

Pensando sobre a aprendizagem de conceitos em sala de aula

Eliana Prado Carlino*

Resumo

Muitas são as teorias de aprendizagem a subsidiar a atividade do professor, quando ele se propõe a trabalhar um determinado conhecimento ou conceito em sala de aula. A partir desses referenciais teóricos que circulam nos espaços educacionais e embasam, ainda que implicitamente, o fazer docente, surgiu nossa preocupação com o processo de ensino e as relações estabelecidas com a/pela linguagem na aprendizagem de conceitos. Procuramos, neste artigo, explicitar o movimento que ocorre por meio das inter-relações envolvendo alunos, professores e conhecimentos. Assim, apresentamos aqui a dinamicidade de que se reveste o trabalho de elaboração conceitual, no qual os sentidos produzidos nem sempre são aqueles previstos na intencionalidade do professor. Essa não convergência, contudo, não torna essa produção equivocada ou incorreta, mas faz parte da dinâmica que caracteriza a linguagem e a produção de sentidos. Para evidenciar esse processo, embasamos nossas considerações em Vygotsky e Bakhtin, por terem o signo e a linguagem como centralidade em suas elaborações teóricas e por considerarem a dialogia como princípio das interações humanas.

Palavras-chave: conceito; linguagem; sentido

Thinking about learning concepts in the classroom

Abstract

There are many theories of learning to support the teacher's activity when he/she proposes to work on a determined lesson or concept in the classroom. From these theoretical references that circulate in the educational environments and support the teacher's work, even if it is implicitly, we have gotten worried about the teaching process and the relationships established with and by language in learning of the concepts. In this study, we have tried to explain the movement that occurs through the interrelations involving students, teachers and knowledge. Therefore, we present the dynamics involved in the work of conceptual elaboration in which the sense produced is not always in accordance with that foreseen in the teacher intentions. This lack of convergence, however, does not equivocate the production or make it incorrect, but is part of the dynamics which characterize language and the production of meaning. To demonstrate this process, we base

* Professora doutora na Academia da Força Aérea Brasileira (Divisão de Ensino), Pirassununga, São Paulo, Brasil.

Eliana Prado Carlino

our considerations on Vygotsky and Bakhtin because they have the centrality of sign and language in their theoretical elaborations and they consider dialogy as a principle of human interactions.

Keywords: concept; language; meaning.

No campo educacional são várias as concepções de ensino e de aprendizagem a permear tantas e inúmeras práticas no cotidiano das salas de aula. Apesar de algumas dessas teorias serem quase desconhecidas epistemologicamente pelos docentes ou conhecidas com pouca profundidade, elas acabam sendo apropriadas, mesmo que precariamente, por profissionais da educação, dados os espaços também precários para a sua problematização e discussão.

Não é nossa intenção fazer uma ampla abordagem ou esgotar os diferentes momentos vividos pela Psicologia na compreensão do humano e, conseqüentemente, de que modo eles repercutiram e trouxeram contribuições aos processos de aprendizagem, mas apenas dar uma visão panorâmica de alguns desses momentos, a fim de que o leitor melhor se situe em relação a eles. Assim, não enumeraremos com detalhes neste trabalho as teorias em questão.¹

É importante lembrar que, mesmo para aqueles profissionais docentes que não tiveram espaços favoráveis à reflexão sobre o fazer e o pensar pedagógicos durante a sua formação, há uma tendência em repetir modelos que vivenciaram com seus antigos professores (GONÇALVES e GONÇALVES, 1998; MELO, 1998). Assim, muitas são as idéias, crenças e concepções que os educadores têm sobre o ensinar, sobre o aprender e que determinam seus modos de atuar.

