

A DIALÓGICA FAMÍLIA-ESCOLA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO: BREVES APONTAMENTOS

PEREIRA, S.

Universidade Caxias do Sul (UCS) Spereira@ucs.br*

AZEVEDO, T. M

Universidade Caxias do Sul (UCS) TMAzeved@ucs.br^{††}

Resumo

O trabalho busca promover uma reflexão sobre o processo educativo, particularmente no que diz respeito à educação escolar e familiar. Inicia fazendo breve retrospectiva acerca da história da educação e da aprendizagem no desenrolar do processo de civilização, até alcançar a contemporaneidade, para aí contextualizar a família, na diversidade com que hoje ela se configura. Sob esses referenciais, segue analisando a família como espaço primordial de aprendizagem e de construção, pela criança e pelo jovem, de um molde relacional a partir do qual a realidade vai ser apreendida/construída. Nesse contexto são discutidos, particularmente à luz de referenciais da teoria da complexidade e da psicanálise, processos pelos quais o sujeito da aprendizagem vai se constituindo, de forma interdependente, como ser diferenciado, e simultaneamente construindo saberes sobre si e sobre o mundo.

Palavras-Chave: educação, aprendizagem, família.

Abstract

This paper seeks to promote a reflection about the educational process particularly in what concerns the educational and familiar education. It starts showing a short retrospective related with the history of education and about the learning throughout the civilization process until it reaches the present days, so it can contextualize the family struggling to remain stable these days. Under these aspects, it continues to analyze the family as an essential space for the child and teenager's learning and knowledge building. It could be also show as a relational frame from where the reality will be understood and built. In this context, particularly, the referential lights of the complexity and psychoanalysis are discussed. Processes which the subject of learning will be constituted in an independent form as a different being and simultaneously constructing knowledge about himself/herself and the world.

Key Words: education, learning, family.

A grande maioria das investigações realizadas na tentativa de compreensão do fenômeno da educação e da aprendizagem teve origem em preocupações relacionadas com as aprendizagens escolares. E mais recentemente, estudos de diferentes áreas e pautados em referenciais diversos têm refletido acerca do processo educativo focalizando-o particularmente no que diz respeito à educação em suas dimensões escolar e familiar. Trata-se de um tema sempre instigante, ainda que recorrente, e que requer análise contínua; inclusive porque estará sempre associado às transformações que se operam incessantemente no âmbito da sociedade em sentido amplo, bem como da escola e da família, uma vez que essas duas instâncias educativas são cada vez mais visualizadas na sua indispensabilidade no processo de educação das crianças e dos jovens, em especial, e também nas interações dinâmicas que as caracterizam.

Buscando sintetizar aspectos implicados nesse contexto, o presente trabalho realiza uma breve retrospectiva da história da educação e da aprendizagem ao longo do processo de civilização, acompanhando-o até a contemporaneidade, para então aí contextualizar a escola e a família, na complexidade que as envolve.

Educação e aprendizagem: um breve revisitar na história para contextualizar o presente

Na vida do homem primitivo, a família se encarregava totalmente pelos cuidados e pela educação dos filhos; inclusive porque a educação visava fundamentalmente ao desenvolvimento das habilidades indispensáveis para assegurar a sobrevivência e o manejo dos elementos da natureza, voltando-se prioritariamente às experiências práticas do cotidiano familiar.

Contudo, à medida que a sociedade foi se tornando mais complexa, e também com o surgimento do pensamento filosófico na Grécia Antiga, a espécie humana desencadeou um amplo processo de produção de conhecimentos nas mais variadas dimensões, o que lhe possibilitou aos poucos ir alcançando patamares nunca antes imaginados. Mas para que isso viesse a ser possível, entre outros aspectos, gradualmente foi se tornando imperiosa a necessidade da educação sob um ponto de vista mais formal ou acadêmico, pois já na Antiguidade era possível constatar que a família não mais daria conta da educação das crianças e dos jovens em toda a complexidade que ela já acenava.

