



**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT  
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO - DPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

## **A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE PSICOPEDAGOGIA**

**Autora: Maria Salete Peixoto Gonçalves**

**Orientadora: Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges**

**ARACAJU, SE – BRASIL  
Janeiro/2013**



**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT  
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO - DPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPEd  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

## **A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE PSICOPEDAGOGIA**

**MARIA SALETE PEIXOTO GONCALVES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Aprovada por:**

---

**Profa. Dra. Fabricia Teixeira Borges**

---

**Profa. Dra. Marlizete**

---

**Profa. Dra. Andrea Cristina Versuti**

**ARACAJU, SE BRASIL**

**Janeiro/2013**

## **SOM DA LINGUAGEM**

**Por vezes reaprendo  
O som inexequível da linguagem  
Há muito desligadas  
Formam frases instáveis  
As palavras  
Aos excessos do céu cede o silêncio  
As constelações caem vitimadas  
Pelo eco da fala**

**Gastão Cruz, in Campânula**

## **Dedico esta dissertação...**

---

A DEUS que, para mim, é início, meio e fim de todas as coisas. Pela presença espiritual que sempre me concede, pela luz que ilumina meus caminhos e pela certeza de sua presença constante. Sem ti, Senhor, nada seria possível.

A meu PAI (in memoriam), meu amor, minha vida, meu tudo. Exemplo que sigo e norteio minha vida. Dignidade, honestidade, humildade e fraternidade o definem bem. Com você meu amor, viveria tudo de novo. Amo-te sempre.

## AGRADECIMENTOS

A meu avô João (in memorian) e minha avó Maria (in memorian), que me ensinaram que com simplicidade e humildade tudo é possível. Meus amores.

A meus pais, Maria Nazaré da Silva Peixoto e Joel Peixoto dos Santos (in memorian), pela confiança e apoio constante ao longo dos meus desafios e conquistas. Vocês são os verdadeiros amores de minha vida.

A meus filhos Jonatta André, Rosa Ethyenne e Gabriela Meneses, que acreditaram e participam de minha carreira profissional, pessoal e, principalmente, pelo auxílio, contribuição e compreensão pela minha ausência durante estes dois anos. Muito obrigada, meus filhos, vocês são o meu mundo.

Aos meus irmãos André, Glória, Francisco e Joelma pelo amor e incentivo constante, por acreditarem e contribuírem para realização de meu sonho. Meus manos, vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Por vocês sinto amor incondicional.

À minha cunhada Tânia e aos meus sobrinhos Joel, Millena e Claudio pela crença e afeto dedicado a esta tia apaixonada. Andrezinho, meu sobrinho caçula, te agradeço imensamente pelo despertar diário com o doce chamado de sua voz, pela companhia alegre, cativante, apaixonada e por todas as vezes que tentei estudar e você não deixou, pois só queria brincar.

Às minhas tias Judith e Elena, aos meus tios Jaime, Nilton e Álvaro por participar diretamente de minha formação desde a graduação e por me acolher em todos os momentos que necessitei. A gratidão e infinita diante de tanto amor e carinho recebidos, também os amo incondicionalmente.

À Angélica Piovesan, amiga-irmã companheira de todos os momentos nesta jornada. Obrigada Angélica por me ensinar, explicar todas as metodologias necessárias, pela paciência e tolerância nos dias difíceis e, principalmente, pela presença amiga no momento mais complexo de minha vida (a partida de meu pai, meu herói). Você sempre me socorreu com palavras amigas e acalentadoras, com amor, fidelidade, carinho, atenção, confiança e amizade que foram tão importantes para superar tantas dificuldades durante o percurso do mestrado. Você me ajudou a tornar tudo possível, eu a amo.

A Elbênia, Lilian e Jessica por estarem sempre presentes durante todo percurso de mestrado ao meu lado. Aprendi muito com vocês amigas, cresci profissional e pessoalmente. Eu as quero sempre por perto, pois também as amo.

Aos colegas de mestrado Miriane, Ricardo, Violeta, Lurdes, Josevânia, Cristiane, Patrícia, Mildon, Marlton, Rogério, Albano, Soraia e Alda pelo convívio salutar, momentos de descontração e companheirismo.

Aos professores Ronaldo Linhares, Simone Lucena, Ada Augusta, Rosana Aparecida e Ester Fraga. Mesmo não os tendo diretamente em sala de aula, saibam que com o exemplo de conduta pessoal e profissional vocês contribuíram muito para minha formação e realização no mestrado.

Aos professores Miguel Berger, Jorge Carvalho, Fabricia Borges, Andrea Versuti, Giovana Scareli, Raylane Dias, Dinamara Feldens e Ilka Miglio pelo prazer de tê-los como mestres em sala de aula e me construírem academicamente. O que sou hoje, histórico e culturalmente, tem parte de cada um de vocês, afinal, no percurso deste mestrado, inúmeras vezes vocês me desconstruíram para construir ou construíram o novo onde nada havia. Minha gratidão por todos vocês é eterna e suas vozes ecoarão em meu ser para sempre.

À professora Dra. Marлизete Maldonado Vargas pela participação nas bancas, pelas correções realizadas, acrescentando de forma ímpar a melhoria na escrita da dissertação, auxiliando e contribuindo para meu crescimento científico.

À professora Dra. Andrea Versuti também pela participação nas bancas e, em especial, a banca da matéria seminário da qual saí com a impressão de que tudo havia ali terminado. Em seguida, percebi o quão oportuno foi o solavanco que a doutora me deu. Daí por diante, foi só crescimento pessoal e profissional. Querida professora Andrea Versuti, tenho por ti respeito e admiração, eu aprendi a amá-la e respeitá-la.

Aos funcionários da Pró-reitoria Adjunta de Pós-graduação e pesquisa em especial a Thayze e Ana pela prestatividade, carinho e atenção ao longo desta jornada.

À dona Fátima, Tatiane e Thiago pelo carinho, atenção e presteza ao longo do curso.

## AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Professora Dra. **Fabrcia Teixeira Borges** (minha orientadora), pela competência com que me orientou, pelos ensinamentos, paciência e advertências a mim dedicadas, pelas discussões, as concordâncias, as discordâncias, o encaminhar, acompanhar, guiar, conduzir, no me deixar só nos momentos necessários e por acreditar em mim. Obrigada por dividir comigo sua sapiência através de suas experiências, por respeitar meus momentos de dificuldades. Seus princípios pessoais e profissionais me nortearão além fronteiras.

À **Universidade Tiradentes**, não só pelo auxílio concedido a mim através da bolsa de estudos, mas também pelo excelente nível dos profissionais que compõem seu corpo docente. Não posso e nem devo esquecer-me de citar e agradecer à lisura empregada no processo seletivo do mestrado em educação, pois me considero testemunha de critérios honestos e respeitosos deste processo, visto que eu não tinha vínculo algum com qualquer profissional desta instituição antes deste processo, o que não impediu de ser selecionada. Agradeço a UNIT, em nome da Profa. Dra. Ester Fraga Vilas-Boas.

## RESUMO

Em nossa pesquisa, consideramos que a sala de aula é espaço de construção de conceitos científicos, onde a ação da professora, na relação direta com seus alunos e com o conhecimento, proporcionará a construção do conceito de aprendizagem em sala de aula. Para nós, a construção do conhecimento se dá na prática social e é concretizado por meio de interação verbal e na organização da fala em sala de aula. Tais aspectos estão ancorados nas perspectivas teóricas de Vigotski, Luria e Bakhtin. O objeto de estudo da pesquisa foi uma aula de psicologia da aprendizagem em um curso de psicopedagogia. Para tanto, investigamos a construção do conceito de aprendizagem em uma sala. Atingimos tal objetivo coletando os dados através da filmagem de quatro horas aula da referida disciplina em um curso de psicopedagogia. Após assistência da filmagem, transcrevemos todo processo ocorrido na construção do conceito e identificamos os temas e subtemas de maior recorrência discutidos durante a aula para, assim, construirmos o mapa temático da construção do conceito de aprendizagem. Toda transcrição da hora aula que selecionamos a partir das quatro horas filmadas está apresentada em nosso estudo em quatro episódios. Para análise dos dados coletados através da filmagem, empregamos a microanálise das falas transcritas. Como participantes do estudo, tivemos uma turma de um curso de psicopedagogia com trinta alunos e uma professora. Os resultados apontaram que a socialização de ideias proporciona ambiente próprio para a construção do conceito de aprendizagem, nos momentos nos quais a ação da professora propicia tal ambiente. Observamos também que a professora poderia ter proporcionado maior circulação da palavra e, conseqüentemente, momentos de interação verbal, se a mesma não tivesse permanecido por tanto tempo com a palavra e a socializasse, permitindo que as várias vozes de seus alunos verbalizassem através de suas ações responsivas ou de suas respostas, tornando dando maior fluidez a circulação da palavra na construção do conceito de aprendizagem em sala de aula.

Palavras-chave: Professora-aluno, a construção do conceito de aprendizagem, interação verbal.



## **ABSTRACT**

In our research, we believe that the classroom is room for construction of scientific concepts, where the action of the teacher, in direct relationship with his students and with knowledge, will provide the construction of the concept of learning in the classroom. For us, the construction of knowledge takes place in social practice and is implemented through verbal interaction and organization of speech in the classroom. Such aspects are anchored in the theoretical perspectives of Vygotsky, Luria and Bakhtin. The object of research study was a lesson in psychology of learning in a course in educational psychology. To this end, we investigate the construction of the concept of learning in a room. Achieve this objective collecting data through the four-hour classroom footage of that discipline in a course in educational psychology. After filming, we service the whole process occurred in the construction of the concept and identify the themes and sub-themes of highest recurrence discussed during class to build the map construction theme of learning concept. The entire transcript of classroom time that we select from the four hours shot is presented in our study in four episodes. For the analysis of data collected through the filming, we employ the microanalysis of the sound bites transcribed. As participants of the study, we had a class of a course in educational psychology with 30 students and a teacher. The results showed that the socialization of ideas provides environment suitable for the construction of the concept of learning, in moments in which the teacher provides such an environment. We note also that the teacher could have provided greater circulation of the word and, consequently, moments of verbal interaction, if it hadn't been for so long with the word and the share yourself, allowing the various voices of his students were expressed through responsive or understanding of your answers, giving greater fluidity of movement in the construction of the concept of learning in the classroom.

**Keywords:** Teacher-student, the construction of the concept of learning, interaction

## Sumário

<b>DEDICAÇÃO</b>	
<b>AGRADECIMENTOS</b>	
<b>RESUMO</b>	
<b>ABSTRACT</b>	
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I – PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA</b>	
<b>16</b>	
1.1. Linha histórica de construção da psicopedagogia .....	16
1.2. A influência da Psicopedagogia Argentina no Brasil.....	
1.3. A psicopedagogia no Brasil.....	
<b>CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>4</b>
2.1. Compondo o mundo em palavras e construindo conceitos .....	5
2.2. A argumentação, o papel da escola e a construção de conceitos .....	5
2.2. A Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial .....	5
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA .....</b>	<b>4</b>
3.1. Participantes .....	5
3.2. Ambiente da pesquisa .....	5
3.2. Procedimentos .....	5
3.3.1. Construção dos dados .....	6
3.3.2. Análise dos dados .....	6
<b>CAPÍTULO IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	
4.1. Descrição da grade curricular do curso de psicopedagogia.....	5
4.2. Descrição do Plano de curso da disciplina .....	5
4.3. Descrição do plano de aula da disciplina .....	5
4.4. Descrição da metodologia empregada pela professora em sala de aula .....	5
4.5. Análise da filmagem da aula de psicologia da aprendizagem .....	5
4.6. Análise das transcrições da filmagem .....	5
4.7. Microanálise das falas transcritas na filmagem da aula de psicologia da aprendizagem ..	5
4.8. Episódio 1 - Tema: A aprendizagem como tema de estudo .....	5
4.9. Episódio 2 – Tema: O surgimento do conceito .....	5
4.1. Episódio 3 – Tema: O ser professor .....	5

<b>4.5. Episódio 4 – Tema: o professor construtor de seu conhecimento .....</b>	<b>5</b>
<b>4.6. A construção do mapa temático da construção do conceito de aprendizagem .....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>5</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>5</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>5</b>
<b>ANEXO 1 - Plano da disciplina .....</b>	<b>5</b>
<b>ANEXO 2 - Material utilizado em data show pela professora .....</b>	<b>5</b>
<b>Lista de figuras.....</b>	<b>5</b>
<b>Figura 01- Mapa temático da construção do conceito de aprendizagem .....</b>	<b>5</b>

## INTRODUÇÃO

Há tantos diálogos. Diálogo com o ser amado, o semelhante, o diferente, o indiferente, o oposto, o adversário, o surdo-mudo, o possesso, o irracional, o vegetal, o mineral, o inominado. Diálogo consigo mesmo, com a noite, os astros, os mortos, as ideias, o sonho, o passado, o mais que futuro. Escolhe teu diálogo e tua melhor palavra, ou teu melhor silêncio. Mesmo no silêncio e com o silêncio dialogamos.

Carlos Drummond de Andrade.

Iniciaremos<sup>1</sup> nosso diálogo através de Drummond e de seu poema “O constante diálogo”. Dialogando, teceremos entre nós uma rede de significações mediadas pelo referencial teórico de Vigotski (2009), Luria (1988) e Bakhtin (1993; 1997; 2000) no processo de construção do conceito de aprendizagem em uma aula de psicologia da aprendizagem de um curso de psicopedagogia, a partir dos diálogos entre professora-aluno e alunos-alunos, estabelecidos durante a aula e na organização da fala no espaço social da sala de aula.

O ponto central de nosso estudo é a análise da construção do conceito de aprendizagem mediada pelas interações verbais entre professores e alunos ocorridas em sala de aula. Nessa perspectiva, abrangemos que a construção do conhecimento se dá na prática social e é concretizada por meio de interação verbal, por conseguinte, a organização da fala em interação na sala de aula impacta na formação dos alunos e no processo construção do conhecimento. Assim, a sala de aula é o espaço de construção de conceitos científicos<sup>2</sup>, onde a ação do professor na relação direta com seus alunos e com o conhecimento proporcionará uma reestruturação de seus conceitos prévios sobre aprendizagem para que assim possam ser capaz de aplicá-los, reconhecê-los e organizá-los a partir de seu processo de conhecimento.

O interesse por tal estudo surgiu por meio de nossa prática docente em cursos de psicopedagogia clínica e institucional há 15 anos em algumas instituições do estado de Sergipe, onde lecionamos disciplinas, tais como: psicologia da aprendizagem psicopedagogia clínica e institucional, introdução a psicopedagogia, dentre outras. O exercício profissional

---

<sup>1</sup>Nosso trabalho de dissertação foi revisado de acordo com o novo acordo ortográfico.

<sup>2</sup>Para Vigotski (2009), conceitos científicos são aqueles construídos no espaço escolar através de instrução. Neste processo de caráter histórico-cultural ocorre uma relação colaborativa entre professores e alunos proporcionando a estes ao amadurecimento das funções psíquicas superiores levando-os a níveis mais elevados de generalização e arbitrariedade e conseqüentemente a construção de conceitos mais elevados, ou seja, a construção dos conceitos científicos.

nesta área nos levou a estudos que confirmam que o elemento central de estudo da psicopedagogia é o processo de aprendizagem humana, seus padrões evolutivos normais e patológicos e a influência do meio (família, escola, sociedade) em seu desenvolvimento, o que nos levou a optar pela escolha do conceito de aprendizagem em nossa pesquisa.

A atividade principal para construção dos dados foi a filmagem da aula da disciplina Psicologia da Aprendizagem. Ao adotarmos a filmagem, inspiramo-nos na metodologia de trabalho adotado na investigação executada por pesquisadoras ANPEPP (da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia), no qual discutem e problematizam a argumentação e a construção do conhecimento, a partir do mesmo objeto de análise – a filmagem de uma aula. Para nós, a filmagem tem caráter fundamental em nosso estudo, possibilitando uma análise minuciosa de todo processo de construção do conceito de aprendizagem ocorrido em sala de aula. Tal instrumento nos permitiu registrar momentos que seriam imperceptíveis sem o uso da câmara. Outro fator que consideramos imprimir maior fidedignidade à pesquisa é o fato de podermos recorrer por diversas vezes a mesma imagem ou momento no processo de construção do conceito.

A discussão sobre a construção do conceito de aprendizagem em nosso estudo enfatiza a sala de aula como um lugar de construção do conhecimento e amplia o argumento de que compreender é significar e significar é construir conceitos. Assim, construir conhecimento é um processo de significação que na sala de aula gera movimentos individuais e coletivos de compreensão do mundo material e simbólico. Portanto, nesta perspectiva, avaliamos como sendo o foco do processo de conceituação o ato de significar. Estes significados são polissêmicos e polifônicos estabelecidos nas interações verbais, nas relações sociais, e posteriormente internalizadas pelos indivíduos.

Por conseguinte, traçamos como objetivo geral analisar a construção do conceito de aprendizagem mediada pelas interações verbais entre professora e alunos ocorridas em sala de aula durante a aula da disciplina “Psicologia da Aprendizagem” de um curso *lato sensu* em Psicopedagogia. Para alcançarmos tal objetivo, utilizamos como coleta de dados a filmagem de quatro horas aulas para, em seguida, escolhermos uma hora pra procedermos a microanálise. Descrevemos a metodologia, plano de curso e de aula executados pela professora da disciplina, como também transcrevemos e analisamos todo processo de construção do conceito de aprendizagem ocorrido em sala de aula a partir da filmagem.

A importância de nosso estudo sobre a construção do conceito de aprendizagem em uma aula de psicologia da aprendizagem está na probabilidade de que, possivelmente, possamos entender como se processa a construção de conceitos científicos em sala de aula.

Em nosso estudo desenvolvemos uma microanálise das falas transcritas da filmagem da disciplina psicologia da aprendizagem. Ressaltamos, que a análise por nos desenvolvida tem como base a análise microgenética<sup>3</sup> desenvolvida por Vigotski (2009). Antes de procedermos à microanálise questionamo-nos: qual unidade de análise representaria a construção do conceito de aprendizagem? Optamos por microanalisar em nossa pesquisa, turno a turno dos episódios apresentados no capítulo IV de nosso estudo. Almejamos, através deste estudo, contribuir para o aprimoramento de considerações acerca do que acontece nos espaços de aprendizagem da escola, especificamente na sala de aula, através das interações verbais na construção de conceitos. A construção de conceitos científicos ocorre na sala de aula na relação direta dos professores (as) com seus alunos. Acreditamos que, nesta relação, o professor é o principal mediador na construção do conceito (em nossa pesquisa, a aprendizagem) proposto em sala de aula, onde a organização de sua fala e a socialização de ideias propõe problemas através de debates, leitura de textos, trabalhos em grupos, levando seus alunos a construção ou reconstrução de conceitos.

O estudo se desenvolve em cinco capítulos. O primeiro capítulo aborda questões referentes à constituição histórica da psicopedagogia, seu objeto de estudo e sua composição teórica. No segundo, apresentamos a teoria psicológica histórico-cultural no que compreende a construção de conceitos, zona de desenvolvimento proximal e o papel da escola de acordo com alguns teóricos. No terceiro capítulo, abordamos a metodologia desenvolvida em nossa pesquisa. Adotamos a pesquisa qualitativa com base nos teóricos da metodologia científica, como Creswell (2007), Bauer e Gaskell (2002) e Gatti (2005). Utilizamos também a análise temática adaptada à psicologia, método desenvolvido por Braune e Clarke (2003) para análise de discurso, em busca de descrevermos e analisarmos o processo de construção do conceito científico de aprendizagem em sala de aula. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a filmagem de uma aula de psicologia da aprendizagem em um curso de psicopedagogia. Descrevemos dados como grade curricular do curso, plano de curso, plano de aula da disciplina e metodologia desenvolvida pela professora em sala de aula. Ainda neste capítulo, apresentamos a transcrição da filmagem. O quarto capítulo é composto pelos resultados e discussões, no qual desenvolvemos uma microanálise das falas transcritas da filmagem e as apresentamos em quatro episódios que são expressos através de um mapa temático da

---

<sup>3</sup> Análise microgenética compreende, como unidade de análise, a menor parte do fenômeno a ser estudado, que preserve todas as propriedades básicas que o compõe. Tal análise aborda uma forma de construção de dados que requer foco em detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo a análise voltada para as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, o que resultará em um relato minucioso dos acontecimentos. O método de análise microgenética foi criado por Vigotski (2009).

conversação que destaca os significados mais recorrentes apresentados durante a aula que constroem o conceito de aprendizagem. E, por fim, o quinto capítulo onde apresentamos nossas considerações verificadas ao final da pesquisa. Analisamos que a sala de aula é espaço de construção de conceitos científicos. A interação verbal neste contexto, proporcionada pela organização da fala da professora oportunizou em alguns momentos a construção do conceito de aprendizagem em sala de aula por meio das relações mantidas entre professora-aluno, aluno-aluno e aluno-professora. Observamos também que a professora poderia ter proporcionado maior circulação da palavra e conseqüentemente maior interação verbal na construção do conceito de aprendizagem em sala de aula agregando a sua metodologia (expositiva/dialogada) outras atividades como, por exemplo, trabalhos em grupo.

## **CAPÍTULO I – ASPECTOS HISTÓRICOS NA CONSTITUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA**

Nossa pesquisa se desenvolveu em um módulo da disciplina Psicologia da Aprendizagem em um curso de Psicopedagogia, o que nos fez considerar pertinente iniciarmos este trabalho expondo aspectos relacionados à psicopedagogia, uma vez que nosso objeto de estudo está presente no referido curso. Neste capítulo, discutiremos aspectos históricos, objeto de estudo, constituição teórica e o surgimento do curso de pós-graduação em psicopedagogia no Brasil.

### **1.1.Linha histórica da psicopedagogia**

A Psicopedagogia nasceu da necessidade de solucionar problemas de aprendizagem ocorridos no século XIX na Europa, relacionados ao fracasso escolar (RUBINSTEIN 1999).

Para Bossa (2007), o capitalismo industrial efetivou-se no século XX. O autor afirma que a igualdade e fraternidade pregada pela burguesia até o início do século XIX deixam de existir em detrimento ao sistema de produção do capitalismo industrial.

A maior parte dos regimes políticos monárquicos é extinta, e a burguesia, além do poder econômico, passa a deter o poder político. Com o avanço do capitalismo industrial os ideais burgueses de igualdade e fraternidade do século XVIII e início do século XIX vão sendo colocados de lado [...] (BOSSA, 2007, p. 38).

Assim sendo, justificam-se, a partir disso, todas as desigualdades de classe, através das ciências. Francis Bacon, precursor da ciência moderna e positiva, traz, desde o final do século XVI, a construção de conhecimento através de métodos e comprovação empírica (BOSSA, 2007). Para o autor, somente a partir do século XIX, as ideias de Bacon produziram um novo contexto cultural no qual a ciência nos faz crer que, através do conhecimento originado da pesquisa científica, serão possibilitadas amplas e novas probabilidades em vários campos das ciências. Este pensamento, segundo Bossa (2007), nos acompanha até os dias de hoje. Assim, este conhecimento produzido cientificamente foi acatado neste período como verdade. Este modelo de ciência científica será considerado embasamento entre psicólogos e educadores a respeito das causas do fracasso escolar.

Com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, ocorridas no século XVIII na Europa, ocorreram as grandes descobertas científicas, o que transformou o ritmo de vida desta época. Decorrente do movimento industrial surge a educação sistematizada.

Segundo Sá et. al. (2008, p.11),



Pela primeira vez os jovens são afastados de suas famílias, para aprenderem com outros adultos, seguindo metodologias e currículos comuns. Todos os estudantes passaram a estudar e a absorver conhecimentos estandardizados e “necessários” a uma formação profissional.

Neste modelo de educação, os alunos passam a conviver diretamente com seus professores, os conteúdos estudados são os mesmos por todos, o que possibilita a percepção nas diferenças de aprendizagem, por exemplo, alguns dos alunos são mais ágeis e outros mais lentos na aprendizagem. A partir daí, as dificuldades de aprendizagem passam a ser alvo de uma maior atenção e a medicina passa a estudar as causas e a buscar a “correção” para este problema. Sobre o tratamento adotado na tentativa de solucionar o fracasso escolar no século XIX, Rubinstein (1999) considera que o modelo adotado era centrado no médico. Todas as ações para resolver o problema de aprendizagem tinham um caráter terapêutico, buscando apenas a cura para os sintomas apresentados pelos alunos.

Assim começa a reeducação, área do conhecimento preocupada em detectar e tratar as dificuldades de aprendizagem. O processo terapêutico da reeducação inicia-se com a identificação, medida e classificação dos possíveis desvios para, a partir deles, construir um plano de trabalho (RUBINSTEIN, 1999, p. 18).

Neste processo os educadores buscam subsídios na medicina, classificando e diagnosticando os sintomas apresentados pelos alunos, na tentativa de explicar o fracasso escolar (RUBINSTEIN, 1999). A reeducação consistia no processo de detectar e tratar os sintomas dos alunos com dificuldade de aprendizagem. Desse modo, os pedagogos traçavam seus planos de trabalho apontando os melhores recursos pedagógicos para facilitar o processo de aprendizagem destes alunos. Os reeducadores através de seus métodos buscavam uma melhor adaptação escolar e bons resultados para estes alunos, aplicando testes no início do processo que depois eram reavaliados, tentando demonstrar a eficácia do processo de reeducação. O autor, em concordância com Bossa (2007), justifica este período pelo caráter da industrialização nele vigente que tinha como objetivo alcançar um padrão de qualidade e padronização na educação deste século.

Sobre este aspecto, Lucia Schaefer (2007) alega que a reeducação teve sua origem na França, no século XIX, influenciada pela psicanálise. Neste período, as intervenções tinham caráter curativo designado às crianças “desadaptadas” ou “deficientes”.

Conforme Bossa (2007), o século XIX viveu um momento especial no aspecto de interesse por compreenderem vários outros problemas que comprometessem o processo de aprendizagem. O autor enfatiza que neste período passou a se considerar e estudar vários tipos de distúrbios. Bossa (2007) evidencia que a primeira escola de reeducação foi criada na

França por Seguin. Quanto a este aspecto da reeducação, observamos que estes autores voltaram-se mais especificamente a aspectos de ordem dos distúrbios mentais e sensoriais.

De acordo com Córtes e Rausch (2009, p. 10):

[...] em 1946, foram fundados e chefiados por J. Boutonier e George Mauco os primeiros Centros Psicopedagógicos, onde se buscava unir conhecimentos da Psicologia, da Psicanálise e da Pedagogia para tratar comportamentos socialmente inadequados de crianças, tanto na escola como no lar, objetivando sua readaptação (p.10).

De acordo com as autoras, os profissionais que fundaram este centro utilizaram-se de construtos oriundos da Psicologia, da Psicanálise e da Pedagogia. Buscavam auxiliar a criança que, para a época, exibiam dificuldades de comportamento no espaço escolar ou familiar. Através da colaboração entre as áreas citadas, propunha-se alcançar o conhecimento total da criança, tendo como finalidade a ação reeducadora visando uma melhor convivência da criança na família e na escola. A readaptação da criança ao meio era acompanhada por um psicopedagogo.

Ainda no século XIX, o psicólogo Edouard Claparède e o neurologista François Neville criaram nas escolas públicas classes especiais designadas às crianças com retardo mental (BOSSA, 2007). A partir de consultas médicas-pedagógicas, avaliavam se a criança possuía ou não retardo mental e depois de diagnosticada como retardada mental encaminhava-se para as classes especiais. O autor referencia os anos de 1904 e 1908 como sendo os primeiros anos de atendimento médicos-pedagógicos.

No final do século XIX, educadores, psiquiatras e neuropsiquiatras iniciaram um processo de atenção ao aspecto que intervinham no processo de aprendizagem e criam métodos para educação infantil. Para Sá et. al. (2008), Seguin, Esquirol, Montessori e Decroly são colaboradores deste processo. Para os autores, este período abriu portas para o surgimento da prática psicopedagógica.

No século seguinte, foi crescente o movimento das ciências médicas e biológicas, atribuindo um caráter organicista em relação aos problemas de aprendizagem (BOSSA, 2007). Neste século, são desenvolvidos estudos em laboratórios junto a hospícios, surgindo então, uma organização diagnosticada inflexível, classificando os pacientes como anormais. Este é o modelo da medicina psiquiátrica do século XX. Este conceito passa a ser adotado nas escolas que avaliava as crianças com dificuldades de aprendizagem como anormais. Portanto, o fracasso escolar passa a ser compreendido como causa de alguma deformidade anatômica ou fisiológica.

Segundo Ramos (2007), o nascimento da psicopedagogia ocorre no século XX, porém, ressalta que não há um consenso na literatura a este respeito. Andrade (2004) atribui este fato a década de 1920, período no qual, de acordo com o mesmo autor, surgiu o primeiro Centro de Psicopedagogia do mundo. Para Bossa (2007), tal fato ocorreu no ano de 1946, ano que, segundo o autor, surgiu na Europa os primeiros Centros de Psicopedagogia. Ramos (2007), conforme Mansini et.al., considera ainda que o termo psicopedagogia surgiu para mudar a expressão “médico-pedagógico”, pois, para ele, os pais consentiam com maior facilidade a ida de seus filhos ao psicopedagogo que ao médico.

## **1.2. A influência da psicopedagogia Argentina no Brasil**

Para melhor compreendermos o surgimento da psicopedagogia no Brasil, é necessário discorrermos um pouco do percurso de desenvolvimento de tal ciência na Argentina, uma vez que, autores como Bossa (2007), Rubinstein (1999), Silva (1998) e Andrade (2004), dentre outros especialistas da área, consideram a psicopedagogia brasileira originária da psicopedagogia Argentina. .

A psicopedagogia Argentina sofreu grande influência francesa. Janine Mery e Debesse, dentre outros fazem parte desta influência sobre a psicopedagogia na Argentina, por volta dos anos cinquenta, onde havia o objetivo de resolver fracassos escolares (NOGUEIRA, 2007).