Nossas observações demonstram que é comum encontrarmos na atuação docente as abordagens de cunho behaviorista ou comportamentalista², talvez por sua maior divulgação nos próprios cursos de formação para a docência. Tal abordagem, pautada em constructos observáveis e baseada em práticas diretivas e modeladoras do comportamento, compreende a aprendizagem como condicionamento, a saber: associação de ideias, memorização, relação entre estímulos e respostas. Durante muito tempo essa concepção prevaleceu e pensamos que ela ainda é norteadora de práticas em sala de aula, na maioria das vezes, mais por repetição de modelos do que por opção refletida e consciente por parte do docente, produzindo um paradigma mecanicista nas relações de aprendizagem. Não queremos, portanto, incorrer no risco de fazer aqui uma leitura apressada ou superficial da abordagem comportamental, sendo assim, é bom destacar o fato de que muitas de nossas aprendizagens podem ser adquiridas por meio de condicionamento³. Entretanto entendemos que esse princípio não é suficiente para explicar muitas de nossas aquisições e processos superiores de pensamento que envolvem a mediação, os signos e a linguagem.

Pensando sobre a aprendizagem de conceitos em sala de aula

Além da abordagem behaviorista, autores cognitivistas, colocando a cognição no centro de suas preocupações, também deram sua contribuição à Psicologia na tentativa de explicitar aspectos internos do humano não contemplados pelo Behaviorismo.⁴

Jerome Bruner foi um autor que contribuiu com a compreensão dos processos de aprendizagem ao falar sobre teorias da instrução e sobre ensino por descoberta. Apoiado no desenvolvimento cognitivo do ser humano, à semelhança de Piaget, propôs que a descoberta fosse empregada como método de ensino, ainda que não o único. Destacou também a motivação intrínseca em contraposição a uma motivação extrínseca baseada em prêmios e reforços positivos, mais característica dos métodos expositivos. Bruner (1969, 1987), ao discorrer sobre como o ser humano adquire conhecimentos, defende que o modo de ensinar requer que se saiba sobre como se aprende e sobre o nível cognitivo no qual o aluno se encontra. Além disso, é necessário saber a estrutura do conhecimento, a fim de que se possam sequenciar os conteúdos de ensino adequadamente. Ele ainda defendeu as vantagens do ensino por descoberta, entre elas, o fato de não só possibilitar que, além de receber uma informação, o aluno perceba onde poderá utilizá-la, como também garantir a quem aprende condições de transferir o conteúdo aprendido para situações da vida prática, para outras disciplinas e para outros níveis de escolaridade.

David Ausubel é outro autor cognitivista que opõe a aprendizagem significativa às formas mecânicas de aprender, defendendo algumas condições para que essa primeira forma ocorra, entre elas, a manifestação de uma predisposição positiva do aluno em relação à aprendizagem e um material de ensino potencialmente significativo para o aluno. Para ele, a aprendizagem é significativa quando o aluno consegue relacionar ou apoiar a nova informação a ser aprendida em conceitos ou idéias já existentes em sua estrutura cognitiva, apoio esse que ele chamou de pontos de ancoragem. A não relação do conceito novo com conhecimentos prévios produz, conforme Ausubel, a aprendizagem mecânica, na qual a relação entre os conceitos novos e os já existentes é arbitrária. (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980).

Ausubel, Novak e Hanesian (1983) enumeram, ainda, tipos de aprendizagem significativa e vários princípios para a sua facilitação. Entre esses tipos está a aprendizagem de conceitos, que seria característica do desenvolvimento de crianças de 5 ou 6 anos e estaria baseada em sua experiência concreta e não em sua estrutura cognitiva prévia. Esses autores falam ainda da aprendizagem de representações e de proposições. A primeira refere-se à aprendizagem daquilo que as palavras representam e como elas estão relacionadas a determinados objetos, e a segunda à aprendizagem de frases e não unicamente de palavras. Neste caso, os autores pressupõem uma organização hierárquica da estrutura cognitiva, na qual existiriam proposições com maior e menor grau de generalidade.

Ronca (1980), ao discutir a teoria de ensino de Ausubel, afirma que a formação de conceitos ocorre a partir de uma experiência concreta da criança na qual ela descobre os atributos criteriais de um determinado objeto (aprendizagem por descoberta), a partir da manipulação que faz dele. Daí a importância de o professor trabalhar com conceitos e palavras que estejam diretamente relacionados à experiência concreta de seus alunos. A partir dos sete anos, incluindo adolescentes e adultos, haveria um tipo de aquisição denominado assimilação de conceitos, em que os novos conceitos estariam apoiados nos atributos criteriais já existentes em sua rede conceitual, previamente construída.