Nesse contexto marcado pela emergência de novas e mais complexas necessidades é que já na antiga Mesopotâmia, por exemplo, encontra-se a primeira civilização a fazer uso da escrita, e onde à escola era atribuída importância fundamental. Ali, o surgimento da escrita veio não só responder a necessidades recentemente surgidas, mas também provocar ou estimular o processo educativo formal. E a partir disso, a existência e o imperativo da escola

já era, na verdade, um pressuposto, de modo que a sociedade da época se via na contingência de destinar a responsabilidade de educar a profissionais especializados (Cambi, 1999).

Avançando um pouco mais, entre os gregos da Esparta Antiga a responsabilidade da escola na formação dos cidadãos era também reconhecida. Já aos sete anos de idade os meninos eram entregues aos cuidados da escola oficial obrigatória, que devia formar os futuros soldados, sendo ali priorizados os exercícios físicos, que visavam ao embrutecimento do espírito e ao preparo para a guerra.

Na Atenas do século VI a. C., também por volta dos sete anos os meninos passavam a frequentar a escola, onde aprendiam ginástica, música e escrita, e, mais tarde, desenho e elementos de geometria. (Cambi, op. cit.)

Comparativamente às demais grandes culturas do Oriente, é com os gregos que vai se construir pela primeira vez uma cultura propriamente dita, fundada em princípios originais que vão redefinir a vida dos homens na comunidade. É com os gregos, em sua função de educadores, que vai se desenvolver “uma nova concepção do indivíduo na sociedade”, concepção que norteará a formação individual e coletiva dos homens, pelos séculos subsequentes, através do cultivo de valores universais. Entre os gregos, para desenvolver a arete, foi preciso que se assegurassem meios de transmissão às novas gerações. Tratava-se de um “eros”, de um desejo de busca e de conhecimento que perpassou toda a cultura grega e precisava ser transmitido (Jaeger, 1989).

Assim, as “escolas” surgiram e foram se multiplicando, e nelas os mestres da sabedoria cultivavam nos seus jovens a busca da “excelência humana”, a busca da arete. Ainda com os sofistas nasceu um movimento que contribuiu definitivamente para os destinos da humanidade: ali se originou a “paideia”, a educação num sentido mais estrito. E é a nobreza grega que vai inicialmente se beneficiar da educação, uma vez que pode contar com um sistema que assegura acesso ao saber. São as famílias da nobreza que vão custear a educação dos seus filhos, valendo-se do que há de melhor entre os filósofos da época.

Na definição de Estado que Platão faz nas “Leis”, de acordo com Jaeger (1989), ele já prevê um conjunto de exigências da mais elevada modernidade, que inclui, por exemplo, a obrigatoriedade geral da escolaridade, a construção de escolas e ginásios públicos, e o direito à educação para os dois sexos. A Grécia vai se constituir, então, no berço não apenas espaço-temporal de uma nova civilização, mas numa fonte à qual é preciso sempre retornar para ressignificar as experiências.

O desenrolar dos séculos, desde esse período, foi marcado por avanços e retrocessos no que diz respeito à educação, respeitadas sempre as particularidades de cada cultura, de

cada momento histórico-social. Nesse percurso, os ideais da educação já apregoados nomeadamente por Sócrates e Platão foram às vezes ignorados e até mesmo combatidos, outras vezes revistos, valorizados, ampliados, redimensionados.

Enfim, sem pretender entrar em especificidades maiores, tendo em vista os objetivos deste trabalho, dando um salto na história é possível acessar o período marcado pela Revolução Industrial, no século XVIII. As profundas transformações que daí decorreram levaram a modificações radicais nos padrões da sociedade ocidental. Referindo-se a tais mudanças e ao advento do capitalismo que aí teve suas origens, Patto (1990) diz que a partir daí a face do mundo foi se transformando, gradual, porém inexoravelmente. As relações de trabalho e os modos de produção assumiram características radicalmente distintas de tudo o que acontecera até então. E referindo-se à intensidade com que tais mudanças interferiram na história da humanidade, a autora destaca que conforme historiadores, entre os quais Habsbawm (1982), as transformações que daí advieram no âmbito das sociedades capitalistas foram de proporções até então inimagináveis, podendo ser incluídas entre as maiores e mais profundas de todos os tempos na história humana, desde a invenção da agricultura, da metalurgia, da escrita, da cidade e do Estado. (Patto, 1990)

