

**A APRENDIZAGEM HUMANA COMO ATIVIDADE MULTIFACETADA
UMA REVISÃO DA LITERATURA EM BUSCA DE UM DIÁLOGO COM O
TEMPO PRESENTE**

***HUMAN LEARNING AS A MULTIFACETED ACTIVITY
A REVIEW OF THE LITERATURE DELVES INTO A DIALOGUE WITH THE
PRESENT TIME***

***EL APRENDIZAJE HUMANO COMO ACTIVIDAD MULTIFACÉTICA
UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA EN BUSCA DE UN DIÁLOGO CON LA
ACTUALIDAD***

Leonardo Henrique Brandão Monteiro
monteiro.hb.leonardo@gmail.com

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal realizar uma discussão acerca de teorias altissonantes na contemporaneidade que debatem acerca do aprender humano através de uma revisão bibliográfica. Este debate recai sobre algumas categorias como: o engajamento do aprendiz e suas dimensões corpóreas e emocionais; as (re)atualizações criativas existentes nos processos de compartilhamento do conhecimento, que podem ser descritos como habilitamentos ou processos de atividade; a existência de comunidades de prática e de dinâmicas comunicacionais englobando estes processos de aprender; e, teoriza-se a integração do conhecimento como algo que ocorreria de forma longitudinal, de modo a alocar a narrativa como melhor maneira de o compartilhar. Estas distintas contribuições teóricas são articuladas de modo a tensionar o tempo presente, que é suscintamente descrito como um tempo de estabilização dinâmica e de proliferação de estímulos audiovisuais. Ao final do texto sugere-se a narrativa como modo de se integrar os conhecimentos no tempo presente.

Palavras-Chave: Habilitamentos. Processos de Atividade. Narrativas.

ABSTRACT

The main purpose of this article is to discuss some of the most important contemporary theories about human learning through a literature review. This debate focus on some categories such as: the engagement of the learner and his corporeal and emotional dimensions; the creative (re)actualizations existing in the processes of knowledge sharing, which can be described as enabling or activity processes; the existence of communities of practice and communicative dynamics encompassing these learning processes; and, the an integration of knowledge is theorized as something that would occur longitudinally, in order to allocate the narrative as the best way to share it. These distinct theoretical contributions are articulated in such a way as to strain the present time, which is succinctly described as a time of dynamic stabilization and proliferation of audiovisual stimulus. At the end of the text, I suggest narrative as a way to integrate knowledge in the present time.

Keywords: Enskillment. Activity Processes. Narratives.

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo es discutir algunas de las teorías contemporáneas más importantes sobre el aprendizaje humano mediante una revisión bibliográfica. Este debate se centra en algunas categorías como: el compromiso del aprendiz y sus dimensiones corporales y emocionales; las (re)actualizaciones creativas existentes en los procesos de intercambio de conocimientos, que pueden describirse como procesos habilitadores o de actividad; la existencia de comunidades de práctica y dinámicas comunicativas que engloban estos procesos de aprendizaje; y, la integración del conocimiento se teoriza como algo que ocurriría longitudinalmente, para asignar la narrativa como la mejor forma de compartirlo. Estas distintas aportaciones teóricas se articulan para tensar el tiempo actual, que se describe brevemente como una época de estabilización dinámica y proliferación de estímulos audiovisuales. Al final del texto, se propone la narrativa como forma de integrar el conocimiento en el tiempo presente.

Palabras-clave: “Enskillment”. Procesos de actividad. Narraciones.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir as dimensões que envolvem o aprender humano, a partir um fundo teórico franca e amplamente baseado nas ideias de Ingold (2010, 2015) e Lave (2013). Desta forma, este trabalho se fia à ideia de que os seres humanos produzem e atualizam sua forma de conhecer e estar no mundo de modo constante. Assim como, para investigar a vida humana é preciso investigar processos produtivos, não necessariamente de caráter econômico, pois o ser humano produz uma infinidade de coisas que podem ser trocadas, ou não, que impactam diretamente sobre a sua existência enquanto indivíduos de um grupo, e por conseguinte de todo o grupo. Estas produções decorrem de coisas que aprendemos, e que, não raro, aprendemos enquanto produzimos. Ou seja, decorrem de processos de atividade.

A revisão bibliográfica realizada segue, justamente este intento de fornecer uma análise sobre como ocorrem os processos de atividade que permitem que os seres humanos aprendam uma miríade de coisas. O objetivo é suscitar o debate acerca das dinâmicas de aprendizado a fim de apurarmos estas discussões, de modo que possam fornecer articulações em relação ao tempo presente. O escrito se divide em seções, uma inicial que remete a uma discussão que visa versar sobre as formas como os conhecimentos podem ser compartilhados pelos seres humanos, de forma a fugir de teorias reducionistas, como as que tratam o conhecimento como algo “transmissível”. A segunda seção, desdobra esta primeira e explora diversas concepções abrangentes acerca do processo de aprender. As terceiras e quarta seções se debruçam sobre aspectos mais específicos dos processos de aprendizagem, como a importância da narrativa para a integração do conhecimento e a participação das dimensões corpóreas e emocionais nestes processos. Nas considerações finais deste trabalho trata-se da necessidade de que se discutam tais concepções de forma mais contundente com intuito de estabelecermos uma grade de

inteligibilidade acerca da temática que nos auxilie a refletir sobre um mundo em constantes transformações, ou como descreve Rosa (2019), sobre uma configuração social que se estabiliza dinamicamente e na qual os choques e os estímulos audiovisuais são a regra¹ (BENJAMIN, 1989; ZANATTA; ABRAMOVAY, 2019).

