

APRENDER COM OS *OUTROS* INTERAGINDO NOS PROJETOS DE APRENDIZAGEM

Luciane M. Corte Real¹

Este breve texto convida o leitor a refletir sobre a importância do *outro*² na construção do conhecimento e nas relações interpessoais. De uma outra maneira, colocando a questão, refere a importância do coletivo, ou seja, na participação em grupos para a construção do próprio sujeito. Neste percurso nos aliaremos a dois teóricos do conhecimento, Jean Piaget, que nos ajuda a pensar a dimensão cognitiva do aprender e Humberto Maturana, para pensarmos a aprendizagem na convivência.

Necessitamos esclarecer alguns conceitos antes de entrarmos no tema propriamente dito. Sabemos que o objetivo dos Projetos de Aprendizagem (PAs) é desafiar a aprendizagem. Neste sentido, devemos descolar o conceito de aprendizagem do conceito de repetição e memorização, como, muitas vezes, é referido na escola. A aprendizagem requer a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, que pode ser tanto o conteúdo a ser estudado como as próprias relações interpessoais. Neste contexto, algumas questões se impõem: O que aprendemos quando construímos um PA em grupo? Podemos fazer um PA individualmente?

Tentaremos responder estas questões ao longo do texto.

Fagundes et al. (1999) argumentam que utilizar os PAs é acreditar em uma concepção de aprendizagem distinta da presente na maioria das escolas tradicionais que são calcadas no ensino. As autoras diferenciam Projetos de Aprendizagem de Projetos de Ensino e propõem uma metodologia específica para o trabalho com PAs:

na verdade, no ensino, tudo parte das decisões do professor e a ele, ao seu controle, deverá retornar. Como se o professor pudesse dispor de um conhecimento único e verdadeiro para ser transmitido ao estudante e só a ele coubesse decidir o que, como e com que qualidade deverá ser aprendido. Não se dá oportunidade ao aluno para qualquer escolha. Não lhe cabe tomar decisões. Espera-se sua total submissão a regras impostas pelo sistema (Idem, p. 15).

Nos Projetos de Ensino, o tema a ser estudado parte do professor e da coordenação

¹Doutora em Informática na Educação/UFRGS, Mestre em Psicologia do Desenvolvimento/UFRGS, Psicóloga/UFRGS, Professora do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

²Utilizaremos *outro* em itálico para diferenciar do pronome indefinido, diverso, diferente do que já foi especificado, mais um.

pedagógica da escola; segue os conteúdos programáticos das matérias que constam no currículo escolar, oportunizando pouca interatividade, reciprocidade e cooperação. O professor é o agente do processo (o responsável por este) e o aluno deve ser receptivo à proposta de seus mestres. O modelo pedagógico presente é o da *transmissão* do conhecimento e o caminho explicativo é o da *objetividade-sem-parênteses*³.

Nos PAs, o tema a ser estudado é levantado pelos alunos, de forma individual e em grupos, juntamente com os professores e a coordenação pedagógica. Na escolha dos assuntos, leva-se em consideração a curiosidade e os desejos dos aprendizes. As regras e diretrizes são elaboradas pelo grupo de alunos e professores. Ao professor cabe o papel de problematizador, de desafiador. O aluno é o *agente* do processo. A concepção presente é a da *construção* do conhecimento.

Observamos, que na proposta de PAs, a organização dos domínios de ação entre professores e alunos tem como foco o convite a aprender. O aprendiz é desafiado a questionar e argumentar. Com isso, se perturba e necessita refletir para expressar suas dúvidas. A ele é solicitada a capacidade de formular e equacionar problemas, pois lhe é permitido propor questões que possuam significações. Esta significação emerge de sua história de vida, de seus interesses, de seus valores, de suas necessidades e de suas condições pessoais. Assim, segundo Real (2007) existe a produção e a aceitação da posição do *outro* no domínio da aprendizagem, dentro de uma *objetividade-entre-parênteses*.

