



A Unidade Dialética Ensino E Aprendizagem: Um Processo Não Linear

The Dialectic Unity Teaching And Learning: A Non-Linear Process

La Unidad Dialéctica Enseñanza Y Aprendizaje: Um Proceso No Lineal

EANES DOS SANTOS CORREIA¹, VELEIDA ANAHI DA SILVA², WILLDSON ROBSON SILVA DO NASCIMENTO³, YAN CAPUA CHARLOT⁴

¹ Universidade Federal de Sergipe

² Universidade Federal de Sergipe

³ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

⁴ Universidade Federal de Sergipe

RESUMO: O presente artigo é um ensaio teórico que tem como objetivo discutir conceitos que circulam a unidade dialética ensino e a aprendizagem como possibilidade de refletir para um saber-fazer didático-pedagógico. Tendo como questão central para seu desenvolvimento: “existe linearidade entre o ensinar do professor e o aprender do estudante em situações didáticas na sala de aula?”. Tal problemática nos levou a desenvolver uma discussão teórica sobre a relação com o saber de Bernard Charlot e na concepção da educação como um processo sócio-histórico em Vygotsky e Freire. Foram desenvolvidos e discutidos o conceito e proposta da figura de um Duplo Triângulo Pedagógico que unifica as dimensões identitária, social e epistêmica da Relação com o Saber às dimensões do Triângulo Pedagógico professor, estudante e saber.

DUPLO TRIÂNGULO PEDAGÓGICO. ENSINO E APRENDIZAGEM. RELAÇÃO COM O SABER.

ABSTRACT: This article is a theoretical essay that aims to discuss concepts that circulate the dialectic unit teaching and learning as a possibility to reflect on didactic-pedagogical know-how. There is the following central question for its development: “is there a linearity between teaching by the teacher and learning by the student in didactic situations in the classroom?”. This problem led us to develop a theoretical discussion about the relationship with Bernard Charlot's knowledge and the conception of education as a socio-historical process in Vygotsky and Freire, in addition to developing the concept and figure of the Pedagogical Double Triangle that unifies the dimensions identity, social and epistemic relationship with the Knowledge to the dimensions of the Pedagogical Triangle teacher, student and knowledge.

RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE. DOUBLE PEDAGOGICAL TRIANGLE. TEACHING AND LEARNING.

RESUMEN: Este artículo es un ensayo teórico que tiene como objetivo discutir conceptos que circulan la unidad dialéctica de enseñanza y aprendizaje como una posibilidad para reflexionar sobre los conocimientos didáctico-pedagógicos. Existe la siguiente pregunta central para su desarrollo: "¿existe una linealidad entre la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno en situaciones didácticas en el aula?". Este problema nos llevó a desarrollar una discusión teórica sobre la relación con el conocimiento de Bernard Charlot y la concepción de la educación como un proceso sociohistórico en Vygotsky y Freire, además de desarrollar el concepto y la figura del Triángulo Pedagógico Doble que unifica las dimensiones. identidad, relación social y epistémica con el Conocimiento a las dimensiones del Triángulo Pedagógico maestro, alumno y conocimiento.

RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO. TRIÁNGULO PEDAGÓGICO DOBLE. ENSEÑANDO Y APRENDIENDO.

Introdução

Quantas vezes já ouvimos ou falamos “aquele professor é ótimo! Ele fala e consigo entender tudo!”, “aquele professor ensina com facilidade” e ainda mais, suprimindo as expectativas dos professores “aquele estudante aprende as coisas rápido!”. Diante das locuções supracitadas não nos colocamos na posição de reflexão do porquê falarmos e ouvirmos certos jargões, deixamos de discutir de forma mais profunda e analítica tais colocações que se debruçam sobre o ensinar e o aprender. Dessa forma, diante das experiências acadêmicas, profissionais, didático-pedagógicas e de inquietações dos autores que vos escrevem surgiu a seguinte questão problema: existe linearidade entre o ensinar do professor e o aprender do estudante em situações didáticas na sala de aula?

A questão em voga nos conduz a trazer em pauta conceitos e discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem e suas variáveis, adotando como Base teórica as noções da Relação com o Saber de Bernard Charlot (2000; 2005; 2013) como também Vygotsky (2010) e Freire (2014) na seara da educação a partir das noções da afetividade, da mediação e do contexto histórico-cultural no processo do ensino e aprendizagem na escola e especificamente na sala de aula, lócus da interação professor-estudante.