CONHECIMENTOS NÃO SÃO TRANSMITIDOS

O itinerário da reflexão desdobra nestas páginas tem como objetivo a discussão sobre esta atividade humana central que é o *aprender*. Nesta discussão reforçaremos a ideia de que o conhecimento não se transmite, mas sim de que se constrói em processos de (re)descoberta orientada (INGOLD, 2010) e que demanda um engajamento do aprendiz para que se torne possível sua apreensão (HERON, 2013; DAMÁSIO, 2012; FREIRE, 2015; HATTIE e DONOGHUE, 2018; ILLERIS, 2007; JACKSON, 2018), ou seja, os aprendizes não são receptáculos nos quais se deposita conhecimento, mas sim parte ativa dos processos de aprender. Ao nos debruçarmos sobre a literatura acerca destas dimensões de aprendizado, percebemos uma recente proliferação de pesquisas sobre o aprendizado de adultos, ou seja, um enfoque ao aprendizado ao longo da vida (ALHEIT e DAUSIEN, 2006; BIESTA, 2018; FIELD, 2005; ILLERIS, 2007, 2013; JARVIS, 2013; KEGAN, 2013). Estas teorias não mais classificam a infância como o período em que os seres humanos devem ser educados, mesmo que a sua importância não seja descartada. Estas contribuem às discussões ao apresentar diversos elementos que ecoam as configurações sociais hodiernas. A vertente analítica disposta neste texto demanda, considerar a comunicação como ponto nevrálgico do processo de aprender humano (BRUNER, 2013;

¹ A caracterização do tempo presente não será aprofundada a fim de focar a reflexão ao debate de autores que discutem acerca dos processos de aprendizagem humanos.

HABERMAS, 1999; MEZIROW, 2013). Assim como, compreender os processos de aprender humanos dentro de uma malha social específica.

Antes do golpe militar de 1964, Freire (1967) realizava um trabalho de alfabetização em comunidades rurais no interior do Brasil. Sua metodologia de trabalho envolvia engajar os educandos no mundo da palavra escrita, a partir de suas experiências. Uma metodologia que se mostrou incrivelmente eficaz, pois se pautava na ideia de que as pessoas deveriam ser sujeitos em seus processos de aprendizagem, ou seja, deveriam de forma ativa se engajar com os conhecimentos para que dessa forma estes fossem aprendidos, não apenas mais rápido, mas também na visão de Paulo Freire, de forma crítica. Ou seja, Freire (1985) concebeu um modelo educacional para adultos que relacionava os movimentos do mundo, com os movimentos da palavra escrita. De modo a conceber que a leitura de mundo antecederia a leitura de alguma palavra escrita. Dentro deste modo de se ensinar, os professores devem trabalhar como artesãos, atentos ao que tem em mãos para que possam realizar seu trabalho e alcançar seus objetivos.

Paulo Freire esclarece a importância, inclusive técnica, de se pensar o aprender como uma atividade social. Ao escrever uma obra que se direciona a professores de todos os níveis de educação, Freire (2015) debateu sobre a faculdade humana de ensinar, e por conseguinte sobre a de aprender. Um ponto que o autor reitera constantemente é o de que o conhecimento não se transfere de um cérebro a outro. Afirma categoricamente que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção (FREIRE, 2015: 47)”. Assim como, descreve os seres humanos como seres inacabados que sempre podem aprender coisas novas. De sua perspectiva o conhecimento é algo social que apenas pode ser criado se for produzido pelo próprio aprendiz. Uma posição com a qual podemos facilmente

estabelecer diálogo com a obra de Ingold (2015). Pois, Ingold (2015) assevera que os processos de construção do saber são (re)descobertas, (re)atualizações criativas e constantes daquilo que está em pauta.

Em um debate com uma escola de pensamento cognitivista que afirmava que o conhecimento era transmitido através das gerações humanas por uma epidemiologia das representações, isto é, uma espécie de contágio das representações mentais de um humano a outro humano. Ingold (2010) desenvolve um argumento muito caro a este artigo no qual afirma que aquilo que acontece, na verdade, é uma construção imanente dos conhecimentos a partir de processos de habilitamento. Um exemplo pode nos clarificar quanto isto, podemos pensar em uma receita de molho disposta em um livro, dentro de uma ideia de transmissibilidade de representações esta sairia da mente de uma pessoa, e contagiaria uma outra que soubesse ler e lesse a receita, de modo que esta segunda pessoa estaria pronta para preparar um molho da mesma qualidade da primeira, desde que dispusesse dos ingredientes corretos. Entretanto, sabemos por experiência prática que isto não ocorre desta maneira. A argumentação de Ingold (2010) é de que a receita fornece pistas, um caminho a ser percorrido, mas que apenas pode ser percorrido se a pessoa que irá o percorrer possuir certas habilidades desenvolvidas, como leitura e interpretação de texto, além das habilidades necessárias para o desenvolvimento de receitas culinárias. De modo que dois irmãos gêmeos idênticos, ao preparar o mesmo molho, podem resultar em molhos de sabores incrivelmente diferentes.