Já na abordagem histórico-cultural, autores como Vygotsky e Bakhtin, além de terem o signo como centralidade em suas elaborações teóricas, enfocam-no de uma perspectiva social, destacando a linguagem e sua produção histórica e cultural. Ambos preocuparam-se com a significação; e na busca pela compreensão do humano, colocaram a dialogia como princípio que marca as interações humanas, afinal o sujeito está, o tempo todo, na linguagem, na interação e no diálogo com o “outro”⁵.

Apesar de encontrarmos referências que correlacionem aprendizagem significativa com o enfoque vygotskyano e argumentem a favor da importância que Ausubel atribuiu à linguagem (MOREIRA, 1997, 2011), parece-nos, de modo geral, que existe nos autores cognitivistas uma desarticulação entre os aspectos cognitivos da aprendizagem e os processos de linguagem neles envolvidos. A ênfase que esses autores dão à cognição dilui a importância dos aspectos sócio-culturais implicados nos processos de aprender e de ensinar, de forma que, para eles, a aprendizagem depende daquilo que o aluno já sabe e, portanto, de uma organização interna no sentido da cognição. A ênfase, aqui, está no interior do indivíduo, em seus esquemas conceituais ou em sua estrutura cognitiva. Entretanto, diferentemente desse enfoque, ao pensarmos na produção do conhecimento e nos modos de significação ou atribuição de sentidos aos conhecimentos em circulação nos espaços sociais, entendemos que o foco está fora do indivíduo e não dentro. Assim sendo, o ponto de vista adotado neste artigo difere dos enfoques cognitivistas, pois, como afirmou Bakhtin (2004, p. 112), ao discutir sobre a interação verbal,

[...] o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado [...] antes de tudo pela situação social mais imediata.

A partir dessa concepção de linguagem produzida social e historicamente, o contexto da sala de aula, o professor, os alunos e o próprio conhecimento em circulação compõem um cenário social que nos afeta e determina os nossos dizeres, as nossas ações, as nossas intenções. “A condição de inter-

Pensando sobre a aprendizagem de conceitos em sala de aula

individualidade, de reciprocidade, a despeito do fato de termos dela 'consciência', ou não, é constitutiva da aula" (FONTANA, 2001, p. 32).

Com base nesse referencial, a aula se inicia muito antes de o professor entrar em sala e remete a muitos momentos vividos fora dela; e, ainda, continua muito além do sinal que toca indicando seu suposto término. Continua nas inquietações produzidas, nas indagações suscitadas, no redimensionamento dos saberes sobre o conhecimento, sobre os alunos e sobre nós mesmos.

Todas essas considerações nos levam a indagar sobre quais movimentos ocorrem nas interações que se estabelecem quando a intenção do professor é trabalhar um conceito: como esse conceito é apropriado (ou não) pelos alunos? Como e de que maneiras ele converge com ou diverge daquilo que é intencionado pelo professor? Quando há convergência nos sentidos é sinal de que houve aprendizagem? E quando a convergência não acontece, isso significa que a aprendizagem não ocorreu? Como esse sujeito, que só pode se relacionar consigo e com os outros por meio dos signos - sejam esses signos palavras, coisas ou pessoas - coloca marcas do social nos seus processos de elaboração? Em que medida temos percebido esse caráter polissêmico e polifônico na elaboração e apropriação de conhecimentos? E o que temos feito dessa polissemia e dessa polifonia? Como temos lidado com os desdobramentos que os nossos dizeres produzem e que não foram previstos no preparo das aulas?

Vygotsky (1993), ao realizar suas investigações sobre conceitos, afirma que, sendo significados de palavras, eles se desenvolvem e a essência desse desenvolvimento consiste, primeiramente, na transição de uma estrutura de generalização a outra. Para o autor, todo conceito é um ato de generalização, independentemente da idade que tenha a pessoa que o elabora. À medida que o contexto de relações das pessoas se expande e são desenvolvidas suas funções psicológicas superiores, essa generalização vai se ampliando. Ao falar sobre a elaboração conceitual, Vygotsky (1993) alerta sobre a importância dos processos de instrução no sentido de influir diretamente sobre o desenvolvimento dos conceitos, rejeitando concepções que consideram inútil ou inconveniente algum tipo de intervenção, como se o desenvolvimento conceitual fosse um processo espontâneo.

