

CONHECER-SE PARA CONHECER¹

Evelise Maria Labatut Portilho e
Isabel Cristina Hierro Parolin

Para iniciar

A psicopedagogia tem por objeto de estudo a aprendizagem do ser humano que na sua essência é social, emocional e cognitivo – o ser cognoscente, um sujeito que para aprender pensa, sente e age em uma atmosfera, que ao mesmo tempo é objetiva e subjetiva, individual e coletiva, de sensações e de conhecimentos, de ser e vir a ser, de não saber e de saber. Essa ciência estuda o sujeito na sua singularidade, a partir do seu contexto social e de todas as redes relacionais a que ele consegue pertencer, ao mesmo tempo que o considera e o reconhece como pertencente à espécie humana e com todas as decorrências desse reconhecimento.

Tendo em vista que entendemos que a psicopedagogia tem, no rol de seus compromissos, a tarefa de provocar o sujeito a uma tomada de consciência dos instrumentos que ele necessita para aprender e conviver adequadamente, estamos propondo um trabalho de autoconhecimento do profissional da educação, como pressuposto para o exercício competente da sua profissão de ensinar.

Sendo assim, aceitamos o desafio de revisitar a trajetória histórica pela qual nos construímos como aprendentes e as situações e pessoas que nos mobilizam para esse fenômeno, como também, o repensar das estratégias que viabilizam a retomada de um novo caminho, inicialmente em nós como, e depois no exercício do papel de psicopedagogas.

Nessa perspectiva, acreditamos que para ser psicopedagogo, ou mais ainda, um ensinante que cumpre com a sua tarefa social de provocar aprendizagens, necessita reconhecer a trajetória de suas aprendizagens, identificar-se nesse reconhecimento e autorizar-se a efetivamente ensinar.

A nossa prática tem mostrado que educadores e psicopedagogos que não vêem e não se posicionam sob essa ótica acabam perdendo-se em queixas ou em jogos relacionais que, ao invés de construir pessoas e conhecimentos, constroem barreiras e provocam a não aprendizagem.

O que nós aprendemos com o que nos ensinaram?

Trabalhando em situações de aula, supervisão, assessoria e consultoria, percebemos que os profissionais, ao trazerem seus temas ou dificuldades, frequentemente acreditam que essas situações se criaram unicamente naquele momento, naquele lugar e com aquelas pessoas. Não percebem que elas têm uma história anterior. Costuma estar presente no discurso, na queixa ou mesmo na comunicação não verbal dessas pessoas a dicotomia entre o seu fazer profissional e o que ela viveu ao longo de sua história pessoal. Vale dizer que as pessoas acreditam que o que elas viveram ou “sofreram” no papel de aprendentes não têm nenhuma relação com o profissional de agora, com suas escolhas e suas formas de pensar a prática profissional. Isolam o que vivem ou viveram da atividade profissional como se fossem mundos diferentes, coisas isoladas.

Para exemplificar: em um trabalho de consultoria a um grupo, cujo tema era a dificuldade em manter a disciplina com os alunos, os professores, em sua maioria, falavam do assunto rindo, com um corporal queixoso, subtendendo falta de segurança, e no discurso oral faziam a colocação de que os alunos não reconheciam a autoridade do professor e não os levavam a sério. Na continuidade do trabalho, montamos uma vivência em que os professores, ao serem convidados a enfatizar suas linguagens corporais, concluíram que se eles estivessem no lugar de seus alunos, também não se levariam a sério. O que é hilário, ou talvez mais grave, é que o grupo se divertiu muito ao reconstruir as cenas. Na avaliação e processamento do que tinha sido vivido entre eles, naquele momento, pudemos fazer a relação entre a rejeição que esses professores sentiam em relação aos

¹ Texto publicado: PINTO, S. e outros (org.). **Psicopedagogia. Um portal para a inserção social.** São Paulo: Vozes, 2003.

próprios professores por terem sido autoritários e insensíveis à especificidade de cada um, gerando, inclusive, a dificuldade que hoje eles enfrentam ao exercerem o seu papel de professores.

É importante destacar que nós encontramos na psicopedagogia a coragem, o substrato teórico e a possibilidade de olharmos de frente para as nossas próprias histórias, encontros e desencontros tanto com o conhecimento quanto com as pessoas que nos apresentaram o mundo acadêmico. A origem do trabalho que temos desenvolvido como psicopedagogas e a mobilização para o tema desse texto, nos remete à história de aprendizagem de cada uma. Tem permeado toda a nossa trajetória, tanto no que diz respeito aos teóricos por nós escolhidos, quanto às metodologias de abordagem que elegemos para garantir a nossa prática.

