.

Certamente, antes mesmo da possibilidade de autodeterminação, o indivíduo se desenvolve em um meio sociocultural em comunicação com a alteridade, sem a qual o desenvolvimento que conduz à vivência social pode ser comprometido, como no caso do Selvagem do Aveyron.

Nenhum ser humano se desenvolve sozinho; a provisão ambiental fornecida por outros seres humanos é essencial para seu desenvolvimento em um ambiente sociocultural. Para Adorno e Horkheimer (1973, p. 48): “Inclusive, a pessoa é, como entidade biográfica, uma categoria social. Ela só se define em sua correlação vital com outras pessoas, o que constitui, precisamente, o seu caráter social”.

Desse modo, não há meios de conceber o ser humano enquanto indivíduo, enquanto individualidade, sem considerar o ambiente sociocultural em que está inserido e de onde frui experiências culturais, e para o qual também tem a possibilidade de contribuir. Mesmo considerando a autoconsciência de sua singularidade, como afirmam Adorno e Horkheimer (1973), ainda há uma autoconsciência social, pois a singularidade do Eu somente é possível na relação com a alteridade sustentada pela mediação social.

A mediação social, por sua vez, relaciona-se de forma inequívoca com a cultura. Skinner (1972), com sua proposta que promove a heteronomia, ao manipular as contingências de reforço com o objetivo de modelar comportamentos, observa a importância da transmissão da cultura entre gerações como um propósito para a educação, que deve mediar a partilha do acúmulo de habilidades, conhecimentos e práticas sociais com os estudantes.

Esse indivíduo, a quem se deve apresentar a cultura, tem peculiaridades como ser biológico e, segundo Piaget (1973), é regido cognitivamente pelos processos de equilíbrio. Os contatos sociais apenas contribuem como estímulos ambientais a serem assimilados e acomodados à estrutura cognitiva. A cultura como

legado da humanidade estaria sujeita às possibilidades de trocas sociais que, para Piaget (1999), contribuem para a formação das estruturas lógicas em conjunto com os aspectos biológicos (hereditariedade) e o meio físico.

Piaget (1973) afirma que os fatores sociais presentes no ambiente podem ser explicados do ponto de vista sociológico em termos da transmissão do patrimônio cultural, caracterizado por um conjunto de condutas que passa de geração a geração. Desse modo, a cultura se apresenta como fenômeno social que contribui para o desenvolvimento humano, embora subordinada às questões de equilíbrio da estrutura cognitiva.

O ser cognoscente está situado na cultura, tanto que a possibilidade de adquirir ou construir conhecimento está ligada à disponibilidade de artefatos culturais passíveis de apropriação pelo indivíduo.

Vigotsky (2007) e seus colaboradores, Luria (2018a) e Leontiev (1978), exploraram a influência da cultura, no desenvolvimento do ser humano tanto na infância como na vida adulta, tendo em vista que as funções psicológicas superiores se formam pelas experiências sociais mediadas pela cultura. A mediação cultural é um fator primordial na teoria de Vigotsky (2007) para compreendermos como o desenvolvimento cognitivo do ser humano está relacionado à interiorização da cultura em um movimento que ocorre entre as realidades intrapessoal e interpessoal.

Mesmo com a polarização do que ocorre interna e externamente ao indivíduo, não há como concebê-lo fora de um contexto sociocultural, uma vez que é com a interiorização da cultura, segundo Vigotsky (2007), que se estruturam novas formas de processo psicológico que contribuem para a estruturação dos processos mentais superiores.

Não é possível observar o indivíduo sem considerar o meio social no qual está inserido. Todas as abordagens apresentadas até o momento consideram esse fator em seus escopos teóricos como elemento com importante potencial de influência sobre a existência humana, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo para além dos fatores biológicos:

Poder-se-ia até argumentar, de fato, que cada homem vem ao mundo como indivíduo, como ser biológico individual, e que, diante desse fato fundamental, a sua natureza social é secundária ou apenas derivada. Esse fato biológico não é esquecido, evidentemente; [...]. Mas, por outro lado, o conceito de individuação biológica é tão abstrato e indeterminado que não

pode expressar, de maneira completa e apropriada, o que os indivíduos efetivamente são. Pode-se pôr aqui de lado o fato de que a mera existência natural do indivíduo já está mediatizada pelo gênero humano e, por conseguinte, pela sociedade, mas, *stricto sensu*, “indivíduo” significa algo que não é apenas, a rigor, a entidade biológica (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 51).

O fator biológico constitui o indivíduo, mas não é o definidor absoluto da existência humana. A vida em sociedade é um dos fatores que caracterizam a existência do ser humano e não pode ser desconsiderada ou abordada como mero fator ambiental ao qual o indivíduo tende a reagir.

A abordagem winnicottiana, ao remeter o indivíduo com base em seu desenvolvimento desde a mais tenra idade, na direção da fruição da experiência cultural, contribui para compreender a complexa relação entre desenvolvimento humano, que envolve fatores biológicos, e tendência à convivência social.

Para Winnicott (2006), a “maternagem suficientemente boa” é um elemento essencial para que o indivíduo dê início ao processo que o conduz progressivamente à possibilidade de fruição de experiências culturais. De fato, a convivência social somente é possível com a mediação que ocorre entre o indivíduo e o que se encontra fora dele, situação que se estabelece, de acordo com Winnicott (1975), em decorrência do uso do espaço potencial, no qual o indivíduo se vê diante da possibilidade de aceder a experiências que contribuam para seu desenvolvimento, partindo da continuidade que consolida a constituição de um Eu para a possibilidade de convivência social.

A convivência social torna-se possível com a existência do indivíduo capaz de reconhecer-se como tal, o que ocorre mediante a distinção de si em relação à alteridade, tendo em vista que “o indivíduo surge, de certo modo, quando estabelece o seu eu e eleva o seu ser-para-si, a sua unicidade, à categoria de verdadeira autodeterminação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 52).

Alcançar estágio no desenvolvimento no qual seja possível a autodeterminação é fator de grande relevância para a constituição da individualidade. A autoconsciência implica necessariamente a distinção entre a realidade externa e a realidade psíquica interna, pois, como indica Winnicott (1971), ela será exigida progressivamente no decorrer do processo de desenvolvimento de um indivíduo, com maior ênfase na vida adulta. Esse fator não foi abordado nem por Skinner (1980) nem por Piaget (1999), com relação ao desenvolvimento da individualidade voltada para a convivência social. Apenas Vigotsky (2007) propõe

uma abordagem que considera a participação de fatores intrapessoais e interpessoais na construção das funções mentais superiores, em uma interação que parte da interiorização da cultura para a constituição cognitiva do indivíduo.

A interação entre fatores intrapessoais e interpessoais, afirma Vigotsky (2007), embora se trate de instâncias divergentes, por corresponderem ao que está dentro e fora do indivíduo, cria a ZDI com base na convergência entre elas. Mas, na proposta vigotskiana, tal movimento está relacionado à influência da cultura no desenvolvimento do indivíduo, e não à distinção entre as realidades interior e exterior como pressuposto do desenvolvimento da individualidade.

O processo de diferenciação que se desenvolve na vida de um indivíduo de maneira gradativa, como resultado de suas experiências durante o uso dos objetos e fenômenos transicionais no espaço potencial, é condição necessária, em conformidade com Winnicott (1975), para alcançar independência e autonomia, características de um indivíduo capaz de reconhecer a si próprio como individualidade diante da realidade externa e da alteridade.

Ser capaz de diferenciar-se da realidade externa tem relação com o que Adorno (1995) define como um processo pelo qual se supera a submissão ao mito, fruto da indiferenciação, caracterizada pela dificuldade premente em lidar com a realidade sem a necessidade de utilizar artifícios “mágicos” para compreendê-la.

Com o intuito de facilitar o entendimento dessa questão, valemo-nos de uma ilustração relacionada à superação da mistificação. Assim, citamos a invenção do para-raios, criado como resultado de um experimento de Benjamin Franklin, que comprovou que os raios eram descargas elétricas e poderiam ser conduzidos por uma haste de metal colocada no topo de prédios ligados a fios que conduziram a descarga elétrica em direção ao solo, evitando danos à edificação. Tem-se uma posição diferente da apresentada por povos primitivos que temiam e veneravam os raios por não compreenderem sua natureza. A veneração do raio é utilizada como forma de lidar com essa força da natureza em busca do que Franklin conseguiu com seu experimento: proteção contra os efeitos devastadores do raio. Porém, a busca por evidências que comprovassem tratar-se de um tipo de descarga elétrica contribuiu para uma ação sem base na mistificação dos povos primitivos para explicar e lidar com fenômenos da natureza.

Como se pode observar, a diferenciação proposta por Adorno (1995) pode conduzir o indivíduo a uma compreensão mais embasada da realidade, pois aquilo

que é próprio do indivíduo, como o medo de ser destruído, não é transferido ou projetado na realidade, de maneira que o impeça de agir com racionalidade:

[...] a submissão à natureza dos mitos procede de uma total menoridade social, de uma época em que a autoconsciência ainda não tinha aberto os olhos, em que ainda não existia o sujeito. Ao invés de evocar o retorno daquela época, mediante a práxis coletiva, dever-se-ia extinguir o feitiço da antiga indiferenciação (ADORNO, 1995, p. 184).

Há aqui a possibilidade de aproximação entre as concepções sobre a indiferenciação de Winnicott (2006), que a observa como elemento do processo de desenvolvimento, e de Adorno (1995), que a compreende como um estado que contribui para a alienação do indivíduo.

Ambos acreditam que a necessidade de superar a indiferenciação é condição para que o indivíduo se desenvolva e seja capaz de realizar diferenciações ante a realidade, apesar de a “diferenciação” estar ligada, por um lado, ao processo de desenvolvimento infantil e, por outro, a questões associadas às influências socioculturais sobre o indivíduo.

Compreende-se tratar-se de um mesmo fenômeno que se manifesta na infância do indivíduo e pode não ser superado satisfatoriamente, mantendo-se em estado germinal para ser despertado em razão das influências socioculturais. No contexto do capitalismo tardio (ADORNO, 1986), no qual impera a dominação social, será possível manter um estado de indiferenciação em relação à realidade, ao cooptar o indivíduo para a alienação da mistificação e sua irracionalidade.

Tal situação corresponde à “menoridade social” (ADORNO, 1995), visto que compreende a manutenção de um estado que já deveria ter sido superado em face de um desenvolvimento infantil bem-sucedido que culmina em um indivíduo independente e autônomo (WINNICOTT, 2006). Assim, a indiferenciação, despertada pela cultura que se afirma sobre o indivíduo, influencia o espaço de compartilhamento sociocultural, de maneira a criar um tipo de atrofia que impede o indivíduo de ampliar suas possibilidades de fruição de experiências culturais.

A superação da indiferenciação pode ocorrer com o investimento no desenvolvimento que ofereça ao indivíduo a possibilidade de participar de experiências culturais, por meio das quais o exercício da diferenciação permite ascender à própria individualidade, na medida em que ele se torna mais consciente de si e capaz de “autodeterminação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1973).

Por essa razão, a “diferenciação” tem base nas possibilidades de fruição de experiências culturais, que se mostram disponíveis a um indivíduo segundo o grau de desenvolvimento que alcançou em relação à independência e à autonomia. Ou seja, quanto mais independente e autônomo ele tiver se tornado, mais apto à fruição de experiências culturais ele estará e, conseqüentemente, será capaz de aceder a diferenciação perante a realidade. Compreende-se, assim, que a indiferenciação logra mais ou menos êxito de acordo com o nível de desenvolvimento alcançado pelo indivíduo no tocante à sua capacidade de diferenciação.