Dessa forma, temos como objetivo desta investigação, em forma de escolha metodológica ensaio teórico qualitativo, discutir conceitos que circulam a unidade dialética ensino e a aprendizagem não como meio de esgotamento do assunto, mas como possibilidade de refletir sobre esses conceitos basilares para ação posterior no saber-fazer didático-pedagógico dos leitores, professores, pesquisadores e diversos interessados sobre a temática em voga. Além de discutir e de desenvolver o conceito e a figura de um Duplo Triângulo Pedagógico que unifica as dimensões identitária, social e epistêmica da Relação com o Saber às dimensões do Triângulo Pedagógico professor, estudante e saber.

Adentraremos inicialmente nas noções da Relação com o Saber, base do texto, por considerar que professor e estudante são sujeitos de relações e de saberes no ambiente escolar e também fora dele. A seguir, abordaremos a questão do desejo com base em Lacan, a ideia de mobilização pedagógica, e, finalmente, a análise do processo de ensino e aprendizagem à luz do conceito proposto de Duplo Triângulo Pedagógico.

1 A Relação com o Saber

Para Charlot (2000, p. 65) a escola tem um papel na nossa sociedade, ela é “[...] um lugar de saber [...] a questão do saber é central. Não se deve esquecer que a escola é um lugar onde há professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e onde há alunos que estão tentando adquirir saberes”.

Por sermos sujeitos de relações, adentramos no mundo e nos enlaçamos em processos de socialização e de subjetivação. Somos seres sociais em processo de singularização e singulares em processo de socialização, em que este processo multiplicativo nos direciona a uma pessoa universal, humana. Tendo em vista que nossa dimensão singular e o social são indissociáveis, não se separam, e culminam num produto, o homem, que na sua incompletude tende a se universalizar não sendo mais singular ou mais social, mas humano (CHARLOT, 2000; 2005; 2013).

Por essas relações, somos confrontados com a necessidade de aprender. Nascer subentende estar submetido a aprender, a ser educado, a ser humanizado. Não nascemos humanos, mas em uma virtualidade de ser humano. É a partir dessa virtualidade humana em confronto de aprender, de ser educado, que adentramos num triplo processo de subjetivação, socialização e humanização. É este processo que Charlot (2000; 2005; 2013) conceitua como educação, consequência da necessidade de aprender.

Para Charlot (2005, p. 19), a Relação com o Saber é “a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo”, ou seja, ela abrange todos os espectros nas formas do sujeito ser e estar no mundo, desde a sua singularização como também sua socialização enquanto pessoa humana.

Para aprender é necessário estar engajado em uma atividade. E essa atividade não precisa ser necessariamente intelectual, pois também existem relações com o aprender que são muito mais abrangentes que a do saber¹ (CHARLOT, 2000; 2005). Assim, não existe possibilidade de saber se antes de não existir uma relação com o saber, ou seja, não há um saber fora de uma atividade cognitiva, sem ela não pode haver saber em si mesmo. Pois o saber é o resultado de uma interação cognitiva/intelectual que ao mesmo tempo é relação. Neste viés, “[...] o saber é uma relação. Essa relação [...] é uma forma de relação com o saber. Ou ainda: se a questão da relação com o saber é tão importante, é porque o saber é relação” (CHARLOT, 2000, p. 62).

Se o saber é determinado por relações, elas envolvem sentidos do aprender, pois aqui estamos imbricando o saber ao processo de ensino e aprendizagem, aspectos que norteiam esta discussão na figura do estudante e do professor. Diante disso, questionamos: a unidade dialética ensino e aprendizagem é um processo linear? Partindo da premissa de Bernard Charlot (2009), à frente de suas pesquisas nos liceus parisienses, o qual constatou durante anos de investigação que nem sempre os sentidos de ensinar da escola/professores coadunam com os sentidos de aprender dos estudantes, verificando que tanto os docentes quanto os discentes dão sentidos diferentes à palavra aprender. Ou seja, para ele as lógicas simbólicas dos estudantes são diferentes das lógicas simbólicas do professor no que se refere à aprendizagem.

Assim, Charlot (2000; 2005; 2013) considera que há uma relação dupla com o saber: a primeira é que o estudante só aprende aquilo que já sabe (considerando que ele já traz um saber consigo); e quando não se sabe ou não tem noção sobre o que está sendo ensinado o estudante tem dificuldades de aprender (pois não há relação com o saber deste estudante), não há uma relação de aprender se antes não houver uma relação com o saber. Tendo em vista que nem todo aprender equivale a um conteúdo intelectual, pois há “figura do aprender que não é pertinente para a aquisição de saber” (CHARLOT, 2000, p. 66).

Nesse viés, há várias formas de aprender e de saber. E esses saberes estão inscritos em relações de saber dos estudantes com o mundo e com o outro. Sem essas relações não pode existir o sujeito de

¹ O saber, aqui, implica conteúdo intelectual e o aprender, domínio sobre uma ação, uma técnica ou prática que não utilize necessariamente a intelectualidade, ou seja, que não envolve uma atividade intelectual.

saber. Assim, Charlot (2000, p. 63) nos assevera que “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber [...] não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo [...] essa relação com o mundo é também relação consigo e relação com os outros”. Em outras palavras, não há aprendizagem se não tiver uma relação do estudante com o saber mediado. E essa relação junto com a mediação é permeada de sentido e desejo.