O *insight* de Ingold (2010) de que o as gerações predecessoras postergam as novas uma educação da atenção, será de extrema importância para nossa linha argumentativa. Engendra esta perspectiva a afirmação de que o desempenho em alguma atividade não é a descarga de representações mentais que irão compor o mundo, mas sim a realização de um organismo por

inteiro em um ambiente. Isto implica dizer que a habilidade em tocar piano, apenas pode existir dentro de um ambiente no qual um organismo interage com um piano, ou ao menos a ideia de um piano. Ingold (2010) defende que os processos de imitação, são processos de recriação, nos quais as pessoas aprendem de um modo próprio a habilidade sobre qual dedicam sua atenção. Desta forma, aulas de piano serviriam para que uma pessoa com mais experiência nesta atividade compartilhasse atalhos e formas por ela aprendidas de aperfeiçoamento de modo que o aprendiz possa seguir seu próprio caminho na construção da habilidade, ou seja, é um processo de habilitamento.

Dentro desta perspectiva ao lermos os processos relacionados ao aprender, inexistente a possibilidade de aprendermos através da *transferência* de informações de uma mente à outra. Isto implica dizer que as pessoas que possuem maior experiência, ou conhecimento, em determinado aspecto da vida não transmitem conhecimento ao cérebro de outras pessoas, de forma semelhante às informações transportadas por torres de telégrafo. Estas pessoas que possuem maior conhecimento em certa área apenas podem fornecer elementos para que os aprendizes construam, ou (re)atualizem seus conhecimentos de maneira própria.

Se torres de telégrafo, além de inadequadas, podem ser consideradas um exemplo obsoleto em um mundo inundado de tecnologias digitais, consideremos a discussão realizada por Bruner (2013) na qual há uma analogia do pensamento humano à lógica computacional. O autor afirma que existe uma vertente do pensamento educacional que encara os seres humanos como centros de processamento de informações. Apesar de algumas virtudes e aplicações estas teorias computacionais se limitam à busca de resultados sistemáticos e previsíveis. Estas também falham ao não considerar o ser humano como um ser cultural. E, mesmo aquelas teorias que pensam nos seres

humanos como seres culturais, falham ao afirmar coisas como que absorvemos do mundo informação que servem como *input* e que são processados pelo cérebro, através de capacidades inatas (INGOLD, 2010). A principal falha deste modelo ao conceber o pensamento como algo computacional é justamente na diferença essencial do pensar humano, para o processamento de informações por computadores, pois os segundos apenas podem fornecer respostas algorítmicas, mesmo que altamente complexas e baseadas em vastos arquivos de dados, enquanto os primeiros podem realizar improvisações e ressignificações de diversas ordens, produzindo assim uma miríade de formas de se relacionar com o mundo (INGOLD, 2015), e que podem se tornar respostas computacionais apenas quando inseridas nos sistemas de dados das máquinas.

O ser humano é um ser no qual os processos que Bruner (2013) chama de mente se relacionam de forma direta com as ferramentas disponíveis. Ingold (2010) argumenta, por exemplo, que a linguagem assim como todas as outras construções culturais humanas é (re)gerada. Pensemos em bebês que imersos entre diversos falantes começam a desenvolver e adequar a anatomia de seu aparelho vocal aos sons necessários para pronunciar as palavras da língua que escuta cotidianamente, por exemplo, não à toa que ao aprender francês como uma segunda língua, exercitamos musculaturas nunca exercitadas, pois o português demanda outra utilização, por exemplo. Ou seja, estes bebês através da apropriação de sons da tentativa de os reproduzir, vão aprendendo e (re)atualizando a língua. Segundo Ingold (2010) as capacidades surgem dentro de processos de desenvolvimento, como propriedades de auto-organização dinâmica. E, mesmo literaturas pedagógicas extremamente técnicas como as de Bloom et al. (1956) que em sua famosa taxinomia aloca habilidades como avaliar e criar a partir de algum conceito, como o grau mais elevado de conhecimento sobre um conteúdo, até vertentes pedagógicas em voga no século XXI que colocam como um de seus pilares o *slogan* aprender a

aprender (DELORS; AL-MUFTI; AMAGI; CARNEIRO; CHUNG; GEREMEK; GORHAM; KORNHAUSER; MANLEY; QUERO; SAVANÉ; SINGH; STAVENHAGEN; SUHR; NANZHAO, 1998), trazem consigo esta dimensão de que é necessário a reelaboração para que determinado assunto, ou prática, se torne um conhecimento.

CONCEPÇÕES ABRANGENTES SOBRE UM PROCESSO MULTIFACETADO

De modo abrangente, a atividade de aprender pode ser definida como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve à uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento” (ILLERIS, 2013: 16). De modo que, aprendizado se faz na interação de uma pessoa com um ambiente, outras pessoas e diversos elementos culturais, ou de outras ordens. Aprendizado este que é integrado a biografia da pessoa, que muitas vezes nem percebe estar inserida em um processo de aprendizagem e mudança contínua, justamente por este ser lento, gradual a pessoa acaba se sentindo a mesma, ou quase a mesma (JARVIS, 2013).