Ao observarmos que o desenvolvimento humano pode apontar para a independência e para a autonomia do ser humano no que diz respeito aos estados iniciais da vida e conduzi-lo para a fruição das experiências culturais (WINNICOTT, 1975), seria de esperar que ele sempre avançasse no que se refere a esses fatores, mas, na vida em sociedade, deve-se questionar a existência da possibilidade de fixação em uma dinâmica que não propicia a diferenciação necessária para lidar com a realidade. Assim, cabe refletir sobre como as influências culturais podem contribuir para perpetuar um estado de indiferenciação em face da realidade, o que, de acordo com Adorno (1995), pode ligar-se à mistificação que captura o ser humano em um enredamento multifacetado, que se reafirma sobre ele constantemente, dada sua fragilidade diante da realidade.

#### **4.2 Influência da cultura sobre a aprendizagem**

Um ser humano se origina da concepção, da união do óvulo com o espermatozoide. Desenvolve-se no útero materno até o momento do parto, quando nasce para o mundo, deixando a vida intrauterina para iniciar sua vida como um bebê. Mas é possível que, mesmo antes desse período, esse ser humano potencial já esteja incluído no ambiente sociocultural em função dos desejos e planos de seus progenitores.

Desse modo, o indivíduo está incluso em um ambiente sociocultural no qual se desenvolve tanto no sentido biológico como no social e, com o passar do tempo, pode sair de um estado de mero projeto, presente no anseio dos pais por filhos, a um bebê nascido que, ao se desenvolver, poderá tornar-se capaz de reconhecer a si mesmo, diferenciar-se da realidade exterior e estabelecer relacionamentos com outros seres humanos.

Porém, esse desenvolvimento que deveria conduzir à independência, revela Winnicott (2005), em certo momento da vida do indivíduo o leva a uma situação na qual a adaptação à vida em sociedade promove a alienação do próprio processo de desenvolvimento. Para Marcuse (1997), o indivíduo é submetido a uma “cultura afirmativa” que o influencia de tal maneira que:

A singularização cultural dos indivíduos em personalidades fechadas em si mesmos, portadoras de sua realização em si mesmas, afinal corresponde ainda a um método liberal de disciplina que não exige domínio sobre um determinado plano de vida privada. Ela deixa o indivíduo persistir como pessoa enquanto não perturbe o processo de trabalho, deixando as leis imanentes desse processo de trabalho, as forças econômicas, cuidarem da integração social dos homens (MARCUSE, 1997, p. 122).

Esse indivíduo fechado em si mesmo encontra-se mais propício a manter-se em um estado de indiferenciação e, portanto, mais suscetível aos processos socioculturais heterônomos que conduzem à alienação e contribuem para a manutenção da dominação social. Desde que o indivíduo não perturbe o processo de trabalho e esteja bem adaptado ao meio sociocultural que o cerca, não há maiores exigências com relação a seu desenvolvimento.

Ao observar tal situação, compreende-se que se cria a condição para a permanência na situação de indiferenciação, que se sustenta por meio da alienação do indivíduo com relação a si mesmo. Fechado em si mesmo, não lhe resta mais que olhar o próprio umbigo e conformar-se à sua realidade.

Porém, nesse cenário sociocultural no qual o individualismo impera, criam-se condições desfavoráveis para a formação cultural, que: “[...] devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos” (ADORNO, 2010, p. 13).

Em certa medida, a vida em sociedade necessita de algum nível de adaptação, porém, quando esta se impõe como o meio predominante de viver, a formação cultural se desvia da aceção de conduzir o indivíduo a um estado de autoconsciência que lhe permita tornar-se livre da alienação desse processo.

Cabe ressaltar que nos referimos à formação no sentido da influência da cultura na vida de um indivíduo, assim como identificou Luria (2018) na já mencionada pesquisas sobre a educação de camponeses. Tanto a formação formal, oferecida por meio da educação, influenciava o modo de viver e de pensar dos



indivíduos, como o contexto sociocultural em que viviam. Nesse sentido, a formação tem caráter mais amplo e liga-se a todo o contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido, e não apenas aos contextos educacionais formais.

Essa percepção também corresponde à de Adorno e Horkheimer (1973), para os quais a cultura humana é abrangente em relação ao todo da sociedade, e não de forma fragmentada, como seria se a observássemos apenas na Educação. Logo, a formação pode ser compreendida como a ação mediadora entre o indivíduo e o ambiente sociocultural em que vive; portanto, o termo “formação cultural”, utilizado por Adorno (2010), é, a nosso ver, mais adequado para fazer referência à formação presente na sociedade humana como um todo.

Com base nessa concepção de formação cultural, é possível observar que a percepção do indivíduo submetido à “cultura afirmativa” que se acomoda docilmente à dominação social mantém-se em um estado de “menoridade social”, identificada na maneira individualista de convivência. De acordo com Adorno (1995), ela precisa ser superada por meio da práxis coletiva.

A manutenção de um estado desfavorável à formação cultural favorece o estreitamento da tendência à fruição de experiências culturais de tal maneira que a aprendizagem, como elemento fundamental desse processo, acaba relegada a uma mera adaptação às exigências socioculturais da sociedade influenciada pelo capitalismo tardio. Sustenta-se, assim, a semiformação, que, retomando Adorno (2010), corresponderia a uma promessa da formação cultural que é negada ao indivíduo, por ser realizada parcialmente, mantida como promessa que jamais se efetiva.

A importância da cultura para a formação do indivíduo é percebida de maneira incontestável em propostas voltadas para a educação, mas isso pode ser apenas aparente, por ofertarem processos sustentados no desenvolvimento de adaptação à cultura, mesmo que discorram sobre o valor que esta tem para a educação, como afirma Skinner (1972, p. 105):

Uma dada cultura não é superior à sua capacidade de transmitir a si própria. Deve partilhar com seus novos membros um acúmulo de habilidades, de conhecimentos e de práticas éticas e sociais. A instituição da educação destina-se a servir a este propósito. É impossível ao estudante descobrir por si próprio mais do que uma pequena parte de sabedoria de sua cultura, e nenhuma filosofia de educação propõe de fato que o faça.

Nessa afirmação, a mediação necessária à formação é tratada com a menção à responsabilidade das instituições educacionais diante da transmissão da cultura como elemento formativo. De fato, não se pode desconsiderar quanto a educação pode contribuir para a formação cultural do estudante. Porém, a formação cultural que se propõe está sustentada em uma proposta heteronômica, que tem por princípio o direcionamento objetivo da aprendizagem com a submissão do indivíduo à cultura por meio da educação:

Ensino é o arranjo das contingências de reforço que acelera a aprendizagem. Um aluno aprende sem que lhe ensinem, mas aprenderá mais eficientemente sob condições favoráveis [...]. A instrução programada é uma técnica tomada diretamente do laboratório operante, e tem por fim maximizar o reforço associado ao controle bem-sucedido do ambiente. Um programa é um conjunto de contingências que modelam a topografia da resposta e põem o comportamento sob o controle de estímulos de maneira diligente (SKINNER, 1980, p.185).

Por meio da formação, propõe-se converter a aprendizagem do aluno em respostas ao conjunto de contingências de reforço antecipadamente planejadas com o objetivo de obter os comportamentos previstos. Assim, da consideração da importância da cultura para a formação do ser humano, parte-se para uma concepção utilitarista da educação, em que os fins justificam os meios, ou, como afirma Marcuse (1997, p.128): “No utilitarismo, o interesse do indivíduo permanece unificado ao interesse básico da ordem estabelecida”. Estabelece-se a prioridade da obtenção do comportamento desejado a ser modelado, e, para isso, o indivíduo é traduzido nos comportamentos que possa emitir em resposta à meticulosa programação de contingências de reforço.

Privilegia-se, desse modo, o mero encontro e conexão do indivíduo com a realidade, a ele imposta e a qual deve se adaptar satisfatoriamente. Não há espaço para as possibilidades de fruição de experiências culturais para além da heteronomia; existe apenas o padrão apresentado como referência a ser alcançado.

Não se pode negar que há transmissão de cultura em processos de ensino, mesmo que nele impere a heteronomia, nem que a aprendizagem como fenômeno humano diretamente ligado à cultura não ocorra. O que realmente importa observar em situações nas quais a heteronomia prevalece sobre a possibilidade de fruição de experiências culturais é justamente como o espaço de compartilhamento sociocultural é utilizado. Nesse sentido, muito do que a proposta de ensino contida na teoria skinneriana apresenta contribui para que o indivíduo permaneça fixado na

indiferenciação e em sua conseqüente retroalimentação, que é favorável à manutenção de uma conduta voltada para a resposta a estímulos previamente planejados, por exemplo.

Assim, todo desenvolvimento do ser humano que o conduz para a fruição de experiências culturais é embargado por processos heterônomos, que exigem apenas a possibilidade de o indivíduo responder a eles sem a necessidade de reflexão, pois os comportamentos que deverão ser emitidos já foram estabelecidos de antemão por terceiros.

A situação fica mais clara se observarmos a proposta das máquinas de ensinar de Skinner (1972), nas quais há somente a possibilidade de interação baseada na programação da máquina e, conseqüentemente, na do próprio aluno. A aprendizagem do aluno transfigura-se na habilidade de responder à máquina de forma adequada e nada mais lhe é exigido ou permitido.

A possibilidade de fruição de experiências culturais restringiu-se ao uso da máquina de ensinar dentro da programação imposta. Mas, se pensarmos na possibilidade de uma fruição que contemple a utilização do espaço de compartilhamento sociocultural partindo da indiferenciação para a diferenciação, a possibilidade de programar a máquina de ensinar também deveria estar disponível para a aprendizagem do aluno, em uma situação propícia à superação da heteronomia e favorável ao desenvolvimento de independência e autonomia.

A formação cultural, que, afirma Adorno (2010), é capaz de superar a semiformação, tem a nosso ver maiores possibilidades de ocorrer em processos de formação que favoreçam a continuidade da fruição de experiências culturais com condições satisfatórias para o processo de diferenciação. Trata-se de uma situação mais favorável para que a aprendizagem, como fenômeno humano, se manifeste para além da mera adaptação.

Nesse sentido, mais do que independência com relação a prover a própria subsistência para além dos cuidados mais intensos prestados ao indivíduo em sua infância (WINNICOTT, 2006), é necessário emancipar-se para sair da minoridade social. Segundo Horkheimer (2015, p.150): “A emancipação do indivíduo não é uma emancipação da sociedade, mas a libertação da sociedade da atomização, uma atomização que pode alcançar seu pico em períodos de coletivização e cultura de massa”.

A atomização pode ser observada no individualismo para o qual o indivíduo é remetido para encontrar, em si mesmo, a plenitude que está impedido de alcançar fora de si, já que se encontra submetido à cultura afirmativa. De acordo com Marcuse (1997, p. 120):

O indivíduo, remetido a si mesmo, aprende a suportar e de certo modo até a amar seu isolamento. A solidão de fato é alçada a solidão metafísica e como tal adquire toda a bênção e a ventura da plenitude interior na presença da pobreza exterior. A cultura afirmativa reproduz e glorifica em sua ideia da personalidade o isolamento e empobrecimento social dos indivíduos.