Andrade (2004, p. 1) considera que na Argentina a Psicopedagogia descende de universidades europeias principalmente da Espanha:

A primeira Universidade do país surge no século XVIII organizada institucionalmente nos parâmetros europeus. Muitos espanhóis emigraram para a colônia para fazer fortuna e voltar para a corte. Trouxeram na bagagem as ideias e a cultura de valorização do conhecimento mantendo sempre com a Europa profícuo intercâmbio, de tal forma que as ideias revolucionárias de Freud e seus seguidores não encontraram barreiras para conquistar o novo continente (p.1).

O autor observa que, neste período, se buscou o emprego dos pressupostos teóricos da psicanálise na educação infantil o que, segundo ele, deu origem à psicopedagogia clínica. O autor cita como grande influenciador da corrente psicanalítica desta época Lacan.

Para Bossa (2007), a Argentina é a grande influenciadora da formação psicopedagógica no Brasil. Nesse sentido, Bossa (2007, p. 97), fundamentada em revisão bibliográfica e entrevistas realizadas com as professoras Alicia Fernández e referenciando uma revisão, relata que:

De acordo com ela a graduação em psicopedagogia surgiu há mais de 30 anos na Argentina, sendo quase tão antiga quanto à carreira da psicologia, criada na Universidade de Buenos Aires. Na prática, a atividade psicopedagógica iniciou-se antes da criação do próprio curso (p.1)

A autora também esclarece que profissionais de outras formações como, por exemplo, filósofos e cita Sara Paín, que perceberam a necessidade de um profissional que cuidasse desta área e que não poderia ser preenchido pelo pedagogo e nem mesmo pelo psicólogo. Ainda de acordo com a autora, a psicopedagogia surgiu na Argentina da necessidade de orientação para o processo educativo cabendo salientar que este período corresponde ao pós-guerra no qual a evasão escolar, a repetência e, conseqüentemente, os inúmeros problemas de aprendizagem faziam parte da realidade dos argentinos.

Conforme Andrade (2004, p. 1), “Em 1956 a Psicopedagogia constitui-se como curso de graduação de três anos, para formar docentes capazes de atuar na psicologia aplicada a educação, dedicada explicitamente ao aperfeiçoamento docente e ao âmbito educativo, na confluência da psicologia e pedagogia”.

Essa perspectiva compreendia aspectos preventivos, terapêuticos, diagnósticos, tratamento de problemas de aprendizagem e assessoramento e orientação nos diversos aspectos da aprendizagem. Andrade (2004) ressalta que, na Argentina, tem se ofertado os cursos de especialização na área psicopedagógica sem a autorização do Ministério da Educação daquele país.

Martini (1999) relata que surgiu na Argentina o primeiro curso de graduação na área. Cabe observar que a Psicopedagogia na Argentina não apresenta nenhuma dificuldade em definir sua identidade, tão pouco definir-se como profissão, problemas que notamos na França e no Brasil.

Os cursos de Psicopedagogia acima citados passaram por mudanças em seus quadros curriculares durante a década de sessenta na Argentina; em um primeiro momento, em 1963, 1964 e 1969, influenciado pela psicologia experimental na constituição do psicopedagogo; em um segundo momento, pelo ingresso nos cursos de psicopedagogia de alunos originários do secundário de cursos profissionalizantes de diversas categorias levando a mais uma reformulação do currículo exigindo o acréscimo de mais um ano (BOSSA, 2007). Hoje, na Argentina, a graduação em Psicopedagogia tem duração de cinco anos.

Na Argentina, na década de 1970 criaram-se os centros de saúde mental que compunham suas equipes inserindo os profissionais da psicopedagogia que participavam ativamente de todo processo de tratamento, inclusive diagnosticando, fato relevante para o desenvolvimento desta categoria (BOSSA, 2007). Desde a década de 30, na Argentina, a

psicopedagogia é atrelada à área da educação e saúde. Neste período, os psicopedagogos incluíram, em seu trabalho, a questão clínica voltada para a psicanálise, aspecto este vigente até os dias de hoje na Argentina. Cabe salientar que os psicopedagogos, devido à sua formação mais elaborada que a formação em nível de especialização no Brasil, assegurou o direito de execução de testes na avaliação e tratamento das dificuldades de aprendizagem (BOSSA, 2007).

### **1.3. A psicopedagogia no Brasil**

Voltemos, agora, nossa atenção para a psicopedagogia brasileira. Para Sá et. al. (2008), no Brasil, a psicopedagogia possui, em sua identidade, influência americana tanto quanto europeia, uma vez que os autores consideram os argentinos como percussores e os mesmos têm em sua formação influência direta destas duas escolas.

O movimento da psicopedagogia no Brasil remete ao seu histórico na Argentina. Devido à proximidade geográfica e ao acesso fácil a literatura (inclusive pela facilidade da língua), as ideias dos argentinos muito têm influenciado a nossa prática (BOSSA, 2007, p. 37).

A psicopedagogia brasileira originalmente tem influência Argentina em sua constituição (BOSSA, 2007). O autor reconhece nos argentinos um esforço na busca de sistematizar um corpo teórico para caracterizar a psicopedagogia como uma ciência independente das demais áreas do conhecimento e em busca de subsídios para sua prática. O autor cita como exemplo a contribuição Argentina: “Sara Páin (Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem, Psicopedagogia operativa e a função da ignorância), Jorge Visca (Clínica psicopedagógica e Psicopedagogia: Novas contribuições) Alicia Fernández (A inteligência aprisionada) e outros com diversos artigos publicados em revistas especializadas” (BOSSA, 2007, p. 37).

Silva (1998, p. 24) cita o argentino Visca como grande influenciador da psicopedagogia brasileira:

Visca baseia a psicopedagogia em numa “epistemologia convergente”, termo que denomina a sua conceituação de aprendizagem e suas dificuldades em função da integração por assimilação recíproca das contribuições das escolas psicanalíticas, Piagetiana e de psicologia social de E. Pichon Rivière (p.24).

Para a autora, observou-se, no Brasil, nos primeiros anos do exercício da psicopedagogia, uma cópia da mesma interpretação de Visca a área da psicopedagogia, (SILVA, 1998). Perceptivelmente, faz-se presente a influência dos psicopedagogos argentinos em nosso país.

Na década de 1970 no Brasil, acreditava-se que os problemas de aprendizagem estavam ligados a fatores orgânicos, aspecto que perdurou durante muito tempo e foi determinante na forma de tratar a questão do fracasso escolar até recentemente (BOSSA, 2007). A autora afirma que existiu até bem pouco tempo no Brasil uma visão organicista com relação aos problemas de aprendizagem, atribuindo-se a disfunção do sistema nervoso central. A psicopedagogia, ainda influenciada pelo modelo médico, apresentava diagnósticos que exibiam um caráter patológico associado aos problemas de aprendizagem (BOSSA, 2007). Neste período, era difundida a ideia de que os problemas de aprendizagem estavam associados a problemas de disfunção neurológica, denominados de Disfunção Cerebral Mínima (DCM). Esta disfunção não era detectável através de exame clínico. Bossa (2007) cita que até os dias de hoje as famílias e os educadores, ao detectarem no indivíduo problemas de aprendizagem, recorre ao profissional da medicina, visto que este profissional tem grande importância nas decisões familiares. Na década de 80 para Bossa: “Começa a se configurar uma teoria sociopolítica a respeito do fracasso escolar, e o ‘problema de aprendizagem escolar’ passa a ser concebido como um ‘problema de ensinagem’” (BOSSA, 2007, p. 52).

Foi sob essa herança conceitual médico-pedagógica que nasceram, na década de 70, os primeiros cursos de Psicopedagogia no país, voltados especialmente para complementar a formação do psicólogo e do educador. Em princípio, a formação dos profissionais em Psicopedagogia se dava na Clínica Médico-Pedagógica de Porto Alegre (RAMOS, 2007, p. 13).

O curso citado acima foi criado em 1979, no Instituto Sedes Sapientiae (SP), por Maria Alice Vassimon, pedagoga e psicodramatista, e Madre Cristina Sodré Dória (BOSSA, 2007). Ainda segundo Ramos (2007), durante muito tempo foi raro a existência de outros cursos para formação psicopedagógica no Brasil. Posteriormente, os cursos de especialização e aperfeiçoamento na área psicopedagógica vieram a se expandir no país por volta da década de 90. Inicialmente, concentrando-se nas faculdades do estado de São Paulo e, posteriormente, disseminam-se por vários estados brasileiros (RAMOS, 2007).

Bossa e Ramos (2007) nos asseguram que, com desenvolvimento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em psicopedagogia no Brasil, tem início uma dissociação do modelo de psicopedagogia Argentina em busca de uma identidade brasileira. Ramos (2007) afirma que no ano 2000, em nosso país, apareceram o curso superior de curta duração, o curso de graduação em Psicopedagogia, o curso de mestrado em Psicopedagogia e o curso de doutorado em Psicopedagogia, expandindo tanto os cursos quanto a produção científica desta categoria.

Diante do percurso que transcorremos acima, justifica-se no Brasil que o processo de conceito da psicopedagogia ainda encontra-se em construção, assim como seu corpo teórico.

Segundo Silva (1998), a busca de definição para a psicopedagogia passou por dois momentos iniciais. No primeiro momento, a psicopedagogia surgiu como reflexo do fracasso escolar. No início da trajetória da psicopedagogia no Brasil, visava-se apenas ao tratamento dos sintomas apresentado pelas escolas, como mal desempenho de seus alunos, que precisava ser tratado. Neste período, a psicopedagogia era vista como a justaposição da psicologia a pedagogia. “[...] dentro desta perspectiva, a psicologia é vista apenas como estimuladora normativa e reguladora da vida intelectual” (SILVA, 1998, p. 25). Assim, a psicopedagogia era percebida como a aplicação da psicologia a pedagogia, o que nos faz concluir que a segunda, neste período, não possuía embasamentos próprios.

No momento seguinte, a psicopedagogia passa a ser significada não mais pelos sintomas, mas como a gênese da aprendizagem, tendo como objetivo promover este processo sem maiores dificuldades. Só então, após esta apreciação da autora, ela avalia que a psicopedagogia pode ser configurada da seguinte forma:

[...] a psicopedagogia é um campo do conhecimento, que como o próprio nome sugere, implica uma integração entre a psicologia e a pedagogia tendo como objeto de estudo o processo de aprendizagem visto como estrutural construtivo e interacional, integrando nele os aspectos cognitivos, afetivos e sociais do ser humano (SILVA, 1998, p. 27).

Conforme a autora, a psicopedagogia investiga a evolução e os fatores que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem. A psicopedagogia preocupa-se com a aprendizagem de forma geral e, no centro de sua prática, estão ações preventivas e curativas. Bossa (2007) e Silva (1992) ajuízam que a prática psicopedagógica antecede a formação de um corpo teórico para caracterizá-la como uma área de estudo. Segundo as autoras, devido à complexidade do objeto de estudo da psicopedagogia (a aprendizagem humana), faz-se necessário a participação de diversas áreas como a psicologia, pedagogia, psicanálise, neurolinguística, medicina, dentre outras, agregando seus saberes com a psicopedagogia, no intuito de uma maior compreensão dos processos de desenvolvimento da aprendizagem humana (BOSSA, 2007).

A partir de estudos sobre a psicopedagogia, a autora compreende como seu objeto de estudo o processo da aprendizagem. Abarcando este processo como sendo uma relação dinâmica, no qual tanto indivíduo como a aprendizagem atua um sobre o outro, considerando que o indivíduo jamais será passivo nesta relação.

Nogueira (2007), conforme Scoz alega que a psicopedagogia comporta vários campos do conhecimento e atua diretamente com a aprendizagem e suas dificuldades. Para a autora, a psicopedagogia se constitui um campo novo da ciência que, por sua interdisciplinaridade, busca delimitar seu campo de atuação, como também da constituição de seu próprio corpo teórico. A autora cita também Rubinstein considerando que a psicopedagogia tem sua origem no atendimento a crianças e adolescentes excluídos e aos que se excluem do sistema educacional.

Bossa (1994) discorda que a psicopedagogia seja a compreensão e aplicação destas duas áreas na educação, mas não nega seu surgimento na justaposição da psicologia a pedagogia na fase de sua origem.

[...] existem equívocos na busca de significação para a psicopedagogia, devendo-se isto a uma imprecisão que se desdobra também a prática. Penso que a psicopedagogia, como área de aplicação, antecede o status de área de estudos, a quem tem procurado sistematizar um corpo teórico próprio, definir o seu objeto de estudo, delimitar o seu campo de atuação; para isso, recorre à psicologia, psicanálise, linguística, fonoaudiologia, medicina e pedagogia (BOSSA, 2007, P. 19-20).

Ambos, tanto Silva (1998) como Bossa (2007) concordam em um aspecto

[...] a psicopedagogia, como área de aplicação, antecede o status de área de estudos, a quem tem procurado sistematizar um corpo teórico próprio, definir o seu objeto de estudo, delimitar o seu campo de atuação; para isso, recorre à psicologia, psicanálise, linguística, fonoaudiologia, medicina e pedagogia (BOSSA, 2007, p. 19-20).

Diferentemente de sua conceituação, a definição do objeto da psicopedagogia traz consigo certo consenso por parte de autores brasileiros como Kiguel, Neves, Scoz, Golbert, Kubstein e Weiss (BOSSA, 2007). Baseado nestes autores entre outros, ele confirma que o objeto de estudo da psicopedagogia é o homem em seu processo de desenvolvimento da aprendizagem. Para tanto, preocupa-se em compreender como o indivíduo aprende e como a aprendizagem humana se desenvolve.

O psicopedagogo é um profissional que reúne saberes de diversas áreas, possuindo em seu caráter formativo, a dinâmica multi e interdisciplinar a partir da psicanálise, da psicologia genética, fonoaudiologia, neuropsicologia, entre outras, atreladas à psicologia e à pedagogia. Seu objeto de estudo define-se em torno do processo de aprendizagem humana, (LOMONICO, 1992; SILVA1998; BOSSA, 2007).

Desta forma, Bossa (2007) conclui que, devido à complexidade do objeto de estudo da psicopedagogia (o processo de desenvolvimento da aprendizagem humana), “[...] faz-se necessária a contribuição de diversas áreas do conhecimento as quais integradas nos



forneem condição para uma melhor compreensão do campo da aprendizagem” (BOSSA, 2007, p. 73). O autor alega que, a partir daí, surge uma organização em volta da legalização da profissão de psicopedagogia, organizada pelo seu órgão representativo, a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPP) que, através de reuniões de classes, organiza através de documentos, os princípios norteadores desta categoria, que virão nortear esta profissão.

## **CAPÍTULO II - A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Neste capítulo apresentaremos a perspectiva vigotskiana sobre a construção dos conceitos científicos. Iniciamos este processo partindo dos conceitos espontâneos para chegarmos aos científicos. Baseados em Vigotski (2009), consideramos que os conceitos espontâneos ou cotidianos são os conceitos construídos em nossa vida cotidiana, no dia a dia, nas relações sociais, significando o mundo ao nosso redor ou mundo imediato. Os conceitos científicos são adquiridos no contexto formal da escola, onde os alunos através de um estudo organizado e sistemático são conduzidos à reorganização e ressignificação de seus conhecimentos, através das interações ocorridas em sala de aula nos momentos de interação verbal.

Para Vigotski (2008, p. 108)

Em primeiro lugar, com base na simples observação, sabemos que os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança. Mesmo os motivos que induzem a criança a formar os dois tipos de conceitos não são os mesmos.

Para o autor, a mente humana se depara com situações ou problemas diferentes nos processos de construção dos conceitos espontâneos e científicos (VIGOTSKI, 2008). Quando transmitimos ao indivíduo, presente na sala de aula, um conceito propositalmente organizado, buscamos ensinar aos nossos alunos muitas coisas que eles não poderão ver ou vivenciar diretamente – estamos, aqui, tratando dos conceitos científicos. Na construção dos conceitos espontâneos o indivíduo, ou melhor, a criança, está em contato direto com os objetos numa relação imediata com o mundo que a circunda.

Em nossa sociedade, uma das funções da escola é mediar o processo de construção dos conceitos científicos. Para tanto, deverá possuir uma organização adequada no processo de ensino construção do conhecimento, no qual a ação professor, na relação direta com seus alunos e com o conhecimento, proporcionará uma significação ou ressignificação de seus conceitos prévios.

Para Vigotski (2009, p. 244):

O curso do desenvolvimento do conceito científico e a participação do adulto nas ciências sociais transcorrem sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio.

O autor admite que o processo de construção de conceitos ocorra por meio da interação social em sala de aula, seja com o professor, seja com os alunos, nos momentos de interação verbal. Admitimos que a sala de aula seja espaço interativo e de partilha de conhecimentos, onde a ação colaborativa entre os participantes durante as aulas proporcionarão a construção de conceitos.

A construção de conceitos científicos é concretizada no espaço formal da escola, mais especificamente na sala de aula, Silva (2009, p. 99) considera que:

O ensino intencionalmente planejado e organizado com vistas a que o aluno ultrapasse a aparência dos fatos e fenômenos, ou seja, dos objetos de conhecimento, permite-lhe desenvolver habilidades para generalizar, abstrair, inferir, deduzir, comparar e estabelecer relações entre os conteúdos ensinados. Ou seja, permite que o aluno aprenda conteúdos e também formas de pensar.

Oliveira (2010), referenciando a obra de Vigotski, relata que o indivíduo tem capacidade mental de pensar em objetos, fatos ou eventos, na ausência dos mesmos, ou mesmo, nunca vivenciados, pois a capacidade mental do ser humano é altamente complexa. Atividades desempenhadas pelo ser humano, como as citadas acima, só é possível, segundo Vigotski (2009), graças às funções mentais superiores. Compreendemos que as interações verbais proporcionadas pela ação do professor na sala de aula oportunizarão aos alunos o modo científico de pensar e de buscar o conhecimento com autonomia a partir daquilo que já internalizaram e dominam através de um ensino formal.

Segundo Soares (2008, p. 19), o ensino sistematizado abordado na sala de aula, declara que os conhecimentos mobilizados pelo professor em sua prática pedagógica devem ser:

[...] os saberes da experiência, construídos no cotidiano, através da reflexão permanente sobre sua prática, mediatizados pelos alunos e pelos colegas de trabalho, os conhecimentos específicos da área que pretende ensinar, que não se reduz à informação, mas a trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as para produzir novas formas de existência e de humanização (p. 19)

A socialização deste conhecimento propiciará aos alunos motivação para refletir, analisar, contextualizar, etc. A partir da ação planejada estrategicamente pelo professor, apresentando-lhes situações-problema que os desafiem a ir além do que já dominam, incitando-os a pensar cada vez mais complexamente em busca da construção do conceito científico, a partir de outros conceitos existentes internamente no indivíduo (SOARES, 2008).

Conforme Marques e Barbosa (2008, p. 10):

Um professor que utiliza estratégias conscientes busca um sistema de conexões que não fragmenta seu trabalho. Planifica e orienta as atividades fundamentadas em conceitos científicos, é capaz de refletir sobre o nível dos seus próprios conhecimentos e habilidades, não levando em conta somente o saber da experiência, que se constrói à base das aparências do cotidiano (p. 10).

Podemos concluir que, na perspectiva vigotskiana, a instituição educacional tem função fundamental de compartilhar conhecimentos históricos e culturalmente constituídos, oportunizando aos alunos a construção de conceitos científicos de forma socializada, em sala de aula, nos momentos de interação verbal, evoluindo do contexto intersíquico para intrapsíquico. Assim, o conhecimento é originado socialmente nas interações entre os alunos e a professora em sala de aula para que, então, o indivíduo internalize as informações e, a partir das funções mentais superiores, abstraia e generalize construindo o conceito de aprendizagem.

## **2.1. Compendo o mundo em palavras e construindo conceitos**

Neste tópico apresentaremos a perspectiva vigotskiana de construção do mundo através das palavras. Para Vigotski (2009), a palavra é questão central na construção de conceitos. Para o autor, o mundo é composto e significado através das palavras e com ela criamos, transformamos, alteramos, aprendemos. Tudo está na palavra.

Para Vigotski:

[...] a antropogenia podia ser dividida em dois períodos de tempo que se sobrepunham: o período muito longo da filogênese e o período relativamente curto da história humana. Em sua opinião, durante a filogênese, a evolução havia levado ao desenvolvimento da espécie *homo sapiens*, que, conseqüentemente tinha muitas características em comum com os animais superiores (VER; VALSINER, 2006, p. 243).

Sobre este aspecto, Cunha e Schwartz (2006, p. 88) consideram que: “O desenvolvimento humano seria produto do entrelaçamento de dois processos distintos e combinados: filogênese e ontogênese”. Tais processos se desenvolvem de forma social e individualizada. No social, origina-se nas relações entre os indivíduos que surgem através do trabalho e, no aspecto individual, de forma interiorizada através do uso de instrumentos e signos<sup>4</sup>, que são determinados no curso da filogênese humana a partir da consciência – processo de hominização do psiquismo.

---

<sup>4</sup> Instrumento – é qualquer utensílio que tenham utilidade prática (enxada, caneta, faca, garfo) e os signos são construídos socialmente através da cultura para significar algo, por exemplo, em nosso estudo na sala de aula

O homem, desde os primórdios, age sobre a natureza, transformando-a para atender as suas necessidades. Neste processo, cria os instrumentos que viabilizará esta transformação e multiplicá-los socialmente, fazendo uso de seus processos psicológicos superiores em seu processo de desenvolvimento histórico-cultural que nos diferencia dos demais animais (VIGOSKI, 2009). O homem provoca, a partir daí, um simultâneo aumento do desenvolvimento biológico e psicológico no sistema de signos externos, como os relacionados à memória e a fala. São vários os tipos de signos adquiridos em nossas relações histórico-culturais utilizados até os dias atuais, aprimorados evolutivamente, de acordo com nossas necessidades e nossa cultura, levando-nos cada vez mais a ter um maior controle de nossos processos psicológicos superiores (VIGOSKI, 2009).

Os processos psicológicos superiores do homem tem sua origem no sistema de signos sociais que a cultura proporciona, originado em um processo evolutivo histórico-cultural desenvolvido nas relações, nossas com os outros e vice-versa (VAN DER VEER; 2006). A origem dos processos psicológicos não está na individualidade do ser, mas sim em seu caráter social. Através das funções psicológicas superiores, o homem age sobre a natureza modificando-a, de acordo com suas necessidades através do uso de instrumentos e signos. Em dado período de transição na escala de desenvolvimento humano, o homem possui a atividade mental voltada para o trabalho, motivando-o a transformar o mundo em que vive e para o qual vive. Para transformá-lo, o homem emprega o uso de instrumentos e signos que mediam a sua relação com este. Na relação com os objetos, utilizam-se propriedades abstratas intelectivas fazendo uso de um de seus principais instrumentos, a palavra e, através desta, significamos o mundo ao qual pertencemos nas relações sociais (VIGOTSKI, 2009).

Sobre as relações sociais, Rosseti-Ferreira et.al. (2004, p. 25) afirmam que:

As relações sociais são consideradas como fundamentos não só nos primeiros anos de vida como também ao longo de toda vida, mantendo-se continuamente como arena e motor do processo de desenvolvimento. Dessa forma, entende-se que desde o início da vida, as relações são construídas a partir das “interações”, isto é, de ações partilhadas e interdependentes.

Igualmente, Bakhtin (1981), em seu conceito de polifonia, nos assegura que somos constituídos uns dos outros. Nas várias vozes que nos compõem socialmente, determinamos o nosso ser, enfim, e no social que nos constituímos. Originalmente, surgimos na interseção de várias vozes que medeiam o mundo trazendo consigo vários prismas interpretativos deste, ou

---

tratamos de signos simbólicos (números, equações), estes signos estão internalizados nos indivíduos. Placas que indicam algo, por exemplo, a placa que simboliza o banheiro feminino é constituída da figura feminina, ao vermos tal símbolo sabemos o que significa.

seja, ao se constituir a pessoa traz consigo várias vozes, do pai, da mãe, professora, professores, vizinhos, tios, avós, antepassados, políticos, entre outros. O que somos é constituído por e em nossas histórias e culturalmente no meio social a que pertencemos. Esta constituição é concretizada dialogicamente nos momentos onde os indivíduos se comunicam entre si e com os outros, formando sua visão de mundo (BEZERRA, 2007). Esta visão de mundo, para Stella (2007), nada mais é que a forma como compreendemos o mundo. Esta compreensão é estabelecida de forma interna e externa, ou seja, o mundo é compreendido através da circulação das palavras em nível de consciência, através da interpretação da palavra interior e, externamente, através da circulação da palavra em nossa cultura.

Para Borges (2008), Luria e Vigotski abordam a palavra identificando que através desta construímos o conceito. Nesta construção, a relação entre pensamento e palavra é constituída de relações complexas originadas psicologicamente, nas vivências ocorridas durante todo processo de desenvolvimento humano. Do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, a palavra é uma generalização e remete a algum conceito embora não seja o conceito (VIGOTSKI, 1999). Borges (2008), ao abordar tais teóricos, relaciona a palavra, o conceito e o pensamento ao processo histórico-cultural do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, a construção do conhecimento do indivíduo.

Em Vigotski (2009, p. 398):

[...] O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio, logo o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra.

A palavra somente será um fenômeno do pensamento quando nela atribuir-se o significado ou o conceito a certo objeto ou fenômeno. Significamos o mundo através das palavras, ou seja, conceituamos o mundo à medida que o significamos. “[...] a palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva” (STELLA, 2007, p. 179). Desta forma, em nossa pesquisa, a realidade viva será vivenciada na sala de aula, nas interações verbais nela ocorridas e a palavra circulara em movimentos individuais e coletivos na construção do conceito de aprendizagem.

A representação do mundo em palavras possibilita pelo menos uma duplicação do mundo, uma concreta e uma abstrata (LURIA, 1987). Como sabemos que a linguagem, como a fala, medeia todas as nossas relações, o mundo é entendido através de uma leitura simbólica providenciada por palavras e conceitos. Segundo Vigotski, o processo de construção de

conceitos passa por três fases básicas que experimentalmente estão divididos em vários estágios. Durante os primeiros estágios de desenvolvimento humano na infância, o indivíduo “agrupa alguns objetos numa agregação desorganizada ou amontoada” (VIGOTSKI, 1993, p. 51). Este período é particularmente marcado por não ter nenhum princípio norteador deste agrupamento de objetos e há o predomínio da percepção infantil.

A segunda fase do processo de construção de conceitos refere-se ao que Vigotski (1993) intitula de pensamento por complexos, que é uma composição de objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às relações que, de fato, existem entre esses objetos. Neste momento, podemos observar uma alteração na forma de pensamento que se torna mais avançado. O ser humano consegue aqui ultrapassar sua subjetividade dando lugar as impressões e relações objetivas das coisas: “O pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo, embora não reflita as relações objetivas do mesmo modo que o pensamento conceitual” (VIGOTSKI, 1991, p. 53). Nesta fase do processo, inicia-se certa organização, agrupando os objetos tendo um propósito, de forma relacional, os objetos agora já não estão mais isolados entre si: “Em um complexo, as ligações entre os componentes são concretas e factuais e não abstratas e lógicas” (VIGOTSKI, 1989, p. 53). Assim, o complexo é um reunir definido de objetos unidos por ligações factuais. Sendo essas ligações consequentes da prática determinada, imediata, acatando uma lógica ligada aos fatos presentes, levando a união de elementos.

No período final, denominado Complexo de Pseudoconceito, período mais próximo da construção de conceitos, a criança possui capacidade de domínio da linguagem verbal, porém, não raciocina de forma conceitual, ou seja, emprega o instrumento verbal, mas ainda não possui desenvolvimento dos significados, os conceitos das palavras empregadas.

Trataremos agora da terceira fase pesquisada por Vigotski (2009), que estabelece uma segunda consideração do processo onde o autor observa que o movimento inicial da criança dar-se rumo à abstração. Nesta fase, a criança agrupa objetos que possuam o que ele chama de grau máximo de semelhança entre si. Este estágio é permutado pelo agrupamento com base em um único atributo essas concepções são decorrentes dos verdadeiros conceitos chamados por Vigotski (1993) de conceitos potenciais. Os conceitos potenciais podem ser formados tanto na esfera do pensamento perceptual como na esfera do pensamento prático voltado para a ação com base em impressões semelhantes no primeiro caso e em significados funcionais semelhantes no segundo (VIGOTSKI, 2009).

Para Vigotski (2009, p. 68), um conceito só será construído quando os traços abstraídos são recapitulados, resumidos novamente e este resumo tornar-se-á o principal instrumento do pensamento. E como citamos anteriormente “O papel decisivo nesse processo é desempenhado pela palavra”.

Para Luria (1988):

Quando as crianças chegam à adolescência, generalizam mais com base em suas impressões imediatas. Ao invés disso, classificam isolando certos atributos diferentes dos objetos. Cada objeto é posto em uma categoria específica por uma relação com um conceito abstrato. Após estabelecer um sistema para incluir diversos objetos em uma única categoria, os adolescentes desenvolvem um esquema conceitual hierárquico que expressa um “grau de comunidade” cada vez maior ( p. 47-8).

Para Vigotski (2009, p. 228), a mais importante proposição que chegou através de seus experimentos é a de que: “Só na adolescência a criança chega ao pensamento por conceitos e conclui o terceiro estágio da evolução do seu intelecto”. Segundo o autor, na adolescência, o uso dos verdadeiros conceitos passa a ser mais frequente, relegando pensamento primitivo (sincrético e por complexos) para uma segunda ordem gradualmente. Ressaltamos que este processo não ocorre instantaneamente, havendo a substituição de um por outro, isto ocorre de forma bem mais complexa. Para Vigotski (2009, p. 229): “A adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento”. O adolescente mesmo ao passando a utilizar com maior frequência dos verdadeiros conceitos, ou seja, da forma superior do pensamento, não abandona as formas mais elementares deste (VIGOTSKI, 2009). Além disso, para Vigotski (2009, p. 229-9): “Até mesmo o adulto está longe de pensar sempre por conceitos. É muito frequente o seu pensamento transcorrer do nível do pensamento por complexos, chegando, às vezes, a descer a formas mais elementares e mais primitivas”.

