

PERSPECTIVA FEUERSTEINEANA PARA UMA PEDAGOGIA VOLTADA AO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO EM IDOSAS E IDOSOS

Alfons Heinrich Altmicks¹

Anayme Aparecida Canton²

RESUMO

Este artigo busca argumentar sobre a pertinência e a viabilidade da aplicação de métodos e técnicas pedagógicas de aprendizagem mediada, dentro de uma perspectiva Feuersteineana, ao âmbito da gerontologia educacional. Entende-se que a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, de Reuven Feuerstein, seja capaz de oferecer caminhos à aprendizagem de idosas e idosos, no sentido de garantir-lhes a possibilidade de apreender, plenamente, novas competências, por ressignificação de habilidades. Trata-se de um estudo de prospecção teórica, que visa subsidiar futura investigação, de caráter experimental.

Palavras-chave: Envelhecimento. Aprendizagem. Modificabilidade Cognitiva Estrutural.

1. INTRODUÇÃO

Sem as necessidades formativas, típicas da infância ou da juventude, idosas e idosos, cada vez mais, utilizam a Educação, sobretudo, como instrumento de consecução de um envelhecimento bem-sucedido, com desenvolvimento de importantes relações sociais e afetivas e tónus para qualidade de vida. Embora o processo de envelhecimento implique, em certa medida, perdas físicas e cognoscentes importantes, há, por sua vez, ganhos compensatórios, especialmente, advindos do acúmulo de experiências socializantes. A manutenção ou a retomada dos estudos, inclusive, costuma atender a um imperativo socializante, o que implica afirmar que, ao contrário das necessidades andragógicas convencionais, idosas e

¹ Graduado em Comunicação Social (UCSal) e em Pedagogia (FAZAG). Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior (UCSal), em Educação e Novas Tecnologias (ESAB), em Ludopedagogia (FETREMIS), em Educação Especial e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica (FACELI), em Educação e Direitos Humanos (UFBA) e em Educação Aberta e Digital (UFRB). Mestre em Ciências da Educação (USC). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social (UCSal). Doutorando em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Docente integrante dos quadros da Universidade Católica do Salvador. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7403-3612>. E-mail: alfons.altmicks@pro.ucs.br

² Graduada em Pedagogia (FAZAG). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar (FVC). Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (UNEB). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8082-9753>. E-mail: anaymecanton@hotmail.com

idosos buscam, sobretudo, a oportunidade de co-construir os seus próprios processos formativos, com autonomia e autodeterminação, típicas de quem acumulou farta experiência de vida.

Com uma população idosa, cada vez mais, ávida de programas formativos, tradicionais ou diferenciados, reiteradas dúvidas se impõem àqueles que pensam o fazer pedagógico. Grosso modo, são buscadas estratégias pedagógicas, compondo modelos didáticos que visam à melhora da qualidade de vida e à socialização, trazendo, com destaque, as limitações cognitivas e físicas, próprias do envelhecimento. É possível argumentar, no entanto, que se, por um lado, essas estratégias reduzem o aprendizado de idosos às imposições das suas limitações físicas e cognitivas, olvidando quase completamente a sua capacidade de transcendê-las com base na experiência de vida; por outro lado, fixam-se num conceito atávico de “faixa de normalidade de aprendizagem”. Com efeito, até as últimas décadas do século XX, as teorias pedagógicas supunham padrões de normalidade no desenvolvimento físico e cognitivo humano. O problema é que estas categorias de desenvolvimento, consideradas “normais”, não coincidem com a infinita capacidade humana de superá-las, reiteradamente, surpreendendo educadores e psicólogos.

A partir das derradeiras décadas do século passado, novos autores ensaiaram a ruptura para com a ideia de “normalidade de aprendizagem”, sugerindo a absoluta capacidade humana de superar quaisquer desafios, em busca de uma construção cognitiva plena. Dentre as composições mais vultosas desses autores, destacam-se a Teoria Rizomática, de Felix Guattari e Gilles Deleuze³, a Teoria Sistêmica, de Humberto Maturana⁴, a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner⁵, a Teoria da Presença Transacional, de Namin Shin⁶, e a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, de Reuven Feuerstein (FEUERSTEIN; RAND 1974; FEUERSTEIN; RAND; HOFFMAN, 1979; FEUERSTEIN; KLEIN; TANNENBAUM, 1994).