Já Bakhtin (2004, p. 44) vê o signo como ideológico, pois as crenças, os valores, os preconceitos habitam as palavras que dizemos, uma vez que "realizando-se no processo de relação social, todo signo ideológico e, portanto, também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados". Consequentemente, nessa perspectiva, os conceitos que trabalhamos em aula produzem ressonâncias particulares em cada pessoa, porque suscitam compreensões diversas, relacionadas ao contexto vivencial de cada sujeito. Assim, embora possa parecer que essas compreensões sejam exclusivamente dos sujeitos, sua gênese está no social.

Bakhtin (2004) evita reduzir a língua ao psiquismo individual explorando a relação de um sujeito com outro; a palavra de um em relação à de outro; relações que são intersubjetivas. Portanto, para esse autor, o aspecto relacional também é preponderante. Nesse cenário, as possibilidades de compreensão ? ao mesmo tempo em que são restritas porque se apresentam determinadas social e historicamente, sendo, portanto, “datadas” ? são também ampliadas pela possibilidade de múltiplos sentidos dados por aspectos da individualidade e subjetividade humanas. Decorre daí que muitas elaborações conceituais vão sendo compostas por meio de diversos arranjos e têm um caráter coletivo e não individual ou estritamente cognitivo.

Assim, a aprendizagem de um conceito não é uma apropriação instantânea que se faz de algo como se nada mais houvesse atravessando as relações entre o sujeito e a palavra, mas um processo de construção que ocorre mediado pela linguagem, na medida em que, ao se falar sobre o conceito, vão se modificando os modos de compreender/dizer sobre ele, fazendo com que a palavra, ao ser expressa, contenha em si um jogo intenso de forças sociais.

Ao significar um conceito, são muitas as “vozes” que se fazem presentes, ainda que ausentes fisicamente; as elaborações produzidas têm historicidade, têm marcas dos contextos sociais. Apesar de haver todo um aparato e recursos diversos durante a aula, que supostamente deveriam orientar os processos de significação que os sujeitos realizam, marcando suas enunciações sobre um determinado conteúdo ou conceito, a aula é apenas um momento dessa elaboração, no qual os sujeitos vão (re)significando seus conceitos no decorrer das interlocuções. Assim, podemos controlar muitas coisas que ocorrem durante os momentos em que trabalhamos com conceitos, antes ou durante as aulas, mas não podemos controlar os desdobramentos que decorrem dos nossos dizeres e os possíveis sentidos atribuídos a eles. Na dinâmica interativa que envolve diferentes pessoas, ainda que assemelhadas por viverem em um mesmo contexto social e cultural, o modo de significar um conceito configura-se de maneira bastante singular, dadas as características e peculiaridades que circunscrevem cada pessoa participante dessa dinâmica em tal contexto e momento histórico.

Entretanto, nem sempre tais idéias são apropriadas da maneira como espera a pessoa que as ensina e, geralmente, o que foge ao prescrito no trabalho conceitual é considerado “absurdo”, “incoerente”, “não assimilado” ou “não compreendido”, exatamente porque não se considera a dinâmica presente no processo de significação. Não há conceitos rígidos, vinculados a uma só leitura ou sentido. A própria produção de conhecimentos ocorre junto à produção de signos e sentidos, e esses signos estão atrelados a um valor social que engloba tudo aquilo que se defende e valoriza num determinado grupo social e numa determinada época.

Pensando sobre a aprendizagem de conceitos em sala de aula

De acordo com Bakhtin (2004, p. 113), toda palavra comporta duas fases, pois é produzida tanto por quem a emite (de onde a palavra procede) como por aquele para quem é emitida (quem a recebe). No processo da interação verbal, a relação é de reciprocidade, e a palavra “constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. [...] é o território comum do locutor e do interlocutor”. Isso significa que nem sempre a intenção de quem profere a palavra é realizada no interlocutor, pois muitas outras variáveis estão em jogo na significação. Assim, a perspectiva da pessoa que ocupa o lugar social de quem ensina quase nunca é a mesma perspectiva daquela que ocupa o lugar de quem aprende, podendo gerar sentidos não coincidentes.