2 Sentido e Desejo

Para discutirmos sobre o desejo na seara da Relação com o Saber, torna-se necessário entender o desejo em Jean Jaques Lacan (1901-1981). Nessa direção, Lacan usa das contribuições de Hegel para pensar a questão do desejo em sua dialética. O desejo é uma relação com o outro, são duas consciências. O desejo supõe o desejo do outro, ou seja, o desejo do desejo. É a partir da dialética do desejo que Lacan vai começar suas fundamentações numa perspectiva hegeliana (CHARLOT, 2018). As ideias da Relação com o Saber, especificamente o desejo é lacaniano, sobretudo. O desejo é a falta, a “revelação de um vazio”, falta-a-ser (SAFATLE, 2018, p. 37).

Nesta via lacaniana não tem desejo sem o objeto, como não tem o objeto de desejo, é uma constante relação dialética². Não é porque o objeto é desejável que se deseja, é porque se precisa desejar que vai ser eleito como objeto de desejo este ou aquele. Não se elege qualquer objeto como objeto de desejo, mas, na verdade, se tem uma forma, uma disponibilidade, de procura que vai fazer com que se eleja um ou outro como objeto de desejo. Depois se elege outro, pois nunca se para de desejar³. Portanto o desejo visa primeiramente tamponar a falta e que nunca se satisfaz.

Por definição, o desejo é “desejo de” (CHARLOT, 2000; 2005). Assim, a palavra desejo não tem significado, pois o objeto que vai completar o “desejo de” não é dado. O objeto de desejo pode ser qualquer coisa, tendo ciência de que não é qualquer objeto, porque cada sujeito tem uma disponibilidade e isso muda a todo instante (CHARLOT, 2018). Desta forma, o estudante, no processo educacional, da aprendizagem, só irá estudar ou aprender coisas desejáveis, o desejo como um dispositivo disparador de sentido em aprender/estudar.

Já o que diz respeito ao sentido, na Relação com o Saber, tem uma íntima ligação com o estudante a partir de suas experiências pessoais com aquilo que desejou ou deseja. O desejo é mola propulsora de sentido. E o sentido pode ser configurado como aquilo que se insere numa lógica de pensar, num sistema de pensamento lógico do estudante a partir do que ele significa. O sentido consiste num sistema intelectual, de processo de significação complexo e idiossincrático que não se configura como desejo, eles são distintos (CHARLOT, 2018).

Desta forma, quando um sujeito chega a declarar que uma coisa não tem sentido para ele, se refere a algo que não tem valor ou importância alguma para sua vida, para seu modo de pensar, de ser e estar no mundo, ou seja, não tem significado pessoal nenhum para ele. Então, o conceito de sentido não é algo simples, mas algo muito intrincado que está inserido num sistema psíquico complexo que não é fixo. Segundo Charlot (2000, p. 56) “o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo e com os outros”. O autor ainda explicita que o sentido “é sempre o sentido e um enunciado, produzido pelas relações entre os signos que os constituem, signos esses que têm um valor diferencial em um sistema” (CHARLOT, 2000, p. 56).

² Existe uma relação dialética entre o objeto e o desejo. Um não existe sem outro ou vice-versa.

³ Compara-se ao Mito de Sísifo, que trata de um personagem da mitologia grega que foi condenado a repetir eternamente a tarefa de empurrar uma pedra até o topo de uma montanha, sendo que, toda vez que estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida por meio de uma força irresistível, invalidando completamente o duro esforço despendido. Este mito está relacionado ao desejo, que muda todo momento e sempre uma busca constante por outro desejo.

Portanto, o sentido está ligado a algum enunciado que se torna significante se tiver sentido para o sujeito, aqui, para o estudante. Dentro desse viés, significar se constitui em algo que está relacionado ao que diz respeito do sujeito e às suas experiências de relação com o mundo, com o outro e com o objeto com o qual se identifica e tem um significado pessoal. Desta forma, o sentido, na ótica de Charlot (2000, p. 56), “é um sentido para alguém, que é um sujeito”. Não obstante, este sujeito é um sujeito de desejo, ou seja, um sujeito que deseja isso ou aquilo e que também deseja aprender.