O caráter transitório do pensamento adolescente torna-se, especialmente evidente quando observamos o funcionamento real dos conceitos recém-adquiridos. Os experimentos realizados com o objetivo específico de estudar as operações que os adolescentes efetuam com os conceitos revelam, em primeiro lugar, uma discrepância surpreendente entre a sua capacidade de formar conceitos e sua capacidade de defini-los (VIGOTSKI, 2008, p. 99).

Esta discrepância, segundo o autor, refere-se à construção do conceito e a sua definição verbal e ressalta que apresentasse tanto no adolescente quanto no adulto. Para Vigotski (2009, p. 229): “A existência de um conceito e a consciência desse conceito não coincidem quanto ao momento do seu surgimento nem quanto ao seu funcionamento”. De acordo com seus experimentos, o autor relata que o adolescente não apresenta dificuldades em



construir o conceito, nem em empregá-lo concretamente, a dificuldade se apresenta no momento de verbalizá-lo. O adolescente encontra inesperadamente dificuldades na articulação do pensamento e na definição deste conceito, elaborando-o de forma reduzida, restrita (VIGOTSKI, 2009). Sobre a dificuldade de definição de um conceito partindo do plano abstrato como ocorre em sala de aula, o autor relata:

[...] a definição verbal desse conceito e a habilidade para conscientizá-lo e defini-lo com precisão geram dificuldades consideráveis, e nas experiências, frequentemente observamos como a criança e o adulto, mesmo tendo resolvido a tarefa de formar corretamente um conceito, ao definir este conceito já formado ressalva para um estágio mais primitivo e começa a enumerar diversos objetos concretos, abrangidos por esse conceito em uma situação concreta (VIGOTSKI, 2009, p. 231).

Assim, o adolescente emprega a palavra como conceito e define esta palavra por complexos. O autor relata que, especificamente neste período, ou seja, na adolescência, o pensamento oscila entre os complexos e os conceitos, marcando caracteristicamente esta fase como sendo de transição do concreto para o abstrato. (VIGOTSKI, 2009).

Dessa forma, Vigotski (2009) avalia que um conceito só é construído quando os traços abstraídos são recapitulados, resumidos novamente e este resumo tornar-se-á o principal instrumento do pensamento. Todo este processo só é possível, como o autor afirmou anteriormente, através da palavra. Borges (2008) abrangendo a relação entre a palavra, conceito e pensamento sob a perspectiva teórica de Luria e Vigotski declara que: “[...] ao tratarem das mudanças que ocorrem na relação entre a palavra, o conceito e o pensamento, estabelecem as formas de entendimento do desenvolvimento humano e de seu conhecimento”.

Também sobre a palavra, Brait (2007) considera tal qual Vigotski vislumbrou os movimentos nela existente, apresenta-nos a seguinte concepção:

Desde as primeiras décadas do século XX, nos trabalhos de M. Bakhtin e seu Circulo não somente a palavra, mas também a linguagem em geral, é concebida e tratada de outra forma, levando-se em conta sua história, sua historicidade, ou seja, especialmente a linguagem em uso. (BRAIT, 2005, p.178).

Bakhtin (1981), ao oposto do que acreditava os teóricos da linguagem de sua época, propunha a linguagem e a palavra como constituída historicamente e em interação social. As mesmas em sua avaliação evoluem e estão em constante movimento, de acordo com a ideologia do grupo que a utiliza. Em Bakhtin, ideologia é a significação produzida pelo ato de pensar e interpretar mentalmente fatos reais da vida cotidiana, que serão expressos em palavras (BRAIT, 2007). Portanto, podemos concluir que, para a autora, embasada na teoria bakhtiniana, a palavra evolui de acordo com o seu contexto histórico-cultural. É através da e

na cultura que estes significados se reorganizam e são ressignificados no pensamento e expressos através da palavra nos diversos momentos de interação verbal nas relações sociais.

Bakhtin (1995) compreende que, em um grupo social, a consciência deste está impregnada de conteúdo ideológico disseminado através da interação social entre seus pares. Para o autor, é através da palavra e por meio da linguagem que se constitui o modo mais puro da relação social. Para ele, em todos os atos deste processo de interação está presente a compreensão e a interpretação, compreendendo assim, a língua como uma prática viva, na qual o locutor e o ouvinte não se baseiam simplesmente em normas, mas somente no contíguo de temas possíveis de uso de cada forma particular.

Do ponto de vista bakhtiniano, o locutor, ao falar, enuncia algo para o ouvinte que compreende ou significa de forma particular o que foi enunciado nos momentos concretos da interação verbal (BAKHTIN, 1995). Portanto, compreendemos a enunciação como de natureza social e que se organiza na produção do ato da fala.

Para Bakhtin (1995), a dimensão discursiva da comunicação é de fundamental importância para o dialogismo como característica fundamental da linguagem, uma vez que provoca a presença do interlocutor, resultando desse raciocínio outra divisão do pensamento bakhtiniano, a compreensão responsiva ativa. O locutor, ao enunciar algo, provoca no ouvinte uma atitude responsiva ativa, que pode se materializar de forma verbal ou não verbal (CARDOSO, 2000). Bakhtin (1995) analisa a dialogia entre ouvinte e falante como um processo de interação ativa.

Conforme Borges (2008, p. 56):

A palavra enunciada é a ponte entre o locutor e o ouvinte. A enunciação consiste na materialização da palavra que provoca a interação verbal e manifesta a linguagem. A palavra é expressão da interação, uma vez que ela contém os aspectos enunciativos de quem fala e para quem é dirigida.

Trazendo esta perspectiva para o contexto de nossa pesquisa, as enunciações ocorridas neste estudo em sala de aula, durante a exposição da disciplina Psicologia da Aprendizagem no curso de Psicopedagogia, materializam-se através das palavras nos momentos de interação verbal ocorridos em movimentos individuais e coletivos entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno. Ressaltamos que, nesta pesquisa, o conceito científico abordado é o de aprendizagem, por ser um dos conhecimentos que provém do curso de psicopedagogia.

## **2.2. A argumentação e o papel da escola na construção de conceitos**

Compreendemos em nossa pesquisa que a argumentação em sala de aula é fundamental no processo de construção de conceitos científicos. Portanto apresentamos aqui tal perspectiva.

Goulart (2007, p. 94) fundamentada na teoria da enunciação de Bakhtin abarca que:

[...] (1) A argumentatividade da linguagem é inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido intencionalmente na direção do Outro, no movimento da interminável cadeia de enunciações. 2) Enunciar é agir sobre o Outro, isto é, enunciar extrapola a ideia de compreender e responder enunciados.

Goulart (2007) busca abarcar os movimentos de produção do discurso existentes no processo de construção do conhecimento em espaços escolares. Para a autora, os gêneros do discurso histórico e culturalmente compõem a construção do conhecimento. Este processo está relacionado ao caráter social da atividade humana, a intencionalidade e aos propósitos de quem enuncia. Em nossa pesquisa, desenvolvida especificamente na sala de aula, a intencionalidade inicial de quem fala está nomeadamente ligada à primeira ação da professora que, propositadamente, dirige a fala a seus alunos, instigando-os através de um ato discursivo a construção do conceito científico de aprendizagem, ou seja, a construção do conhecimento.

Sobre a construção do conceito científico no contexto educacional, Vigotski (2009) afirma que é na escola que este processo tem seu início, como também admite que este processo ocorra através de interação social entre professores-alunos, alunos-alunos e alunos professores.

Pontecorvo (2005, p. 189) reconhece o espaço escolar, como um espaço vivo de transmissão cultural:

Interpretando (e conseqüentemente transformando) as formas da interação social e da atividade cognitiva conjunta que se pode realizar no contexto interativo próprio da escola, objetivando a transmissão cultural, é essencial compreender também o papel dos “instrumentos oferecidos pela cultura e de suas características e solicitações peculiares.

Considerando a complexidade da linguagem e do pensamento, em sua forma interna ou socializada, do ponto de vista cultural, observamos que a mesma oferece uma gama variada de mediadores que intermedeiam a construção do conhecimento, através de sistemas organizados proporcionando um caminho crescente na passagem das formas de pensamento natural (conceito espontâneo) para aquelas do conhecimento sistemático (conceito científico) (PONTECORVO, 2005).

Segundo Pedrancini, Corazza e Galuch (2011), alunos podem chegar ao mais alto nível de abstração e generalização dos conceitos antes mesmo da adolescência, dependendo das atividades desenvolvidas no espaço escolar. Ainda sobre perspectiva das autoras, estudos desenvolvidos por Leontiev (1988) apresentando as teorias da atividade, expõem que o processo de internalização de conceitos está intimamente relacionado a uma atividade.

Nuñez e Pacheco (1998 p. 95) avaliam que:

[...] pesquisas posteriores a Vigotski permitiram esclarecer que o processo de formação de conceitos científicos, impõe como condição definir o tipo de atividade necessária para sua formação, ou seja, organizar os tipos específicos de atividade, assim como o mecanismo específicos de atividade, assim como o mecanismo específico que conduz essa atividade a internalização consciente do conceito científico.

A presença ou proposta de um problema desencadeia todo o processo de construção dos conceitos (VIGOTSKI, 2009). O autor esclarece que esta não é a causa do processo de construção dos conceitos, mas é o fator que desencadeia todo o processo. Desta forma, conclui que os indivíduos, ao entrar em níveis mais elevados do mundo cultural ou profissional, por exemplo, necessitam de estímulos que instigue seu intelecto, exigindo dos mesmos estágios mais elevados das suas funções psíquicas superiores como ocorrem em nossa pesquisa em sala de aula no nível de pós-graduação *lato sensu*.

A sala de aula é espaço cultural de alto nível intelectual. Portanto, o processo educacional alavanca o desenvolvimento intelectual dos indivíduos por meio de organização de seus conteúdos difundidos no meio cultural educacional (VIGOTSKI, 2004). Todo este processo ocorre fundamentado em instrumentos e signos utilizados pelas disciplinas formais no ambiente escolar, motivando de forma crescente a construção do conhecimento entre os indivíduos, de forma socializada através do pensamento verbal. Os conhecimentos históricos e culturalmente construídos de forma sistematizada têm função principal neste processo.

Na instituição escolar, o professor orienta de forma pré-definida e específica a construção do conhecimento sistematizado pelo aluno (FONTANA, 2005). Neste aspecto o indivíduo é:

[...] Colocado diante da tarefa particular de “entender” as bases de sistemas de concepções científicas, que se diferenciam das elaborações conceituais espontâneas. Os conceitos sistematizados (científicos na expressão de Vigotski) são partes de sistemas explicativos globais. Organizados dentro de uma lógica socialmente construída e reconhecida como legítima que procura garantir-lhes coerência interna (FONTANA, 2005, p. 21).

Segundo a autora, o professor através da mediação pedagógica e do dialogismo, motivará seus alunos a utilizar: memória lógica, abstração, discriminação, atenção arbitrária, dentre outras; levando-os ao amadurecimento das funções mentais superiores, e conseqüentemente a construção do conhecimento, transitando de uma generalização à outra de forma cada vez mais complexa. A autora ressalta ainda que: “[...] no contexto escolar a apreensão dos conceitos sistematizados são organizados de maneira discursiva e lógico-verbal” (FONTANA, 2005, p. 21). O que implica dizer que a construção dos conceitos na sala de aula será sempre mediada por uma ação pedagógica, e que um conceito será sempre construído também com a mediação de outro conceito, nos momentos de interação verbal.

Reforçamos aqui que a construção dos conceitos científicos é concretizada através da educação sistematizada (VIGOTSKI, 2009). Esta construção educacional propicia através de seus métodos uma evolução gradativa e processual. Dá autonomia a seus alunos através de um processo produzido socialmente no espaço educacional e, logo depois, internalizado, conduzindo ao amadurecimento e desenvolvimento das funções mentais superiores. A ação mediadora do professor, neste contexto, possui intencionalidade deliberada, proporcionando a seus alunos concretude na construção dos conceitos científicos. Portanto, a construção de um conceito é muito mais de que apenas um processo de associação executado pela memória, não é algo apreendido, mas sim uma ação complexa do pensamento (VIGOTSKI, 2009). Desta forma, a ação mediadora do professor instituída de forma dinâmica e a utilização de diversos recursos, como por exemplo, as novas tecnologias proporcionarão durante uma aula de psicologia, especificamente neste estudo, da aprendizagem no curso de psicopedagogia. Cada vez mais, um maior grau de generalização e, sistematicamente, a evolução no desenvolvimento do conceito científico.

### **2.3. Zona de desenvolvimento proximal ou potencial**

No decorrer da história, o homem tem empregado signos e instrumentos psicológicos em diferentes circunstâncias, por exemplo, o homem primitivo utilizava pedras para registro e contagem de cabeça de gado. Seu emprego, neste período, tinha por finalidade armazenar informações, representar a realidade e consentir comparação ou checagem, através da memória mediada por signos, como capazes de lembrar e relembrar algo.

Os processos de mediação passam por modificações ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Nos adultos, ocorre a mediação interna, de forma autônoma, ou seja, independente do objeto concreto estar presente. Os signos internos são representações mentais

que suprem os objetos do mundo real. A linguagem é o princípio simbólico básico, socialmente construído. O grupo municia meios de abranger o real e nomeá-lo

O emprego de signos, que vai alternando em processos internos de mediação, é denominado por Vigotski (2009) de processo de internalização das funções psicológicas superiores. Este princípio simbólico é capital para o desenvolvimento dos processos mentais superiores e confirma o valor das relações sociais entre indivíduos na construção dos processos psicológicos. Segundo Barbosa (1997), os signos externos servem de fundamento para a construção de uma rede de conhecimentos interno. Em muitas ocasiões, distinguimos/deciframos um signo, que por sua vez, é utilizado como função simbólica, por exemplo, uma placa que indica uma rua.

A habilidade de lidar com compreensões mentais permutam o próprio real e autoriza o homem a libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer analogias mentais, imaginar, planejar e ter intenções na ausência das próprias coisas. Essas representações mentais são os fundamentos mediadores, analisados por Vigotski (2009), na relação do homem com o mundo, as quais estão atreladas ao uso dos instrumentos e de signos como mediadores da atividade humana, impregnados de significado cultural.

Na analogia homem e mundo, o ser humano desenvolve-se num ambiente social, sendo a interação verbal como outro de extremo valor para seu desenvolvimento. Essa importância que Vigotski (2009) atribui à interação verbal no desenvolvimento do indivíduo é estabelecida por um conceito essencial em sua teoria, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é o tema tratado a seguir.

Na perspectiva da zona de desenvolvimento proximal, o professor não será apenas instrutor ou mero repassador de conhecimentos, mas construirá socialmente este conhecimento em sala de aula (VIGOTSKI, 2009). O conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal, a nosso ver, propõe a díade professor-aluno, em atividades nas quais se dividem responsabilidades e conhecimentos, notados a resolutividade de tarefas ou problemas. É adequado ressaltar que, nesta metodologia, as relações professor-aluno se distinguem pelos aspectos correlação e assimetria. Desse modo, o que se anseia é a passagem gradual de responsabilidades da tarefa para os alunos.

Reelaborando nosso pensamento, mediante o que vimos até o momento em nosso estudo, podemos concluir que, Vigotski classifica em dois níveis o processo de desenvolvimento humano (PONTECORVO, 2005). No primeiro nível, segundo a autora, o indivíduo já possui concretamente ciclos de desenvolvimento completos. Ele já conquistou um determinado nível de desenvolvimento de suas funções psíquicas, tornando-se

independente na realização de tarefas possíveis em seu nível intelectual. A autora ressalta também que comumente avaliamos nossos alunos por este aspecto. Apreciamos o que eles já possuem como capacidade independente, neste período de seu desenvolvimento, o aluno não necessita mais da ajuda de outra pessoa, neste caso o professor para execução de algumas tarefas. A autora ainda salienta que a escola se utiliza também deste parâmetro para avaliar, ou seja, avaliam-se na instituição escolar apenas as tarefas que os alunos já conseguem desenvolver sozinhos. Para Oliveira (2010), quando buscamos compreender a que nível de desenvolvimento nossos alunos chegaram, buscamos respostas através das tarefas que eles conseguem desenvolver sozinhos.

O segundo nível, Pontecorvo (2005) denomina de nível de uso de tal instrumento desenvolvimento potencial. Neste nível, o indivíduo realiza tarefas ou mesmo soluciona problemas através de uma ação colaborativa entre professor e aluno. Para a autora, Vigotski considera este aspecto como índice real da idade mental de nossos alunos. Neste processo as funções psíquicas superiores estão ainda em amadurecimento. Assim, deveremos considerar no processo de construção do conhecimento educacional formal os dois níveis de desenvolvimento humano citados.

Na perspectiva vigotskiana, o desempenho do indivíduo poderá ser alterado através da interferência de outra pessoa, mas isto só será possível a depender do nível em que este se encontra no momento atual: “[...] a capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes” (OLIVEIRA, 2010, p. 61-62). Uma criança, por exemplo, em um determinado momento, passa a comer sozinha sentada a mesa e fazendo uso de instrumentos que antes ela não dominava, a colher, por exemplo, até chegar a este momento, a criança contou provavelmente com a colaboração de sua mãe ou utilizou, provavelmente, o processo de imitação ou de ambos para aprender a sentar a mesa, a fazer uso da colher, etc. Contudo, se a criança não tiver atingido, no seu momento atual, a maturidade suficiente dos seus processos mentais superiores para desenvolver esta tarefa, ela não alcançará êxito na resolução desta tarefa e, neste momento, o seu desenvolvimento ainda não foi alcançado para este fim. Portanto, mais uma vez, observamos a importância do aspecto social no desenvolvimento das potencialidades do indivíduo nas relações com os outros em sua relação cultural, possibilitando assim a construção do ser psicológico individual.

Ainda na estimativa de Oliveira (2010, p. 64), referindo-se à zona de desenvolvimento proximal no contexto escolar:

A implicação dessa concepção de Vigotski para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas (OLIVEIRA, 2010, 64).

A zona de desenvolvimento imediata ou zona de desenvolvimento proximal é a capacidade que o indivíduo tem de desenvolver uma atividade através de colaboração do diálogo e da imitação no seu ambiente cultural através das interações culturais no seu grupo (REGO, 1994). Portanto, faz-se necessário conhecer o nível de desenvolvimento real ou potencial atual que o aluno possui para que, prospectivamente, possamos elaborar planejar e executar ações que contribuam para potencializar novas conquistas psicológicas neste grupo cultural. Desta forma, o professor atuará diretamente sobre esta zona, proporcionando ao aluno subsídio e recursos imprescindíveis para que este alcance níveis de conhecimentos cada vez mais elevados, o que não seria possível sem este auxílio.

Nesta perspectiva, o professor não será apenas instrutor ou mero repassador de conhecimentos, mas construirá socialmente este conhecimento em sala de aula (VIGOTSKI, 2009). Para Fino (2001), considerar a ZDP no processo de construção do conhecimento na relação professor-aluno implica habilitar o aluno a níveis mais elevados do desenvolvimento mental, isto só ocorrerá a partir da interação social proporcionada pelo professor em sala de aula através das atividades propostas. De acordo com Vigotski (2009), durante todo o processo de construção de conceitos os alunos interiorizam por meio da interação social, informações que os levam a construção de conceitos.

[...] a mediatização do processo de construção do conhecimento dos universitários deve levar em consideração a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, a distância entre o conhecimento real ( em que o aluno pode realizar tarefas com autonomia sobre um desenvolvimento já consolidado) e o nível de conhecimento potencial (no qual esse aluno realiza atividades com o auxílio de outros), justificando-se, então, a função de mediação pedagógica e da **colaboração de seus pares.**

Na sala de aula, temos um grupo cultural constituído. Neste estudo, o grupo é formado por alunos, que também são profissionais da educação, em busca de aperfeiçoamento através da especialização em Psicopedagogia. Tais alunos-profissionais trazem consigo em suas histórias de vidas, tanto os conceitos espontâneos quanto os conceitos científicos, neste caso, construídos durante todo seu percurso de vida escolar e, por último, em suas formações acadêmicas, assim como em sua vivência profissional cotidiana escolar, uma vez que são professores no desempenho de suas funções em sala de aula.



Ressaltamos que os mesmos alunos, são professores no desempenho de suas funções em sala de aula. A professora ministrante da disciplina Psicologia da Aprendizagem, que fez parte deste estudo, através de questionamentos e defesas de ponto de vista, buscou, em nossa análise, evidenciar o nível de desenvolvimento atual em que seus alunos se encontravam para, a partir de então, estimular o desenvolvimento de novos conceitos, neste caso específico, o conceito científico de aprendizagem.

Observemos que na construção do conceito científico é necessária a tomada de consciência e a intencionalidade por parte do indivíduo. Esta construção, segundo Vigotski (2009), ocorre de fato no espaço escolar. No percurso de construção dos conceitos espontâneos, o indivíduo os constrói de forma inconsciente e não intencional nas relações cotidianas do seu dia a dia nas interações sociais no seu grupo cultural. Os percursos de construção dos conceitos seguem sentidos contrários, os espontâneos ocorrem no espaço informal no seu dia a dia, enquanto os científicos ocorrem no espaço formal, na escola de forma sistematizada. Portanto, fundamentalmente, o estudo da construção dos conceitos na teoria vigotskiana, aborda dois aspectos de um mesmo processo de natureza psicológica, ‘o pensamento verbal’ (VIGOTSKI, 2009).

Baseados em Rossetti-Ferreira et. al (2004), avaliamos que somos imersos em uma imensa rede de significações onde ao nos constituirmos constituímos, também, o outro. Enredados nesta rede significamos o mundo envolvido nas teias interacionais que construímos entre nós e o outro nos momentos de interação verbal. Desta forma, se assim podemos dizer, buscamos em nossa pesquisa compreender como se processa a construção do conceito psicológico de aprendizagem nas redes de significações que foram tecidas durante uma aula de psicologia da aprendizagem observando e analisando os momentos de interação verbal ocorridos em sala de aula.

Assim, na perspectiva vigotskiana o professor deverá possuir habilidades e competências que propiciem um espaço escolar socializado e potencialmente rico intelectivamente levando seus alunos aos mais complexos níveis de desenvolvimento proporcionando a construção do conhecimento de seus alunos.

Deste modo, expomos aqui em linhas gerais, o pensamento teórico que se encontra organizado em torno do processo de desenvolvimento de construção dos conceitos na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Em nosso estudo, a construção do conceito psicológico de aprendizagem no curso de psicopedagogia norteia-se pelos aspectos acima apresentados.

## 2.2. A argumentação, o papel da escola e a construção de conceitos

Compreendemos em nossa pesquisa que a argumentação em sala de aula é fundamental no processo de construção do conceito científico de aprendizagem.

Goulart (2007, p. 94), fundamentada na teoria da enunciação de Bakhtin, abarca que:

[...] 1)A argumentatividade da linguagem é inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido intencionalmente na direção do outro, no movimento interminável cadeia de enunciação.2) Enunciar é agir sobre o outro, isto é enunciar extrapola a idéia de compreender e responder enunciados.

A autora busca abarcar os movimentos de produção dos discursos existentes no processo de construção do conhecimento em espaços escolares. Para a autora, os gêneros do discurso histórico e culturalmente compõem a construção do conhecimento. Este processo está relacionado ao caráter social da atividade humana, à intencionalidade e aos propósitos de quem enuncia. Em nossa pesquisa na sala de aula, a intencionalidade inicial de quem fala esta principalmente ligada à primeira ação da professora, que propositalmente dirige a fala a seus alunos instigando-os através de um ato discursivo a construção do conceito científico de aprendizagem, ou seja, a construção do conhecimento.

Sobre a construção do conhecimento no contexto educacional, Vigotski (2009) admite que este processo ocorra sobre a colaboração entre professores e alunos. Colaboração esta que levará os alunos a um maior nível de amadurecimento das funções mentais superiores, objetivando alcançar um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico.

Segundo Pedrancini, Corazza e Galuch (2011), os alunos podem chegar ao mais alto nível de abstração e generalização dos conceitos antes mesmo da adolescência, dependendo das atividades desenvolvidas no espaço escolar. Ainda sobre a perspectiva das autoras, estudos desenvolvidos por Leontiev (1988), apresentando a teoria da atividade, expõem que o processo de internalização de conceitos está intimamente relacionado a uma atividade.

Nuñes e Pacheco (1998, p. 95) avaliam que:

[...] pesquisas posteriores a Vigotski permitiram esclarecer que o processo de formação de conceitos científicos, impõe com condição definir o tipo de atividade necessária para sua formação, ou seja, organizar os tipos específicos de atividade, assim com o mecanismo específico que conduz essa atividade a internalização consciente do conceito científico.

A proposta ou proposta de um problema desencadeia todo o processo de construção de conceitos (VIGOTSKI 2009). O autor esclarece que esta não é a causa do processo de construção de conceitos, mas é o fator que desencadeia todo o processo. Desta forma, conclui que os alunos ao entrar em níveis mais elevados do mundo cultural ou profissional, por exemplo, necessitam de estímulos que instigue seu intelecto, exigindo dos mesmos estágios mais elevados das suas funções psíquicas superiores como ocorre em nossa pesquisa em sala de aula.

Observemos agora o papel da escola neste processo de construção dos conceitos científicos tem seu início (VIGOTSKI 2009). Não poderíamos aqui deixar de abordar tal temática, dado a importância da instituição educacional na construção deste processo.

Pontecorvo (2005, p. 189) reconhece o espaço escolar, como um espaço vivo de transmissão cultural:

Interpretando (e conseqüentemente transformado) as formas da interação social e da atividade cognitiva conjunta que se pode realizar no contexto interativo próprio da escola, objetivando a transmissão cultural, é essencial compreender também o papel dos “instrumentos” oferecidos pela cultura e de suas características e solicitações peculiares.

Considerando-se a complexidade da linguagem e do pensamento, em sua forma interna ou socializada do ponto de vista cultural, oferta-se uma gama variada de mediadores que intermedeiam a construção do conhecimento através de sistemas organizados, proporcionando um caminho crescente na passagem das formas do pensamento natural (conceitos espontâneos) para aquela dos conhecimentos sistemáticos (conhecimento científico) (PONTECORO, 2005). Segundo a autora, esta percepção é uma expansão da teoria mais geral. Os instrumentos e signos primeiro foram criados pelo homem para transformação da natureza para atendimento de suas necessidades e o segundo aspecto para mediar a relação do homem com o mundo constituindo-se assim a cultura de grupos, que é transmitida historicamente (VIGOTSKI, 2009).

Vigotski (2009) observa que a instituição educacional deverá contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos de forma efetiva desafiando-os de formas variadas, instigando-os ao desenvolvimento de suas potencialidades de forma dinâmica. O processo educacional alavanca o desenvolvimento intelectual dos indivíduos por meio de organização de seus conteúdos difundidos no meio cultural educacional (VIGOTSKI 2004). Todo este processo ocorre fundamentado em instrumentos e signos utilizados pelas disciplinas formais no ambiente escolar motivado de forma crescente a construção do

conhecimento entre os indivíduos, de forma socializada através do pensamento verbal. O conhecimento histórico e culturalmente construído de forma sistematizada tem função principal neste processo.

Na instituição escolar, o professor orienta de forma pré-definida e especifica a construção do conhecimento sistematizado pelo aluno (FONTANA, 2005, p. 21). Neste aspecto o indivíduo é:

[...] colocado da tarefa particular de “entender” as bases de sistemas de concepções científicas, que se diferenciam das elaborações conceituais espontâneas. Os conceitos sistematizados (científicos na expressão de Vigotski) são partes de sistemas explicativos globais. Organizados dentro de uma lógica socialmente construída e reconhecida como legítima que procura garantir-lhes coerência interna.

Segundo a autora, o professor através de mediação pedagógica e do dialogismo<sup>5</sup>, motivará seus alunos a utilizar: memória lógica, abstração, discriminação, atenção arbitrária dentre outras, levando-os ao amadurecimento das funções mentais superiores, influxo e, conseqüentemente, a construção do conhecimento, transitando de uma generalização à outra de forma cada vez mais complexa. A autora ressalta ainda que: “[...] no contexto escolar a apreensão dos conceitos sistematizados são organizados de maneira discursivas e lógico verbal” (FONTANA, 2009). O que implica dizer que a construção dos conceitos em sala de aula será sempre mediada por uma ação pedagógica e um conceito será sempre construído também com a mediação de outro conceito nos momentos de interação verbal.

Reforçamos aqui que a construção de conceitos científicos é concretizada através de educação sistemática (VIGOTSKI, 2009). A construção educacional propicia através de seus métodos uma evolução gradativa e processual, da autonomia a seus alunos através de um processo produzido socialmente no espaço escolar e logo depois internalizado conduzindo ao amadurecimento e desenvolvimento das funções mentais superiores. A ação mediadora do professor(a), neste contexto, possui intencionalidade deliberada proporcionando a seus alunos concretude na construção dos conceitos científicos. Portanto, a construção de um conceito é muito mais do que apenas um processo de associação executado pela memória, não é algo apreendido e sim uma ação complexa do pensamento (VIGOTSKI, 2009).

---

<sup>5</sup> O dialogismo é um conceito bakhtiniano onde os participantes de uma conversação estejam eles frente a frente ou não, elaboram um fluxo dialógico ao posicionarem o ato da linguagem em uma interação (socialmente). Para Bakhtin, um ser dialógico é um ser constituído de polifonicamente por várias vozes, por exemplo, nós somos constituídos de vozes de nossos pais, tio, tia, professor, amigos, livros. Assim, as várias vozes que nos constituem permeiam nossos diálogos como os ocorridos em sala de aula em nossa pesquisa.

Assim, em nossa pesquisa, a ação mediadora da professora a ser instituída em sala de aula de forma dinâmica e a utilização de diversos recursos proporcionarão durante a aula, cada vez mais um maior grau de generalização e sistematicamente a evolução no desenvolvimento de um conceito científico. Ao generalizarmos, sistematizamos hierarquicamente os conceitos, ou seja, ao generalizar o aluno toma consciência e mentalmente organiza hierarquicamente os conceitos, chegando cada vez mais a uma alta complexidade de seus pensamentos atingindo o conceito científico.