Construindo nossa práxis

Ao olharmos a nossa volta, deparamo-nos com um paradoxo presente no contexto educacional. Ao mesmo tempo em que a maioria dos educadores concorda que o modelo tradicional de aprendizagem-ensino é inadequado para os novos tempos, ao entrarem em suas salas de aulas e fecharem suas portas, acabam traduzindo o modelo negado em ações que substanciam a sua prática. Nos discursos ouvidos e em estudos realizados, manifestam-se contra as práticas fundamentadas no modelo tradicional, no entanto, apesar da difusão dos novos paradigmas, das novas tendências educacionais, os professores ainda não sabem agir diferente.

Existe uma estrutura de ensino que, apesar de avançada em suas pesquisas, ainda não consegue viabilizar o contexto favorável a essas mudanças. Por exemplo: Quantas universidades admitem como competentes, professores que ao invés de dar aulas eminentemente teóricas, valorizam dinâmicas e vivências em que o aluno possa manifestar-se usando outras linguagens? Quantos professores discriminam outros professores por sua prática comprometida com lápis de cor, sucatas, música, em detrimento de gráficos, gravatas e “tailleur”, e longas exposições orais? Quantos professores avaliam a qualidade da aprendizagem do aluno baseando-se apenas nos seus modelos pessoais? Quantos alunos qualificam um professor como competente pela quantidade de conhecimento que o professor consegue transmitir em uma exposição oral? Parece-nos que essa estrutura de ensino ainda é maior do que a possibilidade de fazer diferente.

É de consenso que a aprendizagem tem como objetivo primeiro instrumentalizar o sujeito para desvelar a sua realidade objetiva e subjetiva. Também acordamos que a vida inteira estamos aptos a aprender e podemos fazê-lo em qualquer situação, com qualquer coisa e com qualquer pessoa, contanto que haja, antes de tudo, o desejo de aprender, e como decorrência, um outro que viabilize essa empreitada. Para exemplificar, podemos pensar no aprendizado de uma língua estrangeira. Não é raro uma pessoa estudar durante muitos anos um idioma e não conseguir aprender, e relatar que tem dificuldade para dominar outros idiomas.. Caso aconteça algo que a motive ao uso da língua, muito freqüentemente, essa pessoa com a ajuda de um profissional competente venha a aprender rapidamente o que de início parecia impossível.

Encontramos nos estudos referentes à metacognição o suporte de que necessitávamos para justificar uma prática que já vinha acontecendo, como também, a eficácia dos resultados que vínhamos obtendo.

Entendemos por metacognição a possibilidade do sujeito conhecer-se para poder conhecer. Segundo Monereo Font, a metacognição é “a capacidade de sermos conscientes dos processos e produtos internos, cognitivos” (MONEREO FONT, 2000, p.56). E referindo-nos ao próprio Flavell, um dos precursores deste estudo, citamos um conceito mais geral de metacognição.

“A metacognição se refere ao conhecimento que uma pessoa tem sobre seus próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado com eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Assim pratico a metacognição (metamemória, metaaprendizagem, metaatenção, metalinguagem, etc) quando me dou conta de que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que devo verificar por segunda vez C antes de aceitá-lo como um fato, quando me ocorre que faria bem examinar todas e cada uma das alternativas em uma seleção múltipla antes de decidir qual é a melhor, quando advirto que deveria tomar nota de D porque posso esquecê-lo... A metacognição faz referência, entre outras coisas, a supervisão ativa e conseqüente regulação e organização destes processos em relação com os

objetos ou dados cognitivos sobre os que atuam, normalmente a serviço de alguma meta ou objetivo concreto” (Flavell, 1976, p. 232).

Nas palavras de Flavell estão denunciadas a confirmação da necessidade de auto-conhecermos os processos pelo qual aprendemos. A metacognição tem sido apresentada como a capacidade da pessoa para pensar sobre seus processos mentais ou o desenvolvimento da consciência e o controle sobre esses processos de pensamento.

Acreditamos que só por esse caminho conseguiremos, efetivamente, aprender e ensinar significativamente.

Fazendo a diferença

Que diferença essa consciência pode fazer no processo de aprendizagem ou nos procedimentos de ensino de um profissional? Qual é a grande vantagem desse conhecimento? Essas são algumas das perguntas que fazemos a nós mesmas ao tentarmos contribuir na busca de novas práticas que possam ser mais eficientes para a modificação do cenário educacional. Estamos em busca de maior coerência entre o que se faz e o que se pensa, ou seja, uma prática pensada e um pensamento praticado.

Na tentativa de atender a demanda aqui apresentada, queremos lembrar que aprender é tarefa complexa e que exige um objetivo intencional e claro voltado ao ato de aprender (PAROLIM e SALVADOR, 2002). Por outro lado, diversas situações vividas em nosso cotidiano e que nos emocionam de alguma forma, acabam fazendo parte dos nossos arquivos pessoais e se estabelecem como aprendizagens, muitas vezes importantes, porém, em outras, nem tanto. Se pensarmos nessa direção, concordaremos que a aprendizagem se sedimenta a partir do envolvimento do aprendente como um todo.