Então, sentido e desejo são indissociáveis, um depende do outro para que possam estar em movimento. Em outras palavras, o desejo é a mola propulsora do sentido. Assim conforme descreve Beillerot (1996 *apud* Charlot, 2000, p. 57), “não há sentido senão do desejo”.⁴

O que podemos verificar nas constatações de teóricos como Vygotsky⁵ (2010), Lacan⁶ e da própria afirmação de Charlot (2000; 2018) é que a questão do desejo e do sentido não está resolvida e muito menos pode ser definida, uma vez que estão em constante movimento, num devir, são fluidos, deslizantes em um tempo e espaço, no aqui e agora. Charlot (2000, p. 57) ainda destaca que “a questão do sentido não está resolvida de uma vez por todas. Algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo”. Por ter uma dinâmica própria o sujeito se mobiliza.

3 Motivar para mobilizar o ensino e a aprendizagem

O que leva um estudante ficar horas sentadas numa cadeira da escola para aprender tal saber? A mobilização pode ser uma possibilidade de resposta a este questionamento. Para que o estudante entre em mobilização de estudar e ficar sentado horas na carteira, tal situação deve ter algum sentido para ele. A mobilização se configura como movimento, movimentação, força interna, dinâmica que faz mover. Vejamos, de imediato, o conceito de mobilização na concepção de Charlot (2000, p. 54-55) “o conceito de mobilização implica a ideia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento [...] é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir forças, para fazer uso de si próprio como recurso”.

A mobilização implica em uma realização pessoal diante de uma atividade proposta, pois o sujeito se colocou à disposição para direcionar seus sentidos na mediação do conteúdo, se utilizou como recurso, se pôs em movimento na direção da sua aprendizagem. Nesse sentido, o sujeito pode ser considerado como a origem da causa do seu progresso interno, satisfazendo seus anseios, desejos.

A Relação com o Saber de Bernard Charlot (2000; 2005), enfatiza e prefere o uso do termo “mobilização” ao invés de “motivação”. São dois conceitos distintos, por considerar que motivação é algo exterior, que vem de fora, efêmera e não é determinante para que o estudante se movimente, já a “mobilização” é movimento próprio, que vem de dentro, dinâmica interna do sujeito, focaliza os instrumentos mediadores, de buscar novas informações, utilizar seus conhecimentos prévios para aplicar a novos contextos. Então persistimos que “o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento” (CHARLOT, 2000, p. 55).

Mobilizar-se está aquém do movimento em si, se refere também a uma atividade que está ligada a um móbil (NASCIMENTO, 2018), à razão para que seja feito tal movimento que não é involuntário, mas com objetivos a serem alcançados, ou seja, “é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo. Interessarão, então, os móveis da mobilização, o que produz a movimentação, a entrada em atividade” (CHARLOT, 2000, p. 55). Desta forma,

⁴ O sentido é atravessado pelo desejo, eles são indissociáveis. Para que alguma coisa tenha sentido para alguém, antes, este alguém tem um “desejo de”, o qual culmina no sentido.

⁵ Na sua obra “Pensamento e Linguagem”.

⁶ Na maioria das suas obras e seminários.

mobilizar está ligeiramente ligado a um desejo interno do sujeito que encontra sentido em algo que está fora dele, mas que interfere na sua dinâmica interna, o movimentar, o despertar para uma atividade intelectual que pode estar relacionada a um objeto, um enunciado, um assunto, um conteúdo e até mesmo um objeto de saber que outrem lhe propõe e este consegue ser inserido num sistema complexo ou numa lógica de pensamento deste sujeito que está disposto a aprender.

Então, podemos ratificar que a mobilização para o estudante aprender precisa de “boas razões” para que ela ocorra. E essas “boas razões” estão ligadas ao sentido e ao desejo de um sujeito que culminam num prazer final, o objetivo alcançado, para o qual o estudante se esforçou. Ir à escola para aprender, desta forma, é se movimentar⁷, é ter desejo, sentido e prazer numa dada situação que a instituição lhe propõe. E a partir desta situação o estudante toma uma posição, como sujeito que ocupa, age e pensa no e sobre o mundo.

Outra peculiaridade existente é que ninguém mobiliza outra pessoa, a mobilização é uma reestruturação interna do sujeito, ele precisa querer investir em si mesmo. Portanto, não se defende aqui uma mútua exclusão entre essas duas palavras - motivar e mobilizar - elas se relacionam, se complementam, por exemplo, o professor pode propor recursos motivadores para que seus estudantes se mobilizem e isso é perfeitamente aceitável e percebido no processo de ensino e aprendizagem.

4 Ensino e Aprendizagem

Ensino e aprendizagem se dão por relação com o saber, o outro e o mundo. Se o aprender e o ensinar se dá por relação, para ensinar ou aprender existe antes uma relação do sujeito com o saber (CHARLOT, 2000; 2005). Devemos destacar neste texto que não estamos preocupados com “o que” ensinar ou aprender, mas com o “como”. No como se dá o processo de ensinar do professor e o aprender do estudante.