### **2.3. A zona de desenvolvimento proximal ou potencial**

No decorrer da história, o homem tem empregado signos e instrumentos psicológicos em diferentes circunstâncias, por exemplo, o homem primitivo utilizava pedras para registro e contagem de cabeça de gado. Seu emprego, neste período, tinha por finalidade armazenar informações, representar a realidade e consentir comparação ou checagem. Através da memória mediada por signos, como capazes de lembrar e relembrar algo.

Os processos de mediação passam por modificações ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Nos adultos ocorre a mediação interna, de forma autônoma, ou seja, independente do objeto concreto estar presente. Os signos internos são representações mentais que suprem os objetos do mundo real. A linguagem é o princípio simbólico básico, socialmente construído. O grupo municia meios de abranger o real e nomeá-lo.

O emprego de signos que vai alternando entre as relações sociais dentre os indivíduos e o processo interno de mediação denominado por Vigotski (2009) de processo de internalização das funções psicológica superiores são fundamentais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores (VIGOTSKI, 2009). Portanto é por meio dos signos externos que alicerçamos a construção de uma rede de significados internos. Em muitas ocasiões distinguimos um signo, deciframos e estes são utilizados como função simbólica, por exemplo, uma placa que indica uma rua.

O indivíduo ao ocupar-se com compreensões mentais permutam o próprio real possibilitando ao indivíduo a libertação do espaço e do tempo presentes, fazer analogias mentais, imaginar, planejar e ter intenções na ausência das próprias coisas. Essas representações mentais são os fundamentos mediadores a serem analisados por Vigotski (2009) na relação do homem com o mundo, as quais estão atreladas ao uso dos instrumentos e de signos como mediadores da atividade humana, impregnados de significado cultural.

Na analogia homem e mundo, o ser humano desenvolve-se num ambiente social, sendo a interação verbal como outro de extremo valor para seu desenvolvimento. Essa importância que Vigotski (2009) atribui à interação verbal no desenvolvimento do indivíduo é

estabelecida por um conceito essencial em sua teoria. O conceito de zona de desenvolvimento proximal que é o tema tratado a seguir.

Na perspectiva da zona de desenvolvimento proximal, o professor não será apenas instrutor ou mero repassador de conhecimentos, mas construirá socialmente este conhecimento em sala de aula (VIGOTSKI, 2009). O conceito da Zona de desenvolvimento proximal, para nós, propõe a díade Professor-aluno, em atividades onde se dividem responsabilidades e conhecimentos, notados a resolutividade de tarefas ou problemas. É adequado ressaltar que, nesta metodologia, as relações Professor-aluno se distinguem pelos aspectos correlação e assimetria. O que se anseia é a passagem gradual de responsabilidades da tarefa para os alunos.

Reelaborando nosso pensamento, mediante o que vimos até o momento em nosso estudo, podemos concluir que Vigotski classifica em dois níveis o processo de desenvolvimento humano (PONTECORVO, 2005). No primeiro nível, segundo a autora, o indivíduo já possui concretamente ciclos de desenvolvimento completos. Ele já conquistou um determinado nível de desenvolvimento de suas funções psíquicas tornando-se independente na realização de tarefas possíveis a seu nível intelectual. Pontecorvo (2005) ressalta também que comumente avaliamos nossos alunos por este aspecto. Apreciamos o que eles já possuem como capacidade independente neste período de seu desenvolvimento. O aluno não necessita mais da colaboração de outra pessoa, neste caso o professor para execução de algumas tarefas.

Para Oliveira (2010), quando buscamos compreender a que nível de desenvolvimento nossos alunos chegaram, buscamos respostas através das tarefas que eles já conseguem desenvolver sozinho. O segundo nível, Pontecorvo (2005) denomina de nível de desenvolvimento potencial, neste nível o indivíduo realiza tarefas ou mesmo soluciona problemas através da ação colaborativa entre professor e aluno. Para a autora, Vigotski considera este aspecto como indicio real da idade mental de nossos alunos e neste momento as funções psíquicas superiores ainda estão em amadurecimento.

Na perspectiva Vigotskiana, o desempenho do indivíduo poderá ser alterado através da interferência de outra pessoa, mas isto só será possível a depender do nível em que se encontra no momento atual: “[...] a capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa vai ocorrer em certo nível de desenvolvimento, mas não antes” (OLIVEIRA, 2010, p. 61-62). Uma criança, por exemplo, em determinado momento passa a comer sozinha sentada na mesa e fazendo uso de instrumentos que antes ela não dominava, a colher, por exemplo, até chegar este momento, a criança contou provavelmente com a colaboração de sua mãe ou

talvez do processo de imitação ou de ambos para aprender a sentar a mesa e a fazer uso da colher. Entretanto, se a criança não tiver atingido no seu momento atual a maturidade suficiente de seus processos mentais superiores para desenvolver esta tarefa, ela não alcançará êxito na resolução desta tarefa. Neste momento, o seu desenvolvimento ainda não foi alcançado para este fim. Portanto, mais uma vez, observamos a importância do aspecto social no desenvolvimento das potencialidades do indivíduo nas relações com os outros em sua relação cultural, possibilitando assim a construção do ser psicológico individual.

Ainda na perspectiva de Oliveira (2010, p. 64) referindo-se a zona de desenvolvimento proximal.

A implicação dessa concepção de Vigotski para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas.

A zona de desenvolvimento proximal ou potencial é a capacidade que o indivíduo tem de desenvolver uma atividade através da colaboração do diálogo e de imitação no seu ambiente cultural através das interações sociais no seu grupo (REGO, 1994). Por conseguinte, faz-se necessário conhecer o nível de desenvolvimento real ou potencial atual que o aluno possui, para que prospectivamente possamos elaborar planejar e executar ações que contribuam para potencializar novas conquistas psicológicas neste grupo social. Desta forma, o professor atuará diretamente sobre esta zona proporcionando ao aluno subsídios e recursos indispensáveis para que este alcance níveis de conhecimento cada vez mais elevados, o que não seria possível sem este auxílio.

Para Fino (2001), considerar a ZDP no processo de construção do conhecimento na relação professor-aluno implica habilitar o aluno a níveis mais elevados do desenvolvimento mental, isto só ocorrerá a partir da interação social proporcionada pelo professor em sala de aula através das atividades propostas. De acordo com Vigotski (2009), durante todo processo de construção de conceitos os alunos interiorizam por meio de interação verbais informações que os levem à construção de conceitos. Deste modo, as interações verbais na situação escolar passam a ser abrangidas como categoria imprescindível para a assimilação e produção dos conhecimentos. Quando o professor instiga o diálogo, a colaboração entre pares, a troca de informações, o confronto de ideias, a divisão de tarefas e a ajuda mútua, está atuando de forma a propiciar a construção de conhecimentos numa ação partilhada, pois, segundo Vigotski, as relações entre sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas na relação com o outro.

Neste contexto, a instituição escolar tem como compromisso trabalhar com os conceitos científicos, sistematizando e organizando suas disciplinas, pois a assimilação destes conceitos, por parte dos alunos, converge para a formação dos seus processos psicológicos superiores. E, neste processo, a ação do professor tem papel principal por caber-lhe intervir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos e conduzir a prática pedagógica considerando a potencialidade de cada aluno.

Este conceito nos leva a considerar que os estudantes não são meros receptáculos de preceitos do adulto, nem o adulto um exemplar de comportamento instruído e bem sucedido (DÍAZ; NEAL; AMAYA-WILLIAMS, 2002). Em lugar disto, o conceito propõe a tríade professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno em atividades onde se dividem responsabilidades e conhecimentos, notados à resolutividade de tarefas ou problemas. É adequado ressaltar que, nesta metodologia, as relações professor-aluno se distinguem pelos aspectos correlação e assimetria. O que se almeja é a passagem gradual de responsabilidades da tarefa para os alunos. Vigotski (1993) afirmou aos “instrumentos psicológicos” o desenvolvimento evolutivo dos processos naturais para os processos mentais mais elaborados por que incide no indivíduo que é, descrevamos, inserido nas práticas da cultura que possui domínio. Desta forma, “Palavras que já têm significado para os membros maduros de um grupo cultural passam a ter, no processo de interação, o mesmo significado para os jovens do grupo” (TUDGE, 2002, p. 153). Dessa forma, podemos afirmar que a linguagem tem um grande poder, afirmando que os significados sociais sejam compartilhados.

Assim, concluímos que na perspectiva vigotskiana o professor devera possuir habilidades e competências que propiciem um espaço escolar socializado e potencialmente rico intelectivamente, levando seus alunos aos mais complexos níveis de desenvolvimento proporcionando a construção do conhecimento de seus alunos.



## CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Bauer e Gaskell (2002) nos conduzem a indagações de critérios de uma pesquisa qualitativa. Tal perspectiva defende que é necessário perceber as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social, em nossa pesquisa o mundo social da sala de aula como citamos anteriormente.

Concordamos com Gatti (2005) quando categoricamente afirma que, para o pesquisador, deve haver a permanente prudência quanto à sua percepção ao decodificar os acontecimentos. A autora observou que houve críticas quanto aos métodos estatísticos, mas salienta que o mesmo deve ocorrer com toda e qualquer probabilidade teórico metodológica. Assinala que devemos nos questionar acerca de vários pontos tal como: o que pesquisador estará deixando de considerar? Acreditamos que a destreza do pesquisador em refletir e questionar sobre as informações produzidas sua disposição em tornar disponíveis tais reflexões são fatores muito importantes para dar credibilidade a tal estudo.

Em nossa pesquisa,

Neste capítulo, apresentamos passo a passo da metodologia por nós utilizada em nosso estudo. Dividimos este capítulo seis etapas, em cada uma delas buscamos explicitar o mínimo possível de cada passo dado por nós durante toda pesquisa

### **3.1. Etapas da pesquisa**

A primeira etapa desta pesquisa foi a procura e a constante atualização bibliográfica. Inúmeras foram as vezes (do início ao fim do trabalho) que recorremos aos autores que fundamentam este estudo e a outros trabalhos relacionados ao tema. Esta etapa foi desenvolvida no intuito de abarcar e dirimir dúvida relacionada ao objeto proposto em distintos aspectos a ele relacionados.

A segunda etapa foi discutir e optar pelo instrumento de pesquisa que em nosso estudo que foi a filmagem. Antes de procedermos à filmagem da aula da disciplina psicologia da aprendizagem, decidimos que manteríamos a filmadora estática na sala de aula em um ponto que oferecesse condições para captar toda imagem e som durante a aula, também nos questionamos: em quanto tempo filmaríamos a aula? O que realmente pretendíamos filmar? Sabíamos que nosso objetivo com a filmagem era a construção do conceito de aprendizagem durante uma hora aula.

A terceira etapa esteve ligada ao contato com a Instituição de nível superior (IES) na qual desenvolveríamos o estudo. Elencamos nomes de algumas instituições e nos dirigimos à primeira IES, que prontamente aceitou nosso convite. Em princípio, mantivemos contato com a instituição através de um de seus sócios proprietários, a quem expusemos a proposta da pesquisa. Em um segundo momento, estivemos reunidos com a coordenação pedagógica da pós-graduação *lato sensu* presencial da instituição em questão e apresentamos todo projeto de pesquisa. Nesta reunião, obtivemos o compromisso formal da IES e, de acordo com o cronograma da pesquisa e oferta do módulo de psicologia da aprendizagem no curso de psicopedagogia da IES, agendamos a execução das etapas seguintes do estudo.

A quarta etapa foi desenvolvida no local de coleta de dados. Ao chegarmos à escola onde o módulo da matéria psicologia da aprendizagem na turma de psicopedagogia seria ministrado, mantivemos contato imediato com a coordenadora pedagógica a quem já havíamos sido apresentados anteriormente. Traçamos, naquele momento, de que forma abordáramos a turma para solicitar autorização para procedermos à filmagem da aula. Contamos também com o auxílio da professora para dialogarmos com os alunos sobre esta questão, de pronto, através do diálogo mantido entre professora e alunos com a nossa presença (pesquisadores), fomos autorizados a prosseguir com mais esta etapa da pesquisa. Naquele mesmo momento, distribuímos e obtivemos as assinaturas de autorização e consentimento para execução da filmagem.

Antes de procedermos à filmagem, observamos que não tínhamos ângulo algum em sala de aula que abrangesse a filmagem de toda a turma. Rapidamente nos dirigimos à professora em particular e explicamos a situação, a mesma se dirigiu a turma e os questionou “você preferem a filmagem com ou sem a presença dos pesquisadores?”. Os alunos responderam que não haveria problema algum em estarmos presentes e, assim, iniciamos a filmagem, manipulando a câmera durante todo processo. Portanto, estivemos presente durante toda a filmagem executada na pesquisa.

Na quinta etapa, partimos para assistência da filmagem com as quatro horas filmadas, logo após a assistência escolhemos a hora aula a ser analisada. Revemos a transcrição desta hora aula e detectamos os significados mais recorrentes para que então iniciássemos a construção do mapa temático da construção do conceito de aprendizagem, aprofundaremos esta construção no capítulo (IV) a seguir.

Na sexta e última etapa do desenvolvimento metodológico, dividimos a transcrição desta hora aula em quatro episódios e desenvolvemos a microanálise genética que apresentaremos detalhadamente no IV capítulo deste estudo.

### **3.2. Participantes**

Neste estudo, contamos com uma turma de pós-graduação *lato sensu* presencial em psicopedagogia clínica e institucional com 30 alunos e uma professora que ministrou aula de psicologia da aprendizagem do referido curso. A turma participante foi escolhida de acordo com os seguintes critérios

a) O principal critério foi de que a turma fosse do curso de psicopedagogia clínica e institucional. A disponibilidade da turma obedeceu ao cronograma das turmas existentes na instituição;

b) A matéria a ser ministrada teve como critério contemplar conteúdos psicológicos, uma vez que os conceitos a serem construídos e analisados de acordo com nossos objetivos são da esfera psicológica.

### **3.3. Ambiente da pesquisa**

A filmagem ocorreu em uma sala de aula de uma escola pública do município do interior do estado de Sergipe, esta escola que é cedida aos finais de semana à IES participante deste estudo. A sala de aula onde procedemos a filmagem possuía trinta carteiras escolares, uma mesa e cadeira para a professora, dois ventiladores de teto, quadro negro e um cesto de lixo.

### **3.4. Material utilizado na pesquisa**

Para realização da pesquisa, utilizamos os seguintes materiais:

- Um tripé e uma câmera filmadora com microfones embutidos.

### **3.4. Procedimentos**

#### **3.4.1. Construção dos dados**

Construímos os dados da pesquisa em três momentos, o primeiro deles foi construído na relação direta com a IES onde coletamos a grade curricular do curso. No segundo momento coletamos dados no local da pesquisa com a professora da disciplina psicologia da aprendizagem como, plano de curso e material exposto pela professora em data show. No terceiro e último momento de coleta de dados utilizamos a filmagem para registrarmos a aula da disciplina psicologia da aprendizagem em um curso de psicopedagogia.

Sobre a utilização da filmagem como instrumento de pesquisa, Belei, Gimenez-Paschoal e Nascimento et. al. (2008, p. 188) consideram que: “A maioria das pesquisas em

educação ou qualitativas utilizam apenas palavras e números captados por meio de entrevistas”. As autoras questionam se esta é a única possibilidade visualizada pelos pesquisadores e apontam a filmagem como outra possibilidade para coleta de dados em pesquisas educacionais. Conforme Pinheiro, Kakehashi e Ângelo, as evoluções tecnológicas possibilitaram o avanço no processo de observação em pesquisa com a utilização da filmagem na coleta de dados. Logo, afirmam que: “A filmagem passou a captar sons e imagens que reduzem muitos aspectos que podem interferir na fidedignidade da coleta dos dados observados” (BELEI et. al. p. 192).

O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola (BAUER; GASKELL, 2002, p. 149). A filmagem possibilita o rever das imagens gravadas várias vezes, permitindo ao pesquisador observar aspectos que provavelmente passariam despercebidos, o que para as autoras imprime maior credibilidade ao estudo (PINHEIRO; KAKEHASHI; ÂNGELO, 2005).

A filmagem da aula foi instituída como uma das atividades de coleta de dados. Essa atividade teve caráter fundamental, para analisarmos os aspectos constitutivos no processo de construção do conceito de aprendizagem durante a aula possibilitando a pontuação de momentos expressivos, presentes neste processo. Avaliamos importante destacar que durante a filmagem da aula os pesquisadores estiveram presentes em sala de aula manuseando a câmera. Mesmo com o consentimento de todos os presentes (professora e alunos), devemos levar em conta que este fato pode ter de alguma forma influenciado a dinâmica de sala de aula no processo de construção do conceito.

### **3.4.2. Análise dos dados**

Para contextualizarmos a análise dos dados, consideramos necessário apresentarmos aqui a descrição da grade curricular do curso de psicopedagogia, do Plano de curso da disciplina, do plano de aula da disciplina e da metodologia empregada pela professora em sala de aula como veremos no capítulo a seguir.

#### **3.4.2.1. Análise da Filmagem da Aula de Psicologia da Aprendizagem**

Para analisarmos a filmagem seguimos as seguintes etapas:

1. Inicialmente assistimos a filmagem do início até seu final sem cortes ou interrupções para observarmos em linhas gerais como se processou durante a aula de Psicologia da Aprendizagem a construção do conceito de aprendizagem.

2. Reiniciamos a assistência da filmagem, agora com paradas e retrocessos (assistimos a filmagem 20 vezes), buscando identificar através da fala e da imagem os participantes em sala de aula que, no processo dialógico da conversação, contribuíram para a construção do conceito de aprendizagem. A cada personagem identificado, atribuímos um nome fictício. Detectamos 10 (dez) personagens que através da fala aos quais nominamos: Professora, Ana, Beatriz, Joana, Maria, Josefina, os alunos, Vilma, Jaqueline e Verônica. Transcrevemos toda a filmagem.

### **3.4.2.2. Análise das Transcrições**

Após assistir por diversas vezes a filmagem da aula (objeto de nosso estudo), transcrevemos todo processo ocorrido em sala de aula, no qual detectamos distintos momentos de interação verbal entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor. Estabelecemos as transcrições da seguinte forma:

Primeiramente fizemos a transcrição da filmagem. A partir das transcrições, foram identificados os temas nos momentos das interações verbais durante a aula na construção dos conceitos psicológicos e subtemas para melhor distinguir cada etapa desta construção. Esta análise ocorreu da seguinte forma:

1. Assistimos a filmagem da aula para identificarmos como se processou a construção do conceito de “aprendizagem” e, conseqüentemente, para transcrevermos literalmente todos os momentos registrados na mesma.

2. Fizemos leitura da filmagem transcrita e, após cada transcrição, foi feita leitura do material impresso por diversas vezes.

3. A partir de então, demarcamos os temas: A aprendizagem como objeto de estudo, O surgimento do conceito de aprendizagem, ser professor, O professor construindo seu conhecimento e subtemas: a escada, interação social, o silêncio, fazer a diferença, prática, criatividade, continua e cumulativa, transformadora, inovadora, mudança, estímulo, repensar a pratica tais aspectos estão detalhadamente expostos e analisados no capítulo a seguir em forma de episódio – através de cada falas transcritas definimos os temas e subtemas que estavam articulando a construção dos conceitos psicológicos durante a aula. Nas conversações, os temas podem ser solidificados por meio de novos sentidos que podem reverberar em momentos diferenciados apresentando recorrência de significados.

4. Fizemos análise e organização dos significados presentes nas transcrições, por meio da leitura das transcrições impressa e já em posse das definições dos temas e subtemas,

constatamos quais os significados eram recorrentes nas transcrições e como eles se instituía para a construção do conceito de aprendizagem.

## CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tem de todas as coisas. Vivendo, se aprende.  
Mais o que se aprende mais  
é só a fazer outras maiores perguntas."  
(Guimarães Rosa-Grande Sertão: Veredas)

Apresentamos os resultados e discussões em três momentos, no primeiro enunciamos conceitos básicos para o desenvolvimento deste capítulo, são eles a análise microgenética e compreensão responsiva. No segundo momento, descrevemos dados como grade curricular do curso, plano de curso, plano de aula coletados com a IES e com a professora da disciplina psicologia da aprendizagem, descrevemos também a metodologia desenvolvida pela professora em sala de aula. Apresentamos no terceiro momento o mapa da construção do conceito de aprendizagem em sala de aula e todo processo de elaboração do mesmo. No quarto momento, elegemos períodos da conversação ocorridos durante a hora aula transcrita e efetuamos o estudo dos diálogos por meio de microanálise com a finalidade de compreender o processo de construção do conceito científico de aprendizagem ocorrido durante a aula da disciplina psicologia da aprendizagem em um curso de psicopedagogia. Assim, enfatizamos os diálogos mantidos durante a aula em episódios que são nomeados por temas que foram detectados a partir das falas transcritas da filmagem da aula. Microanalizamos um a um dos turnos apresentados nos episódios.

### **4.1. Análise microgenética, microanálise e compreensão responsiva**

Para Bakhtin, à medida que compreendemos fatos, atos ou eventos, estamos replicando ou respondendo algo (LINS; SANTOS, 2010). Nesse sentido, compreendemos que, ao enunciarmos ocorre interação entre dois participantes de um diálogo. O diálogo pode ocorrer face a face ou não, tendo em vista que, ao dialogarmos interiormente, através de nosso pensamento, não visualizamos o interlocutor de nossa conversação, mas ele existe e nos constitui historicamente e culturalmente (BAKHTIN, 2000). Para Bakhtin (2000), responder dentro da compreensão responsiva é muito mais que uma simples resposta, é a absorção do discurso de outrem para constituir sua própria enunciação. Ao compreendermos o pensamento de quem enuncia, posicionamo-nos no discurso e argumentamos a partir de nossas palavras.

Observaremos, a seguir, na microanálise desenvolvida em nosso estudo, que houve momentos nos quais nos referimos à compreensão responsiva dos alunos para com as enunciações mantidas em sala de aula entre os participantes dos diálogos.

Ressaltamos aqui que norteamos a microanálise em nosso estudo a partir da análise microgenética utilizada por Vigotski (2009). Portanto, consideramos necessário apresentarmos aspectos da análise microgenética, Vigotski (2009) optou por esta análise na perspectiva de estudar os processos psicológicos no fluxo de alguns minutos ou segundos. Analisar microgeneticamente é analisar com minúcia cortes de episódios interativos, “sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos” (GOIS, 2000). Desta forma, ao adotarmos a microanálise em nosso estudo, buscamos uma observação minudenciada de processos cognitivos e internacionais ocorridos durante a aula, para tanto, elegemos como unidade de análise em nossa pesquisa os turnos componentes dos episódios.

Em nosso estudo, optamos pela microanálise em busca de examinar detalhadamente o processo de construção do conceito científico de aprendizagem em sala de aula, explorando este processo nos mínimos detalhes, na movimentação da palavra e nos diálogos mantidos entre os participantes durante a aula.

#### **4.2. Descrição dos dados coletado diretamente com a IES e com a professora em sala de aula**

Para desenvolver a análise dos dados coletados por meio da filmagem, consideramos necessário apresentar o contexto do curso de psicopedagogia no qual desenvolvemos a pesquisa através de descrição de dados como grade curricular do curso de psicopedagogia da IES participante da pesquisa, plano de curso, de aula e metodologia empregada pela professora a seguir.

##### **4.2.1. Descrição da grade curricular de um curso de psicopedagogia clínica e institucional**

Ao apresentarmos neste estudo a grade curricular do curso, buscamos evidenciar que a importância da disciplina neste curso sendo ela a primeira disciplina (psicologia da aprendizagem) a ser estudada durante a formação do psicopedagogo. Segundo informações da coordenadora pedagógica do curso de psicopedagogia a grade curricular de um curso é montada seguindo uma lógica de prioridades, assim a disciplina psicologia da aprendizagem do curso de psicopedagogia esta em primeiro lugar na grade por ser a disciplina que estuda o objeto de estudo da psicopedagogia – o processo de aprendizagem humana. Desta forma, tal disciplina alicerça todo desenvolvimento das disciplinas que a seguem na ordem das da grade curricular.



Como evidenciado no capítulo I, somente na década de 70, surgiu no Brasil, o primeiro curso de especialização em Psicopedagogia do país, primeiramente chamado de Curso de Reeducação Psicopedagógica. Ele foi criado no Instituto Sedes Sapientiae (SP) (ANDRADE, 2004). As especializações na área se expandiram a partir da década de 90. No início, eles se concentravam nas Faculdades de Educação do Estado de São Paulo. Em seguida, propagaram-se por todo o território brasileiro, dando assim identidade nacional aos cursos de psicopedagogia.

Tentamos encontrar uma grade curricular da década de 70 ou 90, no intuito de compararmos com a da atualidade, recorreremos inclusive a Associação Brasileira de Psicopedagogia, mas não obtivemos êxito. A instituição participante da pesquisa nos forneceu a grade curricular do curso de psicopedagogia clínica e institucional (ver anexo 1).

As disciplinas ofertadas no curso são: Psicologia da Aprendizagem, Língua Portuguesa, Metodologia da Pesquisa, Didática do Ensino Superior, Desenvolvimento Socioafetivo, Psicopedagogia Afetiva e a Psicomotricidade, Fundamentos Da Psicopedagogia Institucional e Clínica, Aprendizagem Humana e Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia e Novas Tecnologias, Aprendizagem da Leitura e da Escrita na Visão Psicopedagógica, Estágio de Psicopedagogia Institucional, Intervenção Psicopedagógica por meio de jogos simbólicos e Intervenção Psicopedagógica no Raciocínio Lógico Matemático, Diagnóstico Psicopedagógico Clínico, Intervenção em Psicopedagogia Clínica, Estágio Psicopedagogia Clínica e TCC (relatório). A carga horária do curso é de 360.

A disciplina inicial da grade curricular do curso de psicopedagogia clínica e institucional contempla em primeira ordem, aspectos voltados à psicologia da aprendizagem, nos faz pensar que a leitura de alguns autores como Bossa (2007), Lomonico (19992) e Silva (1998) que a psicopedagogia tem início na psicologia, voltada para pedagogia está correta, pois a grade curricular é montada seguindo uma ordem de raciocínio lógico, de forma que a organização e apresentação destas disciplinas em ordem consecutiva desencadearão um encadeamento de raciocínio seguindo ordem dos fatos e de sua prioridade, no seu desenvolvimento histórico da psicopedagogia.

Observamos que a grade envolve disciplinas que contemplam aspectos neurológicos sócios afetivos, psicomotores, linguísticos, tecnológicos e teóricos. Detectamos as disciplinas de caráter interventivo tanto na área clínica e institucional, como também estágios nas referidas áreas.

#### **4.2.1. Descrição do plano de curso da disciplina**

Para Oliveira (2007), a ação de planejar estabelece alguns aspectos básicos a serem analisados como a consciência da realidade daquilo que se aspira planejar, quais as principais necessidades que devem ser trabalhadas. Para que os professores planejem seu plano de curso, faz-se necessário essencialmente um trabalho de exploração da realidade do que se almeja planejar, para assim delinear intentos, metas ou objetivos do que está mais imperativo de se trabalhar. As ideias que abarcam o planejamento são largamente tratadas nos dias atuais, mas uma das maiores dificuldades para o exercício da prática de planejar parece ser a abrangência de conceitos e o uso apropriado dos mesmos. Deste modo, admitimos que o plano de cursos da disciplina deva ser uma ferramenta de trabalho amplo, vasto, sucinto. Que sirva de meta de referência para as atividades de ensino-aprendizagem que ocorrerão durante um curso, tendo em perspectiva as intenções educativas estabelecidas.

Logo, deverá possuir correspondência com o Projeto Pedagógico do Curso para garantir a coerência e integração de ações. Ter como base a noção da realidade para adaptar-se às necessidades e possibilidades dos alunos, ser maleável e aberto para consentir a participação de todos os alunos e permitir ajustes sempre que necessário e ser exequível, em um determinado tempo-duração adequado ao perfil da turma.

O plano de curso apresentado pela professora da disciplina psicologia da aprendizagem contempla: Dados de identificação da Instituição do curso e da disciplina, ementa, objetivos gerais e específicos, conteúdo programático, metodologia do trabalho, sistema de avaliação, recursos didáticos, bibliografia básica e complementar (ver em anexos 1).

O plano de curso da matéria psicologia da aprendizagem se apresenta da seguinte forma:

#### **1- Dados de identificação:**

Detectamos na identificação deste campo que o plano de curso não traz a identificação da instituição, constando apenas dados referentes aos de identificação do curso: Pós-graduação *lato sensu* em psicopedagogia clínica e institucional, da disciplina: Psicologia da aprendizagem e carga horária da disciplina: 20h.

#### **2- Ementa**

A ementa da matéria oferta em vias teóricas de forma ampla a possibilidade de conhecimento de seus alunos.

### **3 e 4- Objetivos geral e específicos**

Na preparação do Planejamento de ensino, após concretizar o período de exploração, onde se busca apreciar a realidade dos alunos, dos professores e da instituição, segue-se o momento de significação e demarcação dos objetivos. A procura dos objetivos deve responder às seguintes questões: o que se quer conseguir? Aonde se quer chegar? E com que meios se ambiciona atuar?

Desta forma, Consideramos que a preparação dos objetivos deve ser praticada de forma clara e direta, pois estes necessitam sugerir as linhas, os caminhos e os meios para toda a ação a ser desenvolvida em sala de aula. Um objetivo pode ser deliberado como um intento ou alvo que se almeja atingir (MENEGOLLA, SANT'ANNA E ILZA 1991). Tudo aquilo que se ambiciona alcançar através de uma ação clara e explícita, pode ser apontado como objetivo. Os objetivos gerais são aqueles que são comuns à maior parte do todo. São ideias amplas e gerais em seus conteúdos, em seu entendimento e esclarecimento. Os objetivos gerais explanam onde se quer chegar, sem se preocupar em como fazê-lo. São amplos, abrangentes e são observáveis em longo prazo. Os objetivos específicos são aqueles que anunciam uma ideia particular, que constitui e indica objetivamente as distinções e peculiaridades de algo. Todo objetivo específico é o desenvolvimento de objetivos gerais. São objetivos mais concretos e bem explícitos para que possam ser analisados e aferidos com mais segurança. São concretos demarcados e notável a médio e em curto prazo.

### **5- Conteúdos programáticos**

O conteúdo programático é o esmiuçar de competências, capacidades e atividades, classificados em subsequência lógica que permite o abarcamento dos objetivos preestabelecidos em um processo ensino-aprendizagem.