Os pesquisadores que trabalham com a ideia de que a constituição de conhecimentos não ocorre de forma semelhante à uma transferência, classificam este processo como uma atividade (ENGERSTRÖM, 2013; INGOLD, 2015; LAVE, 2013). Se o aprender, portanto, é uma atividade, logo ela demanda engajamento daqueles que aprendem (HERON, 2013; DAMÁSIO, 2012; CHARLOT, 2000; INGOLD, 2015; ILLERIS, 2007, 2013; HATTIE e DONOGHUE, 2018) o que torna a educação bancária, descrita por Freire (2015), uma visão equivocada e irrealista do próprio processo, como o próprio defende. Primeiramente temos que levar em conta que se não se aprende,

necessariamente, o que se espera que o aluno aprenda. Pois, por estar em constante engajamento com o mundo, *algo* este aluno aprende na escola. Este algo não necessariamente refletirá o que fora a intenção dos profissionais envolvidos no processo de escolarização (WENGER, 2013), por exemplo. Em segundo lugar, os engajamentos possíveis dos alunos são limitados, ou potencializados, pelo ambiente social que os engloba (ILLERIS, 2007). Podemos ilustrar a limitação de engajamentos possíveis em ambientes escolares a partir da análise de um tipo de escola que construía corpos dóceis e subjetividades submissas, objetivo da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1987). Esta espécie de proposta educativa, que aparecia sub-repticiamente nos processos escolares, coadunava com a configuração social da qual emergiu a escola. Uma configuração social que se beneficiava das similaridades de instituições como prisão, escola e fábrica e que começava a enxergar na população possibilidades de controle e adequação a modelos desejados, através de instituições que as faziam internalizar certas condutas através da disciplina corporal (FOUCAULT, 2008; 2009). O que a escola ensina sem ser seu objetivo expresso ficou conhecido pelo nome de currículo oculto (APPLE, 2006), e apesar de não ser nosso tema de discussão aqui, demonstra a influência do ambiente nos processos de aprendizado e na construção de engajamentos possíveis, pois mesmos engajamentos resistentes a esta escolarização apenas existiriam em relação a uma lógica específica, mesmo que se baseando em lógicas diferentes da lógica escolar, mas que englobam e se articulam estas pessoas de alguma maneira, nem que seja de forma negativa (MONTEIRO, 2019; WILLIS, 1991).

O ambiente social contemporâneo seria marcado pela multiplicação de espaços e opções culturais (ROSA, 2019), o que irá trazer à tona aprendizados que são realizados baseados no estilo de vida das pessoas (USHER, 2013). Hoje, a alta cultura que exercia um papel ambíguo, mas que permitia uma certa integração verticalizada e hierarquizada do conhecimento

ocidentalizado se tornou apenas *uma* das subculturas disponíveis para as pessoas², não mais sendo uma referência necessária as pessoas sob a égide de determinada configuração social (ZIEHE, 2013). Contudo, em sociedades ocidentalizadas, ainda há integração vertical na apresentação dos conhecimentos científicos, segundo Ingold (2015), por exemplo. Apesar de que segundo o mesmo Ingold (2015), esta apresentação verticalizada do conhecimento científico seria uma lógica operada no ocidente que remete a uma espécie de transcendência deste tipo de conhecimento, e que exhibe os conhecimentos científicos diferentemente da forma pela qual eles foram construídos, de modo a limitar a compreensão do processo, para aqueles que não o vivenciaram. Ingold (2015) assevera que a integração do conhecimento em uma sociedade se faz de modo longitudinal, ou seja, apesar de comportar dimensões verticalizadas, também se constitui através de processos horizontalizados/lateralizados de integração, sendo que estas linhas verticais e horizontais se entrecruzariam. De modo que podemos notar nunca vivenciamos o caos e a paralisia social que se imaginava que poderia ocorrer com a ascensão dos meios de comunicação em massa (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), e um enfoque cada vez maior das pessoas sobre seus grupos restritos inseridos em diversas subculturas diferentes sem mais tomar a alta cultura como norte necessário (ZIEHE, 2013).

Ponderemos sobre estas duas formas distintas de integralização verticalizada do conhecimento nas relações estabelecidas entre as pessoas. Uma integração vertical, seja na figura da alta cultura, ou de outros elementos culturais que eram ensinados como legítimos até poucas décadas atrás, fazia com que se houvesse uma espécie de classificação entre elementos culturais e

² Nós não ignoramos o potencial de distinção trazido por elementos de uma alta cultura (BOURDIEU, 2015). Entretanto consideramos, em consonância com Ziehe (2013), que não possui o mesmo potencial integrador de outrora.

conhecimentos que seriam corretos, aqueles que seriam errados e alguns outros que se qualificariam como uma espécie de meio-termo. Ou então, na forma pela qual a ciência se constitui dentro de seus procedimentos que fazem com que aquilo que foi estudado *in loco* se torne parte de uma teoria maior que conecta as observações e os experimentos realizados à uma teoria abstrata (INGOLD, 2015). Encarar o conhecimento desta forma possui suas virtudes, principalmente analíticas, sobretudo na análise de contextos macroestruturais ou mesoestruturais. Entretanto, possuem diversas limitações ao que remete a análise de como as pessoas integram o conhecimento em um nível micro, se o podemos classificar assim. Ingold (2015) defende que esta integração se faz de forma longitudinal, ou seja, através do entrecruzamento entre integrações verticais e laterais, para exemplificar isto ele utiliza o exemplo de uma malha, a qual apenas existe por haver o entrelaçamento de em inúmeros pontos de linhas verticais e horizontais.