O embate necessário a ser travado é contra o individualismo crescente e avassalador, expresso na atomização social, que encarcera o indivíduo em seu interior e cria a falsa impressão de que possui um refúgio para onde pode se retirar quando as contradições da realidade o pressionam:

O espaço de realização externa se tornou muito restrito, o espaço da realização interior, muito grande. O indivíduo aprendeu a cobrar em primeiro lugar de si mesmo todas as exigências. O domínio da alma se tornou mais exigente para o plano interior e mais modesto para o plano exterior. A pessoa já não é um trampolim para o ataque ao mundo, mas uma linha de recuo protegida por trás do *front*. Em sua interioridade, como pessoa ética, ela constitui a única propriedade segura que o indivíduo não pode perder. Ela não é mais fonte de conquista, mas da renúncia (MARCUSE, 1997, p. 122).

A renúncia da luta para a realização de seus desejos no mundo se apresenta como a segurança necessária para o indivíduo evitar enfrentar as consequências de suas escolhas, restando-lhe a consolação da realização interior. Desse modo, a aprendizagem humana, presente nesse processo, se reverte em fenômeno que contribui para a mera adaptação e conduz à renúncia da fruição de experiências culturais. Nesse caso, a formação cultural degenera em semiformação.

A aprendizagem humana pode converter-se em mera adaptação sociocultural e contribuir para a manutenção do estado de minoridade social (ADORNO, 1995), que pode ser facilmente confundido com um processo de infantilização. Esse processo é definido por Lipovetsky e Serroy (2011), ambos pesquisadores da cultura global na era do tecnocapitalismo planetário, como uma cultura infantilizada baseada na oferta de divertimento simplificado, que não exige reflexão ou responsabilidades resultantes da maturidade. No entanto, ao recorrer a essa cultura infantilizada, com o propósito de se aliviarem do fardo da hiper-responsabilização individual no

trabalho, na vida privada e nas atividades cotidianas, que os oprime de maneira particular, os adultos não regressam a um estado infantil – o que poderia não ser tão ruim, em face da disponibilidade para a aprendizagem existente nesse período da vida – mas, de todo modo, se mantém em um estado de menoridade social.

De fato, atualmente, diante das TDIC, há a disposição dos adultos à oferta de divertimento “infantilizado”, contudo essa é a superfície de um processo que promove a alienação do ser humano ao criar oportunidades para perpetuar a condição de indiferenciação do indivíduo ante a realidade. Assim, a dificuldade em lidar com a maturidade na vida adulta leva o indivíduo a recorrer a expedientes que o mantenham em uma situação de indiferenciação permanente, com artifícios que o livrem do peso das responsabilidades da vida adulta. Nesse cenário, estabelece-se a retroalimentação do estado de indiferenciação, por meio do qual se evita qualquer possibilidade de ampliação da própria consciência com relação à realidade em que vive. Como consequência, perpetua-se o estado de indiferenciação do indivíduo diante da realidade e promove-se a atrofia do espaço de compartilhamento sociocultural diante da fruição de experiências culturais.

No âmbito da indústria cultural, que, segundo Adorno (2002), é a indústria do divertimento, a infantilização é mera conveniência, um artifício para o entretenimento em um processo de alienação que se efetiva à custa das subjetividades em troca da fantasiosa sensação de fuga da realidade. Ainda nos valendo de Adorno (2002, p. 25):

A libertação prometida pelo entretenimento é a do pensamento como negação. A imprudência da pergunta retórica: "Que é que a gente quer?" consiste em se dirigir às pessoas fingindo tratá-las como sujeitos pensantes, quando seu fito, na verdade, é o de desabitua-las ao contato com a subjetividade. Se algumas vezes o público recalcitra contra a indústria do divertimento, trata-se apenas da passividade – que se tomou coerente – para a qual ela o educou.

A libertação prometida enseja o aprisionamento, contradição presente na oferta de aparente possibilidade de escolha a esconder a real intenção de subjugação à indústria cultural. Para tanto, coloca-se em curso um processo de semiformação que educa para o consumo da diversão oferecido pela indústria do entretenimento e subtrai o indivíduo de si mesmo, exigindo apenas sua submissão acrítica às possibilidades de fuga da realidade.

Restringem-se as possibilidades de fruição de experiências culturais no espaço de compartilhamento sociocultural, e a permanência em um estado de

indiferenciação torna o indivíduo mais suscetível às influências da indústria cultural, como no caso da infantilização do adulto, transformada em mais um nicho de mercado. Com apelo hedonista e a oferta de diversão simplista, amealha enorme contingente de público consumidor e o mantém fiel, educando-o, por meio da publicidade, para o consumo de entretenimento de maneira acrítica. Garante-se, desse modo, a manutenção do estado de menoridade social à custa da alienação do indivíduo.

As características da aprendizagem, como apresentado anteriormente<sup>12</sup>, também podem ser identificadas em processos de semiformação que ocorrem em resposta à ação da publicidade com a finalidade de educar para o consumo e contribuir para a alienação. A dificuldade de correção pedagógica, como apontado por Adorno (2010), encontra-se na influência que a cultura exerce sobre a aprendizagem no que tange à formação do indivíduo.

Destaca-se novamente o favorecimento de manter o indivíduo no estado de indiferenciação em um movimento de retroalimentação que se assemelharia à compulsão à repetição. É o que afirma Freud (1980) ao discorrer sobre a tendência de um indivíduo que sofreu um trauma entrar em um ciclo de repetição de comportamentos como meio de descarregar a excitação, reprimida no interior do aparelho psíquico. Porém, indivíduos livres de recorrer a esse mecanismo de defesa, por não terem vivenciado situações de trauma, enveredam pelas repetições de ciclos de retroalimentação de um estado de indiferenciação simplesmente por partilharem uma cultura mercantilizada do entretenimento, na qual o incentivo ao consumo impõe necessidades ao indivíduo e o levam a buscar satisfazê-las acriticamente.

Ao abordar questões relacionadas à psicanálise de Freud, Adorno (2015) aponta que as pulsões estão diretamente ligadas às necessidades básicas de sobrevivência, como a fome, por exemplo, e, portanto, assim como as necessidades são mediadas socialmente, as pulsões também o são. Ele alerta para o perigo de relegar à disfunção reativa do aparelho psíquico, em resposta a traumas vivenciados no passado, questões relacionadas à sociedade e à ação da cultura sobre os indivíduos a fim de obnubilarem a consciência a ponto de não se perceber que “o perigo de a dominação se instalar nos seres humanos através de suas necessidades

---

<sup>12</sup> Verificar as características da aprendizagem descritas na página 73.

monopolizadas não é uma crença herética passível de ser exorcizada por excomunhão, mas sim uma tendência real do capitalismo tardio” (ADORNO, 2015, p. 231).

A instalação da dominação nos seres humanos é um processo que se vale da capacidade humana de aprendizagem para ter êxito, pois, ao monopolizar necessidades humanas, se espera que o ser humano seja capaz de aprender a saciá-las de acordo com o que lhe é proposto. Um exemplo é dado pelo consumo de *gadgets* eletrônicos, sem os quais o acesso ao entretenimento é limitado, ou até mesmo impedido, retirando do indivíduo a possibilidade de obter o prazer acessível por intermédio do uso desses produtos.

À conveniência da aprendizagem, o processo de dominação possível se torna viável, ao mobilizá-la e mantê-la subjugada ao estado de indiferenciação, conectando o indivíduo de forma imediata às necessidades fabricadas pela indústria cultural do entretenimento digital. Ao indivíduo não é facultada a utilização da aprendizagem humana em todo seu potencial, porque, se assim o fizesse, seria ameaçada a tomada de consciência diante de uma realidade na qual a dominação impera, ao monopolizar necessidades e impelir a ação irracional da sociedade no consumo.

A tomada de consciência deve contar com a amplitude da fruição de experiências culturais no espaço de compartilhamento sociocultural, alcançada mediante o processo de “diferenciação”, situação que cria condições satisfatórias para a manifestação da aprendizagem. Isso ocorre porque “somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas” (ADORNO, 1995, p. 189).

Há, nessa afirmação, o equacionamento por meio do conhecimento com base na tomada de consciência no tocante à correção do descuido causado pela falta de reflexão sobre a situação de dominação, mas falta considerar nessa equação a aprendizagem como fator que pode contribuir para o desencadeamento da tomada de consciência.

Com o intuito de esclarecer o que pontuamos, recorreremos a uma definição de “informação” muito pertinente:

Tomando de empréstimo uma metáfora famosa de outro antropólogo, Claude Lévi-Strauss, poderíamos pensar na informação como cru, enquanto o conhecimento seria o cozido. É claro que a informação apenas

relativamente crua, visto que “dados” não são de maneira nenhuma “dados” objetivamente, e sim percebidos pelas mentes humanas, repletas de suposições e preconceitos. Mas o conhecimento é “cozido”, no sentido de ser processado (BURKE, 2012, p. 14).

O conhecimento “cozido” ou processado guarda em si os procedimentos adotados para que dados se tornem conhecimento. Não há processo ou procedimento que não seja passível de aprendizagem por parte de quem os utilizar. O indivíduo que aprende pode ter a mente repleta de suposições e preconceitos, mas somente os superará quando aprender como fazê-lo, a princípio identificando tais questões na realidade. Ao tomar consciência de como lida com ela, estará em condições de “cozinhar” as informações que obteve para criar conhecimento a respeito de sua tomada de consciência. Ganha-se, assim, amplitude para o espaço de compartilhamento sociocultural ao fruir experiências culturais.

Embora a tomada de consciência seja essencial para reflexões mais profundas sobre a realidade, a amplitude com a qual um indivíduo venha a abordá-la pode ser percebida com maior clareza quando, consciente, ele passa a contribuir para a cultura, mesmo que não seja de forma original:

Muita informação vem em fragmentos, e uma parte do processo de produção do conhecimento consiste em encaixar e juntar esses fragmentos como se fossem um quebra-cabeças. Essa reconstrução ou reconstituição exige conhecimento, mas também gera conhecimento (BURKE, 2012, p. 78).

A ideia de que conhecimento gera conhecimento também está presente na abordagem de Piaget (1976) sobre o processo de equilíbrio em relação à estruturação do aparelho cognitivo, fato que demonstra o aprimoramento cognitivo que parte de estruturas anteriores mais primitivas e avança para outras mais complexas. Essa situação de avanço encontra na concepção de Vigotsky (2008) destaque no tocante à importante influência da imitação para o desenvolvimento, já que, na imitação, há um empréstimo de experiências socioculturais que auxiliam na aprendizagem, de maneira a avançar em sentido mais amplo que as tendências determinadas biologicamente. Pode-se dizer, portanto, que aprendizagem também gera mais aprendizagem à medida que o indivíduo aprende.

Entretanto, esse processo de desenvolvimento cognitivo progressivo, cumulativo e com tendência à complexidade, diretamente ligado à aprendizagem humana, simplesmente se envolve, em dado momento da história de um indivíduo, em um impasse, por ocorrer em um meio social no qual impera a dominação social



exercida por uma cultura que, revela Marcuse (1997), se afirma sobre o indivíduo e acaba por criar condições para mantê-lo em uma situação de indiferenciação, na qual elementos socioculturais alienantes se mantêm à custa da falta de reflexão sobre seus efeitos.

O impedimento da reflexão sobre os efeitos da cultura afirmativa não somente se impõe sobre os indivíduos que nela vivem, como se perpetua por meio do convívio dos próprios indivíduos que disseminam a cultura entre si em um processo de formação que conduz à mera adaptação. Para Adorno (2010, p.11), “[...] nos casos em que a formação foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros”.