Os PAs trabalham com a autoria no sentido de referir à formulação de questões pelo autor⁴ do projeto, pelos sujeitos que aceitam essa modalidade de construir conhecimento. Fagundes et al. (1999) afirmam que:

[...] é a partir das experiências prévias que o aprendiz vai interagir com o desconhecido, com novas situações, para se apropriar do conhecimento específico – seja nas ciências, nas artes, na cultura tradicional ou na cultura em transformação (p. 16).

Neste sentido, os PAs são uma proposta que configura os domínios de ação, possibilitando determinadas relações entre aprendizes e professores e aprendizes e aprendizes que podem ser passíveis da emergência de um emocional que considere a aceitação do *outro*, possibilitando interações de cooperação (que se produzem em um domínio recursivo de ações de cooperação). Por exemplo, a cooperação entre os envolvidos, quando os objetivos são comuns e/ou diferentes, com troca de informações, materiais, idéias, sugestões; aceitação de diversidades de pensamentos nos

³*Objetividade-sem-parênteses*, termo utilizado por Maturana (1999) para referir a uma verdade objetiva e universal, válida para qualquer observador, pois esta é independente do que ele faz, a verdade se prova com uma correspondência a essa realidade de fora. *Objetividade-entre-parênteses* é a aceitação de que há muitas verdades dependendo de quem observa. Quando observamos a cena de um filme e conversamos com outras pessoas que assistiram junto, cada um terá um ponto de vista diferente sobre a mesma cena.

⁴ Considerando como autores todos os envolvidos no processo: alunos, professores, etc.

modos de ser e de viver; realização e aceitação da crítica como um processo construtivo; respeito entre os envolvidos, tanto nas relações interpessoais como na relação com o conhecimento informal trazido pelo grupo; consideração em relação aos conhecimentos construídos na comunidade e aos conteúdos formais oportunizados pela escola; responsabilidade nas escolhas.

Cabe aqui fazer uma pausa para esclarecermos o conceito de cooperação e colaboração na perspectiva piagetiana:

"As relações entre os sujeitos com postura cooperativa são do tipo heterárquicas, o que permite uma tomada de decisão em grupo de forma consensual e não imposta de cima para abaixo ou de um(s) sobre o(s) outro(s). Estas relações heterárquicas promovem uma consciência social onde estão presentes a tolerância e convivência com as diferenças dos membros do grupo. Por sua vez, e somente a partir dos elementos acima é que os sujeitos se sentem parte importante e ativa do processo e passam a assumir uma postura de responsabilidade com relação a sua própria aprendizagem e a do grupo como um todo. Assim, surge a colaboração, isto é as contribuições individuais a fim de se alcançar os objetivos comuns estabelecidos pelo grupo." (MAÇADA e TIJIBOY, 1998)

A escolha de um tema de interesse individual e/ou grupal traz em si algo presente do emocional de cada um dos presentes, ou seja, não é à toa que se escolhe trabalhar questões sobre "indisciplina", "relações na terceira idade", "alimentação", "animais", pois as escolhas tem haver com o interesse subjetivo dos participantes de cada grupo. Piaget refere a assimilação e a acomodação nas relações com a afetividade quando nos aponta que não há trabalho sem necessidade; não há ato de inteligência sem pergunta, quer dizer, sem experimentar a sensação de uma lacuna, portanto, sem desequilíbrio (PIAGET, 2001, p. 20).

Para a proposta de PAs não existe um único caminho, nem uma única solução para os problemas enfrentados na realização dos projetos. Muitas vezes os participantes percorrem caminhos inusitados, constroem novas heurísticas e chegam a soluções nunca previstas pelo orientador. Nesta caminhada, onde o grupo compartilha experiências na busca de resolver suas dúvidas, se configura uma convivência diferente de uma posição individualista e a relação passa a ser de cooperação.