Ao participar das interações sociais estabelecidas *a priori*, com determinada intencionalidade e definidas em termos de espaço e tempo, os sujeitos participam com verbalizações que vão se construindo no decorrer das interlocuções; suas próprias falas são marcadas por outras, presentes no mesmo contexto, ou também fora dele, e marcam outras, o que faz com que sujeitos se constituam em suas próprias falas e também nas de outros. Algumas vozes que tentam se fazer presentes são, muitas vezes, silenciadas, “não ouvidas”, descartadas; outras são reafirmadas, repetidas, incorporadas; outras, ainda, surgem inesperadamente, suscitando indagações, perplexidade.

Nesse processo que ocorre na e por meio da linguagem acontecem avanços, retrocessos, hesitações, (re)elaborações que vão alterando os modos como os sujeitos participantes falam sobre um conceito em discussão, abrindo novas perspectivas de elaboração e de compreensão. Os sentidos ora são ampliados, ora são restringidos, evidenciando várias perspectivas utilizadas para falar sobre o conceito e, desse modo, sobre vários aspectos dele. Isto nos possibilita conceber que, na linguagem, o sujeito não é a origem do seu dizer, pois sempre estamos dizendo um enunciado marcado pelas vozes de “outros” – palavras alheias – até que nos apropriemos do dizer do “outro”, tornando-o o nosso próprio dizer.

Possenti (2004), ao discutir sobre a presença do “eu” e do “outro” no discurso, critica algumas produções sobre atividade discursiva que acabam por anular o “eu”, como se ele não existisse no processo de enunciação, destacando exclusivamente o papel do “outro”. Entretanto, também preocupante, para ele, são posições que, defendendo a presença ou a autoria do “eu” no discurso, acabam por negar todos os elementos sociais nele presentes. Desse modo, o autor procura ressaltar que, em diferentes tipos de enunciações, é possível observar a presença de um “outro” na voz do enunciador assim como o trabalho do “eu” na enunciação produzida, ainda que tal trabalho não signifique, ingenuamente, uma autoria inédita ou original dos discursos produzidos.

No universo da linguagem vinculada ao pensamento (que passa a existir por meio da palavra), vão-se constituindo sujeitos, visões de mundo, realidades, intrincando palavras, conceitos, práticas sociais, modos de dizer e de pensar.

Vygotsky (1993) define o significado da palavra como a unidade que reflete a união entre pensamento e linguagem, unificando os dois processos e, ainda que possa parecer um fenômeno da linguagem, é também um fenômeno do pensamento, já que esse significado é uma generalização ou um conceito; ele é, portanto, um fenômeno verbal e intelectual. Isso significa que o processo de significação de um conceito não é um conjunto de associações dependentes apenas da memória, nem algo adquirido automaticamente, “mas, um autêntico e complexo ato do pensamento” (VYGOTSKY, 1993, p. 184), pois, para ser produzido, requer uma série de funções e demanda processos psíquicos complexos.

Ainda que não seja uma generalização, pensamos que, quando alguém se propõe a trabalhar com determinados conhecimentos, há, na inserção de certos temas para discussão, uma intenção que é mais ou menos clara para quem programa e dirige as atividades de ensino, mas nem sempre o é para quem participa do processo como aluno. Ao fazer este caminho e em função das questões que os próprios alunos vão trazendo e das respostas que oferecem, a trajetória vai sendo trilhada em parceria, numa relação que envolve sempre o “eu” e o “outro” e em que os sentidos vão sendo negociados; às vezes, forçados para convergir naquele desejado. Ao falar sobre o processo de significação, Smolka, Góes e Pino (1998, p. 157) afirmam que

há uma tendência geral em considerar os movimentos do caótico ao claro, da incompreensão ao entendimento compartilhado, do irregular ao regular, como se o alcance do último pólo em cada caso fosse o que, de fato, caracterizasse a natureza do processo. Assim, o seu caráter dialético se torna neutralizado.