Tal impedimento de educação mútua diz respeito a um viver individualista baseado na competição voraz, própria da cultura do capitalismo tardio, que deturpa as possibilidades de transmissão cultural que poderiam contribuir para a saída de uma situação de “menoridade social” na qual, de acordo com Adorno (1995), o ser humano se encontra.

A busca por emancipação desse estado de menoridade social deve contar com contribuições para que o indivíduo avance no processo de diferenciação e, apoiado nas possibilidades de fruição de experiências culturais que gerem a amplitude do espaço de compartilhamento sociocultural, venha a contribuir efetivamente para o avanço da própria cultura.

Essa situação pode se concretizar se for dispensada atenção para o fato de que a aprendizagem humana necessita de condições favoráveis para se manifestar no sentido de promover a diferenciação. Para tanto, a provisão sociocultural que sustenta a aprendizagem humana voltada para a emancipação e para a autonomia está relacionada com a asserção de Adorno (2010) sobre a formação cultural corresponder à apropriação subjetiva da cultura. Compreende-se, então, que a apropriação subjetiva da cultura está relacionada à aprendizagem humana que lhe dá suporte e a concretiza, como se verá adiante.

#### **4.3 Apropriação subjetiva da cultura**

Ao nos referirmos à apropriação subjetiva da cultura, em essência partimos da seguinte afirmação de Adorno (2010, p. 9): “[...] a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Depreende-se disso que

somente um indivíduo que se desenvolveu a ponto de se tornar, de acordo com Winnicott (1975), independente, autônomo e capaz de fruir experiências culturais, seria capaz de efetuar uma “apropriação subjetiva da cultura”.

Assim, o indivíduo deve se desenvolver para ser capaz de diferenciar-se em relação à realidade. Porém, esse processo deve contar com o prosseguimento de um desenvolvimento que, em conformidade com Winnicott (1975), conduza à utilização do espaço potencial na infância a fim de ascender à fruição de experiências culturais na vida adulta. Nesse processo, resquícios do “espaço potencial” característico da infância se mantêm na vida adulta, o que se acredita corresponder ao espaço de compartilhamento sociocultural.

Nesse espaço, as experiências culturais fruídas levam o indivíduo a introjetar elementos da cultura que, segundo Vigotsky (2007), contribuem para o desenvolvimento cognitivo das funções mentais superiores, com as quais o indivíduo volta a agir no meio sociocultural, onde se verifica a possibilidade de introjetar novos elementos da cultura. Essa dinâmica de contato do indivíduo com o ambiente sociocultural, que ocorre continuamente, somente se realiza quando o indivíduo se mostra capaz de contribuir para o meio cultural, em movimento complementar à introjeção (e não o contrário), por meio da extrojeção, o que corresponde à contribuição do sujeito para a cultura.

Tal contribuição, mesmo que não seja inédita em termos culturais, prospecta a apropriação subjetiva da cultura, do ponto da manifestação da aprendizagem humana – em outras palavras, da função do ego não corpóreo (WINNICOTT, 1975), que atua na terceira área do viver humano, o espaço de compartilhamento sociocultural.

A aprendizagem humana é, por conseguinte, condição *sine qua non* para que a “apropriação subjetiva da cultura” seja possível, pois está diretamente ligada ao espaço de compartilhamento sociocultural e às possibilidades de fruição de experiências culturais que nele se apresentam.

Com o intuito de ilustrar a ligação entre a aprendizagem e a apropriação subjetiva da cultura, retomemos a história do Selvagem do Aveyron, o que nos permitirá observar essa dinâmica do ponto de vista do insucesso das tentativas de promover aprendizagem junto a um indivíduo com sério comprometimento do desenvolvimento em decorrência de uma situação de isolamento por longo período.

Victor, no início das ações pedagógicas de Itard (2001), teve êxito parcial como resultado de suas tentativas de torná-lo capaz de se comunicar por meio da fala. Essa situação, a nosso ver, esbarrou no déficit do desenvolvimento de um Eu capaz de diferenciar as realidades interna e externa a ponto de comprometer as possibilidades de uso do espaço de compartilhamento sociocultural. Isso, conseqüentemente, comprometeu a capacidade de fruição de experiências culturais, e a manifestação da aprendizagem encontrou sérios empecilhos.

Possivelmente, Victor não conseguia proceder à “diferenciação”, mantendo-se alienado ao próprio desenvolvimento humano. Desse modo, a condição de dependência não foi superada, e a aprendizagem – como função de um ego não corporal – não se desenvolveu para possibilidades mais complexas de apropriação subjetiva da cultura.

Os elementos apresentados pela situação permitem observar que, na ausência do desenvolvimento satisfatório de um ser humano com relação à influência da cultura, a possibilidade de apropriação subjetiva da cultura é comprometida, pois o indivíduo não se encontra em condições de fruir experiências culturais, de desenvolver a “diferenciação” mediante o uso do espaço de compartilhamento sociocultural. Segundo Adorno e Horkheimer (1973, p. 53), “o indivíduo surge, de certo modo, quando estabelece o seu eu e eleva o seu ser-para-si, a sua unicidade, à categoria de verdadeira determinação”.

Um indivíduo desenvolvido capaz de realizar a diferenciação no que se refere à realidade e de fruir experiências culturais está apto à emancipação e à autonomia, necessárias para o enfrentamento da tendência cultural que busca reafirmar a menoridade social (ADORNO, 1995). Nesse sentido, a apropriação subjetiva da cultura pode ser expressa no sentido da formação, tendo em vista que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. **Para se apropriar destes resultados**, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifo nosso).

As aquisições amealhadas ao longo da história da humanidade presentes na cultura estão disponíveis para os indivíduos, desde que haja mediação humana com vistas a possibilitar a apropriação subjetiva da cultura em um processo de educação.

Tem-se aí um ponto de vista que muito se aproxima do conceito de formação cultural de Adorno (2010), porque é somente por meio da mediação humana que o indivíduo ascende à cultura com a possibilidade de desfrutar de experiências culturais a tal ponto que, além de apropriar-se, poderá contribuir para ela. Winnicott (1975) afirma que a cultura consiste no fundo comum da humanidade do qual indivíduos e grupos podem fruir e com o qual podem contribuir.

A mediação é fator primordial para a ocorrência da apropriação subjetiva da cultura. Sem ela, o indivíduo simplesmente não ascende à cultura e tampouco pode para ela contribuir. Afirma Adorno (1995, p. 203): “O sujeito devolvido a si mesmo, separado do seu outro por um abismo, seria incapaz de ação”.

O indivíduo (sujeito) remetido a si mesmo pouco pode alcançar em relação ao ambiente sociocultural que o cerca, porque, sem mediação humana, o processo de educação, considerado ativo por Leontiev (1978), não há como se apropriar da cultura transmitida.

O que resta ao indivíduo em uma situação de abandono foi bem ilustrado pelo caso do Selvagem do Aveyron: a adaptação ao meio natural. Contudo, no momento em que Victor foi resgatado de seu isolamento, imediatamente é influenciado pela cultura humana. Em um ambiente sociocultural, sempre há mediação humana, o indivíduo constantemente sofre as influências da cultura, mas isso não significa que isso se constitua em um processo de formação satisfatório relativamente à apropriação subjetiva da cultura capaz de conduzir à emancipação e à autonomia.

Esse fato está presente na constatação de que a cultura como produção da humanidade está sujeita às vicissitudes humanas e, portanto, não isenta o sujeito das consequências de processos de dominação social enraizados na própria cultura e transmitidos, afirmando-se sobre os indivíduos e ditando seu viver. Para Marcuse (1997, p.95):

Esse conceito de cultura surgiu ele próprio no plano de uma configuração histórica determinada da cultura, que na sequência será designada como cultura afirmativa. Cultura afirmativa é aquela cultura pertencente à época burguesa que no curso de seu próprio desenvolvimento levaria a distinguir e elevar o mundo espiritual anímico, nos termos de uma esfera de valores autônoma, em relação à civilização. Seu traço decisivo é a afirmação de um mundo mais valioso, universalmente obrigatório, incondicionalmente confirmado, eternamente melhor, que é essencialmente diferente do mundo de fato da luta diária pela existência, mas que qualquer indivíduo pode realizar para si “a partir do interior”, sem transformar aquela realidade de fato. Somente nessa cultura as atividades e os objetos culturais adquirem sua solenidade elevada tanto acima do cotidiano: sua recepção se converte em ato de celebração e exaltação.

Na cultura afirmativa, o indivíduo se lança à própria “alma”, instância em que as benesses provindas do interior se colocam acima das mazelas da luta diária pela sobrevivência e conduzem ao individualismo. Nessa cultura, o indivíduo estabelece seu contato com a realidade com base na indiferenciação, e, por possuir a instância da alma, diante de adversidades ou mesmo das contradições presentes na realidade, em vez de proceder à diferenciação e enfrentar a realidade, refugia-se em si. Tal situação mantém os limites do espaço de compartilhamento sociocultural dentro de parâmetros que controlam, sobremaneira, a apropriação subjetiva da cultura, o que ocorre à custa de sua atrofia.

Assim, a formação cultural encontra limites e até restrições para seu avanço na direção da autonomia e da emancipação do ser humano:

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 2010, p. 21).

A decaída do futuro no tocante à formação responde a um ciclo que remete o sujeito a si mesmo e, no momento em que deveria ocorrer a interrupção desse ciclo, este se reafirma na submissão do indivíduo à heteronomia. Desse modo, a aprendizagem como fenômeno humano inerente ao processo de formação, potencialmente capaz de contribuir para a emancipação e para autonomia, se degenera em mera adaptação diante de uma cultura que se afirma sobre o indivíduo.

Assim instala-se, a partir da cultura, o processo de semiformação que, informa Adorno (2010), impede a apropriação subjetiva da cultura no sentido de uma formação capaz de libertar o ser humano da menoridade social. Mas, embora tais fatores ainda sejam preponderantes, também se deve considerar a tendência que, segundo Winnicott (2006), sempre aponta o desenvolvimento para a independência e a autonomia, não como fato natural, e sim como ação do próprio ser humano na formação das gerações vindouras, por meio de um processo que prepara para a cultura, garantindo que o legado cultural não apenas continue, como igualmente avance de acordo com a evolução da humanidade. Nesse cenário, há a

possibilidade de autorreflexão sobre a semiformação, que, revela Adorno (2010), é a única maneira de superá-la.

Toda formação é capaz de contribuir para o uso do espaço de compartilhamento sociocultural com vistas à fruição de experiências culturais, oferecendo condições muito satisfatórias para que a aprendizagem como fenômeno humano se manifeste com possibilidades mais efetivas de promover a apropriação subjetiva da cultura e com potencialidade de superar a semiformação e incentivar o desenvolvimento para além da menoridade social.

Propostas educacionais que vislumbram a aprendizagem como o cerne de sua formulação precisam compreender a ligação indissociável entre aprendizagem e cultura. Para pensar sobre como essa questão ainda precisa ser mais bem pensada e compreendida, será analisada, a seguir, a proposta dos pilares da educação da Unesco, que vê a aprendizagem como protagonista do processo de ensino, a fim de observarmos como a relação entre aprendizagem e cultura é tratada.