Na constituição do Conteúdo Programático de um plano de curso necessitamos levar em consideração a dinamicidade que este cumpre, devendo ser desempenhadas no seu cumprimento, as experiências práticas tanto do instrutor quanto do aluno de modo que se perpetre uma ação educativa consciente e também ativa.

Observa-se que o conteúdo da disciplina foi definido a partir da resolução do objetivo geral do evento e de seus objetivos específicos, considerando-se o diagnóstico da realidade e das necessidades da clientela. Em nossa análise compreendemos a coerência,

adequação, atualização, flexibilidade (renovação e enriquecimento), significado e aplicabilidade do conhecimento itens contemplados neste tópico.

## **6- Metodologias do trabalho**

A metodologia de ensino busca oferecer roteiros para distintas situações didáticas. Segundo a tendência/abordagens pedagógica, seguida pelo professor/instituição, de forma que o aluno se aproprie dos conhecimentos propostos e/ou apresente suas pesquisas e demais atividades pedagógicas.

No tópico metodologia do trabalho, a professora da disciplina optou por aulas expositivas, estudo de caso e estudo em grupo. Desta forma, a professora considerou em sua metodologia os três tipos de métodos avaliados por Vilarinho (1985), os métodos de ensino, individualizado, socializado e os métodos de ensino socioindividualizado.

## **7- Sistemas de avaliação**

A avaliação é o período no qual conceitos, atitudes e habilidades serão confirmadas pelos alunos e avaliadas, a fim de constatar se os objetivos foram obtidos. Para tal, é indispensável constituir critérios de avaliação nos quais se apresente claro o que se pretende avaliar e de que forma. Didaticamente ponderando, a melhor maneira de se mensurar o aprendizado é uma avaliação abarcante que avalie o indivíduo como um todo, não só pela capacidade de aprender conhecimento, mas também de processá-lo, construí-lo ou reconstruí-lo e utilizá-lo em outras circunstâncias.

Detectamos que a forma de avaliação aplicada neste plano abrange de forma diversificada vários aspectos permitindo compreender o aluno como um todo. Portanto, para alcançar este objetivo, a professora utilizou como forma de avaliações, provas escritas, trabalhos individuais e em grupo e uma **autoavaliação**.

## **9- Recursos didáticos**

De acordo com Souza (2007, p. 111), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”.

Constatamos através de pesquisa bibliográfica didática e pedagógica que existem numerosos meios e recursos para as aulas que podem ser empregados pelos professores com conclusões comprovadamente positivas (PILETTI, 2000; RONCA & ESCOBAR, 1984). Não

obstante, grande porcentagem dos professores tem uma convergência em abraçar metodologias mais clássicas de ensino.

Aqui os recursos adotados foram data show, notebook, vídeo e lousa.

## **10 - Bibliografia Básica**

A bibliografia básica da disciplina é composta por um conjunto de livros que de caráter geral. Apresenta todo ou grande parte do conteúdo da disciplina, assim o aluno pode aprender no estudo de uma destas obras e manter-se em dia com os conteúdos ensinados em sala de aula.

Todavia, há limites, já que nenhum livro é completo o suficiente para abranger a totalidade de conhecimentos almejados, nenhuma obra instrui totalmente e nem responde a todos os questionamentos. Os livros da bibliografia básica não são livros-texto que necessitem ser abraçados do início ao fim sem necessidade de consulta a outras fontes. São apenas livros que abordam, de forma mais ou menos aprofundada, os conteúdos concernentes a uma disciplina.

Assim, concluímos que a bibliografia básica apresentada no plano de curso da disciplina aborda de forma geral o conteúdo programático apresentado, fornecendo condições de embasamento teórico aceitável para os alunos. No entanto detectamos a inexistência de uma bibliografia básica, o que indica que o aluno que desejar aprofundar o conhecimento dos conteúdos apresentados terá de certa forma alguma dificuldade nesta busca.

### **4.2.2. Descrição do Plano de Aula**

Detectamos que a professora ministrante da aula não possuía plano de aula referente à aula filmada por nós. Observamos que a mesma adota como parâmetro para constituir a hora aula, o material didático (ver anexo dois) por ela utilizado em data show.

### **4.2.3. Descrição da Metodologia empregada pela Professora**

Segundo Vasconcellos (1999), de acordo com a teoria do conhecimento que motiva o trabalho do professor, aprecia como referência a concepção dialética de conhecimento evidenciando a problematização como componente central na metodologia de trabalho em sala de aula. Se forem adequadamente apreendidas, às perguntas deverão incitar e orientar de forma expressiva e participativa o processo de construção do conhecimento por parte do aluno, sendo também um componente mobilizado para esta construção. Nesse sentido, ao

planejar a aula, o professor já deveria sobressair as possíveis perguntas e problemas desencadeadores para a reflexão dos alunos.

Igualmente podemos averiguar no pensamento de Nadal e Papi (2007, p. 21) exemplos respeitáveis sobre a presença da mediação:

[...] À medida que o ensino passa a ser entendido como um processo de mediação, o professor deixa de ser o centro do processo para tornar-se uma ponte entre o aluno e o conhecimento. Assim, as perguntas costumeiras do professor, como: “o que devo ensinar?”, “Como poderei ensinar todos os conteúdos?”, são substituídas por: “quais são os conteúdos prioritários em termos de compreensão dos alunos?”, “Como sei se eles estão compreendendo esses conteúdos?”, “Quais as expectativas dos alunos em relação às aulas e à disciplina como um todo?”.

Os autores expressam que, através de indagações e devoluções por parte do professor em detrimento de seus alunos, se cria uma dinamicidade em sala de aula, provocando uma circulação do diálogo entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno e mantendo o pensamento de todos em constante atividade.

A professora da disciplina psicologia da aprendizagem no curso de psicopedagogia participante de nosso estudo utilizou metodologia expositiva e dialogada utilizou como recursos durante a aula data show, caixas de som. A professora lia o material exposto em data show e em seguida lançava perguntas aos alunos, a hora aula por nós filmada foi desenvolvida do início ao fim desta mesma forma.

### **4.3. O mapa temático da construção do conceito de aprendizagem**

Ao elaborarmos o mapa da construção do conceito de aprendizagem, trabalhamos com a análise temática de Braun e Clarke (2006). As autoras relatam que tal análise, usa como recurso a estratégia de identificar, analisar e relatar padrões de temas dentro dos dados obtidos em uma pesquisa. Em nossa pesquisa os dados analisados foram coletados através da filmagem de uma aula de psicologia da aprendizagem em um curso de psicopedagogia. Analisamos o material coletado e identificamos os participantes envolvidos no processo de construção do conceito de aprendizagem em sala de aula. Descrevemos os temas e subtemas identificados e microanalisamos. Portanto, para Braun e Clarke (2006), trabalhar com a análise temática é descrever, organizar e interpretar com riqueza de detalhes os dados coletados em vários aspectos.

Para construção do mapa temático do conceito de aprendizagem consideramos as transformações de sentidos, as repetições, a preservação de determinados significados

expressos pela fala durante a aula de Psicologia da Aprendizagem, como também por sua relação com a aprendizagem (BORGES, 2006).

Observados os aspectos acima citados construímos o mapa temático da construção do conceito de aprendizagem. Elaboramos o mesmo a partir dos dados que consideramos mais relevantes e suas fundamentais relações de significado expressos nas interações verbais ocorridas durante a aula na construção do conceito de aprendizagem. Esta construção foi constituída das palavras ou conceitos de maior recorrência ocorridos em sala de aula durante os diálogos estabelecidos na construção do conceito de aprendizagem. .

Como construímos o mapa temático da construção do conceito de aprendizagem está organizado da seguinte forma:

A partir dos episódios apresentados acima, construímos o mapa temático da construção do conceito de aprendizagem. Cada um dos episódios é representado no mapa por uma determinada cor (lilás, laranja, azul e verde).

No centro do mapa se observa um círculo lilás que referencia o centro da construção do conceito de aprendizagem que sob nossa perspectiva é protagonizado pela professora. A partir da protagonista desta construção, temas são propostos e deles surgem subtemas de forma recorrente que contribuem para construção do conceito de aprendizagem nas interações verbais entre professora-aluno, aluno-aluno e aluno-professora. Os temas estão representados no mapa pelas figuras circulares em tons laranja, verde, rosa e azul. Estão ligados a eles figuras ovulares de mesmo tom de cores por setas de cor preta, representando os subtemas que surgem no decorrer do processo em cada episódio.

Na figura circular de tom laranja está representado o episódio um, no qual o objeto de estudo da psicopedagogia e tema central apresentado pela protagonista (professora). Observamos através da filmagem e das transcrições que o processo de construção do conceito de aprendizagem tem seu início na sala de aula, quando a professora traz como proposta uma analogia entre a **escada** e o processo de **aprendizagem**. Vigotski (2009), indicada que os alunos em sala de aula deverão ser motivados ao amadurecimento de suas funções mentais, fato que observamos neste episódio (1) quando a professora instiga seus alunos a abstraírem através da analogia citada. A analogia proposta pela professora traz como subtemas recorrentes, o **silêncio** por parte dos alunos e a **interação social** como subtema abordado na argumentação da professora como base para que ocorra a construção do conceito no episódio um.

O círculo verde no mapa representado pelo tema, **a busca pela definição de aprendizagem**, está relacionado à proposta lançada pela professora que busca a construção do conceito de aprendizagem por seus alunos. Cada figura oval ligado ao círculo verde representa o conjunto de significados relativo à construção do conceito de aprendizagem enunciado pelos alunos.

Rememorando parte do que já foi exposto ao longo do texto, os alunos nesta pesquisa são profissionais graduados em diversas licenciaturas. Sobre nossa análise este fator contribui para uma maior dimensão nos diálogos mantidos em sala de aula. O tema “**Ser Professor**” foi proposto por uma das alunas, como observado no decorrer do episódio três, em decorrência do objeto de estudo proposto de professora, a aprendizagem. Os alunos ampliaram o círculo de discussão trazendo para circulação dos diálogos mantidos em sala de aula subtemas como criatividade, prática pedagógica e o fazer a diferença como professores-facilitadores no processo de aprendizagem de seus alunos. Estes aspectos se apresentam no mapa em formas ovais em cor correspondente ao tema no círculo de cor azul.

No mapa semiótico da construção do conceito de aprendizagem, logo abaixo, o círculo de tom rosa traz como tema a ser discutido “O professor e a construção de seu conhecimento” proposto mais uma vez por uma das alunas no episódio quatro. Os subtemas a este tema relacionados e apresentados são: mudança para repensar a prática e estímulo. Neste episódio, os significados aqui representados relacionam-se a construção do conhecimento do professor que ora encontra-se, segundo as palavras da professora, no turno nove deste episódio quatro, desestimulado, apresentando um perfil tradicionalista que, ainda de acordo com ela, necessita de ajuda por parte dos colegas para mudar sua prática pedagógica para melhor.

Observemos agora que os temas encontram-se interligados por setas entre si, indicando que estão correlacionados na construção do conceito de aprendizagem. Apresentamos também setas que interligam os subtemas correspondentes de cada tema, o que indica o encadeamento e as relações existentes entre eles em busca do mesmo fim.

A seguir, apresentamos o mapa semiótico da construção do conceito de aprendizagem em uma aula de Psicologia da Aprendizagem no curso de Psicopedagogia.

Na figura abaixo, representamos a movimentação da palavra em sala de aula através dos diálogos mantidos entre professora-aluno, aluno-professora e alunos-alunos. Com as setas que interligam os círculos que representam os temas e as formas ovais que representam os subtemas, buscamos exibir esta movimentação que em sala de aula ocorreu por meio de diálogos. Como já citamos no decorrer do texto a argumentação é a defesa de um



ponto de vista (GOULART, 2007). Por meio da argumentação, nos diálogos, nas discussões e a partir da organização da fala da professora em sala de aula, surgiram tais significados apresentado no mapa durante o processo de construção do conceito científico de aprendizagem em sala de aula. Objetivamos também demonstrar que os significados construídos em sala de aula estão interligados em todos os movimentos (individuais ou coletivos) que a palavra traçou em sala de aula na construção do conceito de aprendizagem.

A linguagem é o instrumento que propicia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005). No desenvolvimento do processo de construção do conceito científico de aprendizagem em sala de aula a linguagem tem papel fundamental. Para Brait e Melo (2007) neste processo, por meio da linguagem enunciamos e todo enunciado é uma unidade de significação. Em nossa pesquisa as unidades de significação surgem por meio de interação verbal no contexto de sala de aula na construção do conceito de aprendizagem. Deste modo, através do mapa temático da construção do conceito de aprendizagem, demonstramos todo processo de construção do conceito a partir dos significados mais recorrentes surgido em sala de aula nas interações verbais ocorridas no processo de construção do conceito de aprendizagem.

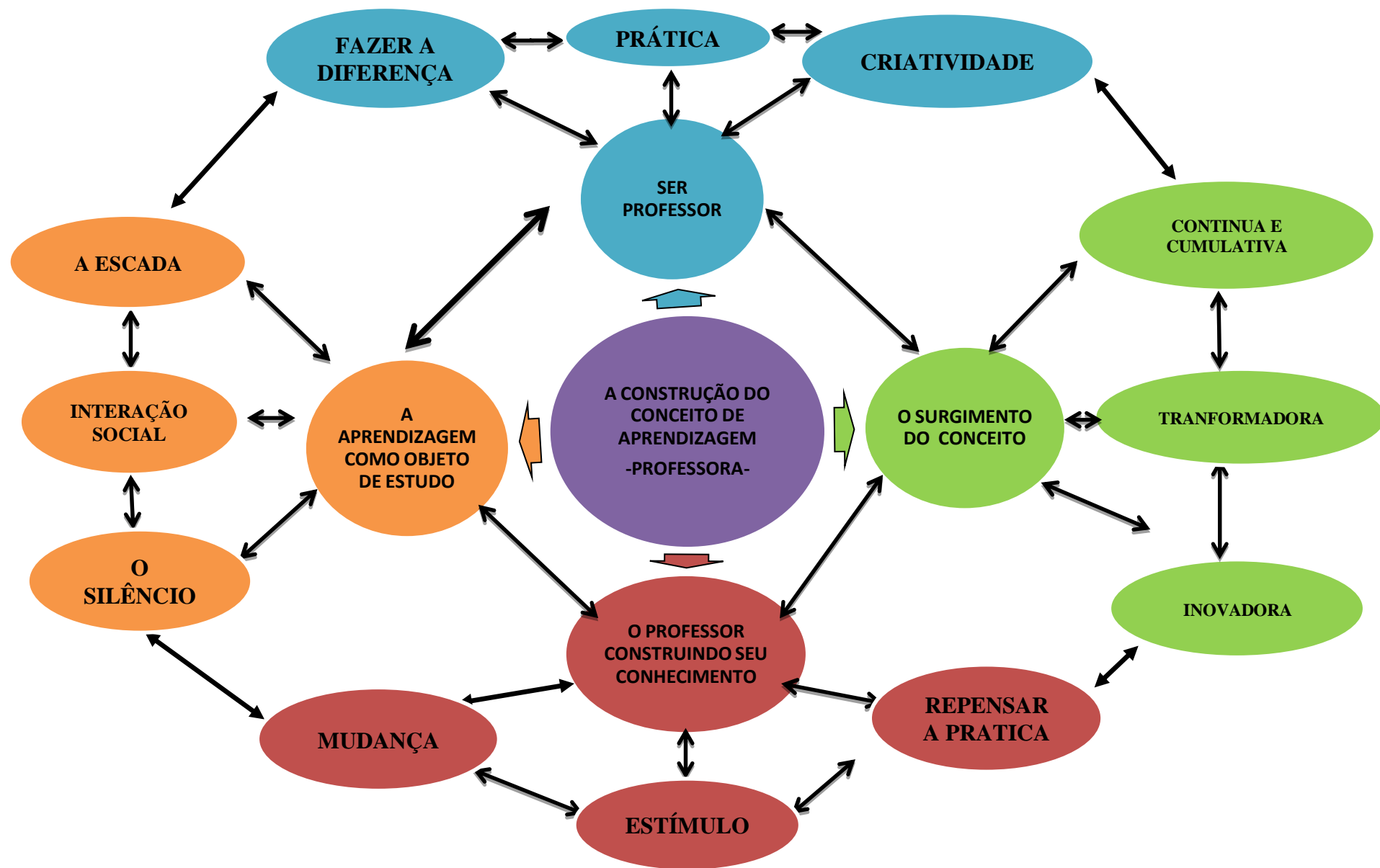


Figura 01 – MAPA TEMÁTICO DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM

#### **4.4. Microanálise das falas transcritas da filmagem da aula de psicologia da aprendizagem**

Posterior à análise das transcrições elegemos momentos da conversação expostos nos episódios de um a quatro e efetuamos o estudo dos diálogos com a finalidade de microanalisar o processo de construção do conceito de aprendizagem ocorrido durante a aula. Para apresentarmos cada resultado, destacamos inicialmente a síntese dos principais significados construídos durante a aula. Nos recortes dos episódios de conversação, pudemos observar e analisar a construção do conceito de aprendizagem.

Como visto anteriormente, Vigotski (2009) considera que em seu processo de desenvolvimento, o homem transforma o mundo através de instrumentos e signos. Este processo que se inicia de forma externa, transforma-se em processos internos de mediação (FONSECA; NAGEM, 2010). O homem passa a organizar sistemas simbólicos através de signos, transformando as suas funções psicológicas superiores ou mentais de uma estrutura simples para uma estrutura mais complexa e articulada. Desta forma, o homem passa a não mais necessitar da presença de instrumentos, utiliza a partir de então, as representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Por exemplo, o ser humano passa a pensar mais complexamente através de analogias e metáforas, usando sua capacidade imaginativa para relembrar, visualizar e criar em sua mente fatos, objetos e eventos. Assim, as funções mentais superiores do ser humano trabalham a partir de representações mentais do mundo exterior, sendo estas os principais mediadores na relação do homem com o mundo (FONSECA e NAGEM 2010).

Desta forma, o conceito de aprendizagem foi construído em sala de aula em nosso estudo, a partir da representação mental de instrumentos e signos propiciados pela organização da fala da professora e nos diálogos mantidos em sala de aula. O principal instrumento utilizado em sala de aula foi a linguagem, proporcionando interação verbal inicialmente de forma socializada e externa para que depois os alunos a internalizassem, transformando-os em processos de mediações interna como citado por acima por Vigotski (2009). Assim sendo, em sala de aula a professora instiga em alguns momentos os alunos, por exemplo, através de analogia em nosso estudo. No primeiro episódio a professora cita uma escada e a disposição dos alunos em cada degrau indicando o grau em que cada um se encontra em seu processo de aprendizagem. A escada enunciada pela professora não esta visivelmente presente na sala de aula nem tão pouco a disposição dos alunos em cada degrau, mas por meio da linguagem a professora leva seus alunos a representar mentalmente tal fato.

A socialização (processo externo) da analogia em sala de aula instigou mentalmente as funções mentais superiores dos alunos ( processo interno) levando-os a elevados níveis de generalizações em busca da construção do conceito de aprendizagem..

Assim, Rosseti-Ferreira; Amorim, Silva, et. al. (2004) consideram que o ser humano significa o mundo em que vive a si e ao outro através de uma rede de significações concretizadas nas relações sociais e nos momentos interativos. Para as autoras: “As relações sociais são consideradas como fundastes não só nos primeiros anos de vida como também ao longo de toda vida, mantendo-se continuamente como arena e motor do processo de desenvolvimento” (p. 24). Desta forma, observamos através da filmagem da aula e nas transcrições que é através e nas relações sociais que aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno interagem e propulsionam o dinamismo na construção do conceito de aprendizagem e consequentemente na construção de conhecimentos. Observaremos nos episódios a seguir que esta rede de significações foi tecida em sala de aula na construção do conceito de aprendizagem em nosso estudo.

#### **4.4.1. Episódio 1 – Tema: A aprendizagem como objeto de estudo**

Passemos agora ao estudo dos episódios dialógicos da conversação onde temos como objetivo, microanalisar as falas transcritas da filmagem no processo de construção do conceito de aprendizagem durante a aula de psicologia da aprendizagem em um curso de psicopedagogia.

No episódio a seguir detectamos que a professora apresenta como proposta desta hora aula o conceito de aprendizagem. A ação da professora centra-se em manter sobre seu domínio a palavra durante quase todo o episódio. Esta ação sobre nossa avaliação baseia-se em uma estratégia de estruturação da base para o desenvolvimento da construção do conceito de aprendizagem. Assim, a professora fornece as condições necessárias para o desenvolvimento deste conceito, provendo seus alunos de informações para o desenvolvimento deste processo.

#### **Episódio 1 - Tema: A aprendizagem como objeto de estudo**

---

1. Professora: Ninguém aqui é incapaz. Eu digo sempre que nós vivemos em uma escada, em cada degrau nós nos colocamos e encontramos outras pessoas. Então pense que alguns colegas devem estar em um degrau, e outro em outros, mas você de repente pode não estar

mais nesse degrau, depois você já parte para outro tendo que buscar pessoas que se identifique com você, o conhecimento que deseja é aquilo que você pode fazer de melhor.

**Cenário: turno 1**

A professora durante o turno um movimenta-se por toda a sala, onde há espaço para sua circulação entre os alunos erguendo as pernas como se estivesse subindo uma escada, gesticula com as mãos durante todo o enunciado pondo-as para cima e para baixo quando fala nos degraus/níveis, trás as mãos para si quando cita “você tem que buscar”. A entonação de sua voz alcança diferentes níveis de tons, indo do mais grave ao mais agudo; sua expressão facial muda de acordo com esta entonação quando mais agudo mais seus olhos se abrem. Observamos que os alunos fixam seus olhos atentamente na movimentação e no que esta sendo enunciada pela professora; uma aluna se movimenta no final da sala, mudando sua carteira de uma fileira para outra silenciosamente.

**2. Pausa: silêncio da professora**

**Cenário: turno 2**

A professora posiciona-se na sala de aula em um local que lhe permite visualizar todos os alunos; seu silêncio é acompanhado de um olhar atento e questionador. Observamos que a mesma aguarda colocações questionamentos, concordância ou discordância, enfim, argumentações.

**3. Professora:** [...] Então, olhe só, nós estamos aqui e acredito que alguns alunos já possuem os seus conceitos. Talvez porque viram na sua graduação, ou porque gostam de ler, ou já teve a oportunidade de ouvir algo, mas não importa, o importante é que agora que já sabem, relembrem e façam como vocês fizeram, pois o comportamento foi excelente. Assistiram ao vídeo, algumas pessoas até já tinham assistido, mas não importa, até as colocações que foram apresentadas ajudaram a quem ainda não tinha visto e a mim também. Então dando prosseguimento, nos temos aqui algumas frases simples, mas que acredito que elas de certa forma, fazem revirar um pouquinho esse conceito da psicologia da aprendizagem.

**Cenário: turno 3**

A professora caminha pela sala de aula enquanto fala, gesticulando sempre com as mãos; durante este turno, detectamos através da imagem que alguns alunos balançaram a cabeça em uma atitude afirmativa a tudo que estava sendo enunciado pela professora.

**4. Pausa: silêncio da professora e dos alunos**

**Cenário: turno 4**

Enquanto a professora se mantém em silêncio, dirige-se a sua mesa na sala onde está seu notebook, data show e aparelhagem de som.

**5. Professora:** Então quando ele diz: “É o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana daquilo que o grupo social conhece”. Então, não adianta ler sem que não pontue determinadas palavras, para poder puxar um pouquinho pela memória: “É o processo através do qual a criança se apropria do conteúdo”.

**Cenário: turno 5**

Neste turno, a professora em dado momento devido à claridade na sala de aula chega a ficar de costas para os alunos, para que possa ler o material projetado em data show. A mesma, quando através da voz da maior ênfase a dada palavra no texto, volta por vezes todo o seu corpo para os alunos e gesticula bastante com as mãos.

**6. Pausa: silêncio da professora e dos alunos**

**Cenário: Episódio 1- turno 6**

Neste turno, observamos o olhar direcionado da professora para alguns alunos específicos, na tentativa de obter alguma resposta sobre o que havia sido dito até o momento.

**7. Professora:** Se não tiver uma participação ativa, de que é que vai adiantar o que nós já temos de conceito de uma educação, como o próprio Paulo Freire mostra simplesmente naquela ideia na qual ele visualizou uma xícara e um bulezinho só jorrando o que? Conhecimentos lembram? Então, eu tenho que pensar que o aluno não é uma tabula rasa, ele já traz conhecimento adquirido, ou seja, na família, na escola, nas experiências, todas elas sejam formais ou informais, não importa a experiência, ele vai partir daquilo que já dispõe dentro dele e vai simplesmente trabalhar e ampliar, então, como de ser? De forma ativa, se todo mundo aqui ficar parado, esta dizendo a criança, mas é todo e qualquer ser humano, se ficar parado, sem nenhuma participação, tem como aprender? Tem como interagir?

**Cenário: turno 7**

Observamos na filmagem que, neste exato momento, a professora respira profundamente e inicia sua fala, neste turno, mais pausada e lentamente, como que solicitando a participação dos alunos, gesticula com suas mãos mais lentamente também.

**8. Alunos:** Não.

**Cenário: turno 8**

Os alunos respondem ao questionamento da professora com um sonoro “nãoooo”, alguns acenam com a cabeça negativamente junto com a verbalização, outros verbalizam, acenam negativamente com a cabeça e erguem a mão acenando negativamente. Conversas paralelas ocorrem; neste momento, os alunos discutem entre si sobre o assunto. Observamos certa inquietação por parte dos alunos.

**9. Pausa:** silêncio da professora e dos alunos

**Cenário: turno 9**

A professora permanece mais uma vez estática em um determinado ponto da sala e percorre seu olhar por toda a sala como que convidando os alunos a exporem seu ponto de vista.

**10. Professora:** Alguém pode fazer alguma colocação, professora, me fez recordar, eu tenho a prática na minha profissão no meu dia a dia, gostaria de fazer uma colocação. Alguém poderia? Vocês já demonstraram que venceram a timidez, viu? Já participaram bem, então, poderei dizer eu já conheci, eu concordo, eu percebo na minha atividade, percebo em sala de aula ou em qualquer outra, de repente pode ter outra atividade, que não seja a sala de aula e que tenha passado pela experiência. São tantas experiências, são tantas emoções, eu tenho a certeza que à proporção que for apresentado, então daqui a pouco vai terminar alguém se reportando ao que foi apresentado certo.

**Cenário: turno 10**

A professora, neste turno, circula por toda a sala olhando fixamente para seus alunos, acompanha seu discurso de gesticulação com os braços e as mãos, quando usa uma maior ênfase em suas palavras, levanta e abaixa o seu braço direito, como acompanhando o oscilar de sua voz indo do tom mais baixo ao mais alto

**11. Pausa:** silêncio da professora e dos alunos

**Cenário: turno 11**

A professora permanece estática em um determinado ponto da sala e percorre seu olhar por toda a sala.

Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005) atribuem papel fundamental a linguagem no desenvolvimento histórico-cultural do homem. Para Bakhtin (1981), somos constituídos de várias vozes nas interações sociais com o outro. Desta forma nas relações e através da linguagem eu me construo você se constrói e nós nos construímos. Vigotski (2009) declara que a partir da mediação e nas interações verbais conceituamos o mundo. Assim, abranger a linguagem como mediadora entre os indivíduos é admitir que os indivíduos se relacionem e conceituem o mundo através dela externa e internamente. Desse modo, em nossa pesquisa a construção do conceito de aprendizagem em uma aula de Psicologia da Aprendizagem do curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional tem como principal mediador a linguagem. Observaremos como já citado, que na tessitura de uma rede de significados os diálogos mantidos entre professora e alunos proporcionam interação social e a partir de então a construção do conceito de aprendizagem nos momentos de interação verbal em sala de aula.

Para Leitão (2007), a argumentação é abrangida como uma atividade discursiva que se distingue por apresentar defesas de ponto de vista. Desta forma, detectamos, neste primeiro episódio, que a professora argumenta e medeia à construção do conceito de aprendizagem defendendo seu ponto de vista.

Desta forma, observamos que a partir dos diálogos mantidos em sala de aula, ocorre a tessitura de uma rede de significações na construção do conceito de aprendizagem. No contexto da sala de aula e no processo de construção do conceito de aprendizagem, os participantes envolvidos estabelecem por meio de processos dialógicos um fluxo de constituição social onde eu me constituo a partir de mim, com o outro e nos outros no contexto de sala de aula (ROSSETTI-FERREIRA; et.al., 2004)

#### **4.4.1.1. Episódio 1 – turno 1**

Observamos, no episódio 1 na microanálise das falas transcritas da filmagem a seguir, que a professora inicia sua fala ou discurso fazendo uma analogia entre uma escada e os diferentes níveis de aprendizagem em que os seres humanos se encontram. Vigotski (2009) utiliza para maior compreensão de seus estudos sobre a construção dos conceitos em seu livro a construção do pensamento e da linguagem de analogias, no seu livro Psicologia pedagógica, Vigotski (2004) alude que, quando utilizadas, as analogias geram uma maior fluidez no processo de desenvolvimento de aprendizagem em sala de aula.

A professora compara os diferentes níveis de desenvolvimento humano no processo de aprendizagem com os degraus da escada citados por ela. Ressalta que, em alguns

momentos, uns estarão em níveis mais baixos, outros em mais altos. Salieta ainda que há fatores que influenciam, direta ou indiretamente, no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos indivíduos, por exemplo, o meio cultural em que vive a interação com outras pessoas e a motivação interior para construção de seu conhecimento. Desta forma, a professora estimula seus alunos a uma ação reflexiva (generalização) levando-os a percepção do processo de desenvolvimento da aprendizagem a partir de sua argumentação.

#### **4.4.1.2. Episódio 1 – turno 2**

Abrangemos a ação da professora em manter-se em silêncio, após seu enunciado no turno um como estrategicamente projetado, a fim de proporcionar a seus alunos tempo e espaço necessários para refletir e agir responsivamente, expondo seu ponto de vista argumentando o enunciado proposto pela mesma.