O que apreendemos ao longo das interlocuções é exatamente a irregularidade e a não harmonia, que vai permeando os dizeres de cada pessoa, na tentativa de elucidar seu ponto de vista. Desse modo, o grau de generalidade com que a palavra é utilizada e o modo como ela é significada diferem entre sujeitos.

Góes (1995, p. 29), ao destacar as considerações de Vygotsky acerca da palavra e do trabalho conceitual, lembra-nos de que “a caracterização do agente pedagógico é a de um “outro” que atua marcadamente orientado para estabilizar sentidos, para focalizar significados convencionais e sistematizados.” Entretanto, a autora afirma que, se assumirmos esse papel como prototípico, estaremos reduzindo a própria dinâmica da linguagem e, conseqüentemente, do processo de significação nas relações que envolvem o sujeito que aprende, o objeto de conhecimento e o sujeito que atua como mediador.

As relações de ensino envolvem sempre relações assimétricas e heterogêneas; negociações para os sentidos atribuídos aos objetos culturais que estão em processo de elaboração; desestabilização; ajuda e também disputas

Pensando sobre a aprendizagem de conceitos em sala de aula

e rivalidades. Essas relações instauram-se num cenário singular, dadas as condições concretas de inserção de cada sujeito.

Ao produzir uma determinada enunciação, os sujeitos que aprendem expressam uma forma de dizer/pensar sobre o conceito trabalhado que, muitas vezes, contraria o sentido dominante e presente naquele contexto de aprendizagem. Nos processos de ensino, isso se reveste de grande importância porque, do nosso ponto de vista, ainda predomina uma visão de linguagem que deve possibilitar certo sentido, em que os modos de falar sobre algo já estão previamente determinados. Daí a dificuldade em admitir as vozes que destoam do coro ensaiado e que, por isso, soam dissonantes.

Para Smolka (2004, p. 45), os sentidos

vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis.

No processo de significação é praticamente impossível apontar ou distinguir o que ocorre dentro e fora do sujeito, ou, o que é singular e o que é coletivo nesse processo, pois, ao significar algo, o que faz parte do contexto externo passa a estar dentro do sujeito e a ser interpretado por ele com base em suas percepções; interpenetram-se elementos subjetivos (do mundo interno) e objetivos (do mundo externo), tornando-se praticamente impossível divisar essas duas instâncias (VYGOTSKY, 1994). Queremos realçar que, nesse processo, as marcas do âmbito histórico-cultural permeiam as formas de pensar e de falar sobre o mundo. Não podemos localizar, pontualmente, a gênese dessa fala, contudo podemos afirmar que ela foi entretecida no social.

Sobre a criação de novos enunciados, a partir de algo já existente, Bakhtin (2003, p. 326) afirma que

o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.).

Possenti (1993) também defende que a coincidência na atribuição de sentidos por parte de interlocutores pode não ocorrer, ainda que eles participem das mesmas esferas vivenciais, compartilhando experiências comuns, porque os elementos em jogo na compreensão não são essencialmente linguísticos. Apesar disso, afirma que não podemos extrair qualquer significação de qualquer enunciado, afinal os enunciados estão circunscritos a determinadas condições de produção e ocorrem dentro de um contexto específico, sendo exatamente esse aspecto que torna possível a comunicação entre as pessoas. Sobre essa não coincidência ele diz:

o falante nem é inútil, nem todo-poderoso. Entre ele e o ouvinte está a língua, e, na verdade, o que foi dito, se, por um lado, é a garantia à qual pode apelar o locutor, se acusado de produzir um efeito que não intencionava, pode ser a garantia do interlocutor de que tal efeito decorre do que foi dito. É que é possível um trabalho diferente sobre a mesma coisa. É nisso, aliás, que se distinguem os sujeitos. Especificamente, um constitui um enunciado para produzir um certo efeito, e outro trabalhou sobre um enunciado para extrair dele um certo efeito. A coincidência não é garantida (POSSENTI, 1993, p. 58).