## **5. APRENDIZAGEM COMO QUESTÃO DE POLÍTICA PÚBLICA**

Ao partir-se do desenvolvimento do ser humano na direção da “fruição das experiências culturais” (WINNICOTT, 1975), para compreender a importância da “cultura no sentido de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 2010), que ocorre de maneira ativa por parte do indivíduo diante do “processo de transmissão da cultura” (LEONTIEV, 1978), observou-se que é preciso preocupar-se com o provimento de condições favoráveis para que o indivíduo encontre meios de proceder à apropriação subjetiva da cultura.

Processos de formação devem ter foco no desenvolvimento do indivíduo, não apenas com relação à maturação biológica e de seus processos cognitivos, mas também no que tange ao acesso e à participação na cultura em geral, de modo a valer-se da aprendizagem humana para alcançar a emancipação e a autonomia que libertam o indivíduo da menoridade social (Adorno, 1995).

O investimento em processos de formação que valorizem a aprendizagem humana para além de mero processo de adaptação apresenta grande potencial para a superação do que Adorno (2010) definiu como semiformação. Observam-se na sociedade organizações que têm como objetivo pensar a formação, do ponto de vista da educação, como meio para promover o desenvolvimento do ser humano, fator primordial para alcançar avanços sociais significativos para a superação da alienação e da dominação social. Porém, essa não é uma tarefa fácil, já que tais organizações também estão submetidas ao mesmo contexto sociocultural em que impera a semiformação, que pode influenciar objetivamente as ações da organização para reforçar essa situação em vez de superá-la.

Para essa finalidade, será analisada a proposta dos pilares da educação presentes no relatório da Unesco (2010) pautados na aprendizagem como pressuposto para a preparação dos indivíduos para um mundo em constante mudança, com objetivo de conhecer propostas para lidar com a aprendizagem.

### **5.1 A aprendizagem presente nos pilares da educação da Unesco**

A Unesco foi criada em 16 de novembro de 1945, depois do término da Segunda Guerra Mundial, com o propósito de promover a cooperação intelectual

entre as nações para garantir a paz. Conta atualmente com 193 países-membros (UNESCO, 2020), dentre eles o Brasil. Sua sede está em funcionamento no território nacional desde 1972. Desde então a Unesco:

[...] Desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados-Membros da Organização (UNESCO, 2020).

A presença da Unesco e sua influência na educação brasileira podem ser observadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), formulada em 1996, alguns anos depois da promulgação da Constituição de 1988, como resultado de longos debates sobre a educação nacional.

Alguns princípios presentes na LDB correspondem àqueles propostos pela Unesco. Por exemplo, a aprendizagem ao longo da vida é apresentada como um princípio da educação no artigo 3º da LDB (BRASIL, 1996, *on-line*, grifo nosso):

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  
 III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;  
 IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;  
 V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
 VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
 VII – valorização do profissional da educação escolar;  
 VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  
 IX – garantia de padrão de qualidade;  
 X – valorização da experiência extraescolar;  
 XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;  
 XII – consideração com a diversidade étnico-racial;  
**XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.**

Embora o termo “aprendizagem ao longo da vida” esteja presente de forma expressa nessa parte da LDB, o conceito difundido pela Unesco aparece nos relatórios de Faure (WERTHEIN; CUNHA, 2000) sobre a necessidade de uma educação permanente que não esteja confinada a idades específicas.

Essa é uma amostra da influência exercida pela Unesco na esfera das políticas públicas. Segundo Croce e Roggero (2015, p. 273):

As políticas são denominadas públicas por se caracterizarem como decisões inerentes à autoridade soberana do poder público. Elas envolvem atividade política proveniente do meio ambiente social e de demandas



surgidas no próprio sistema político, que são processadas por esse sistema e produzem um resultado.

A Unesco atua em estudos e pesquisas sobre o meio social, com o intuito de contribuir para o sistema político, oferecendo os conhecimentos gerados como subsídios para serem utilizados como base para a formulação de políticas públicas, além de acompanhar os resultados da aplicação dessas políticas desde sua implantação.

O “Marco Estratégico para a Unesco no Brasil” (UNESCO, 2006) discorre de maneira clara sobre a importância de gerar conhecimento com vistas a embasar processos decisórios e a formulação de políticas públicas para alcançar os objetivos propostos com relação ao desenvolvimento do país:

As iniciativas de pesquisa e de coleta de dados, atividades de importância crítica que embasam e alimentam os processos decisórios e de formulação de políticas, terão continuidade e irão fornecer subsídios ao estabelecimento de novos rumos programáticos por meio da identificação de áreas de ação importantes e de novos nichos para a ação da UNESCO no Brasil. Todos os esforços referentes à programação levarão em conta a necessidade de gerar conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento futuro do país. Os conhecimentos atualmente disponíveis e as presentes atividades de coleta de dados irão alimentar sua ação em termos de defesa de direitos, formulação de políticas e de estabelecimento de agenda de trabalho. Todas essas atividades deverão acompanhar de perto os compromissos internacionais e as declarações da UNESCO (UNESCO, 2006, p. 15).

O exposto apresenta a maneira como a Unesco trabalha e o necessário compromisso dos países-membros – nesse caso específico, o Brasil – para que possam se beneficiar da constante geração de conhecimento diante das metas e objetivos propostos, frutos das análises da coleta de dados sobre a realidade enfrentada no país.

O relatório “Educação, um tesouro a descobrir” (UNESCO, 2010), de autoria da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, produzido inicialmente no ano de 1996, com base nos relatórios anteriores de Faure publicados em 1972 (WERTHEIN; CUNHA, 2000), partiu da observação das principais tensões que assolam essa problemática no século XXI. De acordo com o referido relatório, são elas: as soluções no curto e no longo prazo; a competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades; o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem.

Segundo o relatório da Unesco (2010), essas tensões correspondem aos desafios que a humanidade enfrenta diante do atual cenário de constantes

mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos, para os quais se exige repensar a educação a fim de que ela possa responder aos desafios impostos na atualidade.

Como resultado das discussões da equipe coordenada por Delors, foram apresentados os quatro pilares da educação:

A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

- **Aprender a conhecer**, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: **aprender a aprender**, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- **Aprender a fazer**, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- **Aprender a conviver**, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- **Aprender a ser**, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.
- No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essas perspectivas devem no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas (UNESCO, 2010, p. 31, grifo nosso).

A proposta apresentada pela Comissão Internacional coordenada por Delors coloca em evidência a palavra “aprendizagem” como a sustentação da educação que será oferecida, mas se refere a ela como algo a ser desenvolvido no indivíduo por meio do ensino. Isso é corroborado pelo fato de, ao final de cada “pilar”, o papel do ensino ser acentuado.

No último parágrafo, após a apresentação dos quatro pilares da educação, discorre-se sobre a necessidade de os sistemas educacionais se afastarem da proposta de privilegiar o acesso ao conhecimento e valorizar outras formas de aprendizagem, uma referência direta aos quatro pilares expostos anteriormente. Porém, no primeiro parágrafo, que se refere ao pilar “aprender a conhecer”

(“aprender a aprender”), o relatório faz referência ao ensino, e não à aprendizagem, como fator que desencadeia o processo que conduzirá aos efeitos desejados, ou seja, o indivíduo é ensinado a aprender, a fazer, a conviver e a ser.

A premissa de que se deve “aprender a aprender” pode dar a entender que o ser humano, em face da condição de seu inacabamento, de acordo com Werthein (2000), deverá ser constantemente desenvolvido pela educação em um processo permanente de ensino ao longo de sua vida.

Assim, cabe questionar se o ser humano submetido a essa proposta de ensino não estaria fadado à tutela constante das instituições educacionais, as quais, embora tenham deixado de se basear no acesso à informação como meio de ensino, se tornarão o local privilegiado em que a aprendizagem deve ocorrer, justificando ideias como a da sociedade educativa:

A Comissão evocou, ainda, outra utopia: a sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, ou seja, as três funções relevantes no processo educativo. Com o desenvolvimento da sociedade da informação e a multiplicação das possibilidades de acesso a dados e fatos, a educação deve permitir que **todos possam coletar, selecionar, ordenar, gerenciar e utilizar esse volume de informações e servir-se dele** (UNESCO, 2010, p.14, grifo nosso).

Em vez de aprendizagem, o correto seria empregar a palavra “ensino”, pois a “sociedade educativa” visa atingir seres humanos capazes de coletar, selecionar, ordenar, gerenciar e usar informações. Nesse sentido, ao valorizar o acesso da informação e seu manejo, os indivíduos são submetidos a uma educação que preza pela conexão com a informação. A base dessa sociedade tem como premissa a formação de usuários do conhecimento.

Observam-se fatores que se relacionam de forma intensa com o conceito de “cultura afirmativa”, assim definida por Marcuse (1997, p.95, grifo nosso):

Cultura afirmativa é aquela cultura pertencente à época burguesa que no curso de seu próprio desenvolvimento levaria a distinguir e elevar o mundo espiritual anímico, nos termos de uma esfera de valores autônoma, em relação à civilização. Seu traço decisivo é a afirmação de um mundo mais valioso, universalmente obrigatório, incondicionalmente confirmado, eternamente melhor, que é essencialmente diferente do mundo de fato da luta diária pela existência, mas que qualquer indivíduo pode realizar para si “a partir do interior”, **sem transformar aquela realidade de fato**. Somente nessa cultura as atividades e os objetos culturais adquirem sua solenidade elevada tanto acima do cotidiano: sua recepção se converte em ato de celebração e exaltação.

Aprender a aprender suscita a submissão do indivíduo ao ensino que se afirma na promessa de aplicar os melhores recursos em funcionamento em seu interior, de modo a transformá-lo em uma versão melhor de si mesmo. Essa situação pode ser percebida na seguinte afirmação, relativa às necessidades educativas fundamentais:

Essas necessidades referem-se tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (**leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas**), quanto aos conteúdos educativos fundamentais (**conhecimento, aptidões, valores, atitudes**), indispensáveis ao ser humano para sobreviver, desenvolver suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, aprimorar sua qualidade de vida, tomar decisões ponderadas e continuar a aprender (UNESCO, 2010, p. 15, grifo nosso).

O que é indispensável à sobrevivência está refletido na aprendizagem como instrumentos que devem estar presentes no indivíduo para torná-lo útil, ponderado e capaz de continuar a aprender, desde que se submeta à educação, encarregada de mobilizar os fundamentos transformadores do ser humano. Embora a promessa seja de que o indivíduo se transforme em alguém melhor e com possibilidades mais efetivas de sobrevivência na sociedade, o meio que promete educá-lo para a modernidade acaba por convertê-lo em um tipo de *commodity* do sistema educacional, ao abordar as questões financeiras que envolvem os processos de educação:

No decorrer dos debates, evoquei uma solução mais radical<sup>13</sup>: uma vez que a educação ao longo da vida vai implementar-se aos poucos, seria possível vislumbrar a hipótese de atribuir a cada jovem, no início de sua escolaridade, um crédito-tempo que lhe desse direito a determinado número de anos de ensino. Esse valor seria creditado na conta de uma instituição que, em relação a cada jovem, ficaria encarregada de gerenciar, por assim dizer, o capital de tempo apazado mediante recursos financeiros adequados. Além de dispor desse capital, de acordo com sua experiência escolar e com as próprias preferências, cada jovem poderia guardar uma parte desse capital para ter condições – depois do termo da escolaridade, na sua vida de adulto – de se beneficiar das vantagens oferecidas pela formação permanente. Ele teria a possibilidade, também, de aumentar seu capital, por meio de depósitos financeiros – uma espécie de conta poupança-previdência destinada à educação – no crédito de sua conta no “banco de tempo apazado”. Tendo aprovado essa ideia, após um debate aprofundado, a Comissão não deixou de estar consciente dos possíveis deslizes, inclusive, em detrimento da igualdade de oportunidades; por esse motivo, na situação atual, seria possível experimentar a outorga de um crédito-tempo para a educação, no termo da escolaridade obrigatória, de modo que o adolescente pudesse fazer suas escolhas sem hipotecar o futuro (UNESCO, 2010, p. 22).