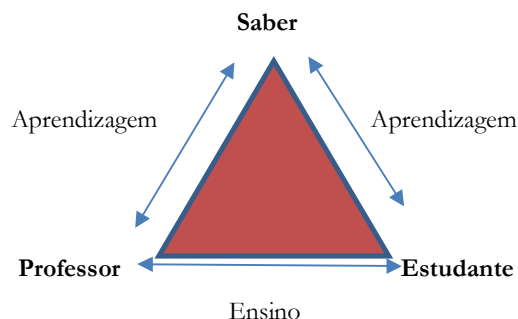
Ensinar e aprender são comportamentos que se têm em relação a um saber. Mas esse comportamento não se reduz apenas ao que diz respeito à intelectualidade, aos saberes acadêmicos, aos conteúdos de uma educação formal, mas também qualquer ação de interação, relação de uma pessoa com um objeto de saber, com uma ação motora para determinadas finalidades. Como por exemplo: aprender e ensinar a andar de bicicleta, nadar, mentir, caminhar, cozinhar, gritar, sentar, dormir deitado em uma cama. Não obstante, todas essas ações ou comportamentos são permeados por uma linguagem constituída de signos, sentidos e significados que se relacionam entre os sujeitos que ensina e aprende.

Desta forma, aprender é a relação do sujeito com um saber que tem determinado sentido para ele. E o ensinar é a relação do sujeito com um saber que se dá através de uma mediação, de transposição didática para outro sujeito.

O triângulo pedagógico abordado por Correia *et al* (2019) a partir da interpretação de Arruda e Passos (2015) traz de forma didática como ocorre esse processo concordando com as relações professor, estudante e saber no aprender e ensinar na sala de aula.

⁷ Pode ser considerado, aqui, como uma atividade intelectual.

Figura 01: Triângulo Pedagógico

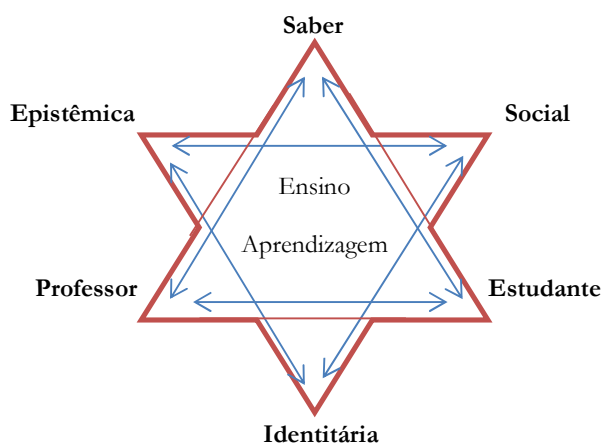


Fonte: Baseado em Correia et al (2019) e Arruda e Passos (2015).

Ensinar significa que há uma relação do professor com o saber mediado para com o estudante. Aprender significa que há uma relação com o saber do estudante e a mediação de um saber pelo professor. Desta forma, há de serem consideradas também as dimensões da relação com o saber dos dois personagens no processo de ensino e aprendizagem, na figura do professor e do estudante que são: identitária, epistêmica e social.

Tais personagens são dotados de singularidades, desejos e sentidos que estão ligados à sua dimensão identitária (quem sou eu, como estudante/professor, e por que estou querendo aprender/ensinar isso?); epistêmica (aprender/ensinar é fazer o quê? Mais especificamente, na escola, aprender/ensinar é fazer o quê?); e social (um estudante/professor que está inserido numa sociedade e tem uma posição social objetiva e subjetiva) com o saber escolar (CHARLOT, 2000). Em outras palavras, os sentidos dos estudantes e dos professores são multifacetados e ligados ao próprio sujeito que é histórico, que está inserido numa posição social objetiva e que, subjetivamente, pode desejar isso ou aquilo, que não coaduna necessariamente com o interesse da escola, de outro estudante ou professor com quem compartilha seu espaço social ou ambiente escolar.

Figura 02: Duplo Triângulo Pedagógico



Fonte: elaborado por Correia e Nascimento (2020).

Considerando o Duplo Triângulo Pedagógico, no qual a dimensão epistêmica, social e identitária se associa ao Triângulo Pedagógico Professor, Estudante e Saber. Essas dimensões se estabelecem de forma associativa, uma vez que não são consideradas aditivas e nem podem ser, pois o ensinar e aprender não podem ser compreendidos como uma soma das dimensões, mas são indissociáveis quando se trata do processo de ensino e aprendizagem em quaisquer instâncias da seara didático-pedagógica da educação.