Mas as mudanças na economia, com a concentração de grandes rendas nas mãos de uns poucos, paralela e gradualmente à miséria que se abateu sobre as muitas populações de proletariados geraram acentuados antagonismos e descontentamentos, de tal modo que o advento do século XIX constituiu período de crise que cada vez mais conduziu ao estabelecimento de convulsões sociais. Nesse contexto, em meados do século XIX, a escola passara a ser percebida como um instrumento de ascensão e de prestígio social para as classes mais elitizadas, enquanto que para a massa de proletários ela significava, ainda que remotamente, uma possibilidade de realização do desejo de transpor a condição de produtora de trabalho braçal. E mesmo com os esforços realizados pela sociedade, desde lá, através da criação de políticas educacionais norteadas pela crença generalizada de que seria possível garantir condições sociais igualitárias a todos os cidadãos, apesar da garantia da universalidade escolar a educação ainda não constitui uma realidade quando se alcança, já, o final da primeira década do século XXI. O que se observa ainda hoje, passado mais de um século é que, ao invés de se constituir em mecanismo de “redenção da humanidade”, em muitos casos, apesar dos discursos inflamados de políticos, bem como de políticas educacionais que se sucedem, por vezes a escola se revela, ainda, como um instrumento seletivo e discriminatório, que contribui para a inferiorização e marginalização.

Embora sem pretender detalhar toda a extensão dos desdobramentos que se seguiram no tocante à evolução do processo educacional nos últimos mais de vinte séculos, destaca-se que passados quase dois milênios e meio desde que floresceu a civilização grega, tem-se clareza, hoje, sobre a indispensabilidade da educação escolar na vida e no desenvolvimento dos povos. É por essa via, conforme Jaeger (1989), que serão aprendidos, mantidos ou transformados os valores que regem uma dada sociedade. A educação escolar constitui hoje, segundo Elias (1993), citado por Veiga (2002) entre um sem número de estudiosos, um dos importantes instrumentos civilizatórios, ou propriamente da constituição da condição humana, condição esta que se produz gradual e prolongadamente. Hoje, lado a lado com a família, apesar da multiplicação de outras instâncias também educativas, a educação escolar ocupa lugar central na transmissão às novas gerações de conhecimentos produzidos durante milênios, assim contribuindo para a formação das crianças e dos jovens, enfim, dos cidadãos que assumirão os desafios do futuro da humanidade. À educação escolar é creditada uma importante parcela de responsabilidade pela viabilização de oportunidades que possam levar à construção dos saberes indispensáveis para um transitar ético e competente pelas vias do mundo físico e social.

Vivemos hoje uma era de intensa e acelerada produção de conhecimentos que se multiplicam, e muitas vezes são até superados, numa velocidade sequer imaginada até bem pouco. Vivemos uma era em que, além disso, os produtos da ciência são socializados/compartilhados com a comunidade científica de forma praticamente concomitante ao processo em que são gerados, uma vez que o estágio de evolução alcançado pelas tecnologias da informação e da comunicação leva a ágeis e infindáveis vias de acesso a esses conhecimentos. E ainda assim, mesmo que exigindo importantes e radicais redimensionamentos, a educação escolar continua a ocupar na sociedade atual um papel relevante.

Mas ao se pensar educação, torna-se indispensável ter presente que embora a indiscutibilidade da educação escolar no processo civilizatório da humanidade, à família, apesar das tantas e tão radicais transformações que ela vem operando, continua sendo creditado papel relevante nesse processo, em interlocução permanente com a escola; a família se constitui em espaço fundamental para a ocorrência não apenas das primeiras aprendizagens de uma criança, mas também para a definição do modo como ela, pela vida afora, vai apreender/processar a realidade.

Família: locus primordial da construção de saberes

Um olhar antropológico que procure visualizar a família através de milênios vai sinalizar que a história dessa instituição se caracteriza por transformações radicais; em especial se consideradas suas principais características na contemporaneidade. Nesse sentido, pode-se identificar desde a família consanguínea mais primitiva, com o intercasamento entre irmãos e/ou outros familiares próximos, até a família monogâmica que tem, nos dias atuais, a sua forma mais “aperfeiçoada”.