³ Cf. Deleuze, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro : Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS). 5V.

⁴ Cf. Maturana, H. R. **La realidad ¿objetiva o construida?: fundamentos biológicos de la realidad**. México: Anthonopos, 1995.

⁵ Cf. Gardner, H. **Estruturas da mente**: a Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

⁶ Cf. Shin, N. **Beyond interaction: transactional presence and distance learning**. 1991, 450 p, Unpublished doctoral dissertation. Adult Education Program, Pennsylvania State University, State College.

Este breve artigo pretende abordar as contribuições de Feuerstein para uma Pedagogia vocacionada ao envelhecimento. A escolha da Teoria Feuersteineana orientou-se pela crença original, sustentada pelo autor romeno, de que não há restrições para o desenvolvimento psíquico, psicológico e cognitivo humano. De fato, Feuerstein se posiciona na contramão das predições de “faixa de normalidade de aprendizagem”, desenvolvendo as suas ideias no antagonismo às teorias que supõem a origem biológica ou orgânica dos entraves à aprendizagem. Pelo contrário, em Feuerstein, a aprendizagem ocorre, exatamente, nas interações sociais, proporcionadas aos sujeitos cognitivos. É possível inferir que, através das interações sociais, idosos e idosos elaboram processos de aprendizagem, que são capazes de lhes possibilitar a aquisição de novas competências, por ressignificação de habilidades.

2. TEORIA DA MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL DE REUVEN FEUERSTEIN

Reuven Feuerstein (FEUERSTEIN; RAND 1974; FEUERSTEIN; RAND; HOFFMAN, 1979; FEUERSTEIN; KLEIN; TANNENBAUM, 1994) advoga a ideia de que todo ser humano, a despeito de quaisquer interferências orgânicas ou de fatores de supressão emocional ou cognitiva, ou mesmo em detrimento de questões ambientais, socioeconômicas, étnicas ou culturais, é passível de transcendência, constituindo uma unidade biolinguística⁷ apta e dirigida para o conhecimento. Na gênese antropológica, o ser humano se diferenciou, assumindo a abstração como recurso de sobrevivência. Desta forma, transcendeu o mundo natural, tornando-se *sapiens sapiens*⁸.

⁷ O ser humano se relaciona com a realidade como uma unidade biolinguística — embora caracterizada na díade de fatores somáticos e psíquicos. Corpo interferindo na mente (químico-hormonal); mente determinando a realidade corpórea (psicossomático).

⁸ Do Latim (Lt. *sapiens sapiens*): aquele que sabe que sabe, possuidor de consciência e, por isto mesmo, cômico da sua condição. A transcendência para o *sapiens sapiens* representa a contramão do conceito evolucionista darwiniano — do ponto de vista evolutivo, a sobrevivência da espécie humana é absolutamente incoerente. O fato de ter se tornado o predador mais eficiente da natureza traduz um irônico paradoxo: a espécie organicamente mais frágil torna-se a espécie dominante por excelência, abdicando das estratégias de adaptação. Com efeito, tamanha a sua fragilidade orgânica, o ser humano não foi capaz de adaptar-se à constringência da natureza. Foi obrigado a adotar o caminho inverso: adaptar a natureza à sua própria fragilidade, o que implica abstração — consciência. Assim, deixou de ser regido somente por leis naturais — o que é próprio dos demais — e passou a ser constituído tanto da sua ancestralidade genética quanto do seu grau de interação com o meio ambiente (síntese biolinguística).