Em relação a essa dominância de um sentido, Orlandi (2003) explica que ela é um efeito discursivo que acaba por institucionalizar, historicamente, um sentido (o “literal”) que passa a ser o mais aceito, o mais válido. Isso nos sugere que não podemos entender os enunciados ou a linguagem como apenas e tão somente “instrumento” de comunicação. Vista deste modo, ela se configura apenas como veículo de expressão, ou seja, existe apenas para expressar pensamentos ou comunicar idéias e se coaduna com uma visão de linguagem muito previsível e altamente controlável por parte dos interlocutores.

Não basta, portanto, estruturar bem uma fala, atendendo a todas as correções e normas gramaticais, para que ela seja compreendida, ou, como diriam alguns, para que ela seja compreendida “corretamente”. Afinal o que poderíamos entender como compreensão? Segundo Smolka (1995, p.15,16), “compreender palavras implica compreender pensamentos, motivos, desejos... e isto pode implicar ‘meias palavras’, palavras ‘erradas’, ou até palavra nenhuma...”.

O trabalho que envolve processos de significação não é um processo linear que vai se tornando mais consistente ou mais organizado (entendendo-se aqui consistente e organizado como sinônimos de uma melhor compreensão, ou seja, aquela já prevista e antecipada por quem dirige o processo), conforme avançamos no trabalho proposto; há um movimento de ir e vir, avançar e retroceder; as elaborações são múltiplas, sem que isso signifique que sejam incorretas.

Pensando sobre a aprendizagem de conceitos em sala de aula

Queremos ressaltar que não é apenas o trabalho circunscrito à sala de aula, com determinados materiais ou textos (a visão do texto, do autor ou do professor), que vai demarcando as possibilidades na atribuição de sentidos, mas muitos “outros” sociais, em diferentes instâncias, vão contribuindo nesse processo que nunca se sabe exatamente aonde vai dar.

Os sentidos são produzidos num determinado contexto, portanto, num território social delimitado. Daí decorre que os conceitos, quando trabalhados, apesar de possibilitarem múltiplos sentidos, não são passíveis de qualquer significação. É como se as palavras resistissem, não se deixando apropriar do mesmo modo. Sendo assim, o trabalho de significação, que ocorre nas dinâmicas interativas da sala de aula, não possibilita uma leitura ou compreensão únicas que advêm somente daquilo que o professor se propõe a ensinar.

Ao assumir essa concepção de linguagem, precisamos rever o processo por meio do qual a significação ocorre nas relações de ensino, revendo também nosso próprio papel como interlocutores (e não transmissores) que possibilitam novos sentidos aos conceitos circulantes. Esse acontecimento dialógico é único e não se reproduz. Ainda que as palavras utilizadas possam ser as mesmas, o enunciado, com suas marcas e determinações específicas e singulares, não se repete, pois é parte de um diálogo contínuo. E sendo dialógicas, as “nossas” palavras estão sempre impregnadas de palavras alheias. Bakhtin (1988) afirma que uma palavra é sempre nascida ou estimulada por um “outro”. Daí a importância de atentarmos às vozes circulantes em sala de aula (que nem sempre repetirão as nossas).

Quando se ensina um conteúdo, a concepção de que as ideias trabalhadas podem ser transmitidas com clareza e transparência é ilusória. Assim, é praticamente impossível que um conceito seja assimilado ou apreendido com a objetividade pretendida. No entanto, é fundamental que novas palavras ou novos signos sejam oferecidos para que os sujeitos possam entretecê-los aos já existentes.

As questões colocadas aqui, de maneira alguma, nos trazem respostas ou alguma forma de finalização; ao contrário, abrem outras tantas possibilidades de indagação e de investigação. As considerações tecidas nos levam a pensar sobre a efetividade do ensino: quando a aprendizagem de um conceito ocorre? Como processar a avaliação do desempenho do aluno a partir das diferentes possibilidades de significação? Afinal, se é legítima (e procuramos explicitar isto no decorrer deste trabalho) a possibilidade de significarmos algo de múltiplas maneiras, como dizer se, efetivamente, alguma aprendizagem ocorreu, quando procuramos ensinar algum conceito/contéudo/conhecimento? Como proceder a avaliação de algo que não é produto, mas processo?