Nos tempos em que vivemos, impõe-se pensar a família na sua radical e decisiva importância para o crescimento e desenvolvimento saudável das crianças e dos jovens; e por que não dizer, também, dos adultos. Referindo-se à família, Amaral Dias (1990, p. 178), psicanalista português, assim se expressa:

Depois de Freud, negar a importância da família para o desenvolvimento da criança seria no mínimo estúpido. A questão que se me põe não é, pois, seguramente essa. É outra. É saber de que forma a criança se serve da família de maneira a constituir um mundo mental, ou melhor, a construir um espaço mental e a mantê-lo.

E assim, poder-se-ia aqui enumerar uma lista infindável de estudiosos que se ocupam de destacar e compreender como se efetivam as interações que ocorrem no contexto da família e que vão contribuir favorável ou desfavoravelmente para o desenvolvimento e a realização de aprendizagens pela criança.

Roudinesco, historiadora e psicanalista francesa, em seu livro *A família em desordem* (2003) argumenta que embora todas as profundas e radicais transformações que a família vem vivendo nas últimas décadas, ela ainda é percebida indiscutivelmente como uma referência segura à qual nenhuma pessoa estaria disposta a renunciar. Segundo Roudinesco, a família continua sendo sonhada e desejada por todos, independentemente de idade, raça, crença religiosa, condição social, orientação sexual.

No entanto, um olhar para a história da humanidade, ainda que rápido, aponta culturas e períodos históricos em que a família, em particular quando se fala no papel e nas funções do casa parental¹, assumiu, muitas vezes, importância diversa. Assim, por vezes, excetuando-se as funções biológicas, ela teve um papel periférico na educação das crianças, pois em algumas sociedades a função de educar era delegada quase que integralmente ao estado. Em outras circunstâncias histórico-sociais – em especial naquelas em que detinha maior poder econômico –, a família assumia integralmente a função de educar, dado que a escola tinha um papel menos relevante, além do que o conhecimento a ser apropriado pela criança tinha um caráter mais objetivo e utilitarista/imediatista, com funções prioritárias voltadas à solução de

problemas da vida cotidiana. E desse modo poder-se-ia elencar outras diferentes situações ou realidades em que as relações entre sociedade, família, criança e aprendizagem assumiam matizes distintos.

Na sociedade contemporânea identificam-se na família características singulares e paradoxalmente múltiplas. A esse respeito, segundo Bauman (2004), mesmo que se enfatize cada vez mais a importância do fortalecimento dos vínculos familiares para a promoção da saúde global das pessoas, paulatinamente as relações vão se tornando mais fluidas e se caracterizando por menor solidez.

Os diferentes papéis no contexto da família, até algumas décadas atrás bem estabelecidos e estáveis, tornam-se cada vez mais flexíveis e mutáveis. As configurações familiares, que se diversificam e assumem novos matizes, requerem uma reconceitualização da família. Novos padrões interacionais surgem: famílias reconstituídas; repetidos recasamentos; organizações familiares agrupando filhos oriundos de diferentes uniões conjugais; famílias monoparentais² em número cada vez maior, independentemente do sexo dos progenitores; famílias com pais homossexuais de ambos os sexos; famílias tendo filhos em estágio tardio da vida, especialmente devido à priorização da realização profissional pelos pais; famílias cujos pais optam por morarem em casas distintas, entre outros arranjos.

Frente a realidades tão diversas e complexas, faz-se imperioso buscar compreendê-las e, quem sabe, repensar algumas das funções da família. Os parâmetros que até recentemente foram úteis para se compreender/analisar a singularidade de uma família e ao mesmo tempo visualizá-la em contextos mais amplos nem sempre são pertinentes e úteis. Ao utilizá-los corre-se o risco de, sob essa égide, todas elas (as famílias) virem a ser consideradas disfuncionais.

Mas o que é a família, hoje? Responder a essa pergunta constitui tarefa complexa e engenhosa. Talvez não se possa contar com uma grelha teórica capaz de orientar genericamente o olhar sobre uma família. Talvez mais do que nunca cada família demande uma “teoria” específica para que se possa compreendê-la no seu modo singular de cumprimento das funções familiares, inclusive e nomeadamente no que diz respeito ao perpetuar ou transformar padrões de interação intra e interfamiliares no contexto da sociedade, bem como no modo de fazer frente às aprendizagens sobre si e sobre o mundo físico e humano/relacional.