O ser humano, como síntese biolinguística, possui, por um lado, um aparelho psíquico que se matura dentro do ritmo previsto para um ser orgânico. Em se tratando do ser humano, a maturação é um pouco mais lenta, posta a necessidade de preparar a sua arquitetura psíquica para a atividade de abstração. Com efeito, o recém-nascido humano é o que mais vagarosamente progride no seu desenvolvimento, e, por isso mesmo, o que mais necessita de proteção. Por outro lado, o seu aparelho psíquico se altera conforme a sujeição aos padrões comportamentais e linguísticos a que é exposto. O recém-nascido ignora tudo o que não é instintivo. Ignora sobretudo os limites entre si e o outro. Do contato com o outro, aprende a se diferenciar, ao passo em que constrói os conceitos próprios da sua cultura — até o momento em que possa se integrar perfeitamente à sociedade a que pertence. Desta forma, o ser humano é uma síntese de características biologicamente herdadas e de toda a sua bagagem sociocultural (que absorve das suas interações com outros indivíduos) (FEUERSTEIN; KLEIN; TANNENBAUM, 1994).

A consciência e o poder de abstração são critérios de sobrevivência, sobretudo, para uma espécie tão despreparada para a constringência do mundo natural: porquanto fosse incapaz de se adaptar, o *sapiens sapiens* “adaptou” o mundo natural à sua pouca eficiência orgânica. Numa análise rasa, este processo implicou a confecção de estratégias de aprendizagem. Para sobreviver enquanto espécie, o ser humano alterou o mundo natural, mas este movimento fez alterar igualmente a sua própria consciência, dotando-a de uma plasticidade não suposta nas teorias tradicionais da Pedagogia (FEUERSTEIN; RAND; HOFFMAN, 1979).

Assim, de acordo com Feuerstein (FEUERSTEIN; RAND; HOFFMAN, 1979), toda proposta de mediação de aprendizagem promove alterações no aparelho psíquico humano. Tais alterações equivalem à formação de uma aptidão, de um *modus* específico de interpretação, de acordo com a qualidade de mediação a que o sujeito é exposto. As mediações de aprendizagem condicionam o aparelho psíquico humano, adestrando a sua sensibilidade, acomodando interações, constituindo o efetivo aprendizado, independente de quaisquer fatores incidentais, inclusa a etapa de maturação do organismo.

Dessa maneira, as ideias de Feuerstein (FEUERSTEIN; RAND 1974; FEUERSTEIN; RAND; HOFFMAN, 1979; FEUERSTEIN; KLEIN; TANNENBAUM,

1994) são ancoradas na crença em quatro postulados fundamentais, quais sejam, a ideia de que todo ser humano é, essencialmente, orientado à mudança; a ideia de que a vida humana não apresenta nada irremediavelmente determinado ou finalizado; a ideia de que o ser humano se modifica, à medida em que modifica outros seres humanos; e a ideia de que o ambiente em que vive o ser humano se modifica, em função da modificabilidade individual.

Feuerstein (FEUERSTEIN; RAND 1974; FEUERSTEIN; RAND; HOFFMAN, 1979; FEUERSTEIN; KLEIN; TANNENBAUM, 1994) entende a Modificabilidade Cognitiva Estrutural como a inesgotável capacidade que os seres humanos têm de alterar as suas trajetórias de desenvolvimento, consideradas inexoráveis, em uma direção absolutamente imprevista. A despeito de ter sido nominada como “cognitiva”, a elasticidade e a imprevisibilidade da capacidade de modificabilidade humana acontece, também, em outros horizontes, como o afetivo, o cultural, o intelectual, o social, o linguístico etc.

Para Feuerstein (FEUERSTEIN; RAND 1974), esse conjunto de categorias compõe o que se entende por inteligência. Ao contrário dos seus antecessores, que imaginaram a inteligência como uma faculdade estanque do espírito humano, o pensador romeno sustenta uma compreensão dinâmica e flexível da inteligência, posto que seria um conjunto de habilidades, evolutivamente adquiridas pela espécie. Assim, à medida em que novos desafios se impõem ao sujeito, ele busca conhecimentos para dar conta das suas necessidades objetivas. Os novos conhecimentos se instalam e se mesclam aos conhecimentos anteriores, conformando novas categorias de saber. Todas essas categorias de saber configuram a inteligência.