A construção de um PA trata de um dispositivo capaz de modular a estrutura da convivência em direção a um exercício de legitimidade do *outro*, conservando as diferenças. Este é um dos grandes desafios do trabalho em grupo, cada participante colocar a sua idéia e acolher a do colega. Esta aprendizagem, muitas vezes, não é percebida no ambiente escolar, mas é uma das aprendizagens mais significativas para a evolução de qualquer trabalho, aprender a conviver. Outro momento importante dos PAs é na negociação do tema/questão a ser estudado, o levantamento das dúvidas temporárias e das certezas provisórias, onde podemos observar, na rede de conversações, condutas de cooperação e das trocas de informações através de uma postura solidária. Mas, afinal, porque interagir em grupo?

Interagir em grupos enriquece o trabalho, pois cada um pode contribuir de maneira criativa e solidária para a realização de um projeto coletivo (uma rede) que, por sua vez, enriquece o pensamento e as relações entre os participantes. No trabalho em grupo com os PAs, os participantes são encorajados a considerar os pontos de vista diferentes dos seus, dentro de uma perspectiva de cooperação, de troca de idéias, de argumentos, de conhecimentos, de experiências. A partir desta nova configuração nas relações interpessoais do envolvidos, segundo Real (2007) podem emergir condutas de:

- a) cooperação entre os envolvidos, quando os objetivos são comuns e/ou diferentes, com troca de informações, materiais, idéias, sugestões, etc.;
- b) aceitação de diversidades de pensamentos nos modos de ser e de viver;
- c) realização e aceitação da crítica como um processo construtivo;
- d) respeito entre os envolvidos, tanto nas relações interpessoais como em relação ao conhecimento informal trazido por todos à escola;
- e) consideração em relação aos conhecimentos construídos na comunidade e aos conteúdos formais oportunizados pela escola;
- f) responsabilidade nas escolhas.

Até aqui respondemos à questão pensando a partir das transformações na convivência entre os participantes de um PA. Cabe agora, em nosso percurso, detalharmos no sentido de pensar a dimensão coletiva e cognitiva do aprender – aprender com os *outros*. Com esse intuito, vamos adentrar em alguns conceitos da epistemologia genética. Devemos pensar que é no coletivo, eu/*outro* que o sujeito se estrutura, se desenvolve e aprende.

Um dos trabalhos de Piaget que não podemos deixar de citar, que também nos ajuda a pensar na estruturação eu/*outro*, é o *Juízo Moral na Criança* (1994), onde Piaget trabalha a relação com o *outro* na construção das regras morais. Tal desenvolvimento vai desde a anomia⁵ à autonomia e, assim, só, então, possibilitando a cooperação. Neste sentido, podemos pensar que o *outro* assume diferentes posições: da indiferenciação, para hierarquia até a parceria. Nesta obra, Piaget nos mostra todo um caminho que a criança percorre até conseguir entender a construção das regras (dos jogos, sociais, etc). Pontuamos que o caminho referido não é construído sozinho, mas na interação com os

⁵ Na fase de **anomia**, natural na criança pequena, ainda no egocentrismo, não existem regras e normas. O bebê, por exemplo, quando está com fome, chora e quer ser alimentado na hora. Na **heteronomia**, os deveres são vistos como externos, impostos coercitivamente e não como obrigações elaboradas pela consciência. As regras não correspondem a um acordo mútuo firmado entre os jogadores, mas sim como algo imposto pela tradição e, portanto, imutável. Na **autonomia** há legitimação das regras. O respeito a regras é gerado por meio de acordos mútuos, sendo que cada um dos participantes consegue conceber a si próprio como possível 'legislador' em regime de cooperação entre todos os membros do grupo.

adultos e com seus pares.

O ponto de chegada das sucessivas construções, da anomia à heteronomia, é a autonomia. Esta é a possibilidade de cooperação que se instaura com a construção da reversibilidade⁶ da ação. Na autonomia as regras aparecem como resultado de uma decisão que deve ser respeitada na medida em que foi coletivamente tomada. A regra é decorrência do respeito mútuo.