---

<sup>13</sup> No texto em questão, ao abordar as estratégias para a reforma da educação, Delors propõe a solução descrita nesse parágrafo.

De fato, não é o futuro do adolescente que será hipotecado, como ocorre em financiamentos estudantis em que o crédito financeiro é utilizado como garantia de acesso à educação. Ocorre algo pior: o próprio aluno se transforma em valor a ser especulado no mercado educacional; ele próprio, e não mais o valor financeiro, será disputado como mercadoria. Além disso, o que seria uma garantia coloca esse indivíduo útil, ponderado e capaz de continuar a aprender na posição de *commodity* a ser negociada nos balcões das instituições de ensino.

Essa situação nos remete à reflexão sobre a proposta de um tipo de aprendizagem que conduza o indivíduo a submeter-se, ponderadamente, a sistemas que o levem à reificação decorrente de suas necessidades. Marcuse (1973, p. 26) afirma que a “[...] mais eficaz e resistente forma de guerra contra a libertação é a implantação das necessidades materiais e intelectuais que perpetuam formas obsoletas de luta pela existência”.

Não parece haver escapatória para o indivíduo enredado em uma realidade educacional na condição de tutelado que apresenta grande potencial de mantê-lo na condição de “menoridade social” (Adorno, 1995), da qual deveria se emancipar por intermédio da própria educação.

Nesse cenário, a aprendizagem, como mera adaptação à realidade, é uma dessas formas obsoletas de luta pela existência, mantidas com a promessa da garantia de um bom futuro, exigindo, em contrapartida, submissão. Essa situação se instala na existência humana como resultado da formação proposta pela educação. Segundo Adorno (2010, p. 33):

[...] para satisfazer os requisitos que a sociedade aponta aos homens, a formação se reduz às marcas distintas da imanência e da integração sociais, e converte-se, sem reservas, em algo que admite trocas e aproveitamentos.

A formação condicionada à integração social, partindo do indivíduo útil, ponderado e capaz de aprender, é essencial para que a proposta de formação se converta em semiformação.

A situação em análise se agrava quando se constata a maneira como a proposta educacional baseada nos quatro pilares da educação procura edificar sua prática, por meio de reformas educacionais, com o intuito de preparar campo para a implantação da nova proposta. Busca-se então o envolvimento de três atores considerados de suma importância para auxiliar na condução da educação,

mediante o estabelecimento de parcerias com o objetivo de reduzir possíveis interferências durante o processo, além de incluí-los, mesmo que indiretamente, na proposta de educação ao longo da vida.

Assim, de acordo com a Unesco (2010), a comunidade local (com ênfase na participação dos pais dos alunos), diretorias das escolas e professores compõem o primeiro grupo. Os demais são representados pelas autoridades constituídas e a comunidade internacional. O sucesso da implantação e a manutenção da nova proposta de educação dependem da atuação desses atores, desde que comprometidos com a implantação da reforma. Essas questões necessitam do apoio de todos os envolvidos para ter êxito, numa ótima oportunidade de integração entre comunidade e escolas, além da favorável aproximação com as autoridades competentes e a comunidade internacional. Nesse sentido, também se oferece apoio a esses atores para conscientizá-los da importância proposta de reforma da educação.

O agravante ao qual nos referimos não está no envolvimento dos atores, e sim no fato de os próprios alunos não estarem incluídos entre eles, uma vez que as mudanças serão realizadas diretamente no cotidiano escolar.

Compreendemos, dessa forma, que parte da proposta dos pilares da educação, em especial o que versa sobre “aprender a conviver”, acaba sendo comprometido, pois, mesmo que os alunos sejam considerados parte da comunidade, seus pais são colocados em uma posição privilegiada em relação a eles. A oportunidade de aprender a conviver limita-se, portanto, ao campo escolar.

Não se pode negar a existência de contradições na proposta da Unesco, as quais podem ficar evidentes quando a instituição escolar depara com uma aluna como Isadora Faber (2014), que utilizou os recursos das redes sociais para denunciar os problemas de infraestrutura de sua escola – uma história que envolveu a comunidade local, a diretoria da escola e os professores, as autoridades competentes e a comunidade internacional, além da mídia em geral, tanto nacional como internacional, as autoridades policiais e o sistema judiciário.

Isadora Faber não se enquadra nos pilares da educação; ousaríamos dizer que ela não se enquadra nem na educação formal que, inspirada nos pilares da educação, pode pretender formar alunos habilitados a tomar decisões ponderadas e dispostos a continuar a aprender dentro dos moldes oferecidos pela educação de

maneira acrítica. Isso corresponderia ao que foi identificado por Marcuse (1997, p. 122) como:

A singularização cultural dos indivíduos em personalidades fechadas em si mesmos, portadoras de sua realização em si mesmas, afinal corresponde ainda a um método liberal de disciplina que não exige domínio sobre um determinado plano de vida privada. Ela deixa o indivíduo persistir como pessoa enquanto não perturbe o processo de trabalho, deixando as leis imanentes desse processo de trabalho, as forças econômicas, cuidarem da integração social dos homens.

Ao não ceder a essa singularização e ao procurar abrir-se em busca de denunciar os problemas de infraestrutura da escola, Faber (2014) sofreu ataques, retaliações, injúrias e ameaças por agir como cidadã, ao cobrar de uma instituição pública as condições satisfatórias à sua aprendizagem. Consta na LDB, em seu artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

E, no artigo 3º, inciso IX: “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996).

Foi essa a postura da aluna, ao questionar justamente a falta de verba que deveria ser destinada para a manutenção da escola.

O enfrentamento promovido por Faber demonstra a aprendizagem para muito além do que está registrado na proposta da Unesco, ainda que é provável que não seja considerada como estratégia educacional, talvez por questionar o processo apontando suas falhas e contradições. Para Adorno (1995, p. 210):

Só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado; desde o primitivo, que reflete de que modo poderá proteger seu fogo da chuva ou onde esconder-se do temporal, até o iluminista, que constrói mentalmente a maneira como a humanidade, no interesse de sua autoconservação, pode sair da minoridade da qual ela mesma é a culpada.

A saída da minoridade social, diante da história de Faber (2014), pode realmente não ser algo de interesse em face de propostas de educação que buscam adaptar o indivíduo aos processos educacionais, mesmo que de forma ativa, quando se coloca nas mãos dele a tarefa de exercitar “os instrumentos essenciais à aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas)” (UNESCO, 2010, p. 15), enquanto a educação se encarrega do “conhecimento, aptidões, valores, atitudes” (UNESCO, 2010).

Tem-se aí uma separação, falsa que apenas delega à educação um poder sobre o indivíduo, de maneira incoerente com uma proposta que pretenda o desenvolvimento integral do ser humano, ao relegar a aprendizagem apenas à dimensão das tarefas, do trabalho a ser executado.

Essa aprendizagem, com característica de ensino, não corresponde à possibilidade de apropriação subjetiva da cultura, embora aparente direcionar suas ações nesse sentido, principalmente diante da seguinte proposta da Unesco (1998, p. 100):

Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social –, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas.

A citação se refere a um trecho do texto que descreve o pilar “aprender a ser” e, aparentemente, demonstra preocupação em oferecer oportunidades para que os alunos possam ter contato com o legado cultural da humanidade. Utilizamos o advérbio “aparentemente” porque o pilar “aprender a ser” se encontra no final da lista dos quatro pilares, enquanto o primeiro é “aprender a aprender”. Verifica-se uma hierarquia que subordina um pilar ao outro, de modo que o “ser” somente é possível após a ação da educação. No início da descrição de cada pilar, consta a palavra “aprender”, que corresponde a ensino, pois toda intenção exposta na descrição do pilar é de conduzir a aprendizagem por meio de ações educativas previamente concebidas, para preparar as pessoas para o novo mundo vislumbrado no texto do relatório. Desvelam-se traços de heteronomia na proposta da Unesco (2010), na medida em que a aprendizagem é subsumida pelos processos educacionais, cuja adesão exige certo grau de adaptação.

Do nosso ponto de vista, o indivíduo que se desenvolve tem a necessidade de um ambiente com condições suficientemente boas, que contribuam para seu desenvolvimento rumo à conquista de independência e autonomia, o que o direcionará para a fruição de experiências culturais na vida adulta. O processo de “diferenciação” possibilita que o indivíduo ganhe amplitude no uso do espaço de compartilhamento sociocultural, criando condições mais satisfatórias para a manifestação da aprendizagem humana que colabora para a apropriação subjetiva da cultura e, portanto, para a emancipação e autonomia do ser humano.



Nesse sentido, propostas com características heteronômicas tendem a manter o indivíduo no estado de indiferenciação. Essa situação pode ocorrer mesmo com a oferta de acesso à cultura, mas, como ao indivíduo somente é permitido conectar-se a ela, as possibilidades de reflexão sobre a realidade são restringidas e, assim, instaura-se a semiformação. Esta, segundo Adorno (2010), contribui para a reificação da consciência, processo que compreendemos provocar a atrofia do espaço de compartilhamento sociocultural, a despeito de o indivíduo ser exposto a uma vastidão de informações e conhecimentos.

Porém, há saída para essa situação, tendo em vista que uma das características do processo de diferenciação está na possibilidade de criar condições para que o indivíduo contribua para a cultura com o intuito de modificá-la, em razão de, em conformidade com Adorno (2010), a autorreflexão crítica contribuir incisivamente para a superação da semiformação.

Faber (2014) é um exemplo dessa possibilidade de saída da situação de semiformação, tanto do ponto de vista da fruição de experiências culturais como do uso da ideia original do *blog* NeverSeconds para iniciar sua *fanpage*, assim como posteriormente, quando passa a auxiliar outras pessoas a criarem os próprios diários de classe. Nessa história, baseada na inconformidade com as condições precárias de infraestrutura da escola, é possível observar o processo de diferenciação favorecendo a manifestação da aprendizagem humana que contribui para a superação da menoridade social.

Assim, ao observar a maneira como a palavra “aprendizagem” é utilizada na proposta da Unesco (2010), com relação aos pilares da educação, concordamos com a afirmação de Papert (1994): a aprendizagem é uma “órfã acadêmica”. Isso se explica pelo fato de ela ser utilizada sem que se estabeleçam parâmetros que permitam diferenciá-la do ensino, do mesmo como se utiliza o binômio ensino-aprendizagem, que não faz jus à aprendizagem como fenômeno humano diretamente ligado aos processos socioculturais, que, como esclarece Vigostsky (2018), são essenciais para a formação do ser humano desde a mais tenra idade.

Nesse ponto, concordamos com Adorno (2010, p. 29), quando afirma: “Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação”.