A IMPORTÂNCIA DA NARRATIVA AO CONHECIMENTO

O processo pelo qual equipes de saúde da Finlândia resolveram um problema de gestão envolvendo pacientes graves e com múltiplas enfermidades, que devido a necessidade de se consultarem com diversos médicos especialistas diferentes em locais diversos, em um sistema descentralizado, não possuíam uma padronização do atendimento, o que causava diversos transtornos aos profissionais e aos pacientes nos diversos deslocamentos e consultas realizadas, narrado por Engerström (2013), nos auxilia a pensar sobre estes processos de integração do conhecimento. Ao se filiar na teoria do ator-rede de Latour, Engerström (2013) chega à conclusão de que os profissionais de saúde depois de diversos encontros elaboraram uma solução consensuada que fora negociada e reformulada diversas vezes através de uma integração

lateralizada dos conhecimentos. De forma que, dentro do que nos foi contado por Engerström (2013) existe esta lateralidade citada pelo próprio, mas há também, podemos perceber a existência de uma dimensão verticalizada que engloba profissionais que não participaram da pesquisa e irão aderir aos novos procedimentos, bem como, as distinções sociais dos participantes, que eram médicos e enfermeiros de hospitais com *status* sociais diferentes.

A apresentação realizada pelas pessoas de um conhecimento integrado de forma longitudinal apresenta o formato de narrativas. O próprio Engerström (2013) ao nos exemplificar sua teoria da aprendizagem expansiva com o trabalho realizado com profissionais de saúde de Helsinque, estabelece uma narrativa. Inclusive, apresentando os pontos nevrálgicos dos encontros em uma ordem cronológica. Tendo em vista que o conhecimento é integrado pelas pessoas de forma narrativa, é impossível pensarmos no compartilhamento de conteúdos mentais transmitidos de um cérebro a outro como forma de perpetuação de conhecimento entre humanos (INGOLD, 2015), pois a característica principal dos saberes humanos é a sua comunicabilidade dentro de sistemas culturais (BRUNER, 2013).

Ao adentrarmos nesta perspectiva de Ingold (2015) concebemos o conhecimento como não sendo passível de replicação, mas sim de reprodução. Deste modo, a integração narrativo-longitudinal de conhecimento se conecta a noção de movimento. Este movimento é justamente a reprodução dos conhecimentos. Movimento que não coloca em prática conceitos abstratos, mas sim, conhecem a partir de sua prática. No entanto, longe de apenas conhecerem exclusivamente através do contato com as coisas e pessoas, os seres humanos compartilham saberes através de narrativas. Em texto que explicita a dimensão de uma dinâmica de aprendizagem direcionada as múltiplas inteligências, Gardner (2013) defende que a abordagem de temas como o Holocausto ou a

Evolução, deve respeitar uma certa progressividade, bem como, ser apresentado em diversas formas de representação, caracterizando a pedagogia como uma atividade artesanal. Ao dividir em três passos esta forma de ensinar, Gardner (2013) subsidia ainda mais uma ideia de narrativa do conhecimento, pois este deveria possuir pontos de entrada, posteriormente deveriam ser trabalhadas analogias informativas, para enfim se buscar a essência da temática. Podemos nos questionar se alunos que aprendessem desse jeito não estariam entrando em contato com espécies de narrativas sobre os objetos de estudo, assim como, dos processos de aprendizado desses objetos?

O conhecimento neste sentido é aberto e não fechado, se encontra atrelado a vida e processos de rememoração, argumenta Ingold (2015). Ou seja, não é um compêndio de informações que de uma geração se transmite a outra, mas algo que se compartilha na corrente da vida. É necessário que se desenvolva uma educação da atenção para que sejam compartilhados estes saberes (INGOLD, 2010). Sendo que esta educação da atenção só é possível em contextos relacionais. Lave (2013) aponta como teorias de aprendizagem que se debruçam sobre a prática cotidiana defendem de forma consensual que as práticas exercidas pelas pessoas não podem ser separadas do mundo socialmente material da atividade, mesmo que muitas dessas teorias falhem em conceituar e analisar as relações entre estas. De forma que para Lave (2013) o contexto é uma problemática central a qualquer discussão sobre aprendizagem. Ziehe (2013) também centraliza em sua discussão esta questão. De forma a defender que as estruturas simbólicas básicas que fundamentam a socialização de indivíduos, precedem todo e qualquer processo de individualização, de modo que será este contexto que precodificará o relacionamento do sujeito com ele mesmo. Ou seja, é uma irrealidade pensarmos os sujeitos aprendizes em contextos que não os em que eles vivem. O grande exemplo que emprestamos de Ingold (2015), novamente, é a linguagem, a qual as pessoas não recebem

pronta, mas sim, mergulham em seu fluxo de modo a apenderem sem se darem conta que estão num processo de aprendizado. Obviamente que é possível aprender uma língua secundária, ou um novo meio de se comunicar, de modo intencional e reflexivo, entretanto, não a exercitar ou não estar no meio de seu fluxo farão com que a pessoa não consiga se comunicar tão bem dentro daquele sistema de signos. Assim como aconteceu com Montaigne (2010) que como língua materna aprendera o latim, entretanto devido a artificialidade com que se construiu este uso, o ensaísta afirmava que em sua vida adulta não era capaz de se utilizar desta língua, da mesma forma que fazia em relação a língua vernácula.