Somente na medida em que o sujeito é capaz de descentrar de seu ponto de vista, colocando-se no lugar do *outro*, armando uma possibilidade de cooperação – operar com –, que seu agir pode ser autônomo. Chamamos a atenção que a construção do pensamento rumo à descentração (explicado mais abaixo) também é a construção da possibilidade de engendrar relações de cooperação. Esse processo só tem a possibilidade de acontecer nas relações coletivas ou, dizendo de outra forma, em vivências com o *outro*.

“Cada relação social constitui, por conseguinte, uma totalidade mesma, produtora de características novas e transformando o individual em sua estrutura mental” (PIAGET, 1973b, p. 35). A potencialidade produtiva das relações sociais tem sua máxima expressão nas relações de cooperação, ou seja, na capacidade adquirida pelas ações terem se tornado reversíveis, nas quais o sujeito tem a possibilidade de agir cooperativamente, pois o *outro* se faz presente como um igual, como passível de troca. Para Piaget (1994), a cooperação/autonomia pressupõe ter em conta o lugar do *outro*, o que não está dado desde o início, mas é produto de uma construção⁷.

Para que possa haver uma diferenciação do *outro*, é necessário a descentração do pensamento, ou seja, poder descentrar de si (de apenas um ponto de vista) e colocar-se no lugar do *outro*⁸.

Para Montagero e Naville (1998),

a noção de cooperação está ligada à perspectiva psicossocial pela qual (o) Piaget dos anos jovens procurava explicar o desenvolvimento cognitivo. Do ponto de vista da atitude intelectual, essa forma de interação opõe-se ao egocentrismo dos estados iniciais que limita o indivíduo a seu próprio ponto de vista (p. 123).

Montagero e Naville (1998) referem que a noção de descentração dá conta da direção do desenvolvimento cognitivo. A princípio, a atividade cognitiva está submetida à ação própria e ao

⁶ A reversibilidade do pensamento significa que o pensamento pode voltar ao ponto de partida, por exemplo, uma bolinha de massa de modelar transformada em salsicha terá sempre a mesma quantidade de massinha, independente do formato.

⁷ Podemos observar que para a criança recém nascida o “outro” não existe, pois esta não se diferencia mãe. Esta diferenciação é o trabalho de construção durante toda a infância e depois retorna na adolescência.

⁸ Quando estamos frente a frente de uma criança pequena e perguntamos o que estamos enxergando, a criança responde o que ela enxerga, ou seja, está centrada no ponto de vista dela não conseguindo se deslocar para o nosso lugar para responder a questão.

ponto de vista imediato. Posteriormente, ela se libera, de forma progressiva, de seus limites iniciais, graças à descentração, processo fundamental do desenvolvimento cognitivo. Essa noção é definida por oposição à de centração. Piaget entende por centração a fixação cognitiva nos objetivos imediatos da atividade pessoal isolada, a fixação na perspectiva própria e no que se apresenta com pregnância à percepção. A descentração é o processo de liberação do egocentrismo inicial. Permite a inserção de um ponto de vista próprio em um conjunto de pontos de vista possíveis e em um universo do qual ele não é mais o centro. As coordenações que permitem as descentrações são ao mesmo tempo individuais e sociais. O conceito de *cooperação* está estreitamente ligado ao de descentração.

Descentrar remete também à capacidade de se desprender de um aspecto delimitado do real considerado até então, para se levar em consideração outros aspectos e, finalmente, coordená-los.

Outra noção que está inversamente ligada à descentração é o egocentrismo. O egocentrismo manifesta-se em todos os registros da atividade ou do pensamento, tais como:

- Lacunas do comportamento interpessoal: a criança tem a dificuldade para se dar conta do ponto de vista de outrem: ela crê comungar e comunicar-se com o grupo inteiro mesmo que ela proceda a um monólogo incompreensível para o outro; ela não pode cooperar nas tarefas que exigem a conciliação de seus meios e objetivos com os do parceiro.