Essa é uma situação a ser enfrentada na atualidade, por meio de estudos que possam desvelar a aprendizagem para além de seu caráter de estar implícita nos

processos de ensino. A aprendizagem humana é um processo estreitamente ligado à cultura, presente no todo social, do qual jamais se separa, e, da mesma forma que sofre as influências socioculturais em um contexto no qual impera o capitalismo tardio, pode encontrar, na cultura presente nesse mesmo contexto, as possibilidades de resistência e superação da dominação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que fizemos nesta pesquisa apresentou certos percalços que nos levaram a optar por distintas maneiras de abordar o objeto de pesquisa, visto que, durante o processo de estudos e análise, se descortinaram distintas formas de entrar em contato com o objeto. Um desses fatores se apresentou com o surgimento da possibilidade de a aprendizagem se situar em instância intermediária entre o interior do indivíduo e a realidade externa. Trata-se de um fator extremamente importante com relação à aprendizagem que somente se tornou passível de ser pensado à medida que se desenvolvia a pesquisa bibliográfica sobre as três teorias selecionadas, com base nas quais abordamos a aprendizagem como fenômeno humano.

Optamos por ir ao encontro do que o objeto de pesquisa demandava, pautando-nos no referencial da teoria crítica da sociedade, com ênfase nas contribuições de Adorno (1995), pensador que, ao criticar a posição positivista da relação entre sujeito e objeto, afirma:

O que engendra o conteúdo objetivo da experiência individual não é o método da generalização comparativa, senão a dissolução do que impede essa experiência, enquanto não livre, de entregar-se ao objeto sem reservas e, como disse Hegel, com a liberdade que distende o sujeito cognoscente até que se perca no objeto, ao qual é aparentado em virtude de seu próprio ser-objeto. A posição-chave do sujeito no conhecimento é experiência, não forma; o que em Kant chama-se informação (*Formung*), é essencialmente deformação. O esforço do conhecimento é, preponderantemente, a destruição de seu esforço habitual, a violência contra o objeto. O ato aproxima-se de seu conhecimento quando o sujeito rasga o véu que tece ao redor do objeto. Ele só é capaz disso quando, com passividade isenta de angústia, se confia à sua própria experiência. Nos pontos em que a razão subjetiva fareja uma contingência subjetiva, transluz a primazia do objeto: naquilo que neste não é acréscimo subjetivo. O sujeito é agente, não “*constituens*” do objeto; isso também tem suas consequências para a relação entre teoria e práxis (ADORNO, 1995, p. 194).

Apoiados nessa afirmação, procuramos fazer uso da liberdade da entrega que o objeto nos exigiu, pois não poderíamos nos esquivar de abordar a aprendizagem humana baseada na perspectiva que se revelou, ao observar a necessidade de compreender a instância na qual ela se manifesta, tendo em vista tratar-se de fator indissociavelmente ligado à relação entre a aprendizagem humana e a cultura. Fizemos essa opção por compreendermos ter sido o ato que nos permitiu rasgar o

véu tecido ao redor da aprendizagem humana, por entendê-la inicialmente como um fenômeno humano com manifestação no interior do indivíduo.

A instância de manifestação da aprendizagem humana se mostrou como uma face do objeto que necessitou ser explorada com base na compreensão de sua ligação com a cultura, o que a análise das teorias relacionadas com a aprendizagem (behaviorismo, epistemologia genética e socioconstrutivismo) nos revelou. Assim, do ponto de vista teórico, foi possível verificar a inegável relação entre a aprendizagem e a cultura nessas três abordagens, bem como a particularidade de a aprendizagem se constituir em um fenômeno de manifestação que ocorre entre as instâncias interior e exterior ao sujeito.

No decorrer dessa análise, com o objetivo de identificar a instância em que a aprendizagem humana se manifesta, elaboramos o termo “espaço de compartilhamento sociocultural”, por entender que ele sintetiza as características do espaço em questão, quando observado do ponto de vista das experiências socioculturais que ocorrem nas relações humanas.

Nossa contribuição amplia as possibilidades de análise da aprendizagem como fenômeno humano que se liga à cultura e permite desenvolvê-la de maneira peculiar e própria da espécie humana, que foi capaz de desenvolver uma instância do ego extracorpórea com a função de atingir o desenvolvimento da fruição de experiências culturais com a mediação da aprendizagem humana.

Assim, ressaltamos o caráter sociocultural presente na aprendizagem humana, e desconsiderá-lo pode nos levar a concebê-la como um processo que se manifesta apenas nos limites do interior do indivíduo, o que se trata de uma concepção parcial da aprendizagem humana, que preza mais pelos processos de adaptação à realidade. Tais processos, ao serem enfatizados e remeterem o indivíduo a seu interior, podem contribuir para a manutenção da menoridade social, em virtude de endossarem a dificuldade de o indivíduo entrar em contato com o ambiente sociocultural em que está inserido. Esse movimento pode ser percebido com mais clareza mediante a observação da postura individualista com que podemos ser levados a viver na competição própria da influência exercida pela cultura oriunda de uma sociedade baseada no capitalismo tardio.

Esse indivíduo remetido a si mesmo e encarcerado em seu interior torna-se mais suscetível a estabelecer uma relação de indiferenciação com a realidade, o que compromete suas possibilidades de fruição de experiências culturais e contribui para

um processo de atrofia do espaço de compartilhamento sociocultural prejudicial à aprendizagem, o que, conseqüentemente, compromete a formação cultural do ponto de vista da apropriação subjetiva da cultura. Porém, o movimento oposto conduz à diferenciação, o que permite ao indivíduo maiores possibilidades de fruição de tais experiências e, em decorrência, a ampliação do espaço de compartilhamento sociocultural, situação favorável à formação cultural, tanto no sentido da apropriação subjetiva da cultura como na possibilidade de contribuir para a cultura.

A aprendizagem humana, a que nos referimos ao longo da análise teórica desenvolvida nesta pesquisa, está baseada na tendência própria do ser humano de caminhar da dependência para a independência, da heteronomia para a autonomia, da menoridade social para a emancipação, apesar de todos os esforços contrários, que pretendam manter o ser humano subjugado às forças dominantes na sociedade. Desse modo, ao vislumbrar a ligação entre aprendizagem e cultura, podemos estar diante do que Roggero (2010) denominou a fagulha libertadora do humano, presente na possibilidade de resistência à alienação do ser humano que conduz à dominação social.

As potencialidades observadas na aprendizagem humana podem contribuir para o desenvolvimento da humanidade, entretanto cabe ressaltar a responsabilidade que pesa nos ombros da própria humanidade em cuidar para que as condições necessárias para a manifestação da aprendizagem como fenômeno humano encontrem na cultura o que necessita para se desenvolver e promover a autonomia e a emancipação do ser humano diante da sociedade. Assim, o ato do cuidado dedicado para o desenvolvimento da aprendizagem humana deve contemplar o todo social e materializar-se em ações socioculturais que contribuam para o desenvolvimento da humanidade.

No que se refere à premissa apresentada nesta pesquisa, de que, partindo da relação direta entre a aprendizagem e a formação cultural, uma aprendizagem mais livre e autônoma potencializaria a apropriação subjetiva da cultura com maiores possibilidades de contribuir para a emancipação humana, compreendemos que esta se comprova, do ponto de vista teórico, uma vez que a pesquisa nos auxiliou a compreender que a formação cultural enseja a aprendizagem humana, de tal maneira que pode potencializar a apropriação subjetiva da cultura. Constatação que também obtivemos ao observar que a formação cultural convertida em semiformação, e, portanto, mais propícia a sustentar a menoridade social que

conduz à alienação e à dominação social, apresenta em si a possibilidade de ser superada por meio da reflexão sobre a própria semiformação.

Com relação aos objetivos, dificuldades encontradas concentraram-se no tempo efetivamente dedicado ao desenvolvimento das análises necessárias a seu cumprimento. Isso somente foi possível após o cumprimento das exigências do programa de pós-graduação, com a cobrança dos créditos por disciplinas e atividades complementares obrigatórias, as quais sofreram ajustes em virtude da troca de orientadora e de linha de pesquisa. Por essa razão, foi necessário o cumprimento de uma quantidade maior de créditos por disciplinas e atividades complementares. De todo modo, chegamos à presente produção que contempla parcialmente os objetivos.

Esclarecemos que, embora entendamos ter avançado com a temática desta pesquisa, no tocante à relação da aprendizagem com a cultura, compreendemos ser necessário maior aprofundamento da relação do objeto de pesquisa com a situação atual representada pela Quarta Revolução Industrial. Isso decorre do fato de que a situação vivenciada criou lapsos na ligação das abordagens entre os assuntos presentes nos capítulos, que neste momento assumimos como limitações que se apresentam como oportunidades para aprofundar a análise a respeito da relação da aprendizagem com a cultura, igualmente presente nos avanços tecnológicos da atualidade.

Ressaltamos os elementos que emergiram da análise desse contexto, permeados pelos avanços tecnológicos que, embora carreguem o potencial de contribuir para avanços significativos na sociedade, também apresentam grande potencial de conduzir o ser humano para a alienação, no momento em que a tecnologia passa de uma condição de artefato cultural, criado e desenvolvido pela humanidade, para a de um ator capaz de ditar o destino de quem a criou. As consequências desse processo estão presentes na sociedade no contexto sociocultural do capitalismo tardio, no qual, segundo Adorno (2010), a formação cultural se converte em semiformação, que mantém o indivíduo nas tramas da mistificação e da irracionalidade alienante perante a tecnologia.

Nesse contexto, a aprendizagem torna-se artifício do ensino, distancia-se de sua ligação com a cultura e, muitas vezes, pode se restringir às instâncias formais de ensino, tornando-se seu valor agregado. Assim, perde seu valor real enquanto

fenômeno humano, ao se revestir das prerrogativas da educação por meio dos currículos vigentes, que, afirma Papert (1994), mais tolem do que a promovem.

Essa situação, a nosso ver, corresponde ao que se encontra na atualidade: quando se trata de educação, o ensino sempre está no centro das discussões e a aprendizagem acaba por ser um acompanhamento trivial. Muitas vezes, mesmo que se use a palavra “aprendizagem”, na verdade a referência é destinada ao ensino, como se pôde ver nos pilares para educação da Unesco (2010). O discurso apresenta a palavra “aprendizagem”, mas o tempo todo se aborda o modo como as pessoas poderão ser preparadas para a sociedade da informação por meio do ensino.

Possivelmente, propor abordar a aprendizagem como fenômeno humano indissociável do contexto sociocultural é um desafio que, na área da Educação, sucumbe à dificuldade de observá-la para além de sua característica como resultado do processo do próprio ensino, tendo em vista constituir-se em um fenômeno que, mesmo sendo apresentado como protagonista do processo de ensino, é subsumido por seus processos. Dessa maneira, a proposta de privilegiar a aprendizagem nos processos de ensino geralmente reforça as práticas educativas em vez de sustentar o protagonismo da aprendizagem.

Também se verificou a possibilidade de uma administração da aprendizagem com tendência a torná-la mero processo de adaptação, reforçando a heteronomia própria de processos de dominação característicos de uma sociedade permeada pelo capitalismo tardio. Realidade repleta de oportunidades para incorrer em processos de semiformação (ADORNO, 2010), que conduzem à minoridade social e impedem o avanço rumo à superação da alienação e da dominação social que se reafirma constantemente sobre o indivíduo.

A crítica em questão apresenta uma oportunidade para o aprofundamento em pesquisa da relação da aprendizagem com a formação cultural nesse contexto em particular. Também nos provoca a pesquisar outros contextos que se revelam campos promissores de investigação, como a pandemia que enfrentamos na atualidade, repleta de elementos socioculturais relacionados à aprendizagem humana e que abordamos brevemente no relato a seguir para ilustrar tais possibilidades.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) disponibiliza em seu *site* (WHO, 2020) a cronologia da disseminação do vírus pelo mundo. O contágio teve início na

China em meados de 2019 e, em questão de poucos meses, espalhou-se pelo mundo, o que levou a OMS a declarar situação de pandemia no dia 11 de março de 2020. Desde então, por ainda não haver tratamento específico para a doença nem vacina contra o coronavírus, a população foi orientada a realizar o isolamento social como medida preventiva ao contágio.