Frente ao desafio de se refletir sobre a família, de imediato surge um universo de possibilidades pelas quais se pode enfocá-la; e concomitante a isso, portanto, a dificuldade de defini-la. Talvez se pudesse descrevê-la, com base em Ackerman (1986), como uma

instituição tão antiga quanto a espécie humana. Nessa perspectiva, seguir-se-ia entendendo-a como uma unidade em que seus diversos membros interagem sob o ponto de vista social e emocional, ao longo de todo o desenvolvimento. Mas são inúmeras as possibilidades por meio das quais os estudiosos têm analisado a família no decorrer de séculos e milênios. E por essa complexidade que marca a ciência na contemporaneidade é que hoje se revela muito forte uma tendência no sentido de se tomar em conta contribuições advindas de diferentes campos do saber.

Poder-se-ia ainda entender a família como a origem de tudo, se tomada a partir de uma perspectiva biológica, por exemplo. É pela via do biológico que primeiramente surge uma família. Mas será assim mesmo? Não será pela via do desejo que a família se funda? Não será a partir do desejo que move um homem em direção a uma mulher? De um desejo que une um homem a uma mulher? Mas e como ficariam os casos das uniões homossexuais, bastante comuns nos dias de hoje? Essas e outras interrogações sinalizam algumas das dificuldades de se definir família hoje.

Seguindo-se esse empreendimento seria necessário também explicitar a partir de que ponto do seu desenvolvimento a estaríamos olhando, pois a origem de uma família e a de uma pessoa já ocorre em um continuum familiar, num determinado ponto de cada história. De toda forma, se vista essencialmente sob uma perspectiva biológica a família seria responsável pela reprodução e perpetuação da espécie humana. Mas novamente cabe destacar que frente a isso outras questões se impõem, uma vez que a mera reprodução da espécie não assegura, por si, a realização da dimensão humana, pois essa só se concretizará por meio de um longo processo civilizador. (ELIAS, 1994)

Hoje, na maioria das sociedades predomina a família monogâmica, que se sustenta no poder do homem e tem como finalidade principal a procriação. E configura-se não mais como uma instituição fundada nas condições naturais/biológicas, mas especialmente pela instauração de regras que definem os padrões sociais, os modos de se viver em família. (Engels, 1973 apud Canevacci, 1982). Por outro lado, além dos laços que unem os membros de uma família, esta mantém permanente intercâmbio com o contexto externo e constitui, em si mesma, o primeiro representante da sociedade com o qual cada pessoa se defronta, no início da sua história pessoal. Não há como pensar um sujeito desvinculado de uma família; assim também não há como pensar uma família desvinculada da sociedade mais ampla. A família contém em si a sociedade, pois que reflete e mesmo assegura a perpetuação dos padrões sociais; assim também a sociedade se funda pela família. Ao mesmo tempo em que os padrões familiares são influenciados e, em muitos aspectos, determinados pela sociedade, pela

cultura típica e pelo modo de vida vigente, os padrões de interação em uma dada sociedade são também influenciados em larga medida pelas experiências e aprendizagens que os diferentes membros realizam em suas famílias de origem. Cada sociedade guarda expectativas próprias quanto aos papéis e às funções que competem às famílias. E cada grupo familiar, por sua vez, tem o seu modo particular de cumprir tais expectativas, e pode ir gradualmente consolidando ou transformando tais padrões. É como se família e sociedade, sociedade e família formassem uma grande unidade ou um sistema, funcionando analogamente a um organismo em que os diferentes elementos interagem sistemática e equilibradamente. Do mesmo modo, os membros de uma família articulam-se entre si, de forma interdependente, na busca da satisfação das necessidades físicas, emocionais e sociais de cada um. Enfim, na perspectiva da ciência contemporânea, que transcende uma visão dicotômica da realidade, pode-se pensar que se rompem as dualidades sujeito-objeto/realidade e indivíduo-sociedade, pois que os “contrários” passam a constituir uma totalidade dinâmica, que não pode ser dissociada: o todo está na parte e a parte se encontra e se realiza no todo.