- Falha lógica ou dificuldade de compreender as noções relativas: de uma maneira geral, o hábito de pensar de acordo com o próprio ponto de vista impede de manejar o julgamento da relação, ou seja, de compreender a relatividade das noções por oposição ao seu caráter absoluto. Por exemplo, um menino de 6 anos declara naturalmente que ele tem um irmão, mas que seu irmão não tem irmão (MONTAGERO; NAVILLE, 1998, p. 145).

Piaget (apud MONTANGERO; NAVILLE, 1998) também chama a atenção, em seu estudo sobre a linguagem como meio de comunicação, que o verdadeiro diálogo instaura-se quando o sujeito dá-se conta da perspectiva do *outro*, coordenando os pontos de vista com conservação do conteúdo. Neste ponto fale fazermos uma parada. Há diálogo quando não escutamos o outro? Entretanto, pensamos que estamos dialogando em um grande monólogo.

A partir desse breve passeio pela teoria piagetiana pontuamos que na medida em que o sujeito cognitivo se diferencia do *outro* é que ele pode integrá-lo na construção de seu pensamento ou de sua ação. Assim, considerar o ponto de vista do *outro* só pode acontecer quando as estruturas cognitivas são capazes de sustentar a reversibilidade do pensamento, não perdendo de vista toda a questão de afecção que este ato requer.

No plano social, a cooperação é um domínio de ações no qual existe a aceitação da

legitimidade do *outro* baseada na relação de confiança e pode conduzir à prática solidária, à idéia de justiça e a construção de valores. Da mesma forma, no plano intelectual, a cooperação abre possibilidades, ao liberar o sujeito de uma atitude egocêntrica, permitindo o acesso à lógica.

Pensando a partir dos conceitos de centração-egocentrismo de Piaget com a idéia de um emocionar⁹ que abre domínios de ação em Maturana, podemos pensar que, embora para um sujeito centrado não exista uma alteridade (pelo menos no foco em que está centrado), a aceitação do *outro* é um modo de emocionar que possibilita a participação de um *outro* em seu mundo, embora o *outro* seja tomado como um mesmo.

Descentrar é deslocar-se de seu centro e comparar uma ação com outras possíveis, particularmente, com as ações de outras pessoas. Para nós essa condição, implica em uma mudança estrutural, que se dá na convivência, ou seja, descentrar-se é um modo de aprender e os PAs são um dispositivo que pode ou não possibilitar cooperação (REAL, 2007). Essa possibilidade depende de como os integrantes do grupo e orientadores convivem entre si. Neste sentido, **é o grande desafio de aprender com os outros interagindo nos Projetos de Aprendizagem.**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

MATURANA, Humberto. Uma nova concepção de aprendizagem. **Dois pontos**, v. 2, n. 15, 1993.

_____. **El sentido de lo humano**. Chile: Pedagogicas Chilenas, 1992.

_____. **Da biologia a psicologia**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.

_____. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

_____; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. São Paulo : Palas Athena, 2002.

_____; ZÖLLER, Gerda V. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MONTAGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

⁹ Texto utilizado na interdisciplina Psicologia da Vida Adulta.

_____ **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.

_____ **A linguagem e o pensamento da criança.** São Paulo: M. Fontes, 1973a.

_____ **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973b.

_____ **O juízo moral na criança.** 3.ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____ **Inteligencia y afectividad.** Buenos Aires: Aique, 2001.

REAL, Luciane C. **Aprendizagem Amorosa na interface Escola, Projetos de Aprendizagem e Tecnologias Digitais.** Tese defendida no Programa de Pós-graduação em Informática na Educação (PGIE/UFRGS), Orientadora Dra. Cleci Maraschin, 2007.