Reafirmamos assim a ideia de que a aprendizagem é um fenômeno natural e social. De modo que as relações sociais influenciam substancialmente os processos de aprendizagem (FIELD, 2005). Wenger (2013) assevera que a aprendizagem é um processo que se relaciona diretamente com a participação social. As pessoas estão inseridas em comunidades de prática que se encontram espalhadas por todo o tecido social. Sejam as famílias, os ambientes laborais, bandas de garagem todos esses e diversos outros formam comunidades de prática, nas quais os seres humanos aprendem, diversos conhecimentos. Esse mesmo pesquisador ao definir seu horizonte de interesse investigativo, traça a importância de considerarmos os seres humanos como seres sociais, no qual a aprendizagem produz significados para as pessoas, o que se nomeia por vezes de experiência, de modo que o conhecimento é uma atividade de busca dentro das comunidades de práticas de competências/habilidades valorizadas dentro daquele contexto. Esclarecedora é a distinção realizada por Ingold (2015) entre o especialista e o novato, pois aquilo que diferirá os dois não é o acúmulo de conteúdo mental do primeiro, mas uma maior sensibilidade aos estímulos e uma maior capacidade de responder a estes com bom senso e precisão. “A diferença em outras palavras, não é do *quanto* [se] conhece, mas de quão *bem* conhece”

[grifado no original] (INGOLD, 2015: 238). Inclusive, um grau maior de domínio sobre certa habilidade faria com que a pessoa prescindisse de tempo de elaboração prévia à ação (INGOLD, 2010).

Segundo Ingold (2015) o domínio sobre certos conhecimentos se relacionaria com a capacidade de contar/narrar, pois conhecer é relacionar o mundo ao seu redor e quanto melhor se conhece, maior a clareza com que se pode falar e narrar sobre o mundo. “Contar, em suma, não é representar o mundo, mas traçar um caminho através dele para que outros possam seguir” (INGOLD, 2015: 238). Ou seja, dentro deste modo de enxergar o conhecer, uma narrativa pode possuir conhecimentos que apenas serão revelados quando o ouvinte se encontrar em uma situação semelhante. Como, por exemplo, a história de um conserto realizado de forma pouco usual, pois, foi necessária a utilização improvisada de uma ferramenta. Ao ouvir esta história, uma pessoa pode não concatenar o que aprendeu com ela, até se deparar em situação semelhante, quando, então, se utilizará da narrativa para traçar seu plano de ação de reparo. De forma a realizar o conhecimento, que, provavelmente, teve que ser produzido de novo, reproduzido, por esta pessoa que ouviu a história e se valeu do conhecimento imbuído nela para realizar o conserto que necessitava em sua casa, mas através de uma interação com um problema e um ambiente diferentes da situação que lhe foi narrada, mas que forneceu algumas pistas para o problema atual possa ser reparado.

O CORPO E AS EMOÇÕES TAMBÉM PARTICIPAM DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Importante pontuar que o conhecimento é construído de formas diferentes por pessoas, organizações e comunidades (WENGER, 2013). Charlot

(2000) possui uma instigante obra que discute com as teses bourdieianas de que a escola tende a reproduzir e legitimar as desigualdades sociais. Este autor concebe que as estatísticas de certa forma confirmam estas teses, entretanto, não explicam *como* são reproduzidas estas desigualdades sociais, assim como, outras análises empreendidas no mesmo sentido, também não o fazem. Para Charlot (2000), a chave para a compreensão destes processos estaria em entender como os alunos se apropriam de um certo saber³, o saber escolarizado.

Ao nascer, o ser humano é compelido a aprender, segundo Charlot (2000). A dimensão corporal é extremamente importante ao pensarmos nestes aprendizados, pois o professor francês concebe o humano como uma presença fora de si, ou seja, para que se aprenda é necessário o engajamento do corpo com o mundo. De forma que engajamentos diferentes produzem aprendizados diferentes. A educação nesta concepção é uma produção de si sobre si mesmo, com a mediação de um outro. E, o que mobilizaria estes diferentes engajamentos com o mundo seria o desejo. A análise desenvolvida, por Charlot (2000) se debruça sobre as práticas. De modo a reverberar a afirmação que “todo ser humano é um centro de percepções e ações em um campo de práticas” (INGOLD, 2010). Aquilo que nos salta aos olhos neste momento é a concepção de Charlot (2000) acerca do caráter relacional do conhecimento. Neste ponto há uma diferença de enfoque entre Charlot (2000) e Ingold (2010, 2015) digna de nota. O primeiro baliza suas análises nas relações sociais, ao passo que o segundo enfoca nas relações com o ambiente. Entretanto, cada um à sua maneira concebe o humano imerso em relações sobredeterminadas e articuladas (CHARLOT, 2000), ou seja, vivendo sobre linhas que são atravessadas sobre outras linhas (INGOLD, 2015). A relação com o

³ As distinções entre saber e conhecer realizadas por Charlot (2000), são deixadas de lado, de modo a poderem aparecer como sinônimos, sem que se perca o rigor analítico desejado, pois o enfoque que realizamos repousa nos processos de aprender, e não na classificação do que foi aprendido.

aprender/saber não pode, então, ser autonomizada da vida em si e dos sistemas nos quais se encontra. Apenas podemos perceber quando inscrita no corpo (CHARLOT, 2000) ou como prática habilidosa, em ambos os casos envolve uma responsividade que pode ser entendida como níveis de desenvolvimento (INGOLD, 2015). Esta responsividade não se relaciona a uma racionalidade reflexiva, necessariamente. Inclusive, em geral, não há esta relação, como asseveram ambos os autores.