A família pode ser entendida, portanto, como um organismo em contínua transformação, devido aos movimentos que nela ou dela mesma emergem; e também como um organismo permanentemente transversalizado pela cultura, pelos padrões sociais vigentes no período histórico-social que vivemos. Um organismo que mesmo necessitando ser continuamente reinventado, conforme assinala Roudinesco (2003), por e com seu modo de ser, cunha os seus membros, em especial seus descendentes, com marcas profundas e duradouras.

Mas ainda haver-se-á de ter presente, embora toda a diversidade de configurações familiares, bem como os diversos fatores que nelas intervêm, o que destaca Winnicott (1993), no sentido de que o desenvolvimento individual pressupõe sempre uma família; família esta, segundo o autor, formada por uma mãe, um pai, e um pai e uma mãe constituindo um conjunto. Abstrai-se daí que o autor assinala a existência de um conjunto de duas figuras que se relacionam permanentemente. E caberia à criança desenvolver-se desde um estado de quase absoluta indistinção para gradualmente ir se constituindo como um ser separado, distinto daquelas figuras originais. Nesse processo, na medida em que a criança se afasta, se diferencia dos pais, eles a apresentam a um mundo mais extenso. E conforme já afirmava Winnicott (op cit), a criança vai se apropriando do mundo, da realidade externa, sempre mediada por aqueles padrões que lhe foram legados pela família. Convém, no entanto, ressaltar que, levando em conta esses pressupostos e mediante os novos e diversificados desenhos que a família vem assumindo na contemporaneidade, ao se falar em figuras de pai e mãe, estar-se-á referindo as

suas funções, e não específica e restritamente as pessoas em suas características sexuais e de gênero, incluindo-se aqui, desse modo, as famílias monoparentais, homoparentais e outras tantas, além da tradicional família nuclear formada por pai, mãe e filhos vivendo numa mesma casa.

Sob esses referenciais, a família, constituída e constituinte, numa dada cultura, transcenderá, sempre uma dimensão meramente nuclear ou de um microorganismo em ação, pois que ela se contextualiza em processos transgeracionais, os quais em geral possibilitam aos descendentes, por meio de uma dialética contínua, a reprodução/perpetuação, ou a construção “original” de um molde referenciador de apreensão do mundo/do conhecimento, resultando daí a possibilidade de transformar a realidade e dela se apropriar ou, do contrário, a simples pro(im)posição para repetir/perpetuar padrões estabelecidos. A família pode ser entendida como *locus* primeiro do conhecimento, como um espaço de constituição do sujeito epistêmico, um espaço potencial de construção de um modelo de apreensão da realidade, em especial pelos processos de identificação da criança com as figuras parentais e com os modos por meio dos quais a família interage com o mundo/com a realidade, acomodando-se a ela, ou transformando-a e, simultaneamente, se transformando, num processo em que continuamente a criança busca constituir-se como um ser semelhante e, ao mesmo tempo, diferente.

Ao se pensar a família, pode-se ainda tomar como pressupostos as teorias da complexidade (MATURANA, H. R. e VARELA, F. J., 2002; MORIN, 2003, 2006), sob o que, de pronto, fica evidente que um sujeito é o que é exatamente em razão da sua interdependência constitutiva, original. Ele só se faz um outro na cultura, no social, na língua que o nomeia, no saber que é do outro mas que também é seu, porque constituído justamente na interação que lhe é precípua, e que tem na família o seu *locus* principal. Assim, o sujeito diferencia-se e passa a ser o que é na relação, que, por isso mesmo, o relativiza e impossibilita de ser absoluto. Nessa interação ele se reinventa a cada nova vivência, ainda quando seus processos afetivo-cognitivos estão focados em si mesmo. E na medida em que se reinventa, transforma e recria também a sua realidade, pois, como lembra Morin (2003), é o sujeito que confere unidade à pluralidade e à diversidade; é ele que aproxima e sintetiza os opostos. Nesse sentido, requer ser pensado em sua dimensão de autonomia, mas simultaneamente na sua estrita dimensão de dependência. Reconhece-se aí, portanto, um princípio de exclusão, pelo qual egocentricamente o sujeito se faz centro do seu mundo, construindo-o ao seu modo e de acordo com suas necessidades, marcando sua diferença. Ao mesmo tempo, identifica-se aí um princípio de inclusão, pelo qual o sujeito assemelha-se ao outro, ao social, e segue indefinidamente em busca de algo que possa suprir sua incompletude, ainda que reconheça ser

isso impossível. E nesse interjogo, ao apreender ou conhecer uma realidade, o sujeito do conhecimento já a transforma e simultaneamente se transforma, numa incessante atividade, ou numa dinâmica da qual resulta que um e outro já não são o que antes eram.