Como Vigotski (2009) afirma, o pensamento passa a existir, modifica-se e desenvolve-se, expandindo-se dentro do próprio processo de desenvolvimento do pensamento e da palavra. Para o autor o desenvolvimento deste processo passa por uma serie de estágios e fases, sofrendo mudanças essenciais, podendo ser levantadas pelo verdadeiro sentido da palavra. O autor também ressalta que este desenvolvimento não será etário e sim funcional e adverte que pouco se sabe sobre o desenvolvimento do pensamento neste processo. Compreendemos desta forma que ao argumentar no turno anterior (1) com seus alunos e em seguida neste turno (2) silenciar a professora proporciona a seus alunos momentos de reflexão – pausa – silêncio, instigando as funções mentais superiores destes, impulsionando-os através do pensamento a busca e conseqüentemente a construção do conceito de aprendizagem. No silêncio, o aluno, através do pensamento (abstração), argumenta e contra argumenta consigo mesmo a partir das palavras lançadas pela professora ao enunciar seu ponto de vista. Desta forma, avaliamos que todos os momentos de pausa-silêncio contidos em nossos resultados, terão este caráter.

#### **4.4.1.3. Episódio 1 – turno 3**

A professora enuncia que tem conhecimento que os alunos trazem consigo conceitos construídos durante seu processo evolutivo, cita que provavelmente eles trazem consigo desde suas graduações estes conceitos ou (2009) considera que o professor, no processo de construção dos conceitos científicos, deverá levar em conta os conceitos espontâneos e nesse caso especificamente os científicos, uma vez que os alunos desta turma são profissionais graduados nas diversas licenciaturas e, por conseguinte, já possuem uma



larga escala de conceitos constituídos em seu processo de formação, ou seja, o professor deverá ponderar como a professora o fez, em que zona de desenvolvimento atual ou real os alunos se encontram para que, então, em uma colaboração mútua em sala de aula potencialize sua zona de desenvolvimento proximal ou potencial.

Para Vigotski (2009), de fato, só chegamos a um conceito quando traços abstraídos são organizados e resumidos sinteticamente através das funções psíquicas superiores e, esta síntese se torne o principal instrumento do pensamento. Ponderamos que a professora, neste turno, confirma a declaração de Vigotski (2009) quando no diálogo expressa: “[...] Então, algumas colocações que vão ser expostas, podem lembrar, podem fixar, podem trabalhar melhor os conceitos dentro de vocês, mas é isso que tem que ser, o objetivo é provocar tá certo” (Professora). Ao mesmo tempo, a professora expressa que a intenção é instigá-los a pensar. Percebemos, desta forma, que a professora tem como objetivo provocá-los a raciocinar, abstrair e buscar, dentro de si e na relação com os outros, a construção de conceitos, especificamente neste caso, a construção do conceito de aprendizagem.

#### **4.4.1.4. Episódio 1 – turno 4**

Há uma pequena pausa por parte da professora e dos seus alunos. A professora aguarda mais uma vez a compreensão responsiva por parte dos alunos. Relembremos que consideramos este silêncio estratégico como citamos no turno dois deste episódio sobre a perspectiva teórica de Vigotski (2009).

#### **4.4.1.5. Episódio 1 – turno 5**

A professora inicia a leitura em voz alta para toda a classe do material retroprojetado em uma das paredes da sala de aula através de data show. Notamos que a entonação de sua voz se torna mais grave dando maior ênfase em algumas palavras no texto, chegando a alguns momentos a soletrar pausadamente algumas palavras como a-pró-pri-a neste episódio, du-ra-dou-ra e com-por-ta-men-to no episódio 2.

Vigotski (2009) observa que um dos signos mais utilizados por nós seres humanos é a linguagem, notamos este aspecto em sala de aula na movimentação da palavra entre professora e alunos através do discurso. Vigotski (2009) também cita o uso de instrumentos, em sala de aula, a professor utiliza como instrumento no processo de mediação da aprendizagem e na construção do conceito científico de aprendizagem, as novas tecnologias –

data show, computador e caixa de som. Consideramos que quaisquer instrumentos agregados na dinâmica de sala de aula pela professora, necessariamente deverá dinamizar o processo de aprendizagem em sala de aula. Observamos que a professora utiliza tais recursos apenas como auxiliar na metodologia expositiva e dialogada executada pela professora em sala de aula.

#### **4.4.1.6. Episódio 1 – turno 6**

Neste turno, ocorre mais uma pausa reflexiva onde professora e alunos permanecem em silêncio. Ressaltamos mais uma vez que todo silêncio apresentado durante a aula terá o caráter expresso no turno 2 – episódio 1.

#### **4.4.1.7. Episódio 1 – turno 7**

Vigotski (2009) evidencia em sua teoria o caráter histórico-cultural na constituição do ser humano. A professora neste turno cita que o aluno não é uma tabula rasa, admitindo que o aluno vai à sala de aula trazendo consigo seus conhecimentos prévios, constituídos no espaço formal ou informal e que o professor irá ampliar este conteúdo já constituído, trabalhando, a partir daí, sua zona de desenvolvimento proximal na interação em sala de aula (VIGOTSKI, (2009). Em seu discurso, a mesma assegura aos alunos que toda participação é válida, que a partir de suas experiências (dos alunos), de suas vivências, da participação ativa de todos e a partir da interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor ocorrerá à construção do conceito de aprendizagem, evidenciando assim o aspecto histórico e cultural de seus alunos.

#### **4.4.1.8. Episódio 1 – turno 8**

Observamos, pela primeira vez neste episódio, a compreensão responsiva dos alunos através da fala ao questionamento da professora quando no turno 7 questiona se há como aprender sem que haja interação, participação dos alunos em sala de aula e os mesmos respondem que “não”. A professora, neste turno, tenta mais uma vez instigar a participação dos alunos, provocando-os a falarem.

Para Bakhtin (1995), quem fala enuncia algo e, ao término de sua enunciação, passa a palavra para o outro que o escuta. O ouvinte, através de sua compreensão responsiva, toma a palavra estabelecendo um diálogo e, em consequência, haverá uma alternância por parte dos envolvidos. De acordo com Leitão (2007), esta alternância trata-se de defesas de pontos de vista, o que sobre sua apreciação estabelece um processo de negociação de postos de vista. Portanto, consideramos que a professora durante todo este episódio (1), tenta

estabelecer este processo de negociação com os alunos, instigando-os a expressarem responsabilmente o que compreenderam dos enunciados propostos pela mesma. Neste turno (8), pela primeira e única vez neste episódio, a professora obtém através da palavra a compreensão responsiva de seus alunos.

#### **4.4.1.9. Episódio 1 – turno 9**

Professora e alunos permanecem em silêncio, em mais um momento de pausa reflexiva proporcionado pela professora em expectativa da argumentação de seus alunos, porém, os mesmos permanecem em silêncio. Reafirmamos que o caráter deste silêncio é estratégico, proporcionando a seus alunos tempo para articulação de seu pensamento, conforme expressamos baseados em Vigotski (2009) no turno 2 deste mesmo episódio.

#### **4.4.1.10. Episódio 1 – turno 10**

Neste turno, a professora provoca mais uma vez seus alunos a argumentarem, a discutirem e dialogarem sobre o exposto por ela até o momento. Rememora que em uma aula anterior eles venceram a timidez e participaram ativamente. A professora solicita que eles tragam exemplos de suas experiências, referindo-se a suas experiências profissionais, uma vez que os alunos são professores e a maioria deles está no exercício da profissão em sala de aula, ou que tragam também exemplos de seus cotidianos. Neste momento, observamos que a professora incita-os a argumentar, argumenta que eles (alunos) podem concordar ou discordar de suas enunciações.

Pontecorvo (2005) afirma que a argumentação ainda não é muito utilizada em sala de aula para fins de aprendizagem. A autora considera que os professores não visualizam a troca de comunicação entre alunos como possibilidade ou auxílio para o processo de aprendizagem deles. Ressalta que nas trocas programadas pelos professores em sala de aula não são antevistos momentos de real discussão nos quais se proponham questões de conhecimento. Observamos, nesta aula por nós filmada e neste turno (8), especificamente, que a professora incentiva seus alunos ao diálogo, à argumentação à socialização e à troca do conhecimento em torno do conceito de aprendizagem, sendo objeto do conhecimento por ela proposto. Desta forma, notamos que o objetivo da professora em sala de aula é alcançar a construção do conceito de aprendizagem através do diálogo, da linguagem em interação verbal com seus alunos.

#### **4.4.1.11. Episódio 1 – turno 11**

Neste turno, detectamos mais uma pausa, o silêncio da professora e dos alunos. Relembramos que consideramos as pausas acompanhadas de silêncio como estratégia da professora no momento para avaliação através do pensamento por seus alunos e aguarda, com isso, a compreensão responsiva de seus alunos (VIGOTSKI, 2009; BAKHTIN, 1995).

Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005), no livro discutindo se aprende, relatam que, normalmente, nas trocas verbais proporcionadas pelos professores, os mesmos não preveem, de fato, momentos reais de discussão, nos quais os alunos possam expor fatos e opiniões. As autoras afirmam que, caracteristicamente, as interações verbais no espaço escolar devem ser estabelecidas a partir de um objeto do conhecimento. Criticam a metodologia utilizada usualmente em sala de aula pelos professores que tipicamente se constitui em pergunta do professor – resposta do aluno e comentário do professor.

Observamos neste episódio (1), o predomínio da fala da professora durante praticamente todos os turnos. Questionamos-nos: a professora ao perceber que não havia uma ação responsiva através da linguagem por parte dos alunos poderia ter flexibilizado sua metodologia em busca da resposta de seus alunos? Ou será mesmo que a professora não percebeu que os questionavam e não obtinha respostas faladas de seus alunos? Enfim, avaliamos que a professora neste episódio (1) poderia ter proporcionado mais momentos de interação verbal se permitisse que a palavra circulasse em sala de aula. o uso, por exemplo de trabalhos em grupo poderia ter proporcionado uma maior circulação da palavra. Portanto, observando a afirmação de Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005), observamos que de fato a professora propõe um objeto de estudo – a aprendizagem como observamos neste episódio (1), contudo notamos que sua estratégia de perguntas e respostas não obteve o êxito esperado.

Para Leitão (2007) argumentar é defender um ponto de vista de acordo com sua visão de mundo: “A necessidade comunicativa de defender um ponto de vista e responder à oposição cria, no discurso, um processo de negociação no qual concepções sobre o mundo (conhecimento) são formuladas, revistas e transformadas” (Leitão, 2007 p. 75). No processo de argumentação ocorrido em sala de aula em nosso estudo, observamos que o mesmo proporcionou a defesa do ponto de vista de alguns alunos que demonstraram interesse na contra argumentação ou expressaram sua compreensão responsiva. Desta forma, consideramos que a argumentação em sala de aula é uma das formas de proporcionar a construção do conceito em sala de aula.

#### **4.4.2. Episódio 2 – Tema: O surgimento do conceito de aprendizagem**

Observamos que a professora da disciplina Psicologia da Aprendizagem no curso de Psicopedagogia traz manifesto o objeto do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula, “a aprendizagem”, bem como trabalha em concordância com a afirmação de Pontecorvo (2005) de que a construção do conhecimento deve ser constituída em colaboração mútua com seus alunos através do discurso, propondo-lhes perguntas com o fim de alcançarem a construção do conceito e não a proposta recorrente utilizada por alguns professores – a de avaliar.

Neste episódio, compreendemos que a professora, em anuência com Leitão (2007), utiliza em sala de aula a argumentação no processo de construção do conceito de aprendizagem estrategicamente para proporcionar momentos de negociação nos quais tanto a mesma como seus alunos expõem seu ponto de vista, proporcionando tanto a si próprio como ao outro a oportunidade de reavaliação, reconstrução e atualização de seu conhecimento. Concluimos que a argumentação em sala de aula proporciona dinamicidade e momentos de interação verbal que contribuem com o processo de construção do conceito de aprendizagem, como veremos no episódio a seguir.

#### **Episódio 2 - Tema: O surgimento do conceito de aprendizagem**

---

**01.** A aprendizagem tem sido definida como uma modificação relativamente duradoura. Alguém pode me dizer por que essa colocação tem sido definida como uma modificação relativamente duradoura do com-por-ta-men-to, obtido através do treino, da observação e da experiência.. Por que será? Uma modificação relativamente duradoura.

**Cenário: turno 1**

Neste momento, observamos que a professora se desloca por toda a sala de aula dirigindo seu olhar a cada um dos alunos e questionando-os, tanto através da fala como quanto de sua expressão no olhar. À medida que questiona e soletra pausadamente algumas ergue e baixa as mãos várias vezes, como quando um maestro regendo uma orquestra com sua batuta erguendo e baixando, sacudindo de um lado para o outro a sua batuta.

**02.** Pausa: silêncio da professora – os alunos dialogam entre si provocando barulho na sala.

**Cenário: turno 2**

A professora se posiciona em um determinado local da sala e em silêncio observa toda a movimentação dos alunos. Os alunos dialogam entre si, causando, de certa forma, um alvoroço em sala de aula; alguns chegam a se contorcer nas carteiras para dialogar com colegas ao seu lado ou mesmo os que estão em carteiras atrás deles, detectamos que os mesmos conversam sobre os questionamentos lançados pela professora.

**03.** Gente atenção, silêncio.

**Cenário: turno 3**

A professora, além do pedido de atenção verbalizado, agita as mãos erguendo-as para frente de seu corpo, sacudindo braços e mãos de cima para baixo, solicitando a diminuição do barulho provocado pelos diálogos paralelos e chamando a atenção de seus alunos para si para que prossiga em sua fala no próximo turno (4).

**04.** Professora: Daí eu pergunto, a aprendizagem é permanente? Você aprende aí, aprendeu assim aí não esquece mais nunca, tem que ser assim viu? Você não pode modificar, não pode adequar, você não pode inovar, você não pode acrescentar, é assim?

**Descrição da imagem: turno 4**

A professora movimenta-se por toda a sala de aula, incessantemente, gesticulando com os braços e mão como que em uma dança de movimentos frenéticos sua voz salteia do som agudo ao mais grave. Há momentos em que ironiza com o tom de sua voz certos questionamentos. A professora posiciona em certos momentos seu corpo perante alguns alunos como a se debruçar sobre ele quando de alguns questionamentos, como se o convidasse a responder; sua expressão facial oscila de expressão calma a mais agitada, arregalando e fechando os olhos como em uma cena teatral.

**05.** Vários alunos responderam: não

**Cenário: turno 5**

Os alunos ao responderem o “não”, apresentam na filmagem um comportamento inquieto e conversam entre si como se debatendo as colocações da professora, os diálogos paralelos entre eles provocam barulho. Ao verbalizarem o “não”, vários alunos acenam e movimentam as cabeças negativamente.

**06.** Ana: A aprendizagem ela é contínua e cumulativa

**Cenário: turno 6**

A aluna Ana ergue o braço, solicitando a permissão para falar; de imediato a professora passa a palavra para a aluna. A mesma faz uma pausa e lança rapidamente sua fala.

**07.** Josefina: É ao contrário, a educação é transformadora

**Cenário: turno 7**

A aluna Josefina ao emitir sua opinião contrária a colega, gira seu corpo sobre a cadeira para direcionar seu corpo, seu olhar e sua fala para colega.

**08.** Vários alunos dialogam paralelamente após a colocação da aluna

**Cenário: turno 8**

Observamos que os alunos deslocam seu corpo sobre as carteiras, dirigindo-se para outros colegas; alguns se posicionam para os colegas ao lado; outros, para os que estão atrás de suas cadeiras.

**09.** Professora: É ao contrário porque, diz modificação relativamente duradoura, dura? Quanto tempo? Tem tempo definido?

**Cenário: turno 9**

Neste turno, a professora após leitura do texto retroprojetado em uma das paredes da sala, direciona-se para aluna Josefina que, no turno 7, posicionou-se contraria a aluna Ana, que se pronunciou no turno 6; ao chegar próximo a Josefina, a professora estende o braço apontando para a definição retroprojetada e estende o outro braço direcionando-o para aluna e verbaliza os questionamentos entoando a voz em tom alto e pronunciando lentamente os questionamento.

**10.** Josefina: Dura o tempo suficiente para modificar o conceito. Se ela for apenas cumulativa, os alunos serão como um saco sem fundo, continuamente estarão apenas acumulando as informações. Eu acredito que a aprendizagem é transformadora.

**Cenário: turno 10**

Josefina ao falar, mantém seu corpo parcialmente voltado para professora e parcialmente voltado para a turma, gesticula com uma das mãos e imposta a voz firmemente de forma tranquila ao falar. Todos, em sala de aula, movimentam-se em suas cadeiras, de forma a direcionar seus olhares para Josefina, que está de posse da palavra.

**11.** Vários alunos responderam: “sim”.

**Cenário: turno 11**

Vários alunos acenam com a cabeça para cima e para baixo em um movimento de confirmação ao que a aluna Josefina acaba de enunciar no turno anterior (10); outros, além de acenar positivamente com a cabeça, erguem o braço e levantam seus polegares em ação afirmativa dirigindo-se a aluna. Observamos também diálogos paralelos em torno da opinião emitida pela aluna.

**12.** Joana: A aprendizagem é Inovadora

**Cenário: turno 12**

A aluna Joana ergue o braço pedindo a fala; a professora dirige sua atenção à aluna voltando seu corpo e seu olhar para ela. O comportamento dos demais alunos é inquieto; observamos diversos diálogos paralelos que supomos ser em torno do conceito discutido em sala de aula.

**13.** Professora: retoma a fala com um simples “ok!”, e questiona a turma se mais alguém gostaria de falar.

**Cenário: turno 13**

A professora neste turno (13), ao falar com os alunos, mantém o braço direito erguido e mão estendida movimentando o braço para cima e para baixo solicitando que os alunos parem com o barulho em sala de aula. Este barulho se deve aos diálogos paralelos entre alunos, diálogos que supomos ser em volta do conceito de aprendizagem que esta sendo construído em sala de aula, ao mesmo tempo em que os alunos enunciam seus conceitos estão ocorrendo estes diálogos paralelos.

---

**4.4.2.1. Episódio 2 – turno 1**

A professora retoma o conceito de aprendizagem lido para os alunos no episódio anterior através do data show, em seguida lança um questionamento para a turma: “Alguém pode me dizer por que essa colocação?” (Professora). Soletra pausadamente as palavras que considera importante para a definição do conceito: “du-ra-dou-ra e com-por-ta-men-to” (Professora). E finaliza este turno perguntando o porquê deste conceito.

Conforme citamos anteriormente no decorrer do texto Vigotski (2009), admite ser necessário para desencadear o processo de construção de conceitos. Uma situação problema, mostrando-nos que é indispensável estimular o intelecto de nossos alunos para que, assim, possam atingir estágios mais elevados do seu raciocínio no processo de construção do conceito. A professora neste turno lança questionamentos que estimula seus alunos ao raciocínio mais elevado em busca da construção do conceito de aprendizagem.

**4.4.2.2. Episódio 2 – turno 2:** A professora faz uma pausa e silencia dirigindo seu olhar para os alunos na expectativa de ocorrer a compreensão responsiva de seus alunos e, conseqüentemente, ocorrer o uso da palavra por eles contestando, concordando ou discordando do conceito apresentado no turno anterior (BAKHTIN, 1995).

#### **4.4.2.3. Episódio 2 - turno 3**

Neste turno, a professora solicita a atenção de todos que como frisamos no turno anterior – turno 2, encontram-se em diálogos paralelos entre eles (alunos).

#### **4.4.2.4. Episódio 2 – turno 4**

Neste turno, a professora continua com seus questionamentos em ação provocativa aos alunos, incitando-os a uma compreensão responsiva e aguardando a argumentação por parte deles para que se inicie um processo de negociação na construção do conceito conforme Leitão (2007).

Para Goulart (2007), baseado nos conceitos Bakhtinianos, escolhemos as palavras a serem enunciadas com uma intencionalidade. A intencionalidade observada no contexto desta pesquisa em sala de aula parte da professora ao enunciar construtos e citar conceitos sobre aprendizagem em busca de nortear seus alunos no processo de construção do conceito de aprendizagem em uma aula de psicologia da aprendizagem no curso de psicopedagogia clínica e institucional.

#### **4.4.2.5.. Episódio 2 – turno 05**



Quando a professora faz vários questionamentos no turno anterior – turno 4 – obtém como demonstrado no turno 5, a compreensão responsiva e a tomada da palavra por parte dos alunos que responde negativamente aos seus questionamento apenas com um “**não**” (BAKHTIN, 1995). O não aqui expresso pelos alunos significa: não, a aprendizagem não é permanente, ela pode ser modificada, ela pode ser inovada e acrescida. Observamos, neste turno, o que já citamos anteriormente da teoria bakhtiniana sobre a transferência da palavra de quem enuncia para o ouvinte, neste caso professora-aluno, mesmo enunciando-se apenas uma única palavra como ocorrida neste turno.

#### **4.4.2.6. Episódio 2 – turno 06**

A aluna Ana expressa em seu ponto de vista e baseasse no conceito exposto pela professora que “A aprendizagem é contínua e cumulativa”. Portanto, a aluna baseada nas informações e nos questionamentos lançados pela professora e através de seu pensamento.

Pontecorvo (2005) avalia que o conhecimento é estabelecido por meio de sequências de argumentos encadeados através do pensamento coletivo que é exteriorizado transversalmente em uma discussão. Observamos a partir deste episódio mais claramente a partir deste turno (06) no qual a aluna “Ana” inicia um processo de discussão em que é negociado o conceito de aprendizagem durante a aula. A concatenação de argumentos que passa de um aluno para outro, do aluno para professora, da professora para o aluno a ponto de o pensamento verbalizado se transformar em coletivo, segundo as várias vozes que o compõem, faz-se perceber como sendo um único sujeito falando através das várias vozes que o compõem (BAKHTIN, 1981).

Podemos observar através de nossa análise que Ana constrói este conceito a partir de dados fornecidos pela professora nos turnos 01e 04 do episódio 2:

A aprendizagem tem sido definida como uma modificação relativamente duradoura. Alguém pode me dizer por que essa colocação. “Tem sido definida como uma modificação relativamente du-ra-dou-ra do com-por-ta-men-to, obtido através do treino, da observação e da experiência.. Porque será? Uma modificação relativamente duradoura (PROFESSORA).

No turno apresentado acima, observamos que a professora expõe em sala de aula uma definição de aprendizagem como parâmetro para seus alunos. A professora lança uma definição, mas em momento algum em sua fala anuncia que esta definição é definitiva, pronta ou mesmo que é a definição é correta; ao contrário, ela apresenta e questiona seus alunos

sobre o que esta sendo exposto no turno a seguir: turno 04 – “Daí eu pergunto, a aprendizagem é permanente? Você aprende ai, aprendeu assim não esquece mais nunca, tem que ser assim, você não pode modificar, não pode adequar, você não pode inovar você não pode acrescentar, é assim?”.

#### **4.4.2.7. Episódio 2 – turno 7**

De imediato a aluna Josefina interpõe sua fala argumentando, de forma contrária, a posição de sua colega no turno 6. Neste momento, Josefina direciona a sua fala diretamente para Ana (turno 6).

Como já citamos anteriormente, Leitão (2007) define a argumentação como a defesa de um ponto de vista. A argumentação nos levará a um processo de negociação onde cada um tentara defender seu ponto de vista. Nos turnos 6 e 7, observamos claramente este movimento: Ana no turno 6 expressa que - “A aprendizagem ela é continua e cumulativa”, já Josefina no turno 7 a contradiz – “ É ao contrário”, o eu nos faz crer eu inicia-se aqui um processo de negociação segundo a perspectiva de Leitão (2007).

#### **4.4.2.8. Episódio 2 – turno 8**

Vários alunos interagem dialogando paralelamente após a colocação da aluna.

Para Vigotski (2004, p. 448), o professor possui papel importante no meio social, para tanto afirma: “Sobre o professor recai um papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo”. Para o autor, o próprio aluno se educa, o professor será o diretor neste cenário denominado sala de aula, gerenciando este processo e organizando este meio. Assim, o professor proporcionara a dinâmica interativa em sala de aula proporcionando a seus alunos a interação que levará a constituição de suas aprendizagens. Detectamos neste módulo, alunos dialogando paralelamente ao discurso da professora, o que supomos tenha sido proporcionada pela professora provocando vários diálogos em torno da temática proposta, a aprendizagem.

#### **4.4.2.9. Episódio 2 – turno 9**

A professora retoma a fala e questiona “É ao contrário, por quê?” e enuncia parte do conceito que esta retroprojetado em data show em sala de aula “diz modificação relativamente duradoura” questiona mais uma vez fazendo pontuação da definição lida “Quanto tempo? Tem tempo definido?” (PROFESSORA).

#### **4.4.2.10. Episódio 2 – turno 10**

A aluna Josefina imediatamente responde a professora seus questionamentos justificando seu conceito e argumentando diretamente sobre a palavra cumulativa lançada pela aluna Ana no turno 6. Josefina faz uma analogia entre os alunos com um saco sem fundo, frisando que os alunos não são recipientes que apenas acumulam informações. Josefina, neste turno (10), encerra sua fala conceituando a aprendizagem como “**Transformadora**”.

#### **4.4.2.11. Episódio 2 – turno 11**

Vários alunos anuem que sim com movimentos corporais ou, se assim podemos dizer os alunos, utilizam uma linguagem corporal.

#### **4.4.2.12. Episódio 2 – turno 12**

Consideramos que neste episódio surge mais um conceito construído pelos alunos. A aluna Joana conceitua através da fala que a aprendizagem é “**Inovadora**”.

#### **4.4.2.13. Episódio 2 – turno 13**

A professora retoma a fala com um “ok!”, e questiona a turma se mais alguém gostaria de falar.

Pontecorvo (2005) observa que os turnos de discurso de alunos em sala de aula não devem ser direcionados ou controlados pelo professor (a). Concordamos com a autora e compreendemos que os questionamentos devem ocorrer para instigar os alunos à reflexão, ao raciocínio e à motivação das funções mentais superiores, mas, após lançados devem ser apenas acompanhados pelo professor (a). A autora cita também que o controle deve ser substituído pela mediação do professor, retomando a palavra quando necessário, intervindo quando de discordância ou posicionamentos nas discussões entre os alunos. Observamos que a professora, em nossa pesquisa, posiciona-se durante a aula ministrada tal qual Pontecorvo cita, deixando fluir as interações verbais e socializações das ideias no meio sociocultural da sala de aula.

Para Bezerra (2007), a polifonia bakhtiniana caracteriza-se pela convivência em um mesmo espaço de várias vozes, e suas próprias consciências. Estas vozes citadas pelo autor possuem autonomia e são possuidoras de seu próprio discurso. Trazendo este contexto para sala de aula, em nossa pesquisa, analisamos a professora como a regente de uma orquestra na qual ela é o maestro e seus alunos, os instrumentos, cada um com a sua peculiaridade, com o seu tom e, porque não dizer, com o seu próprio discurso. Cada um destes instrumentos fará o

seu discurso para construção de uma sinfonia harmônica de pleno sucesso. Assim, deverá ocorrer em sala de aula o respeito à convivência das várias vozes que compõem este espaço reconhecendo-as como consciências autônomas e possuidoras de seu próprio discurso.

De acordo com os autores acima citados, observamos que neste episódio a professora permite que a conversação flua, não direciona ou mesmo controla as discussões apenas as acompanha, permitindo a livre expressão das consciências autônomas existentes em sala de aula através de seus discursos. Observamos nitidamente a fluência deste processo neste episódio, por exemplo, quando a professora no turno 4 questiona se a aprendizagem é imutável ou estática, maciçamente vários alunos respondem no turno 5 que não, a aprendizagem não é imutável ou estática. Já Ana, no turno 6, concorda conceituando que a aprendizagem é contínua e cumulativa; no turno 7, Josefina veementemente afirma que é o contrário; a professora, no turno 9, intervém e questiona o contrário porque? E a aluna Josefina no turno 10 argumenta e conceitua a aprendizagem como “**transformadora**”. Detectamos também, neste episódio, as poucas intervenções da professora o que, a nosso ver, permitiu a dinamicidade e fluência nos diálogos mantidos pelos alunos permitindo assim a evolução na construção do conceito de aprendizagem em sala de aula.

Através da filmagem podemos também constatar alguns momentos que, para nós, expressam a interação verbal sem o uso da linguagem externa, momentos nos quais detectamos o consentimento de algo enunciado através de um balançar de cabeças, como que assinalando positivamente ao que está sendo lançado, um franzir de testa que, por vezes, pode indicar dúvida, o não entendimento do que é lançado ou a negação do que é enunciado. Enfim, interiormente, os processos de interação verbal estão ocorrendo da mesma forma que externamente, nos atrevemos a dizer que, possivelmente muito mais vezes, pois observamos a dificuldade de muitos alunos de se expressarem diante dos outros ou mesmo pela dificuldade de contextualizar o que pensa.

Brait e Mello (2007) compreendem que todo enunciado está impregnado da presença de sujeitos e de sua constituição histórica, visto que, para elas as enunciações se compõem nas interações sociais e na história. Desta forma, as enunciações estão carregadas em suas composições tanto do passado como do presente, e propulsionam a dinamicidade na circulação dos discursos nos momentos de interação verbal.

Nas transcrições acima e na filmagem, observamos nitidamente as relações ocorridas entre professora e alunos e os momentos de interação verbal principalmente nos turnos de 4 a 11. O processo é iniciado pela professora que, através de suas enunciações obtém respostas, levando os alunos a argumentarem. E assim ocorreu consecutivamente,

através das interações nos diálogos circulando em sala de aula. Observamos também o movimento de significação e ressignificação dos conceitos, constituindo novos conceitos.

#### **4.4.3. Episódio 3 - Tema: O ser professor**

Freire (1998) considera a formação permanente dos professores, momento ímpar para reflexão da prática pedagógica. Para o autor, a ação reflexiva desses momentos proporciona o pensar da prática pedagógica utilizada no passado que reflete no presente que ressignificará ações futuras.

O ser professor, na perspectiva discursiva abordada neste episódio, caracteriza a formação pedagógica do professor como instrumento de atualização de suas práticas e constituição do ser professor criativo, bem articulado no contexto educacional.