Para nós, pesquisadores da área da educação, com base na figura 02, entendemos e elencamos que a aprendizagem e o ensino se dão pela justaposição das dimensões epistêmica, identitária, social e saber na relação professor e estudante. No entanto, o ensino e a aprendizagem não é a soma dessas variáveis, eles estão imbricados num sistema complexo no qual essas dimensões se relacionam, se associam, são indissociáveis e cujo resultado culmina no ensinar e aprender de um determinado saber.

É necessário compreender que quando falamos de relação professor e estudante deve ser destacada a relação afetiva entre ambos, considerando a afetividade como um fenômeno que permeia todas as relações humanas. É nessa relação afetiva professor e estudante que se produz o desejo de saber do cognoscente que se aferra à figura do professor de uma forma particular e *vice versa*. Em outras palavras, há um desejo de saber do estudante e um desejo de ensinar do professor que entram em movimentos próprios dados pela mediação da afetividade e do saber. Desta forma, a afetividade é uma variável importante que deve ser considerada nesse processo tão complexo que é ensinar e aprender determinado saber. Ainda de acordo com Charlot (2012) a escola só existe porque tem a afetividade, mostrando a importância dessa no processo de ensino e aprendizagem escolar.

No que se refere ao “ensino-aprendizagem” escrito com hífen traz uma conotação de linearidade a esse processo, dá um sentido de que sempre que um professor ensina o estudante automaticamente aprende. E sabemos que isso não ocorre de forma rápida e linear, mesmo com a mediação efetiva do professor em cena, pois são subjetividades com diferentes tons e graus de legitimidade que trazem consigo e que dão sentidos diferentes ao ensinar – do professor – e ao aprender – do estudante – os quais estão em intrínseca relação com o saber.

Vygotsky em uma perspectiva sócio-histórica, utiliza o termo russo “*obuchenie*” mais perto da língua portuguesa como “processo de ensino e aprendizagem” incluindo sempre duas pessoas, aquele que ensina e aquele que aprende. Desta forma, quando se trata de aprendizagem para Vygotsky, não se trata de um único processo, mas de uma interação social através de mediações, sendo mais compreensível ser adotado aqui o termo aprendizado para chegar mais perto do significado original da palavra russa, pois se trata de um processo que ocorre entre a mediação de duas coisas (OLIVEIRA, 1995).

Assim, aprender e ensinar se dá por relação – aprendizado – de variáveis dispostas como as que podem ser verificadas no Duplo Triângulo Pedagógico da figura 02 deste artigo. Ainda neste viés sócio-histórico de Vygotsky, o desenvolvimento da aprendizagem se dá em um ambiente social e de interação, denominado pelo autor como Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (OLIVEIRA, 1995).

Esse é um conceito que se coaduna com o pressuposto que ensinar e aprender só pode acontecer através de relação e mediação entre pessoas e objetos de saber. É através da mediação que se dá o ensino e a aprendizagem de saber. Essa mediação se dá não só por pessoas, mas entre instrumentos/objetos e pessoas, uma sobreposição de saber de uma geração anterior sobre outra, garantindo a perpetuação da educação, de saber e saberes que se estendem para além do intelectual, mas dos saberes que fazem as pessoas se tonarem mais sociais, pois cada sujeito participa de um grupo social e de um determinado lugar objetivo; mais singulares, pois mesmo que uma pessoa seja um sujeito social, ela tem uma história de vida, uma condição idiossincrática; e humanas, pois corresponde ao processo de humanização, pois não nascemos humanos, mas virtualmente humanos, com pré-disposições a ser.

Entender o homem como ser social e histórico é compreender que o desenvolvimento humano foi e é dado por relação de mediação, pelo aprendizado (OLIVEIRA, 1995), pelo processo de ensino e

aprendizagem que é indissociável ao ser humano. Nessa direção, Charlot (2000, p. 46) expõe que na concepção de Vygotsky, “o homem é geneticamente social”, afeta e é afetado pelo mundo.

O mesmo ocorre numa situação didática em sala de aula. Há estudantes e professores, ambos possuem suas dimensões epistêmicas, sociais, identitárias mediadas por um saber. O que muda as suas direções é a ação de ensinar e a de aprender. Um possui a função social de ensinar – professor – e outro possui a função social de aprender – estudante – não obstante, o aprendizado ou “*obuchenie*” de Vygotsky especifica uma unidade – ensinar e aprender – através de uma mediação que diz respeito ao aprendizado, ou seja, há uma unidade dialética de quem ensina aprende e quem aprende ensina não há um sujeito específico que aprende e outro que ensina, há a mediação. É através dela que ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

A unidade dialética ensino e aprendizagem reforça as subjetividades contrárias, professor e estudante, que mesmo em oposição, luta, atrito e de relações, são polos inseparáveis e complementares, um depende do outro no tempo-espço escolar. Charlot (2012, p. 13) ressalta que na relação professor e estudante há “uma mobilização com uma dupla articulação”, em que essas duas identidades, dependem do processo de mobilização intelectual um do outro, isto é, um professor que encontrou um sentido em exercer sua profissão e que seu contexto propicia uma mobilização para lecionar, pode afetar positivamente o seu estudante, que retornará esse afetar do professor por meio de uma mobilização para o aprender.