Condizentes com nosso referencial teórico, colocamos aos leitores (nossos interlocutores) algumas questões que nos inquietam e que, por sua

Eliana Prado Carlino

vez, devem ter produzido nos que lêem este texto muitas contra-palavras e muitas possibilidades de interpretação e de sentidos para nossas palavras. Assim, este artigo toma lugar e faz parte de um diálogo inconcluso; e esperamos que ele possa suscitar novas enunciações ou investigações no campo epistemológico.

Referências

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Editora Interamericana, R.J., 1980.

_____. **Psicología educativa** – un punto de vista cognoscitivo. 2. ed. México: Trillas, 1983.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BRUNER, J. S. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

_____. **O processo da educação**. São Paulo: Nacional, 1987.

FONTANA, R. A. C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Presença Filosófica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 39, p. 31-37, mai./jun. 2001.

GÓES, M. C. R. de. A construção de conhecimentos – examinando o papel do outro nos processos de significação. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 3, n. 2, p. 23-29. 1995.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GOULART, I. B. Psicologia da Educação: **Fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. 10. ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2003.

KAHHALE, E. M. P. (org.). **A diversidade da Psicologia: uma construção teórica**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 9, n. 48, out./dez. 1990.

MELLO, R. R. **Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental (um estudo de casos múltiplos de tipo**

etnográfico). 413 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, M. A. 2011. **Aprendizagem significativa**: um conceito subjacente. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>> Acesso em 30 mar. 2011.

MOREIRA, M. A., CABALLERO, M. C. e RODRÍGUEZ, M. L. (orgs.). **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España, p. 19-44, 1997.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PENTEADO W. M. A. (Org.). **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papalivros, 1980

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. 2. ed. Curitiba, PR: Criar Edições, 2004.

RONCA, A. C. C. O modelo de ensino de David Ausubel. In: PENTEADO W. M. A. (Org.). **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papalivros, 1980.

SMOLKA, A. L. B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In: **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 3, n. 2, p.11-21, 1995.

_____. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, p. 35-49, 2004.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (Org.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, p. 143-158, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. (organizadores: Michael Cole et al). Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Obras escogidas**. Problemas de psicología general. Madri: Visor Distribuciones, v. 2, 1993.

_____. **Obras escogidas**. Problemas del desarrollo de la psique. Madri: Visor Distribuciones, v. 3, 1995.

Notas

Eliana Prado Carlino

¹ Para maiores detalhamentos consultar Penteadó, 1980; Lima, 1990, Kahhale, 2002; Goulart, 2003.

² Mizukami (1986) aborda, detalhadamente, aspectos referentes à concepção de homem, mundo, ensino, aprendizagem, conhecimento, escola, presentes nessa abordagem.

³ Poderíamos pensar aqui nas formas mais elementares do comportamento ou nas ações que são automatizadas e marcadas pela força determinante do fator biológico.

⁴ Mesmo não negando o plano da consciência e do próprio inconsciente, o Behaviorismo não se ocupou de processos internos, pois não eram considerados relevantes para a análise funcional e científica do comportamento (LIMA, 1990).

⁵ Essa vertente teórica caracteriza o homem como um ser de relações com o meio social, embora tais relações não vinculem, diretamente, homem e objetos culturais, mas sejam sempre mediadas, semioticamente, pela linguagem, por outros sujeitos, por signos. O signo tem várias possibilidades de ser (ex: palavra, desenho, símbolo, etc). Para Vygotsky (1995), todo estímulo criado pelo homem para ser utilizado como meio de domínio e controle da conduta – própria ou alheia – é um signo.

Correspondência

Eliana Prado Carlino – Academia da Força Aérea, Divisão de Ensino (Faaer). Estrada de Aguaí, s/n., Campo Fontenelle. CEP: 13643-000 – Pirassununga, São Paulo.

E-mail: ecarlino@bol.com.br

Recebido em 29 de junho de 2012

Aprovado em 13 de agosto de 2012