Se, de fato, uma responsividade não pode ser entendida em termos estritos de uma racionalidade reflexiva, temos que encarar as emoções como parte integrante destes processos responsivos (ILLERIS, 2007; HERON, 2013; DAMÁSIO, 2012; BRUNER, 2013; JACKSON, 2018). Damásio (2012) em estudo acerca da participação da emoção em processos de ação humanos, constatou que há uma impossibilidade biológica cerebral de refletir sobre situações sem a influência de aspectos emocionais. Inclusive, lesões no lobo frontal de pacientes impediriam que estes desempenhassem ações sociais básicas consideradas essenciais para a vida social. Podemos inferir que dado o caráter social do aprendizado, um ser humano sem nenhum tipo de emoção, em seus processos de aprendizagem seria limitado ou impossibilitado, em algum nível. A frequência de certas emoções, também é algo que pode dificultar o processo de aprender. Sentimentos como ansiedade e medo, por exemplo, podem de diversas formas impactar o desenvolvimento e o processo de aprendizado dos alunos, de acordo com Jackson (2018). Principalmente, quando um sistema educacional, como um todo, igual ocorre no Reino Unido, exerce pressão pelo bom desempenho em testes padronizados tanto a nível nacional, quanto internacional, de modo que a cobrança corrói de ansiedade profissionais escolares e estudantes. Estas pessoas por sua vez, afirma Jackson (2018), desenvolvem, muitas vezes, estratégias de evitação destes sentimentos considerados negativos. Estas estratégias, não raro, se corporificam através da evitação com o objeto que

causa esta emoção ruim, ou seja, se evita aquilo que envolve os processos de aprender, ou de ensinar. O que acarreta profundas defasagens no processo de aprendizado escolar, pois ao invés de o processo de ensino-aprendizagem receber engajamento de ambos os lados passa a ser evitado, devido a associação com emoções negativas se tornar algo corriqueiro.

Em uma outra perspectiva, Heron (2013) concebe que o aprendizado ocorre pelo *ego* através de *feedbacks* emocionais, ou seja, o que as pessoas sentem em relação ao que acontece, ou a atividade repercutirá em formas de aprendizagem diferente. Segundo Illeris (2007), ao tratar de processos de motivação ao aprendizado, as emoções são partes vitais processo, influenciando não apenas as percepções sobre o que é aprendido, mas também as formas de engajamento com o tópico em questão e até o funcionamento cerebral do aprendiz. De mesmo modo, Heron (2013), também assevera que as emoções são as propulsoras de ciclos da psiquê que se imbricam aos processos de aprendizagem. De modo que, é necessário, interesse, comprometimento, entendimento e retenção para que ocorram processos de aprendizagem, Heron (2013), também defende que toda aprendizagem é autodirigida, o que implica que ninguém pode aprender por outra pessoa.

Um enfoque que muitas vezes é dispendido em teorias contemporâneas da aprendizagem envolve justamente esta dimensão pessoal do aprender, entretanto considerando o ser humano que aprender como presente em uma gama complexa de relações com o ambiente e outros seres que o circundam sejam humanos, ou não e que se expande por toda a vida. No entanto, justamente o enfoque pessoal desenvolvido por estas teorias permite a discussão dos processos de aprendizagem em diversos termos, Tennant (2013) apresenta que o aprendizado ao longo da vida é uma tecnologia do *self*. Processos educativos podem fomentar a autoprodução e autorregulação de

se/ves coesos em um contexto no qual cada vez mais as identidades são fragmentadas e descontinuadas, assim como suas possibilidades são múltiplas. Não apenas este contexto, mas também o ambiente social e material no qual se situa o aprender será fundamental para o seu desenvolvimento (ILLERIS, 2007; INGOLD, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo trazer à discussão diversos elementos que podem auxiliar nas discussões acerca dos processos de aprendizagem, seu caráter de exploração da literatura concernente permite que seja articulado a diversas situações nas quais o *aprender* é considerado uma atividade essencial. Longe de fornecer respostas definitivas sobre os processos de aprendizagem este escrito tentou tencionar diversas acepções sobre os processos de aprendizagem, através de uma mirada específica. Todavia, defendemos que os conhecimentos não são passíveis de uma transmissão entre cérebros. Mas sim que os processos de aprendizagem são (re)elaborações criativas (INGOLD, 2010, 2015), nas quais o engajamento do aprendiz é fundamental (HERON, 2013; DAMÁSIO, 2012; FREIRE, 2015; HATTIE e DONOGHUE, 2018; ILLERIS, 2007; JACKSON, 2018), ou seja, como processos de atividade (LAVE, 2013). No entanto, em um processo de atividade quando um conhecimento é compartilhado entre seres humanos diferentes é mediado pela comunicação (BRUNER, 2013; HABERMAS, 1999; MEZIRROW, 2013) e por uma comunidade de práticas (WENGER, 2013) que os engloba. Aos processos de aprendizado se junta toda uma educação da atenção (INGOLD, 2010). Bem como, pelas disposições corporais (CHARLOT, 2000; INGOLD, 2015) e emocionais (ILLERIS, 2007; HERON, 2013; DAMÁSIO, 2012; BRUNER, 2013; JACKSON, 2018) do aprendiz em relação àquilo que será aprendido. Ou seja, o aprendizado

envolve um sistema complexo que é o elemento humano e um ambiente que o envolve.