Com a mesma lógica do viés sócio-histórico, Freire (2014) nos indica que ensinar é modificar-se e instigar modificações nos outros; é se planejar com metodologias que o constituem como professor ou professora, um profissional que para além da transferência de conhecimento deverá criar condições para a produção ou construção do saber.

Freire (2014, p. 25) ainda acrescenta que ensinar reflete em uma aprendizagem, ou seja, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Confirmando que há uma relação dialética entre ensinar e aprender, pois quem ensina, visa atingir o outro, a mexer com as estruturas internas do outro que se dispõe a aprender, e histórico-socialmente estas duas dimensões – ensinar e aprender – foram fundamentando a estrutura psicossocial do sujeito que, para se humanizar, precisou articular um conjunto de relações e processos.

Pensando nessas relações e processos, a intervenção pedagógica em sala de aula se torna necessária tanto como motivadora da mobilização quanto via de possibilidades de uma mediação do ensino e da aprendizagem.

5 A intervenção pedagógica no ensino e aprendizagem

Para Vygotsky a aprendizagem estabelece uma relação entre o sujeito e o seu ambiente sócio-cultural (OLIVEIRA, 1995) que se dá, também, a partir da relação com outros sujeitos, ou seja, ela se dá através de mediações. Aprende-se sempre com o outro. Há o desenvolvimento real de cada sujeito, aquilo que esse consegue fazer sozinho e o seu desenvolvimento potencial, aquilo que ele consegue fazer com a mediação do outro.

Nessa mediação, o desenvolvimento potencial, através de sínteses do sujeito com o objeto de saber mediado, torna-se num futuro próximo real. Aprendizado se dá em ensinar e aprender, um processo de mediação entre um sujeito com função de ensinar que aprende e outro na função de aprender que ensina a aprender, numa relação dialética (FREIRE, 2014).

É nesta conjuntura que a intervenção pedagógica tem seu papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. O professor com seu papel social de ensinar saberes é o principal mediador nesse processo tão importante no papel da educação escolar dos estudantes.

É a partir dessa função/papel do professor e do estudante que é salutar trazer em voga o Duplo Triângulo Pedagógico nesse processo basilar do ensinar e aprender como um método não linear,

pois há variáveis que cooperam para sua concretização que vezes se confrontam, contradizem outras convergem, coadunam, comungam, entram em sintonia. É nesse movimento de contradição e sintonia que se encontram as dimensões epistêmicas, sociais, identitárias do sujeito que ensina e do sujeito que aprende, mediadas por um saber.

Por considerarmos o estudante e o professor numa interação didático-pedagógica como sujeitos de relações, que o Duplo Triângulo Pedagógico se beneficia, pois cada um possui uma relação com o saber, como pessoas que ensinam e aprendem em diferentes situações, lugares, formas e intensidades – relação com sua dimensão epistêmica; são pessoas com histórias de vidas, desejos e sentidos diversos, que refletem sobre elas mesmas e os outros que estão ao seu redor – dimensão identitária – e que se cruzam em uma situação didática; e pessoas que fazem parte de uma classe social inseridas em grupos sociais que pensam a partir dela (posição objetiva) e para além dela, como assimila em sua cabeça (posição subjetiva) – dimensão social.

Funcionando de forma associativa e não aditiva, as dimensões desse duplo triângulo se correlacionam em infinitas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, deve-se sopesar todas as suas variáveis, o que nos coloca a dizer que ensinar e aprender não se configuram em um processo simples, mas no imbricamento de possibilidades longe de esgotamentos e que não apontam para uma direção, mas vários atracadouros de chegadas, saídas e meios de caminhos que só acontecem através de relações humanas e mediações com o outro e objetos/instrumentos de saber.

Conclusão

O processo de ensino e aprendizagem não pode ser considerado como um fenômeno simples e linear. Devem ser consideradas as dimensões epistêmicas, sociais e identitárias da relação com o saber dos sujeitos envolvidos nesse processo complexo e que não é estanque. Considerar o estudante como um ser de incompletude causada pela falta e como sujeito de desejo é lhe colocar confrontado com a necessidade de aprender. É nessa necessidade que ocorre o processo de ensino e aprendizagem, que transversaliza todas as camadas humanas, pois é nesse processo que se dá a educação, fenômeno único e intimamente humano.