Nesse cenário, muitos governantes empregaram a estratégia de informar a população sobre a importância de manter o isolamento social para que assim as pessoas possam colaborar com as estratégias de enfrentamento da pandemia. Os governos se valem de coletivas de imprensa para informar a população sobre suas estratégias e solicitar a sua adesão para as medidas de prevenção adotadas.

Com base nas estratégias dos governos para garantir o isolamento social, desencadearam-se inúmeras situações que atingiram toda a sociedade, em áreas como economia, educação, saúde, mídia, turismo, esportes, governos, entre outros. Possivelmente a metáfora do “impacto” não seja inadequada para fazermos referência à pandemia, como o é em relação à tecnologia, visto que a vida em sociedade mudou em poucos meses na tentativa de conter o avanço do contágio pela (COVID-19).

Estamos diante de uma situação que incita o ser humano, em todo o mundo, a mudar de atitude para preservar a vida e ganhar tempo até que se encontre uma solução viável para eliminar a ameaça que o coronavírus está provocando nos dias atuais.

Essa situação coloca a aprendizagem humana em uma posição peculiar, pois, com as consequências da pandemia, há a necessidade de modificar posturas e hábitos não apenas na esfera particular, individual, mas também na esfera pública e social. Desse modo, governos, empresas, comunidades, famílias e outros agentes sociais coletivos precisam aprender rapidamente a lidar com o impacto causado pela pandemia, na saúde, na economia, no comércio, no mercado de trabalho, na educação, na vida privada – em suma, em todas as esferas do viver humano; Somente por meio de ações conjuntas poderá haver êxito nas estratégias para lidar com a pandemia – ao menos esse é o resultado esperado diante as incertezas que ela nos traz.

Novamente podemos observar a relação da aprendizagem com a cultura e as possibilidades de fruição de experiências culturais se apresentando. Eis um desafio que precisa ser apreciado do ponto de vista da formação cultural com o objetivo de



propiciar a compreensão da importância de superar a minoridade social, porque, nessa situação, a alienação pode resultar no aumento da taxa de mortalidade causada pelo coronavírus diante de seu alastramento massivo e descontrolado, como se verifica nos países que subestimam o impacto causado pela disseminação da Covid-19.

Esse evento pode nos oferecer a oportunidade de compreender a importância de realmente investir na superação da minoridade social; porém, ainda que possamos acompanhar os acontecimentos, apenas quando toda essa situação for superada, será possível refletir profundamente sobre as consequências desse episódio e a necessidade de promover processos de formação que contribuam para o uso da aprendizagem voltada para o desenvolvimento da humanidade, para além da alienação e da dominação social.

Tais possibilidades contêm uma gama de elementos que podem contribuir muito para o avanço das pesquisas sobre a aprendizagem humana e sua relação com a cultura, como se fossem portas que se abrem e oferecem oportunidades de adentrá-las para fruir experiências culturais com o intuito de ampliar o conhecimento sobre o fenômeno.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. *In*: PUCCI, B; ZUIN, A. S; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 2010. p. 7-40.
- \_\_\_\_\_. *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. São Paulo: Unesp, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Mínima moralia: reflexões a partir da vida danificada*. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? *In*: COHN, G. (org.). São Paulo: Ática, 1986. p. 62-75.
- \_\_\_\_\_; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- \_\_\_\_\_. Teoria de la pseudocultura. *In*: ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. *Sociológica*. Madrid: Taurus, 1971. p. 86-113.
- AREA MOREIRA, M. *La educación en el laberinto tecnológico: de la escritura a las máquinas digitales*. São Paulo: Cortez, 2016.
- BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (orgs.). *A educação de um selvagem: as experiências de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRIGGS, A.; BURKE, P. *Uma história social da mídia: de Gutemberg à Internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BRINQUEDOS que marcaram época. Direção: Brian Volk-Weiss. Netflix – Estados Unidos, 2017. Documentário. Primeira temporada. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80161497>. Acesso em: 10 set. 2018.
- BULFINCH, T. *O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis*. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- BURKE, P. *Uma história social do conhecimento*. II: da Enciclopédia à Wikipédia. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CLAY, A.; PHILLIPS, K. M. *A economia dos desajustados: alternativas informais para um mundo em crise*. São Paulo: Figurati, 2015.

- COMÉNIIO, J. A. *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1976.
- CORDERO, Y. M. S. Generación Y. 2020. Disponível em: [http://www.14ymedio.com/blogs/generacion\\_y/](http://www.14ymedio.com/blogs/generacion_y/). Acesso em: 3 jan. 2020.
- CROCE, M. L.; ROGGERO, R. Notas sobre políticas públicas e seu significado para pensar o tempo-memória em educação. In: BAPTISTA, A. M. H; ROGERRO, R.; MAFRA, J. (orgs.). *Tempo-memória: perspectivas em educação*. São Paulo: BT Acadêmica, 2015.
- DONGO-MONTOYA, A. O. *Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget*. São Paulo: Unesp, 2009.
- FABER, I. *Diário de classe – A verdade: a história da menina que está ajudando a mudar a educação no Brasil*. Belo Horizonte: Gutenberg, 2014.
- FIRST LEGO LEAG, 2020. Disponível em: <http://www.firstLEGOleague.org>. Acesso em: 20 maio 2020.
- FRANCO, A. *De caçador a gourmet: uma história da gastronomia*. Brasília: Thesaurus, 1995.
- FREUD, S. Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. V. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_. Além do princípio do prazer. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. V. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1980. p.13-85.
- FULGENCIO, L. (org.). *A bruxa da metapsicologia e seus destinos*. São Paulo: Blucher, 2018.
- \_\_\_\_\_. Winnicott e uma psicanálise sem metapsicologia. *Revista de Filosofia e Psicanálise Natureza Humana*. v.8. p. 401-420, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Leopoldo\\_Fulgencio/publication/255991888\\_Winnicott\\_e\\_uma\\_psicanalise\\_sem\\_metapsicologia/links/0c96052d9179f9efb5000000/Winnicott-e-uma-psicanalise-sem-metapsicologia.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Leopoldo_Fulgencio/publication/255991888_Winnicott_e_uma_psicanalise_sem_metapsicologia/links/0c96052d9179f9efb5000000/Winnicott-e-uma-psicanalise-sem-metapsicologia.pdf). Acesso em: 3 jan. 2020.
- HABERMAS, J. *Técnica e ciência como “ideologia”*. São Paulo: Unesp, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Teoria e práxis: estudos de filosofia social*. São Paulo: Unesp, 2013.
- HAWKING, S. *Os gênios da ciência: sobre os ombros de gigantes*. São Paulo: Campus, 2004.
- HORKHEIMER, W.; ADORNO, T. W. *Temas básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

- ITARD, J. Relatórios de Jean Itard. In: BANKS-LEITE, L. GALVÃO, I. (orgs.). *A educação de um selvagem: as experiências de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2001.
- KRISTIANSEN, P.; RASMUSSEN, R. *Construindo um negócio melhor com a utilização do método LEGO Serious Play*. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência e personalidade*. Trad. de Maria Silva Cintra Martins (The Marxist Internet Archive, 1978). Edição Kindle.
- LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia World: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial*. São Paulo: Loyola, 1998.
- LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2018<sup>a</sup>. p. 39-58.
- \_\_\_\_\_. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2018<sup>b</sup>. p. 143-189.
- MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003 p. 459-476. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a08v2483.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.
- MARCUSE, H. *Cultura e sociedade*. V. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- MATTELART, A. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.
- NEWTON, I. *Isaac Newton letter to Robert Hooke, 1675*. Disponível em: <https://digitallibrary.hsp.org/index.php/Detail/objects/9792>. Acesso em: 5 maio 2019.
- PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social*. São Paulo: Summus, 2015.
- PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PEREIRA, M. E. C. Pinel: a mania, o tratamento moral e os inícios da psiquiatria contemporânea. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, ano VII,

n. 3, set. 2004, p. 113-116. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v7n3/1415-4714-rlpf-7-3-0113.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PIAGET, J.; PIERRE, G. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

\_\_\_\_\_. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1996

\_\_\_\_\_. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. *A epistemologia genética*. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Faculdade de Educação: Brasília, 2010. Disponível em: [https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA\\_PRESTES\\_-\\_TESE.pdf?1462533012](https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012). Acesso em: 20 set. 2019.

RAPPAPORT, C. R. *Psicologia do desenvolvimento*. V. 1. São Paulo: EPU, 1981.

\_\_\_\_\_. Modelo piagetiano. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C.

*Psicologia do desenvolvimento: conceitos fundamentais*. São Paulo: EPU, 1981.

RESENDE, L. N. *Blogosfera: nova territorialidade na formação universitária de professores da educação básica*. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Nove de Julho, 2016.

\_\_\_\_\_. *Educação a distância: ferramenta de comunicação educativa para o aperfeiçoamento profissional*. 2014. Trabalho de conclusão de curso (especialização em gestão de pessoas e psicologia organizacional) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

\_\_\_\_\_. *Um olhar psicopedagógico sobre o desenho livre no computador*. 2012. Trabalho de conclusão de curso (especialização em psicopedagogia) – Faculdade Anhanguera São Caetano, São Caetano do Sul, 20 f. 2012.

\_\_\_\_\_. *Blog, recurso didático voltado ao ensino universitário*. 2010. Trabalho de conclusão de curso (especialização em didática e metodologia do ensino superior) – Faculdade Faenac Anhanguera, São Caetano do Sul, 20 f. 2010.

ROGGERO, R. *A vida simulada no capitalismo: formação e trabalho na arquitetura*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

SCHWAB, K. *A Quarta Revolução Industrial*. São Paulo: Edipro, 2016.

\_\_\_\_\_. The global competitive report 2018. Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/GCR2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2018.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

SKINNER, B. F. *Teorias da aprendizagem são necessárias*. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/download/767/1034>. Acesso em: 20 maio 2020.

\_\_\_\_\_. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1995.

\_\_\_\_\_. *Contingências de reforço: uma análise teórica*. Pavlov e Skinner. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

\_\_\_\_\_. *Walden II: uma sociedade do futuro*. São Paulo: EPU, 1987.

\_\_\_\_\_. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Edusp, 1972.

\_\_\_\_\_. *Ciência e comportamento*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1970.

THE GUARDIAN. *Stephen Hawking's 1966 doctoral thesis made available for first time*. Disponível em: <https://www.theguardian.com/science/2017/oct/23/stephen-hawking-1966-thesis-cambridge-university-properties-of-expanding-universes>. Acesso em: 5 maio 2019.

UNESCO. *Educação, um tesouro a descobrir*. relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2010. Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 20 maio 2020.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2018. p. 103-117.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WERTHEIN, J; CUNHA, C. *Fundamentos da nova educação*. Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129766.locale=en>. Acesso em: 20 jan. 2020.

WHO. *Rolling updates on coronavirus disease (Covid-19)*. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>. Acesso em: 20 maio 2020.

WINNICOTT, D. W. *Os bebês e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. A preocupação materna primária. *In*: WINNICOTT, D. W. *Da pediatria a psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

\_\_\_\_\_. *Natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

\_\_\_\_\_. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WORLD ECONOMIC FORUM. *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. 2016. Disponível em: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.