Contudo vivemos em um tempo em que esta capacidade de atenção do ser humano está sendo saturada por estímulos audiovisuais incessantes, que também os ensinam uma grande gama de coisas, dentre elas, uma disposição corporal de consumir estes estímulos cada vez mais (ZANATTA e ABRAMOVAY, 2019), pois estes se segmentam e conseguem penetrar por todas, ou quase todas as subculturas (ZIEHE, 2013) que hodiernamente constituem o mundo social das pessoas. Aliás, é extremamente reveladora a aproximação entre Ingold (2015) e Benjamin (1989) ao que concerne o papel da narrativa como forma de apropriação do conhecimento no caso de Ingold e da experiência no caso de Benjamin. Benjamin (1989) aloca a narrativa como forma principal de se conseguir apropriar da experiência através de processos comunicativos em contraste aos recorrentes choques imagéticos vivenciados pelas pessoas, já na primeira metade do século XX, através, sobretudo, do cinema. Desde então, a potência e a frequência destes impulsos apenas cresceram.

Deste modo, ao discutirmos sobre as questões de como os seres humanos aprendem, podemos perceber que a narrativa é uma forma interessante de se contrapor as tendências de perpetuação de choques imagéticos, a fim de suscitar nos aprendizes um engajamento ao que está sendo aprendido que permita com que eles se disponham corporal e emocionalmente ao aprendizado, de modo a não apenas apreender o que foi ensinado, mas que o passa fazer de modo criativo, que permita sua reelaboração. Pois, podem ser fomentadas comunidades de prática que consigam estabelecer uma relação mais aprofundada com os conhecimentos e com as formas que se apropriam deste, culminando em processos de atividade que permitam com que estes alunos leiam sua realidade de forma crítica e não apenas através de estímulos

audiovisuais, produzindo assim, uma espécie de tecnologia do *self* (TENNANT, 2013) imersa em uma comunidade práticas (WENGER, 2013) que se relacione com os conhecimentos através das dimensões narrativas destes, o que por conseguinte pode estabelecer uma relação de apropriação criativa dos mesmos. Ou seja, uma perspectiva aprendente que se valha da narratividade dos conhecimentos como força motriz poderia estabelecer uma relação de engajamento mais forte com aquilo que está sendo aprendido. De modo a favorecer os processos de atenção desempenhados não apenas pela retina, mas pelo corpo como um todo, bem como, o envolvimento emocional do aprendiz. Deste modo avulta-se as contribuições teóricas discutidas para a reflexão acerca dos processos de aprendizado no tempo presente.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educacao e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177–197, 2006. DOI: 10.1590/S1517-97022006000100011.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BENJAMIN, Walter. Sobre Alguns Temas em Baudelaire. *In: Obras Escolhidas vol. III*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 103–149.
- BIESTA, Gert. Interrupting the politics of learning. *In: ILLERIS, Knud (org.). Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words*. London e New York: Routledge, 2018. p. 243–259.
- BLOOM, Benjamin S.; ENGELHART, M. D.; FURST, E. J.; HILL, W. H.; KRATHWOHL, David R. **The Classification of Educational Goals**. New York: Longmans, 1956.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2015.

BRUNER, Jerome. Cultura, mente e educação. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 187–198.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAMÁSIO, Antonio R. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DELORS, Jacques; AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; QUERO, Marisela Pedrón; SAVANÉ, Marie-Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Rodolfo; SUHR, Myong Won; NANZHAO, Zhou. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1998.

FIELD, John. **Social Capital and Lifelong learning**. Bristol: The Policy Press, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos**. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. **Language Arts**, [Online], v. 62, n. 1, p. 15–21, 1985. DOI: 10.4135/9781412957403.n296.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARDNER, Howard. Abordagens múltiplas à inteligência. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 127–137.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1999.

HATTIE, John; DONOGHUE, Gregory. A model of learning: optimizing the effectiveness of learning. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Contemporary Theories of**

Learning: Learning theorists... in their own words. London e New York: Routledge, 2018. p. 97–113.

HERON, John. Ciclos de vida e ciclos de aprendizagem. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 153–173.

ILLERIS, Knud. **How We Learn: Learning and non-learning.** London e New York: Routledge, 2007.

ILLERIS, Knud. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 7–14.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação,** Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6–25, 2010.

INGOLD, Tim. **Estar Vivo: Ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição.** Petropolis: Vozes, 2015.

JACKSON, Carolyn. Affective Dimensions of Learning. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words.** London e New York: Routledge, 2018. p. 139–152.

JARVIS, Peter. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 31–46.

KEGAN, Robert. Que “forma” transforma? Uma abordagem. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 46–67.

LAVE, Jean. A prática da Aprendizagem. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 235–245.

MEZIRROW, Jack. Visão geral sobre a aprendizagem transformadora. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 109–126.

MONTAIGNE, Michel De. **Os Ensaios.** São Paulo: Penguin - Companhia das Letras, 2010.

MONTEIRO, Leonardo H. B. **Quando o Futuro é Presente: Uma análise sobre projetos e projeções de futuro sob a lógica da (in)disciplina escolar.** 2019. UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ROSA, Hartmut. **Aceleração: A transformação das estruturas temporais na Modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2019.

TENNANT, Mark. A aprendizagem ao longo da vida como tecnologia do self. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 174–186.

USHER, Robin. Experiência, pedagogia e práticas sociais. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 199–216.

WENGER, Etienne. Uma teoria social da aprendizagem. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 246–257.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: Escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZANATTA, Rafael A. F.; ABRAMOVAY, Ricardo. Das Economias Digitais. **Estudos Avancados**, [Online], v. 33, n. 96, p. 421–446, 2019. DOI: 10.1590/s0103-4014.2019.3396.00.

ZIEHE, Thomas. “Problemas Normais de Aprendizagem” em jovens: no contexto de convicções culturais subjacentes. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 217–234.