Ao se transpor essa lógica para a aprendizagem no envelhecimento, imagina-se que as novas realidades vividas, aliadas aos limites impostos pela idade, constituam desafios importantes, a serem superados. Se idosas e idosos encontram pessoas dispostas a mediar a superação desses desafios, alcançam condições plenas de aprendizagem, pois são, fundamentalmente, dotados da capacidade de anexar novos conhecimentos e imbricá-los aos anteriormente adquiridos, de maneira a relativizá-los em função das suas limitações ou das novas realidades experimentadas. Nesse sentido, a capacidade adaptativa da inteligência humana é inesgotável.

No entanto, é imprescindível que encontrem pessoas aptas a mediar esse processo. Da perspectiva de Feuerstein (FEUERSTEIN; RAND; HOFFMAN, 1979), há duas formas básicas de aprendizado para os seres humanos: a primeira delas é por experiência direta, ou seja, por interação imediata do sujeito com o ambiente que o cerca; a outra provém da Experiência de Aprendizagem Mediada, que supõe e exige a intencionalidade de um ser humano para selecionar, ordenar e dispor as experiências, para o entendimento de outros seres humanos.

Para que ocorra a Experiência de Aprendizagem Mediada, pessoas dispostas a mediar o processo de aprendizagem devem se interpor, deliberadamente, entre o sujeito aprendente e o estímulo de aprendizagem. A Experiência de Aprendizagem Mediada ocorre, porque os estímulos de aprendizagem são manuseados pelo mediador, que analisa as estratégias de aprendizagem e escolhe as que são mais apropriadas a cada necessidade situacional. No entanto, de acordo com Feuerstein (FEUERSTEIN; RAND; HOFFMAN, 1979), a Experiência de Aprendizagem Mediada demanda três grandes critérios de mediação⁹: intencionalidade/reciprocidade, significado e transcendência.

Para que ocorra a Experiência de Aprendizagem Mediada, pessoas dispostas a mediar o processo de aprendizagem devem se interpor, deliberadamente, entre o sujeito aprendente e o estímulo de aprendizagem. A Experiência de Aprendizagem Mediada ocorre, porque os estímulos de aprendizagem são manuseados pelo mediador, que analisa as estratégias de aprendizagem e escolhe as que são mais apropriadas a cada necessidade situacional. No entanto, de acordo com Feuerstein (FEUERSTEIN; RAND; HOFFMAN, 1979), a Experiência de Aprendizagem Mediada demanda três grandes critérios de mediação¹⁰: intencionalidade, significado e transcendência.

A intencionalidade avoca a interação orientada e deliberada entre mediador e sujeito da aprendizagem, ainda que, em muitos casos, o aprendente não tenha

⁹ Além desses critérios, o autor romeno aponta outros, incidentais, também importantes na mediação: controle sobre o comportamento, sensação de competência, diferenciação e individualização psíquica, comportamento coletivo, tenacidade na perseguição de objetivos, mediação da consciência da modificabilidade, escolha otimista de alternativas e sentimento de pertencimento.

¹⁰ Além desses critérios, o autor romeno aponta outros, incidentais, também importantes na mediação: controle sobre o comportamento, sensação de competência, diferenciação e individualização psíquica, comportamento coletivo, tenacidade na perseguição de objetivos, mediação da consciência da modificabilidade, escolha otimista de alternativas e sentimento de pertencimento.

sequer consciência sobre o processo. O mediador seleciona, organiza, interpreta os conhecimentos, escolhe os melhores caminhos possíveis, de maneira que o aprendiz atinja à sua transformação cognitiva. Obviamente, cabe ao mediador tão somente a função de compreender as necessidades e as inclinações do aprendiz, de maneira que possa cooperar com o seu impulso autodeterminado, em direção ao conhecimento (FEUERSTEIN; RAND; HOFFMAN, 1979).