É esse envolvimento que queremos enfatizar quando convidamos os educadores a se voltarem para si mesmos, a olharem sua história de aprendizes, a saberem diferenciar o seu estilo de aprender e ensinar do estilo de aprender e ensinar do outro. O que queremos dizer é que construímos a nossa maneira de aprender e ensinar à medida em que a vivemos. Portanto, necessitamos modificar a forma de fazer essa caminhada para podermos alterar a realidade aqui exposta. Concordamos com Maturana quando ele afirma que:

“É verdade que temos vivido até agora sem fazer essa reflexão, sem examinar o fundamento de nossas capacidades cognitivas, e que podemos continuar vivendo assim. Mas se fazemos a reflexão, podemos consentir em aprofundar nosso entendimento da dinâmica das relações humanas, sociais e não sociais, e descobrir certos aspectos delas que não devemos desprezar, se queremos ser responsáveis no que fazemos na convivência com outros seres humanos e com a natureza que nos sustenta e nutre.” (MATURANA, 1999, p.45).

Como conhecer-se para conhecer?

Como professoras de cursos de formação de psicopedagogos e professores e também como consultoras em escolas temos trabalhado a partir do seguinte questionamento: Como podemos compreender o processo de aprendizagem do outro se não conhecemos e compreendemos a nossa própria aprendizagem? É urgente que se tenha a clareza e o espaço dentro de nós para começar a promover a mudança que, em nosso entendimento, viabiliza as propostas educacionais que estão comprometidas com uma aprendizagem significativa.

Temos proposto atividades que provoquem o aluno a pensar em como ele aprendeu e aprende. Por exemplo, nos cursos em que trabalhamos estamos acostumadas a trabalhar com instrumentos de avaliação como: portfólio, fichas contendo perguntas referentes a como a aprendizagem se processou, reelaborações temáticas e dinâmicas, processamento emocional, mapa conceitual e representacional (imagem icônica). Essa maneira de avaliar o processo de aprendizagem, por diferenciar-se da avaliação tradicional, provoca em alguns alunos um encontro consigo mesmos e com suas possibilidades de auto-conhecer-se; em outros, o desconforto de não saberem o que fazer.

Por um lado, não entendem o que o professor quer e, por outro deparam-se com suas próprias dificuldades em se perceber como sujeitos de seu processo de aprendizagem.

Cabe ao professor, inicialmente, ensinar o seu aluno a aprender, tomando consciência das estratégias, habilidades e estilos que utiliza quando ele sai da situação do “não saber” para o “agora eu sei”. Mas ao mesmo tempo, o professor deve, também, trabalhar-se objetivando essa mesma clareza, investigando os instrumentos mais adequados para esse propósito.

Após a tomada de consciência, o aprendiz deve desenvolver um controle sobre a sua ação de aprendizagem e seu próprio conhecimento. Quando nos referimos a controle estamos enfatizando “...o uso que o sujeito faz das estratégias com o propósito de otimizar a sua aprendizagem.” (PORTILHO, 2003, p. 154).

Na continuidade, o professor deve favorecer um espaço em que o aluno, após a tomada de consciência de como ele funciona e de como pode utilizar seus esquemas de controle, possa reconstruir-se, objetivando mudar o que já está estabelecido e cristalizado em seu modelo aprendiz e, conseqüentemente, em seu modelo ensinante.

Para finalizar

Revelamo-nos no que fazemos e por isso esperamos mais do que simplesmente contribuir com a nossa proposta de conhecer-se para poder conhecer. Almejamos, intensamente, contagiar todos os educadores!

É preciso ter coragem para mudar e encontramos-nos apoiadas e estimuladas nas palavras de Ferreira Gular.

Traduzir-se

Uma parte de mim é todo mundo:
outra parte de mim é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim é multidão:
outra parte estranheza e solidão.

Uma parte de mim pesa, pondera:
outra parte delira.

Uma parte de mim almoça e janta:
outra parte se espanta.

Uma parte de mim é permanente;
outra parte se sabe de repente.

Uma parte de mim é só vertigem:
outra parte, linguagem.

Traduzir uma parte na outra parte – que é
uma questão de vida ou morte – será arte?

Referências Bibliográficas

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. IN: L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale: Erlbaum, 231-235, 1976.

MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MONEREO FONT, C. *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé, 2000.

PAROLIM, I.; SALVADOR, L. “Odeio Matemática” – um olhar psicopedagógico para o ensino da matemática e suas articulações sociais. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia.*, 19 (59): 31-42, 2002.

PORTILHO, E. “*Aprendizaje Universitario: un enfoque metacognitivo.*” Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Tese de Doutorado, 2003.