E pelo fato de o discente ser histórico e social, ele precisa das relações como método de mediação dos saberes humanamente construídos durante os milênios de sua existência. Desta forma, ensinar e aprender não é apenas um privilégio de estudantes em sala de aula, mas uma obrigação universal que sustenta o homem na sua permanência enquanto tal. E a educação enquanto dispositivo de humanização serve como o mais absoluto mediador e de unificação das mais diversas culturas das sociedades humanas.

Educar também é um processo de contradição. Em situações didáticas em sala de aula existem diferentes subjetividades, confrontos de ideias, experiências, desejos e saberes entre professor e estudantes, com formas próprias de pensar, lógicas simbólicas coletivas e individuais. É nesse processo dialético, de confronto e de mediação que o ensino e a aprendizagem acontece numa estrutura de convergências e divergências de saberes.

Se educar é humanizar, antes de qualquer teorização, significa que cada pessoa, ao adentrar no mundo, inicia um processo de aprendizagem, passa da sua condição biológica para um estatuto não natural, de relações, de linguagem, de antítese, estranhamento, afiliação e síntese, de um ser inacabado, faltante, tendo a necessidade de ser educado para hominizar (Charlot, 2000).

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de fomento à pesquisa.

Referências

- Arruda, S. M., & Passos, M. M. (2015). A relação com o saber na sala de aula. In *Anais do IX Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" - Educon* (p. 1-14), São Cristóvão, Sergipe/Brasil. Recuperado de http://educonse.com.br/ixcoloquio/arruda_passos2.pdf.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. de Magne, B. Porto Alegre, Rio Grande do Sul/Brasil: Artmed.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação de hoje*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil: Artmed.
- Charlot, B. (2012). A mobilização no exercício da profissão docente. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 7, n. 13. Recuperado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1655/1504>.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo/Brasil: Cortez.
- Charlot, B. (2018). *A Equação pedagógica*. Áudio gravado pelos autores do artigo da palestra proferida na Jornada Pedagógica dos Professores do Instituto de Ciência e Tecnologia de Sergipe, no Auditório do Tribunal Regional do Trabalho de Sergipe.
- Correia, E. S, Silva, V. A, & Tavares, A. C. M. (2016). Avaliação da Aprendizagem: do castigo ao diagnóstico pelo professor. *Interfaces Científica*. v. 5, n. 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2016v5n1p21-28>.
- Correia, E. S, Silva, V. A, Nascimento, W. R. S, & Camargo, E. P. (2019). Como alunos de uma instituição pública de educação básica atribuem sentidos de ir à escola. *Revista de Estudos de Cultura*. São Cristóvão (SE) v. 5, n. 14, maio-agosto, p. 131-144. DOI: <https://doi.org/10.32748/revec.v5i14.13255>.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/Brasil: Paz e Terra.
- Nascimento, W. R. S. (2018). *Os efeitos da prática do goalball no processo da mobilização da aprendizagem de alguns fenômenos e conceitos físicos da mecânica para alunos com deficiência visual nas aulas de física*. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). São Paulo, UNESP, Faculdade de Ciências.
- Oliveira, M. K. (1995). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. 3. ed. São Paulo/Brasil: Spicione.
- Safatle, V. (2018). *Introdução a Jacques Lacan*. 4. ed. Belo Horizonte, Minas Gerais/Brasil: Autêntica Editora.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo/Brasil: Ícone.

Sobre os Autores

EANES DOS SANTOS CORREIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9188-4336>

Licenciado em Educação Física, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade - EDUCON/UFS/CNPq. E-mail: eanescorreia1@gmail.com.

VELEIDA ANAHI DA SILVA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0920-5884>

Licenciada em Ensino de Ciências e Matemática, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII, docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade – EDUCON/UFS/CNPq. E-mail: vcharlot@terra.com.br.

WILLDSON ROBSON DO NASCIMENTO

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2350-7731>

Licenciado em Física, Mestre e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus Bauru. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Inclusão Escolar- ENCINE/UNESP/CNPq E-mail: willdsonnascimento@gmail.com.

YAN CAPUA CHARLOT

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4199-0584>

Mestre em Direito Público pela Universidade Federal de Sergipe. Pós-graduado (*lato sensu*) em Direito Tributário e Bacharel em Direito, ambos pela Universidade Tiradentes. Licenciando em Pedagogia - Centro Universitário Claretiano. Avaliador da Revista de Direito Público Contemporâneo (RDPC/UFRRJ). Membro dos grupos de pesquisa Direito Público, Educação Jurídica e Direitos Humanos (DPEJDH/UNIT/CNPq) e Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS/CNPq). Atualmente exerce o cargo de Analista Judiciário no Tribunal Regional Federal da 5ª Região - Seção Judiciária do Estado de Sergipe. E-mail: ycscharlot@gmail.com.

Submetido em: 7 de ago. 2020.

Aceito em: 21 de set. 2020.