Tomando-se como base conceitual a vertente psicanalítica, a caracterização do sujeito da aprendizagem requer, em primeiro lugar, a explicitação do que se entende por *sujeito* e, para isso, há que se compreender o processo pelo qual ele se constitui. Nesse sentido, há que se ter presente um dos principais elementos constitutivos do sujeito, a identificação.

O conceito de *identificação* tem suas origens em Freud, quando da construção das bases da teoria psicanalítica. Assim, em 1921, em *Psicologia de grupo e análise do ego*, a identificação é por ele caracterizada em seus aspectos centrais. E já àquela época Freud (1976b) reconhecia a importância da família para os destinos da subjetivação, afirmando que as experiências iniciais de identificação vividas pela criança no contexto familiar tendem a produzir efeitos não apenas extensos, mas também profundos, marcantes e duradouros, os quais na maioria das vezes a acompanham pela vida afora. Portanto, desde então Freud já creditava aos espaços ou às vivências intrafamiliares – onde se desenrolam os primeiros movimentos da criança na perspectiva de desenhar-se como um ser diferenciado e único –, importância fundamental.

Sob essa perspectiva, para que um novo ser venha a se constituir como um sujeito é preciso que ele vivencie processos de identificação, particularmente nas suas experiências mais primitivas, nas interações intrafamiliares, nos vínculos emocionais ali construídos. Torna-se decisivo reafirmar a importância das identificações, principalmente porque segundo fundamentos psicanalíticos é primeiramente por meio delas que, ainda que sobre o alicerce das marcas de um outro, paradoxalmente o sujeito vai dele se descolando e se diferenciando, se desenhando na sua singularidade. Diferenciando-se de um outro que é primordial; um outro que ao mesmo tempo em que se mostra/se apresenta, se im(pro)põe, porque tão necessário, precisa ser superado, transcendido; um outro que pode se constituir num dispositivo familiar, num psiquismo familiar ou um dispositivo relacional; um outro que em sua essência tem natureza intersíquica.

Assim, a identificação pode ser tomada como o princípio, como a base da constituição do sujeito, que em seus primeiros movimentos fundamentalmente reproduz, molda-se analogamente ao outro, assemelha-se a ele, num esforço para fazer-se tal como o “modelo”.

Neste ponto, tornam-se pertinentes as discussões de Miermont e cols (1994). Os autores assinalam que Freud, ao referir-se à identificação, já não a entendia simplesmente como uma imitação ou reprodução das qualidades do outro, mas, sobretudo como um modo

de apropriar-se daquelas características, de torná-las suas, agora sob uma nova modalidade que, portanto, não apresenta mais exatamente as mesmas características daquelas: tem lá as suas referências, o seu subsídio primeiro, mas delas se diferencia, em alguma medida, o que as faz originais. Trata-se, desse modo, de uma construção que é singular e estruturante.

Cabe considerar que sob esse referencial o construir-se como um sujeito não implica deixar-se radicalmente atingir pelas marcas ou pelos registros do outro; esses movimentos poderiam ser percebidos como fragmentos de um outro que já não está aqui. Poder-se-ia pensar que ao abstrair aspectos de um outro, ao deixar-se imprimir por marcas que inicialmente eram do objeto, na busca de fazer-se um si mesmo, o sujeito já dispõe de um espaço e de recursos que lhe são novos e originais, e que lhe oferecem a oportunidade de configurar-se diferentemente do seu modelo identificatório. Essa outra perspectiva, em princípio, ainda que inspirada em referenciais psicanalíticos guardaria em seu bojo uma dimensão relativizadora e, portanto, menos determinista no que se refere à estruturação do sujeito. Daí que, dos processos identificatórios poder-se-iam originar múltiplas possibilidades de tessitura psíquica, ainda que inspirados em bases tão sólidas e decisivas como as interações com as figuras parentais que permeiam as vivências familiares durante a infância.