O significado tem relação com a entrega que ambos realizam, em relação ao processo de aprendizagem. Através desse critério de mediação, acontece o enlevo, a consecução do envolvimento entre mediador e aprendiz. Sem o enlevo, a aprendizagem se torna inócua, vazia do seu próprio sentido. O processo de aprendizagem é, iminentemente, afetivo, na medida em que consubstancia o cerne conceitual da prática educativa: ação de um ser humano ou de um grupo de seres humanos sobre outro ser humano ou grupo de seres humanos, no sentido da sua transformação¹¹ (FEUERSTEIN; RAND; HOFFMAN, 1979).

A transcendência busca o legítimo procedimento heurístico, através do qual, conceitos e estratégias, obtidos de uma experiência de aprendizagem, possam ser transpostos a outras situações de aprendizagem ou de vivência. A transcendência supõe o pensamento flexível e reflexivo, adaptável, de maneira subjacente às experiências, de maneira que novas situações possam ser resolvidas, desde um ponto de partida conjuntural, previamente armazenado na psique do aprendiz (FEUERSTEIN; RAND; HOFFMAN, 1979).

Diante desses critérios, é possível inferir a proposta de Feuerstein, segundo a qual a mediação atende aos princípios da liberdade e da autodeterminação do aprendiz. Dito de outra forma, a Experiência de Aprendizagem Mediada não está ancorada em uma proposta de modelação exógena da conduta ou da cognição do aprendentes, mas, antes, nos processos internos de transformação, orientados para as necessidades de quem aprende (FEUERSTEIN; RAND; HOFFMAN, 1979). No que tange a uma Pedagogia para idosos e idosas, talvez, exatamente nesse ponto, residam os grandes fracassos de escolas teóricas anteriores a Feuerstein, que buscaram construir propostas de aprendizagem, focadas no mediador, em detrimento da vontade, da necessidade e das experiências do aprendiz.

¹¹ Cf. MIALARET, G. **As ciências da Educação**. Lisboa: Moraes Editores, 1976.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a Experiência de Aprendizagem Mediada configura uma proposta multidisciplinar, que visa à consecução da modificabilidade cognitiva estrutural do aprendente, sem se eximir de transformar, igualmente, o mediador. O seu fundamento é a autonomia do aprendente, o que a torna excepcionalmente vantajosa no trato pedagógico de idosas e idosos. A Experiência de Aprendizagem Mediada implica um conjunto de determinantes pedagógicos, que proporciona, aos aprendentes idosos, os dispositivos que os possibilitam reorientar as suas funções cognitivas, garantir-lhes a possibilidade de apreender, plenamente, novas competências, por ressignificação de habilidades.

Idosas e idosos e pessoas em processo de envelhecimento apresentam, naturalmente, inclinação para a aprendizagem, especialmente, partindo das suas experiências acumuladas. Objetivamente, eles precisam resignificar a realidade, diante das transformações que minam as suas referências existenciais. Neste processo, são plenamente capazes de obter sucesso, a despeito das suas limitações óbvias e, sobretudo, dos enormes preconceitos que cercam o envelhecimento.

Na prática, o uso da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, de Reuven Feuerstein, para compor uma Pedagogia pra idosas e idosos, deve levar em conta três orientações fundamentais: pessoas idosas possuem autodeterminação e são responsáveis por suas decisões; pessoas idosas necessitam instrumentalizar os seus conhecimentos, direcionando-os a objetivos factíveis; pessoas idosas aprendem a partir da interação, adquirindo a oportunidade de co-construir os seus próprios processos formativos. Por tudo isso, uma Pedagogia pra idosas e idosos precisa, necessariamente, enfatizar processos, sem se ocupar demasiadamente de conteúdos.

REFERÊNCIAS

FEUERSTEIN, R.; RAND, Y. *Mediated learning experience: an outline of the proximal etiology for differential development of cognitive functions*. Baltimore: University Park Press, 1974.

FEUERSTEIN, R; RAND, Y.; HOFFMAN, M. ***The dynamic assessment of retarded performance: the learning assessment device, theory, instruments and techniques.*** Glenview: Scott Foresman & Company, 1979.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. ***Mediated learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications.*** London: Freund, 1994.