Neste episódio, notamos a proposta discursiva da aluna Maria em torno das práticas pedagógicas exercidas na atualidade. A discussão nos turnos a seguir ressalta a necessidade de um caráter criativo por parte do professor em sala de aula, evidencia também que a aprendizagem do professor deverá ser socializada entre profissionais, o que está em consonância com Vigotski (2009), no que tange ao caráter social da aprendizagem.

#### **Episódio 3 - Tema: ser professor**

---

1. Professora: Olha só, agora eu gostaria de ouvir a colega.

##### **Cenário: turno 1**

A professora ergue seu braço direito chamando a atenção dos alunos; em seguida, chama a atenção através da fala em tom alto, apresentando a colega. A professora acompanha a sua fala erguendo o braço direito agora em direção à aluna que solicita a fala também com seu braço erguido.

2. Aluna Maria: Professora, acho que além de tudo o professor deve ser muito criativo, independente da sua situação financeira ou não; porque existe várias formas de você trabalhar e fazer esta diferença para que a autoestima do aluno, ele sinta satisfação em querer fazer isso. O que acontece na educação, no meu ponto de vista, é o seguinte. Às vezes, o professor por ser criativo, não adianta que outro seja mais que você, então assim, eu acho que você gostou de determinadas aulas, faça essa diferença, copie do colega, o colega copia de você, e assim todo mundo consegue o mesmo, a troca do conhecimento bom, quem é que vai ganhar com isso? São os alunos, eles vão cada vez mais querer participar, e é a construção.

##### **Cenário: turno 2**

A aluna Joana ergue o braço pedindo a fala; a professora dirige sua atenção à aluna voltando seu corpo e seu olhar para ela. O comportamento dos demais alunos é inquieto; observamos diversos diálogos paralelos que supomos ser em torno do conceito discutido em sala de aula.

3. Professora: E quando nós estamos reunidos pensando no que estamos fazendo em benefício, olhe o que foi colocado hoje no início da aula com relação à projeção do futuro, o

trabalho que esta sendo executado hoje, ele tem um objetivo, então você tem que sempre pensar que vai contribuir para o próximo contribuir.

**Cenário: turno** Neste turno (3), a professora diminui o ritmo da fala e se expressa lentamente, franze a testa, por vezes arregala os olhos movimento que é acompanhado do ergue de braço direito na altura de sua cintura, punho serrado, subindo e descendo acompanhado o compassar de sua fala.

4. Professora: [...] o ser humano tem uma capacidade incrível, agora, se ele não tem. Muitas vezes está em uma sala de aula e o próprio professor ele é agente do desânimo, agente de discriminação, de preconceito, então fica difícil, nós temos que pensar da mesma forma que pai, mãe, estimulando, incentivando, o professor e todo e qualquer profissional, aquele que trabalha diretamente com o aluno é o professor. É ele que consegue até ficar mais tempo com o ser humano enquanto aluno, e muitas vezes ele nem pensa nesse tempo valioso, que nem os pais conseguem [...].

**Cenário: turno**

A professora mantém o tom de voz tranquilo, fala pausadamente e gesticula todo o tempo erguendo os braços. Os alunos estão em silêncio, mantêm o olhar fixo na professora, uma aluna cochila no final da sala.

5. Vários alunos: é mesmo

**Cenário: turno 5**

Quando expressam a concordância com a professora neste turno, observamos o movimento de olhares tanto para a professora quanto para os próprios colegas.

6. Aluna Maria: Já, já tive, eu já presenciei alunos assim, professora, que os pais reclamavam do comportamento em casa, do rendimento escolar que era péssimo, que os pais diziam que eu ia ter os maiores trabalhos com ele, e que no final até as pessoas a própria família diz: menina o que você fez que o meu filho ou minha filha mudasse tanto?

**Cenário: turno 6**

Maria, neste turno, durante seu enunciado dirige o olhar para vários alunos na sala de aula e por vezes direciona seu olhar para a professora, os demais colegas de classe dirigem sua atenção a Maria. Notamos que alguns alunos sorriam para Maria, como a corroborar com seu discurso; outros assentiam com a cabeça positivamente a seu discurso.

7. Eu às vezes aprendo, estou convicta, olhe este conceito, eu sei é assim, eu concordo eu penso assim, breve você já começa a ter novos conhecimentos, novos conceitos, você disse, mas não é bem assim que eu pensava, não olhe eu posso modificar não eu posso ir por esse ângulo aqui, é diferente depende da reação, depende também do meu momento, ou seja, eu também vou percebendo qual a aprendizagem, ela é: flexível e de acordo com as circunstâncias (Professora). Eu posso ser a mesma professora de um modulo no outro?

**Cenário: turno 7**

Neste turno a professora expressa movimento se assim podemos dizer teatrais, é como se ela encenasse tudo que esta falando neste turno, na expressão facial, na movimentação de braços e pernas, circula por toda a sala, sua voz hora esta exclamativa, questionadora, duvidosa.

8. Os alunos respondem: não

**Cenário: turno 8**

Os alunos falam bem alto, alguns acompanham a fala de movimentos negativos com a cabeça, erguem o braço e sacodem em uma ação de negação.

9. Professora: Por mais que eu queira, nem deveria, e se for tem que ter muito cuidado.

**Cenário: turno 9**

A professora, neste turno, utiliza um tom de irônico e apresenta um sorriso de sarcástico ao concluir a pronuncia desta frase.

10. Aluna Maria: Mas tem professores que são professora

**Cenário: turno 10**

Maria pronuncia esta frase com o tom de sarcasmo e ao concluí-la solta uma gargalhada; vários alunos a olham e começam a sorrir. Vários alunos estão em diálogos paralelos e acreditamos possam ser em torno de sua fala.

11. Professora: E é por isso

**Cenário: turno 11**

Neste momento, observamos que todos ficam em silêncio em sala de aula, na expectativa dos avisos a ser transmitidos pela coordenadora pedagógica. A professora se senta em uma das carteiras, também aguardando o pronunciamento da coordenadora. Antes que a coordenadora começasse os avisos desligamos a câmera filmadora e nos retiramos da sala, para só retornarmos com a retomada da fala da professora no turno posterior.

---

**4.4.3.1. Episódio 3 – turno 01**

A professora faz uma intervenção solicitando a atenção dos alunos para uma colega que solicita a palavra.

**4.4.3.2. Episódio 3 – turno 2**

A aluna Maria faz uma reflexão sobre o papel do professor no processo de aprendizagem, que amplia o leque de discussão em sala de aula, focando a discussão em torno do papel do professor no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Assinala que o professor neste processo tem papel importante, e que para tanto o mesmo deverá ser criativo e fazer a diferença elevando a autoestima de seu aluno motivando-o a aprender. Pontua também que o profissional deve aprender em interação com o outro copiando por vezes os pontos positivos que observa no outro. Maria estima em sua fala que construção do conhecimento na profissão deve ser constituída através de troca de saberes, afirma que, assim, se constrói conhecimento.

Nas perspectivas da escola histórico-cultural, é esperado que uma discussão a este nível escolar – pós-graduandos –, além de mais elevada, alcance maiores dimensões, adquirindo aspectos mais complexos na formação de um conceito, uma vez que, a este nível, as funções mentais superiores dos alunos encontram-se, se assim podemos dizer, em um estágio de grande maturidade (VIGOTSKI, 2009). Desta forma, observamos que neste episódio e especificamente a partir deste turno, Maria dá à discussão uma maior complexidade, passando do conceito de aprendizagem para o processo de desenvolvimento da aprendizagem e seus componentes. Ressaltamos mais uma vez que, aqui, lidamos com alunos

adultos que já possuem uma graduação e, conseqüentemente, uma gama de conceitos científicos, além dos cotidianos, como citado no capítulo II, e consideramos relevante também citar que quase 100% desta turma está em sala de aula exercendo a profissão como professor, o que nos faz observar que, neste episódio, a discussão enfoca bastantes aspectos da prática pedagógica.

#### **4.4.3.3. Episódio 3 – turno 3**

A professora, neste turno, também faz uma reflexão, a partir da fala de Maria no turno anterior (2), expressa a importância do pensamento coletivo em torno da profissão sobre a projeção de objetivos e de seu planejamento em prol do outro, neste caso, o outro a que a professora se refere é o aluno.

#### **4.4.3.4. Episódio 3 – turno 4**

A professora chama a atenção para importância do papel do professor na aprendizagem de seus alunos no contexto motivacional e o perfil deste profissional quando cita neste turno: “o próprio professor ele é agente do desânimo, agente de discriminação, de preconceito, [...] estimulando, incentivando, o professor e todo e qualquer profissional, aquele que trabalha diretamente com o aluno é o professor” (PROFESSORA). A mesma fala também sobre o tempo que o aluno tem na escola em contato direto com o professor. Neste momento, a professora busca evidenciar a relação direta do aluno com o professor e intrinsecamente aponta para o planejamento estratégico deste tempo para o desenvolvimento de atividades que propiciem positivamente o desenvolvimento da aprendizagem na relação professor-aluno.

Para Bortolai e Rezende (2011), a ação colaborativa entre professor e seus alunos na sala de aula propicia a construção coletiva de conhecimentos e isto contribui para que os educandos se apropriem de novos conceitos ou resignifiquem os que já possuem. Compreendemos a ação colaborativa citada pelas autoras como momentos de interação sociais proporcionados e mediados pelo professor em sala de aula através de sua metodologia de trabalho (VIGOTSKI, 2009). Analisamos que a professora, neste turno, contempla em sua fala, mais uma vez, a relação de colaboração mútua entre professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.4.3.5. Episódio 3 – turno 5**

Vários alunos respondem ao enunciado da professora no turno anterior (4) concordando com a mesma ao expressarem: “É mesmo” (ALUNOS).



#### 4.4.3.6. Episódio 3 – turno 6

Neste turno, observamos que Maria, através de sua fala, analisa que as relações constituídas em sala de aula e a relação direta do aluno com o seu professor poderá proporcionar mudanças positivas, tanto intelectivamente como no comportamento deste aluno. Observamos também que a fala de Maria é resposta ao turno 4, no qual a professora faz alusão à importância da relação professor-aluno e a função motivadora do professor em colaboração mútua com seu aluno no processo de aprendizagem.

Neste turno, percebemos que a aluna Maria traz para a discussão o professor como mediador do processo de aprendizagem. Na sala de aula, o professor é o mediador da aprendizagem, atuando na promoção da construção de conhecimentos, proporcionando aos alunos a apropriação de diferentes instrumentos culturais (VIGOTSKI, 2009). O professor como mediador trabalhará a partir da zona de desenvolvimento de seus alunos, auxiliando-os na resolução de problemas que, neste momento, encontra-se fora de seu alcance de resolução. O professor articulará estratégias para auxiliar este aluno a potencializar seus saberes ao ponto de torná-lo independente e hábil na resolução de inúmeras tarefas.

#### 4.4.3.7. Episódio 3 – turno 7

A professora, neste turno, traz à tona o processo de resignificação de conceitos, exemplificando com suas palavras que hoje temos um conceito e tal conceito não será o mesmo amanhã, indicando, desta forma, que a aprendizagem é flexível e mutável. Para facilitar à compreensão de seus alunos, a professora levanta um questionamento “Eu posso ser a mesma professora de um módulo no outro?”, exemplifica com sua própria prática que ela não será a mesma professora em diferentes módulos.

No episódio 2, nos turnos 6 a 11, observamos a construção e resignificação do conceito de aprendizagem onde a aluna Ana no turno 6 defende seu ponto de vista quando afirma “A aprendizagem ela é contínua e cumulativa” (ANA). A aluna Josefina a contradiz no turno 7: “É ao contrário” (JOSEFINA) e no turno 9, a professora a questiona: É ao contrário porque? Diz modificação relativamente duradoura, dura? Quanto tempo? Tem tempo definido? No turno 10 Josefina justifica e conceitua a aprendizagem como “**transformadora**”: Dura o tempo suficiente para modificar o conceito. Se ela for apenas cumulativa, os alunos serão como um saco sem fundo, continuamente estarão apenas acumulando as informações. Eu acredito que a aprendizagem é transformadora. Ainda no mesmo episódio, a aluna Joana traz mais um conceito para aprendizagem: “A aprendizagem é

**Inovadora**” (JOANA), consideramos que ao conceituar a aprendizagem como inovadora a aluna Joana significa a partir do conceito anterior citado por Josefina (Transformadora) se transforma traz o novo e conseqüentemente inova. Assim, observamos que a aluna Joana traz um conceito que é questionado e ressignificado por outros alunos durante a aula. A professora termina este turno (7) questionando: “Eu posso ser a mesma professora de um módulo no outro?”.

#### **4.4.3.8. Episódio 3 – turno 8**

Os alunos respondem em massa ao questionamento da professora no turno anterior, no qual a mesma questiona se poderá ser a mesma em módulos diferentes e os alunos respondem: “não” através da palavra e de gestos.

Como citamos anteriormente, Borges (2008, p. 58) assinala que o pensamento é exposto através de “ações, palavras, gestos, expressões e a própria reflexão do indivíduo sobre os fatos”. Neste turno, os alunos além de lançarem a palavra como resposta ao questionamento, respondem através de gestos e expressões.

Brait e melo (2007, p. 66) compreendem o não “como enunciado monolexmático”. Para as autoras, o “não” indica uma situação extraverbal, ou seja, o “não” pronunciado pelos alunos é uma expressão verbal exteriorizada, mas por trás desta expressão, assim podemos dizer, existe uma situação extraverbal, implícita no que foi verbalizado. Ao pronunciar o “não”, os alunos expressam, por exemplo: não professora, ou professora você não poderá ser a mesma de um módulo no outro, professora é claro que não professora; ou ainda, uma pessoa jamais será a mesma em momentos distintos professora; etc.. As autoras também evidenciam, baseadas em Bakhtin, que o tom da voz, a postura de quem enuncia esta única palavra, significará também a ideia de sentido de quem enuncia a palavra.

#### **4.4.3.9. Episódio 3 – turno 9**

Neste turno, a professora responde a seu próprio questionamento ocorrido no turno anterior.

Como citado acima por Borges (2008), os indivíduos expressam seu pensamento também através de reflexões sobre os fatos. A professora no turno anterior questiona e neste turno (8), responde fazendo uma reflexão.

#### **4.4.3.10. Episódio 3 – turno 10**

A aluna Maria, em seu discurso, admite saber que os professores deverão possuir um perfil dinâmico e inovador em sala de aula, mas admite também saber que há professores que são, exatamente os mesmos em todas as aulas que ministram.

Admitimos que o professor é mediador do processo de aprendizagem em sala de aula e concordamos com o modelo de educação socializada como defende Vigotski (2004). Nesta perspectiva, Pontecorvo (2005) concede ao professor o papel de dirigente no processo de aprendizagem de seu aluno. A autora ressalta que os professores deverão possuir perfis inovadores e motivacionalmente elevados, em busca de uma educação cognitiva. Portanto, não cabe ao professor a mesmice e o modelo arcaico de mero repassador de conteúdos, como afirmamos anteriormente. Isso nos permite afirmar que um professor jamais será o mesmo em aulas subsequentes.

#### **4.4.3.11. Episódio 3 – turno 11**

A professora, neste turno, inicia uma frase que é interrompida pela coordenadora do curso para dar alguns avisos.

Segundo Nunes (2001), suas pesquisas sobre a formação e profissão docente assinalam que os professores se constroem e se reconstroem a partir de suas experiências e suas trajetórias formativas e profissionais de acordo com a necessidade de utilização de seus saberes. Para a autora, formação e prática docente são temas que, em tempos passados, eram vistos dissociadamente. Somente a partir da década de 90, este processo passa a ser discutido em conjunto, com a finalidade de aproximação entre os saberes acadêmicos do professor e as realidades educativas e quotidianas do professor em sala de aula.

Como citamos ao longo do texto, Vigotski (2009) afirma que a construção do conceito científico é constituída no espaço escolar. Para tanto os alunos o constrói a partir de seus conceitos prévios que trabalhados em sala de aula propõe uma organização mental através das funções mentais superiores e construindo assim os conceitos científicos. Observamos também ao logo do texto que os alunos participantes de nosso estudo são graduados (professores licenciados) e consideramos que sejam possuidores de um uma gama de conceitos científicos primeiramente constituídos em suas graduações.

Portanto observamos neste episódio (3) que no processo de construção do conceito científico de aprendizagem em sala de aula, os alunos nos momentos de interação verbal trouxeram a tona através do diálogo temas abrangentes no processo de construção do conceito. Ao abordarem neste episódio (3) do tema ser professor, discute a necessidade de formação continua de professores em busca de dinamizarem e facilitarem o processo de

ensino- aprendizagem em sala de aula, oriundo da vivencia cotidiana de suas profissões a construção da aprendizagem humana na relação professor-aluno em sala de aula.

#### **4.4.4. Episódio 4 - Tema: O professor construindo seu conhecimento**

Observamos no episódio a seguir da aula de psicologia da aprendizagem que, mais uma vez, a aluna Maria traz à tona um tema em torno do professor. Neste episódio, os diálogos circulam em torno da construção do conhecimento por parte do professor, trazendo reflexões sobre a falta de estímulo do docente para busca de novas vertentes de ensino que proporcionará uma transição da figura tradicionalista para um perfil mais dinâmico e inovador na prática docente.

#### **Episódio 4 - Tema: O professor construindo seu conhecimento**

---

1. Aluna Maria: Mas tem deles que seja no ensino particular ou público, tem deles que não sabem fazer a diferença, uns fazem outros não

##### **Cenário turno 1**

Maria fala em tom forte e seguro, acompanhado do movimento de seu braço direito, subindo e descendo, numa ação afirmativa e seu punho encontra-se fechado. Alguns alunos giram sobre suas cadeiras para alcançarem a colega com o olhar, alguns sorriem para colega numa atitude de apoio a seu discurso; outros erguem seus polegares afirmando a concordância com a mesma; a professora observa atentamente todo o movimento.

2. Professora: Olhe aí, não sabem fazer a diferença, então por isso que eu tenho que observar, eu não vou ficar julgando as pessoas.

##### **Cenário: turno 2**

A professora quando pronuncia “olha aí” leva sua voz a um tom mais alto, chamando a atenção de seus alunos para o que tinha sido dito, ao fazer este pronunciamento se movimenta por toda a sala olhando quase que individualmente para cada um de seus alunos. A frase foi acompanhada do movimento de seu braço direito erguido e logo em seguida agitado para cima e para baixo, seu dedo indicador estava erguido; os alunos a olhavam fixamente.

3. Aluna Josefina: Aí você chega com aquela diferença, aí a pessoa vai lhe criticar, tá entendendo. Ah, eu aprendi assim, não é assim, porque será hein?

##### **Cenário: turno 3**

Josefina, ao falar, mantém o seu tom de voz acompanhando certa frequência que demonstra tranquilidade e suavidade. Todos na sala de aula a observam atentamente

4. Professora: Eu sei que eu posso mudar, eu posso mudar para melhor, eu posso inovar, eu posso criar, então, eu posso me adequar. Não sei, a ação vai depender do que vai ser apresentado da própria, do próprio professor, da própria pessoa.

##### **Cenário: turno 4**

Neste turno, a professora pontua de forma incisiva cada palavra pronunciada a traves do tom de sua voz, subindo e descendo seu tom nos momentos de maior ou maior ênfase nas palavras pronunciadas. Percorre toda a sala lentamente, olhando para cada um de seus alunos como se a questioná-los, um a um, como se perguntando, você se proporciona estas reflexões, você se proporciona tais mudanças, você repensa a sua prática. Acompanhando sua fala ergue seu antebraço na altura da cintura e de dedo indicador erguido, aponta para cada aluno que passa acompanhado do olhar direcionado a cada um dos alunos por quem passa.

5. Maria: Eu acho assim, professor além de tudo ele deve ser muito, muito criativo, independente da sua situação financeira ou não; porque acho assim: que existem várias formas de você trabalhar e fazer esta diferença para que a autoestima do aluno, ele sinta satisfação em querer fazer isso. O que acontece na educação no meu ponto de vista é o seguinte. Às vezes o professor por ele ser criativo, não adianta que outro seja mais que você, então assim, eu acho que você gostou de determinadas aulas, faça essa diferença, copie do colega, o colega copia de você, e assim todo mundo consegue o mesmo; a troca do conhecimento bom, quem é que vai ganhar com isso? São os alunos, eles vão cada vez mais querer participar, e é a construção.

**Cenário: turno 5**

Observamos que Maria fala oscilando sua voz do tom grave a agudo, do agudo ao grave, ergue seu braço direito por vezes, hora ergue seu dedo indicado e dobra o punho tocando seu dedo fortemente sobre a carteira. Os colegas e a professora estão a olhá-la fixamente.

6. Aluna Maria: Professora, e até o próprio aluno, dependendo do professor gente, não precisa ser profissional, não precisa ter um único conceito para determinada coisa. Você não tem que dar aquilo que está no livro, tem que se dar exemplo do dia a dia da própria criança, então assim, mas se você fizer na prova isso, isso e isso vai estar correto. Também é professora? Não é dessa forma que eu acho que é fácil? E quando chegar na prova ele vai lembrar de tudo, com certeza vai lembrar.

**Cenário: turno 6**

Neste turno, a professora apresenta certa frequência em seu tom de voz, transmite certa ironia em partes de sua fala.

7. Professora: Exatamente, eu só posso oferecer alternativa e aceitar esses leques, se eu realmente, também tenho em mim, se não eu vou ser é um profissional tradicional e eu vou admitir que todos sigam as minhas ideia, a minha, o meu pensamento, a minha postura, e não é.

**Cenário: turno 7**

A professora, após sua fala, fica parada a frente de toda turma em silêncio, percorre seu olhar por toda a sala. Os alunos, por sua vez, permanecem em silêncio, imóveis em suas cadeiras, olhando fixamente para a professora.

8. Pausa: Silêncio da professora e alunos.

**Cenário: turno 8**

A professora está posicionada diante de toda a turma, gesticula com seu braço direito, ao falar, para cima e para baixo, dando ênfase a sua fala. Em um determinado momento, abre os braços diante da turma alguns alunos conversam paralelamente.

9. Professora: Então, quando nós observamos algum profissional mesmo, pode ser que o profissional venha e não esteja com esse perfil, você não vai revolucionar você não vai atingir, atacar o profissional, mas você começa já a pensar: diga se nós não poderíamos até

contribuir para que ele repense a prática dele, agora, essa prática, eu lhe garanto, eu não vou seguir, então procura ao invés de atingir, criticar, é fazer com que a pessoa, porque às vezes falta saber o que? Um estímulo para que a pessoa acredite que ele possa também mudar, que ele possa também sair da linha tradicional, as vezes até o próprio professor, que deixa aquilo tão enraizado dentro dele, que ele nem acredita nessa possibilidade, ou vocês acham que quando eu iniciei o uso da nova tecnologia eu também não senti dificuldade e resistência? Claro, claro, eu passei uma vida, foi uma prática com outros recursos, gente, eu, eu, pertenci a uma geração na qual até para a formação do curso pedagógico nós tínhamos que construir os recursos, o ágapo, o flanelógrafo, o cartaz de pregação, o álbum seriado, não é? Não é verdade? Então repare, o tempo que se levava para a confecção, a exigência que era centímetros até das pregas.

#### **Cenário: turno 9**

A professora está posicionada diante de toda a turma, gesticula com seu braço direito ao falar para cima e para baixo dando ênfase a sua fala, em um determinado momento dirige-se a seus alunos passando por cada um, sentados em suas carteiras, direciona-lhes o olhar com a testa franzida como se tentando incutir suas últimas palavras para o término da aula. Os alunos expressam uma fisionomia de atenção a cada palavra pronunciada e a cada gesto articulado pela professora. Ao final da fala da professora, os alunos a aplaudem.

---

#### **4.4.4.1. Episódio 4 – turno 1**

Neste turno, a aluna Maria faz uma reflexão sobre professores que independente da esfera pública ou particular em que atuam, “não fazem a diferença”. Lembramos que, a diferença a que a aluna se refere, está intimamente relacionada ainda ao episódio anterior, no qual ela cita a falta de criatividade e dinamismo em sala de aula por parte dos professores.

Admitimos a enunciação como sendo de natureza constitutiva social e histórica. Portanto, acolhemos que toda enunciação traz consigo história e sujeito a partir de um enunciado concreto, possuidor de ligações entre enunciações anteriores e posteriores (BRAIT; MELO, 2007). Neste turno, observamos esta perspectiva claramente.

#### **4.4.4.2. Episódio 4 – turno 2**

A professora retoma a fala e ressalta a fala da aluna no turno anterior (1), fazendo a observação de que os profissionais da categoria dos professores devem observar uns aos outros com fins de reconhecimento e avaliação das práticas e não apenas para criticar ou mesmo julgar uns aos outros.

Como já vimos anteriormente, em nossa análise explicações acerca da compreensão responsiva bakhtiniana, ressaltamos aqui que esta ação engloba todos os participantes em torno do discurso que ora circula em sala de aula nos quatro episódios. Portanto, a compreensão responsiva não é uma ação apenas pertencente aos momentos nos quais os alunos tomam a palavra responsivamente, mas sim uma compreensão por parte de

todos os envolvidos na circulação do discurso em sala de aula. Neste turno, observamos que a professora enuncia a partir da colocação da aluna Maria no turno anterior (1) compreendendo responsivamente, e exprimindo através da palavra o que compreendeu da enunciação de Maria (BAKHTIN, 1995).

#### **4.4.4.3. Episódio 4 – turno 3**

A aluna Josefina relata que, às vezes, o professor que “faz a diferença” é criticado pelos próprios colegas, demonstrando que alguns pensam que aprenderam a desenvolver seu trabalho de uma determinada forma e esta aprendizagem não deverá ser modificada, idêntico ao mencionado anteriormente pela aluna Ana no episódio 2 – turno 6: “A aprendizagem ela é contínua e cumulativa”, o que nos faz crer que, para alguns professores, o conceito de aprendizagem apreendido pelos mesmos não evoluiu acompanhando a dinâmica processual de evolução de conceitos.

Retomemos aqui o que foi expresso pela aluna Josefina no turno 10 do episódio 2 sobre o conceito de aprendizagem: “Dura o tempo suficiente para modificar o conceito. Se ela for apenas cumulativa, os alunos serão como um saco sem fundo, continuamente estarão apenas acumulando as informações. Eu acredito que a aprendizagem é transformadora”. A aluna expressa o porquê conceitua a aprendizagem como transformadora, alegando que o conceito só durará tempo suficiente para modificá-lo, ou seja, Josefina declara que a aprendizagem é um processo dinâmico e mutável. Bossa (2007), como apresentamos no capítulo I desta dissertação, considera o processo de aprendizagem humano, como sendo uma relação dinâmica, na qual um indivíduo atua sobre o outro e avalia que o indivíduo jamais será passivo nesta relação. Para Vigotski (2009), o processo de aprendizagem do indivíduo é dinâmico e constituído histórico e socialmente, intra e inter-psicologicamente, através da significação e ressignificação do mundo ao seu redor. Neste turno, Josefina contesta a visão de professores que consideram a aprendizagem como estática e imutável.

#### **4.4.4.4. Episódio 4 – turno 4**

A professora, neste turno, observa que todos são capazes de mudanças, e que elas são necessárias.

Vigotski (2004) observa a importância das características de uma pedagogia psicológica, na qual o professor terá que mudar processualmente sua metodologia de trabalho e mesmo conduta profissional em acompanhamento as necessidades vigentes a uma nova pedagogia, que proporcione a seus alunos dinamismo em sala de aula. Para o autor, o

professor não mais será mero repassador de conteúdos, mas, se assim podemos dizer, será mediador e aprendiz em um processo dinâmico na construção da aprendizagem.

#### **4.4.4.5. Episódio 4 – turno 5**

Maria expõe seu ponto de vista exemplificando a partir do aluno. Evidencia que o professor deverá, de acordo com seu ponto de vista, ser um facilitador no processo de aprendizagem dos alunos, trazendo para sala de aula exemplos do cotidiano deles. Ressalta também que o aluno deverá ser avaliado, por exemplo, pelas suas respostas conexas e contextualizadas a partir de seus construtos e não simplesmente pela cópia de livros. Adverte que as aulas se tornarão mais atraentes desta forma e que em uma avaliação os alunos se sairão bem com esta metodologia.

Para Vigotski (2004), apenas a vida educa e, em consequência, quanto mais o professor trazer o cotidiano das vidas de seus alunos para sala de aula, mais ativo e eficaz e rico será o processo educativo. Deste modo, o autor considera indissociável o trabalho do pedagogo, que deverá ter com base no cotidiano de seus alunos.

#### **4.4.4.6. Episódio 4 – turno 6**

A professora, neste turno, fala em concordância com a aluna Maria (turno 5). Observa que existem leques de alternativas para a prática pedagógica, mas que essas possibilidades somente serão visualizadas, e talvez acatadas, a depender da capacidade cognitiva de cada profissional, ou seja, uns perceberão as necessidades de mudança, acompanhando os contextos sociais da atualidade, outros não, e assim haverá ou não uma reconstrução de conceitos e consequentemente novas práticas pedagógicas.

Vigotski (2004, p. 456) afirma que o trabalho do professor deverá estar articulado a aspectos sociais e criador. O autor considera ainda que “Só que tem veia criativa na vida, pode ter a pretensão de criar em pedagogia”. Vigotski (2004) abrange ainda que não há dissociação entre a educação e a vida, que o professor é indivíduo ativo neste processo e somente a partir do momento em que a educação e a vida estiverem fundidas no mesmo espaço, o professor poderá enxergar e exercer seu poder de criatividade. Assim, acreditamos que a professora corrobora deste pensamento vigotskiano, quando observa que existe um leque de possibilidades e alternativas que, se exercidas em sala de aula, proporcionarão aos alunos amplas possibilidades de aprendizagem.

#### **4.4.4.7. Episódio 4 – turno 7**



“Pausa: silêncio da professora”. Observamos mais uma vez esta pausa como reflexiva e proporcionada estrategicamente pela professora.