À luz desses pressupostos, verifica-se que a aprendizagem tem uma referência que é inicialmente externa: no princípio, o objeto a ser conhecido se encontra num ponto que é exterior àquele que busca conhecer. E o sujeito precisa, então, capturá-lo, trazê-lo para si. Mas nesse percurso há que contar com uma mediação que lhe possibilite tornar seu aquilo que não o era. É nesse contexto que se insere a construção de um modo particular de apreender ou construir a realidade, por parte do sujeito. Ou, assumindo-se aqui conceitos cunhados por Fernández (2001) e Paín (1999), uma *modalidade de aprendizagem* ou um estilo particular que funciona à maneira de um molde por meio do qual um sujeito se relaciona com a realidade, significando-a. Trata-se das ferramentas construídas em especial nas interações com e na família – contexto onde se realizam as primeiras e decisivas interações e aprendizagens da criança e que vão ser atualizadas a cada nova experiência, na medida em que ela precisa fazer frente às demandas externas, mas principalmente às internas. A modalidade de aprendizagem, entendida à semelhança de uma teia relacional que se funda nas experiências primordiais que ocorrem no contexto das interações da criança, nomeadamente com as figuras parentais, vai sendo continuamente reafirmada/atualizada a cada nova vivência.

Referências

- ACKERMAN, N. W. *Diagnóstico e tratamento das relações familiares*. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- AMARAL DIAS, C. *Para uma Psicanálise da relação*. Porto Alegre: De Luzzatto, 1990.
- BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CANEVACCI, M. (Org.) *Dialética da família*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ELIAS, N. O processo civilizador. Vol. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FERNÁNDEZ, A. *Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- FREUD, S. Psicologia de grupo e a análise do ego. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976b.
- JAEGER, W. *Paideia*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- LEWIN, K. *Princípios de psicologia topológica*. São Paulo: Ed. da Universidade, 1973.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 2.ed. São Paulo: Palas Athena, 2002.
- MIERMONT, J. e cols. *Dicionário de terapias familiares*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- MORIN, E. *A cabeça bem feita*. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- PAÍN, S. *A função da ignorância*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Queiroz, 1990.
- PLATÃO. *Ménon*. RJ: Tecnoprint, s/d.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- POZO, J. I. *Aquisição de conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ROUDINESCO, E. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- SCHULTZ, D. P.; GONÇALVES, M. S. *História da psicologia moderna*. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 1998.
- SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SPIRE, A. *O pensamento Prigogine*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 21, p. 90-103, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2005.

WINNICOTT, D. W. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

* Graduação em Psicologia e Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul e mestrado em Psicopatologia e Psicologia Clínica (ISPA/PT). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade de Caxias do Sul (UCS), linha de Pesquisa Educação, Tecnologia e Linguagem. Membro do Projeto de Pesquisa “Dimensões Relacionais e Psicopedagógicas da Hospitalidade – HOSPEREL”, vinculado à linha de pesquisa “Turismo, Linguagem e Desenvolvimento Humano e Social”, do Programa de Mestrado em Turismo (UCS). Membro do corpo colaborador do Núcleo de Pesquisa “Turismo, Desenvolvimento Humano e Social, Linguagem e Processos Educacionais” da UCS. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Desenvolvimento Humano e Social, Linguagem e Processos Educacionais. Atualmente professora dos cursos de Psicologia e Pedagogia da UCS, professora dos cursos de Psicologia e Pedagogia da UCS, professora e coordenadora do Curso de Especialização em Psicopedagogia da UCS.

†† Possui graduação em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (1988), mestrado em Letras – Linguística Aplicada, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995) e doutorado em Letras – Linguística Aplicada, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003). Atualmente, é professora titular do Departamento de Letras da Universidade de Caxias do Sul. Suas áreas de atuação em pesquisa e ensino (em cursos de graduação e pós-graduação) são, principalmente, semântica argumentativa, discurso, enunciação, gêneros discursivos e prática de ensino. Integra o corpo de docentes colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Atua, também, como consultora nos seguintes temas: proposta pedagógica, competências e habilidades, formação de conceitos, problematização, planejamento e avaliação educacional.

¹ Particularmente pai e mãe, ou seus representantes.

² Famílias caracterizadas pela presença de uma só figura parental (pai ou mãe).