#### **4.4.4.8. Episódio 4 – turno 8**

Neste turno, a professora faz uma reflexão em torno das práticas pedagógicas. Adverte que deve ser feita a observação de seus colegas do ponto de vista positivo, abstraindo aquilo que não deverá fazer em sua prática pedagógica; adverte também que a crítica pela crítica não constrói nada. A professora ressalta a falta de estímulo de alguns professores e a impregnação do tradicionalismo em suas práticas; cita o exemplo da evolução do seu tempo inicial de formação para a atualidade, no qual os instrumentos para mediação de suas aulas eram construídos manualmente e, hoje, os professores contam com as novas tecnologias. Observamos que a professora se pronuncia neste texto ainda argumentando sobre o que as alunas Josefina e Maria enunciaram nos turnos 3 e 6: “3. Aluna Josefina: Aí você chega com aquela diferença, aí a pessoa vai lhe criticar, tá entendendo. Ah, eu aprendi assim, não é assim, porque será, hein?”; “6. Aluna Maria: Professora, e até o próprio aluno, dependendo do professor gente, não precisa ser profissional, não precisa ter um único conceito para determinada coisa. você não tem que se dar aquilo que esta no livro, tem que se dar exemplo do dia a dia da própria criança, então assim, mas se você fizer na prova isso, isso e isso vai estar correto. Também é professora? Não é dessa forma que eu acho que é fácil? E quando chegar na prova ele vai lembrar de tudo, com certeza vai lembrar”, quando cita questões como a crítica pela crítica simplesmente não faz sentido, e quando também cita a questão das práticas pedagógicas. Observamos, portanto, neste turno, a responsividade, a alternância de falas e a interatividade entre as falas (BRAIT, 2007).

#### **4.4.4.9. Episódio 4 – turno 9**

Neste turno, a professora encerra sua aula fazendo uma reflexão em torno das práticas pedagógicas. Relata sua experiência profissional no tempo em que, segundo ela, não havia nenhum recurso para ministrar aulas; os professores construíam com suas próprias mãos os recursos, citando exemplo “o ágapo, o flanelógrafo, o cartaz de prega é o álbum seriado” (PROFESSORA). Ressalta que a crítica pela crítica nada constrói e que alguns professores precisam ser estimulados para saírem da inércia e do tradicionalismo, trazendo novas metodologias de trabalho para a sala de aula.

Durante a aula, foi construído o conceito científico de “aprendizagem”. A professora da disciplina explorou os conceitos espontâneos ou cotidianos e científicos trazidos

por esses alunos com citamos anteriormente, especificamente nesta pesquisa, trazem em suas histórias um referencial científico considerável, uma vez que estes já possuem uma formação em nível superior. Através de suas estratégias em sala de aula, a professora impulsionou seus alunos à reflexão de seus próprios conhecimentos para que, a partir de seus conhecimentos prévios, viessem a construir ou reconstruir o conceito científico de aprendizagem de aprendizagem. Compreendemos que a professora, com o seu planejamento, teve a intencionalidade de levar os alunos a alcançarem níveis mais elevados de abstração, generalização, dedução e inferência, permitindo-lhes aprender os conteúdos ensinados, o que também os levou a novas formas de pensar.

Observaremos ao final da microanálise dos episódios que a professora da matéria Psicologia da Aprendizagem buscou, através do diálogo, trazer para discussão nos momentos de interação verbal os conceitos que seus alunos já possuem, sejam eles, cotidianos ou científicos. Isso nos faz crer que, neste momento, ela busca trazer à tona o nível intelectual real em que seus alunos se encontram, nos referimos aqui a zona de desenvolvimento proximal. A partir de então, instiga-os a operações mentais cada vez mais complexas através de perguntas ou mesmo através do material por ela exposto em data show. Observamos durante os episódios (1, 2,3,e,4) que, alguns alunos, com o auxílio de alguém, o professor ou os colegas de classe, do ponto de vista da construção do conhecimento, possuidores de uma maior bagagem ou maior capacidade, puderam construir do conceito de aprendizagem, aspecto este que consideramos estar mais claro no episódio 2. Tais alunos, construíram ou ressignificaram o conceito de aprendizagem já existentes de forma interiorizada e, através da construção socializada, ou seja, da produção do conhecimento nos momentos de interação verbal na sala de aula.

Para Enricone et. al (2008, p. 83), a ação mediadora do professor poderá ser desenvolvida de diferentes formas: “[...] A mediação pedagógica do professor pode se desenvolver de diversas maneiras, uma delas é problematizando, lançando desafios [...]”. Portanto, a professora, através da metodologia adotada (expositiva/dialogada), lançou perguntas e obteve em alguns momentos respostas por meio da fala dos alunos como também lançou perguntas e não obteve respostas de seus alunos através do diálogo. Consideramos que a metodologia poderia ter agregado outras perspectivas metodológicas no intuito de instigar maior interação entre os participantes, maior circulação da palavra e conseqüentemente a a construção do conceito de aprendizagem por maior número dos alunos.

## CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de conceitos científicos é constituída histórica e culturalmente nas relações sociais e nos momentos de interação verbal em sala de aula (VIGOTSKI, 2009). Tal processo ocorre de modo dinâmico através da socialização da palavra, na organização da fala e nas atividades propostas pelos professores em sala de aula. Para conseguirmos analisar a construção do conceito de aprendizagem em sala de aula, fizemos um percurso teórico-metodológico que nos propiciou a resposta de cada objetivo traçado bem como as proposições em que nos baseamos.

Concebemos também que o processo de comunicação estabelecido em sala de aula, através de diálogos mantidos entre professora-aluno, aluno-aluno e aluno-professora, no processo de construção do conceito científico de aprendizagem, ocorre não apenas na relação entre os participantes presentes em sala de aula, mas, do mesmo modo, dialogicamente nas vozes que nos constituem intrinsecamente.

Para que, de fato, teçamos nossas considerações finais, julgamos importante a retomada das suposições e objetivos traçados no início de nosso estudo. O objetivo de nossa pesquisa foi a análise da construção do conceito de aprendizagem mediada pelas interações verbais entre professora e alunos ocorridas em sala de aula.

Considerando nossas proposições, os dados indicam que, nos momentos em que a professora por meio de suas enunciações proporcionou a circulação da palavra através dos diálogos, a construção do conceito de aprendizagem ocorreu em sala de aula nos momentos de interação verbal mantidos entre professora-aluno, alunos-alunos e alunos-professora.. Deste modo, analisamos que a professora, na organização da sua fala, desencadeou um processo interativo, instigando seus alunos a fazer escolhas na construção do conceito de aprendizagem, provocando as funções mentais superiores de seus alunos, levando-os a níveis elevados de abstração e generalização.

Foi possível verificarmos a concretização de nossas suposições em nosso estudo, através da filmagem adotada como procedimento de coleta de dados em nossa pesquisa. Assim, Observamos que a ação da professora em sala de aula em alguns momentos, através da organização de sua fala, proporcionou condições para socialização e, conseqüentemente, a circulação de diálogos, o que proporcionou a construção do conceito de aprendizagem em sala de aula. Porém, detectamos através de microanálise, que esses momentos foram escassos.

Ao apresentarmos os resultados da construção do conceito de aprendizagem em sala de aula, destacamos a dinâmica de como o conceito foi construído, através dos significados mais recorrentes surgidos nos momentos de interação verbal. Os significados enunciados circularam individual e coletivamente, partindo de um participante para outro retomando, passando ou pedindo a palavra, gerando assim a significação ou ressignificação de seus conceitos prévios em busca da construção do conceito científico de aprendizagem. Os significados se movimentaram ou circularam em sala de aula a partir da dinâmica individual própria de cada participante presente neste processo, fosse a professora, fossem os alunos.

Avaliamos que os alunos participantes desta pesquisa possuem em suas histórias de vida, no cotidiano da sala de aula e no exercício de suas profissões uma gama de conceitos prévios sobre a aprendizagem que deveriam ser melhor trabalhados pela professora no processo de construção do conceito científico de aprendizagem. Assim sendo, consideramos que a professora, além da atividade expositiva e dialogada, poderia ter agregado ao processo, procedimentos mais dinâmicos nos quais os participantes interagissem de forma mais eficaz entre si fazendo vir à tona tais conceitos no processo de construção do conceito de aprendizagem. A utilização de trabalhos em grupo, dinâmicas e jogos, por exemplo, impulsionaria uma maior interação entre todos em sala de aula, o que proporcionaria aos alunos a reestruturação dos seus conceitos antecedentes dentro de seu próprio conhecimento, a fim de construírem o conceito de aprendizagem.

Em concordância com o primeiro objetivo específico, descrevemos a metodologia e o plano de aula da professora. Na metodologia empregada pela professora, notamos através da filmagem que ela utilizou durante toda a aula procedimentos expositivos e dialogados, lançando perguntas a seus alunos, que pouco interagiram nesta proposta. Quanto ao plano de aula, detectamos que a professora não o possuía e ela conduziu seu trabalho durante todo tempo da aula pelo material retroprojetado em data show. Desta forma, optamos por descrever o plano de curso apresentado pela professora e apresentamos em anexos o material utilizado pela mesma em sala de aula.

Ao alcançarmos o segundo objetivo específico, compreendemos como se processou a construção do conceito científico de aprendizagem em sala de aula, através da microanálise das falas transcritas a partir da filmagem da aula da disciplina psicologia da aprendizagem em um curso de Psicopedagogia. Detectamos que os significados construídos estavam ligados a temas que contemplam o cotidiano profissional dos alunos que, como já dissemos anteriormente, são professores no exercício de suas profissões cotidiana, como também a bagagem de conceitos científicos que estes possuem gerados em suas formações acadêmicas.

Ao identificarmos os significados mais recorrentes que construíram o conceito científico de aprendizagem, pudemos observar que a mediação pedagógica contribui tanto para construir o conceito científico de aprendizagem quanto para a ampliação do mesmo por meio dos instrumentos e signos utilizado pela professora em sala de aula no processo de construção do conceito. Nesta construção, detectamos através da filmagem que as falas transcritas se apresentam em alguns momentos como continuação de outras falas nos mostrando uma sequência de raciocínio em outros momentos, notamos uma quebra na discussão concatenada, apresentando rompimento nesta sequência.

Ao finalizarmos nossa pesquisa percebemos que nos restam muitas reflexões e questionamentos sobre a construção de conceitos científicos no contexto educacional. Por exemplo, como detectar em nossa pesquisa, ou mesmo em outras, o processo de construção de conceitos em alunos que não expressaram através da fala o conceito propriamente dito? Como perceber, de fato, os momentos de interação verbal na individualidade no processo de interiorização dos alunos? E muitos outros questionamentos nos restam ainda, o que, provavelmente, desenvolveremos em outras pesquisas.

Ao analisarmos as falas transcritas, observamos que a organização da fala da professora, foi determinante para a construção dos significados no processo de construção do conceito de aprendizagem. A enunciação inicial lançada pela professora e decorrente dela as enunciações de seus alunos possibilitou reflexão, o que levou seus alunos a níveis elevados de generalização envolvendo as funções mentais superiores no processo de construção do conceito científica de aprendizagem em sala de aula. Desta forma, os momentos de interação verbal ocorridos em sala de aula constituíram os significados, primeiramente no contexto social para que, em seguida, os alunos os internalizassem e construísse o conceito científico de aprendizagem.

Ao final de nossa pesquisa, consideramos que a professora proporcionou, em alguns momentos durante a aula, através da organização de sua fala, a construção do conceito científico de aprendizagem, mas observamos também que poucos foram os alunos que participaram interativamente desta construção através da fala. Para nós, a socialização do conhecimento é de fundamental importância na construção de um conceito científico em sala de aula (VIGOTSKI, 2009). Consideramos que a professora poderia ter agregado à metodologia (expositiva e dialogada) por ela utilizada alguns procedimentos que provocasse o envolvimento de um número maior de alunos no processo de construção do conceito científico de aprendizagem como, por exemplo, trabalhos em grupo, dinâmica de grupo, jogos o que proporcionaria maior envolvimento de seus alunos.

Vários são os pensamentos que povoam nossa mente ao término desta pesquisa. Ao estudarmos a construção do conceito científico de aprendizagem nos indagamos quais seriam os conceitos prévios dos alunos trazidos à tona na construção do conceito científico de aprendizagem em sala de aula, como detectá-los; o que ocorre concomitantemente a fala dos alunos internamente no cérebro, quais áreas são ativadas; como fazer para detectar tais áreas cerebrais ativadas; como detectar as várias vozes que dialogicamente nos constituem e estiveram presentes no processo de construção do conceito científico de aprendizagem.

Concluimos nossas considerações finais acreditando que outros estudos podem ser desenvolvidos acerca da construção de conceitos científicos em sala de aula, por meio da teoria histórico-cultural e através da utilização de filmagem para coleta de dados. Nossa sugestão para estudos na área pode incidir, nesse sentido, em torno da organização da fala do professor em sala de aula; a construção do conceito de aprendizagem em curso de pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia a distância, o estudo das funções mentais superiores em nível interno do funcionamento cerebral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Márcia Siqueira de. **Rumos e diretrizes dos cursos de psicopedagogia: análise crítica do surgimento da psicopedagogia na América- Latina.** Cad. psicopedagogia. v.3 n.6 São Paulo jun. 2004.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico- dialética.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação Verbal.** São Paulo, Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 7ª edição. São Paulo, Editora Hucitec, 1995.

BARBOSA, Ivone Garcia. Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórica-dialética Tese (Doutorado) – Universidade \Federal de São Paulo.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Petropolis-Rj. Vozes, 2002.

BELEI, Renata Aparecida et.al. **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 187 - 199, janeiro/junho 2008.**

BEZERRA, Paulo. In BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-Chave. 2ª ed. São Paulo. Contexto, 2007.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-Chave.** 2ª ed. São Paulo. Contexto, 2007.

BRAIT, Beth; MELLO, Rosineide. In Brait, Brth. **Bakhtin: conceitos-Chave.** 2ª ed. São Paulo. Contexto, 2007.

BORGES, Fabrícia Teixeira. **Olhares de Mulheres: um estudo a partir do filme janela da alma.** Maceió: EDUFAL, 2008.

BORTOLAI, Michele Marcelo Silva; RESENDE, Dayse de Brito. **Investigações em ensino de ciências – V16 (3), p. 425-441, 1011.** A resignificação do conceito de transformação por educandos do ensino médio.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Rio Grande do Sul: Artes Médicas Sul, 1994.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology 2006; 3: 77\_/101. Disponível em: [www.QualResearchPsych.com](http://www.QualResearchPsych.com). Acesso em: 01 de fevereiro de 2011.

CARDOSO, f.M. (2004) **Hibridização e mediação semiótica na sala de aula**. In M.C.C. Magalhães (org), A formação do professor como um profissional crítico. Campinas. Mercado de Letras, p. 167-188.

CÔRTEZ, Ana Rita Ferreira Braga; RAUSCH, Rita Buzzi. **O estado do conhecimento acerca da psicopedagogia escolar no brasil**. In título do evento, V. IX, 2009. IX ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA: Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem. p. 1-14.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed. Porto Alegre. Artmed, 2007.

CUNHA, D.M. e SCHWARTZ, Yves. A formação humana entre o conceito e a experiência do trabalho: elementos para uma pedagogia da atividade. **Trabalho e educação**. Vol. 15, nº 1, p, 87 – 90, 2006.

DÍAZ, R. M.; NEAL, C. J.; AMAYA-WILLIAMS, M. **As origens da auto-regulação**. In: MOLL, L. C. Vigotski e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artmed, p. 123-149, 2002.

ERIONCE; STOBBAUS, ET. AL. **A docência no ensino superior: sete olhares**. 2ª edição, porto alegre. EDIPUCRS, 2008.

BORGES, Fabrícia Teixeira. **“Tem tantos Jeitos de ver!” Um estudo sobre os significados de olhar nas perspectivas de quatro mulheres de Goiânia**. Doutorado, Universidade de Brasília – Instituto de psicologia. Brasília-DF 2006.

FINO, Carlos Nogueira. Vigotski e a zona de desenvolvimento proximal. **Revista Portuguesa de educação**, ano/vol. 14, número 002 Universidade do Minho Braga, Portugal.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho Pedagógico**. São Paulo, atual, 1997.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4ª edição. Campinas, SP: Autores associados, 2005. – (Coleção educação contemporânea)

FONSECA, Eliane G. Silva; NAGEM, Ronaldo Luiz. **Implicações da teoria de Vigotski em processos de ensino aprendizagem que envolvam a utilização de modelos, analogias e metáforas na construção e ressignificação desconhecimentos**. In título do evento, 3. III, 2010. III SENEPT Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. p. 1-24.

FREIRE, P. **Professora sim tia não**. 9ª ed. São Paulo, SP: Olho d’ água 1998.

GATTI, Bernadeti A. Implicações e eprspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo, **Cadernos de Pesquisa PUC/SP**, n. 113 p. 65-81, julho/2001.

GOULART, Cecilia. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. **Revista Pro-Posições** V.18, n.3(54) set/dez 2007.

LEITÃO, Selma. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Revista Pro-Posições** V.18, n.3(54) set/dez 2007.



LEONTIEV, A. N. In VIGOTSKI, Lev. Semenovich, LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LOMONICO, Circe Ferreira. **Psicologia: Teoria e prática**; 1ª edição, São Paulo, EDICON, 1992.

LURIA, A. R. VIGOTSKI, Lev. Semenovich, LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

MARQUES, Antônia Batista; BARBOSA, Sílvia Maria Costa. Experiência pedagógica numa perspectiva dialógica e sócio histórica na formação de professor. Linguagens, Educação e Sociedade: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação**, ano 13, n.19, – Teresina: EDUFPI, 2008 – 249p

MARTINI, Mirella Lopez. PSICOPEDAGOGIA: ALGUMAS  
CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS  
<http://site.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/psicopedagogia-N1-1999.pdf> Acesso em 21/08/2012 às 15:25h.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANA, Ilza Martins. **Níveis de Planejamento Educacional e de Ensino**. In: **Por que planejar? Como planejar? Currículo – área – aula**. Petrópolis: Vozes, 1991. Acesso em 23/08/2012 às 23:15h

NADAL, B. G; PAPI, S. **O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos**. In: NADAL, B. G. (Org.). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2007.

NEVES Rita de Araújo; DAMIANI, Magda Floriana. **Vigotski e as teorias da aprendizagem**. UNI revista - Vol. 1, n° 2, abril 2006.

NOGUEIRA, Marineide Meireles. **AValiação da Psicomotricidade no Processo Ensino-Aprendizagem de Crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil**. 164f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceara. Programa de pós graduação em Educação Brasileira – Mestrado em Educação. Fortaleza, 2007.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; PACHECO, Otmara Gonzalez. **Formação de conceito segundo a teoria de Galperin**. Trad. Áurea Maria Corsi. Caderno de pesquisa, n° 105 p. 92-109, nov. 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5ª edição. São Paulo, Scipione, 2010. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos**. 7ª edição. Petrópolis- RJ. Editora Vozes, 1997.

PEDRANCINI, Vanessa Daiana; CORAZZA, Maria Júlia; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Mediação pedagógica e a formação de conceitos científicos sobre hereditariedade**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol 10, N° 1, 109-132, 2011.

PINHEIRO, Eliana Moreira; KAKEHASHI, Tereza Yoshiko; ANGELO, Margareth. **O uso de filmagem em pesquisas qualitativas**. Rev. Latino-Am. Enfermagem vol.13 n°5 Ribeirão Preto Sep./Oct. 2005.

PILETTI, Nelson. **Historia da educação no Brasil**. 7ª Ed. SP: Àtica, 2000.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO Ana Maria; ZUCCHERMAGLIO Cristina. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termignoni – Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRÄSS, Alberto Ricardo. **TEORIAS DE APRENDIZAGEM**. ScriniaLibris.com, 2012.

RAMOS, Géssica Priscila. **Psicopedagogia: aparando arestas pela história**. VIDYA, v. 27, n. 1, p. 9-20, jan./jun., 2007 - Santa Maria, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora, Vozes Ltda. Petrópolis-RJ, 1994.

RONCA, Antonio Carlos Caruso; ESCOBAR, Virginia Ferreira. **Técnicas Pedagógicas: domesticação ou desafio à participação?** Petrópolis; Vozes 1984.

RUBINSTEIN, Edith. **Psicopedagogia: Uma prática, diferentes estilos**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1999.

ROSSETTI-FERREIRA; et. al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre. Artmed, 2004.

SÀ, Marcia Souto Maior Mourão; et. al. **Introdução a Psicopedagogia**. 2ª Ed Curitiba: IESDE. Brasil S.A., 2008.

SANTOS, Rosângela Pires dos. **Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem**. São Paulo. Editora EI - EDIÇÕES INTELIGENTES, 2001.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e a aprendizagem**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SCHROEDER Edson; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. A Construção dos Conceitos Científicos em Aulas de Ciências: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento como referencial para análise de um processo de ensino sobre sexualidade humana. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.3, n.1, p.21-49, maio 2010.

SILVA, Maria Cecilia Almeida e. **Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Bezerra. A UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS: a prática dos docentes do Campus Ministro Reis Velloso. **Revista Diversa**. Ano II: Edição n° 3: Jn/Jun. 2009.

SOUZA, Jacira Verríssimo de. **Leitura bo ensino médio em experiência interdisciplinar no contexto da escola pública**. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, 2008.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In. Brait, Beth. **Bakhtin: conceitos Chave**. 2ª ed. São Paulo. CONTEXTO, 2007.

VANDER VER, Jan. **Vigotski: uma síntese**. São Paulo, edições Loyola, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de ensino e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 1999.

VILARINHO, Lucia Regina Goulart. **Didática: temas selecionados**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1985.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes. 2008.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes. 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo. Tradução do Russo e introdução de Paulo Bezerra. 2ª edição. Editora Martins Fontes. 2004.

\_\_\_\_\_, LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

## **ANEXOS**

**GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM  
PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E CLÍNICA**

DISCIPLINA
Psicologia da Aprendizagem
LIBRAS
Metodologia da Pesquisa
Didática do Ens. Superior
Desenvolvimento Socioafetivo
A Psicopedagogia e psicomotricidade
Fundamentos da psicopedagógica Institucional e Clínica
Teorias Psicopedagógica Institucional e Clínica
Aprendizagem Humana e Psicopedagoga
Neuropsicopedagogia
Psicopedagogia e as novas tecnologias
Aprendizagem da leitura e da escrita na visão psicopedagógica
Estágio de Psicopedagogia institucional
Intervenção Psicopedagógica por meio de Jogos Simbólicos e Intervenção Psicopedagógica no Raciocínio lógico Matemática
Diagnóstico psicopedagógico clínico
Intervenção em Psicopedagogia Clínica
Estágio Psicopedagogia clínica
TCC (Relatório)

## ANEXO 1- Plano da disciplina

### PLANO DA DISCIPLINA

#### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Curso: Pós-graduação lato sensu em psicopedagogia clínica e institucional

Disciplina: Psicologia da aprendizagem

Professor

Carga Horária: 20h

#### 2. EMENTA:

Estudo do processo de aprendizagem considerando suas características, condições e as principais teorias da aprendizagem, analisando a relação homem x conhecimento, possibilitando maior compreensão e participação do sujeito no seu processo de aprendizagem e do papel do professor neste processo.

#### 3. OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA:

Identificar as questões básicas da aprendizagem, compreendendo o processo e sua importância na vida humana.

#### 4. OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S) DA DISCIPLINA:

- Conhecer as principais teorias da aprendizagem para fundamentar teoricamente a ação docente;
- Analisar as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, possibilitando ao professor ser um interventor na superação dessas dificuldades;
- Compreender o papel do professor no processo de aprendizagem, possibilitando o debate nas questões da saúde do professor e na relação professor-aluno.

#### 5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

##### 1. Aprendizagem

##### 1.1 - Conceitos

##### 1.2 - Características

##### 1.3 - Importâncias da Aprendizagem na vida humana

##### 2. Condições de Aprendizagem

##### 2.1 - Neurológica

##### 2.2 - Sócio-culturais

##### 2.3 - Psico-emocionais

### 3. Teorias da Aprendizagem

#### 3.1 – Teoria do Condicionamento Clássico

#### 3.2 – Teoria do Condicionamento Operante

#### 3.3.- A Psicologia Humanística: o processo de aprendizagem na fenomenologia de Rogers

#### 3.4 – Teoria Cognitiva Social da Aprendizagem

### 4. Dificuldades de Aprendizagem

#### 4.1 – Definição

#### 4.2 – Fatores Etiológicos das D.A

#### 4.3 – As Dificuldades de Aprendizagem e de ajustamento escolar

#### 4.4 – Necessidades Educativas Especiais

### 5. O professor e o processo ensino-aprendizagem

#### 5.1 – O professor: pessoa e profissional

#### 5.2 - A prática docente e a saúde do professor

#### 5.3 - A relação professor-aluno

### 6. METODOLOGIA DO TRABALHO:

- Aulas expositivas;
- Estudo em Grupo;
- Estudo de Caso;

### 7. SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

A avaliação será processual e terá caráter diagnóstico, ou seja, recorrerá a instrumentos que, abordando a aprendizagem do aluno, permitam, por um lado, identificar e valorizar suas aquisições e, por outro, identificar e superar suas dificuldades.

Os critérios serão os seguintes: (1) domínio do conteúdo teórico, (2) investimento nas atividades realizadas e (3) responsabilidade frente a execução das atividades planejadas. O desempenho do professor, o conteúdo e a metodologia da disciplina também deverão ser processualmente avaliados.

Realizaremos, portanto:

- Provas escritas
- Trabalhos individuais e em grupo
- Auto-avaliação.

9- Recursos didáticos:

-Data show, notebook, vídeo e lousa

#### 10. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BARROS, Célia Silva Guimarães. Pontos de Psicologia Escolar. 4a ed. São Paulo: Ática, 1995.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Psicologia da Aprendizagem. 7a ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (org.). Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 V.2

COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (org.). Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 V.3

FONSECA, Vitor Da. Introdução às Dificuldade de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed editora, 1998.

JOSÉ, Elisabete da Assunção e COELHO, Maria Teresa. Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2004.



## **ANEXO 2 - Materia utilizado em data show pela professora**

Psicologia da Aprendizagem

É o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece.

A APRENDIZAGEM TEM SIDO DEFINIDA COMO UMA MODIFICAÇÃO RELATIVAMENTE DURADOURA DO COMPORTAMENTO, OBTIDO ATRAVÉS DO TREINO, DA OBSERVAÇÃO E DA EXPERIÊNCIA.

A Aprendizagem é um processo pessoal, gradual e integrativo

Principais teóricos do Desenvolvimento e da Aprendizagem

Psicologia da Educação -

Desenvolvimento e Aprendizagem

Henri Wallon

Jean Piaget

Lev Vygotsky

Sigmund Freud

## Desenvolvimento Físico/Psíquico

Henri Wallon

(1879-1962)

As principais idéias de Wallon propõe o estudo da pessoa completa. Tanto em seu caráter cognitivo quanto afetivo e motor.

Perspectiva interacionista. Ressalta a importância das influências sociais e psicológicas no desenvolvimento humano.

O processo de aprendizagem é dialético. Não existem verdades absolutas, apenas direções e possibilidades.

As principais idéias de Wallon propõe o estudo da pessoa completa. Tanto em seu caráter cognitivo quanto afetivo e motor.

Perspectiva interacionista. Ressalta a importância das influências sociais e psicológicas no desenvolvimento humano.

O processo de aprendizagem é dialético. Não existem verdades absolutas, apenas direções e possibilidades.

## Estágios do Desenvolvimento Humano

1-Impulsivo-emocional: 1ºano de vida. Predomínio da afetividade que orienta a vida do bebê;

2-Sensório-motor: Aparece a aquisição da marcha e da compreensão que dão à criança maior autonomia na manipulação dos objetos. Vai até os 3 anos;

3-Personalismo: Desenvolve a consciência de si mesmo mediante as interações sociais. Dos 3 aos 6 anos;

## Educação e Pedagogia em Wallon

A concepção de Wallon sobre a educação se caracteriza pelo otimismo, decorrente de sua concepção da criança e de seu desenvolvimento. A educação é um fato social. O homem é um ser social e membro de uma dada sociedade. É na realidade social concreta que ele vive, atua e procurá-la modificá-la.

### Papel da Escola

O meio escolar é uma condição para a integração das atividades infantis num sistema que possui uma unidade, permitindo relações sempre novas entre a criança e o meio.

### Jean Piaget e a inteligência da criança

Rejeita o enfoque psicométrico e a padronização. Para ele a inteligência é uma adaptação biológica e é também a forma de equilíbrio para a qual todas as estruturas (cognitivas) tendem.

### Equilíbrio

Refere-se a um ajustamento harmonioso entre dois fatos: ações mentais (as estruturas cognitivas) da pessoa e o ambiente. Piaget enfatiza o aspecto evolutivo da inteligência. A criança gradualmente atinge estruturas cognitivas cada vez mais eficientes.

### O Conhecimento da realidade

A realidade deve ser construída pela atividade da criança.

### Adaptação

Todos os organismos tem a tendência a se adaptar ao ambiente. Envolve um equilíbrio entre dois processos:

Acomodação

Assimilação

Organização

Refere-se à tendência de todas as espécies de sistematizar e organizar seus processos em sistemas coerentes que podem ser físicos ou psicológicos.

#### Acomodação

Refere-se a mudanças que o organismo faz em suas estruturas a fim de poder lidar com estímulos ambientais.

#### Assimilação

Refere-se ao processo de que é o organismo mais o objeto que é transformado e se torna parte do organismo.

As chaves principais para o

desenvolvimento:

1- A própria ação do sujeito.

2- O modo pelo qual esta ação se converte num processo de construção interna (construtivismo).

#### Influências educacionais

A educação deve ser orientada para a autonomia. Num momento em que a meta da educação é a formação de indivíduos autônomos, os educadores deveriam retornar a análise do desenvolvimento afetivo-social.

#### INTERAÇÃO SOCIAL

- Enfatiza a dialética entre o indivíduo e a sociedade.
- O conhecimento se constrói de forma compartilhada.
- Desenvolvimento e Aprendizagem são processos inseparáveis, mesmo que distintos.
- A importância da Fala: é através da fala que a criança aprende o seu ambiente físico e social.
- A criança se apropria da experiência social e a internaliza

O Desenvolvimento e a Aprendizagem