

---

## **FORMAÇÃO DE CONCEITOS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA\***

---

---

---

ADALGISA REGINA TEIXEIRA, **MERCEDES VILLA CUPOLILLO**

*Resumo: este artigo apresenta um estudo acerca da intervenção do professor na formação de novos conceitos para a construção do conhecimento do aluno, bem como a utilização dos conceitos espontâneos da criança na formação de conceitos escolares na sala de aula, a partir da análise das interações entre as professoras e os alunos da 3ª série do ensino fundamental numa instituição de ensino de caráter religioso da rede privada de Goiânia. Observou-se os processos que envolveram a formação dos conceitos apoiados na unidade valores – cognição – afeto – emergiram de forma diferenciada pelas professoras na complexa rede de aspectos que participaram das situações de ensino-aprendizagem.*

*Palavras-chave: Formação de conceitos. Sala de aula  
Escola religiosa.*

**E**ntender como a formação dos conceitos se dá em uma sala de aula implica em direcionar o olhar não em um único sentido – o da aprendizagem -mas a partir do caráter relacional, como um processo dinâmico e contínuo, em que muitas são as situações envolvidas.

Diante do tema, objetivou-se investigar como as professoras intervinham na formação dos novos conceitos nas suas respectivas salas de aula e se atuavam de forma diferenciada para a construção do conhecimento do aluno nessa escola de ensino religioso.

Nesse caso, partiu-se do pressuposto de que a formação do conceito acontece em uma dimensão sócio-histórico-cultural, pois a expressão de qualquer ato e as próprias aprendizagens acontecem inseridas numa cultura, em um momento sócio-histórico. Vygotsky (1993) postula que o homem se faz homem porque atinge o funcionamento psíquico superior devido às oportunidades que tem de interagir, a partir do uso de signos, em um ambiente sociocultural historicamente determinado.

Semdeixar de analisar a formação dos conceitos como um processo interativo, imerso em contextos de significação, evidenciou-se, uma perspectiva mais empreendedora, podendo gerar novas contribuições capazes de intervir positivamente na tarefa a ser desenvolvida por professores e alunos, no que se refere à formação dos conceitos, considerando-se as relações desenvolvidas.

Para tanto, acompanhou-se o contexto de uma sala de aula, em que todos os alunos estiveram envolvidos e especificamente os quatro enviados à recuperação paralela, analisando como as relações, interações, negociações e estratégias mediadoras utilizadas pelas professoras se davam dentro dos contextos de significação.

Esse tipo de análise e suas possíveis conclusões podem trazer valiosa contribuição para o avanço da compreensão e novas perspectivas à formação de conceitos, mostrando caminhos na direção das razões que levam o aluno à recuperação paralela, como também as razões que levam instituição e professores a tratar esse aluno de determinada maneira.

Portanto, enfatizou-se a necessidade de trabalhar a dinâmica da unidade valores - **cognição - afeto, no processo da formação dos conceitos**, com a realização de uma investigação que surgiu da necessidade de explicitar o caráter religioso implícito em toda prática educativa.

Neste artigo, trabalharam-se algumas tendências teóricas sobre a formação de conceitos com enfoque particular para a investigação sócio-histórica de Vygotsky e a perspectiva sociocultural construtivista. Posteriormente, discorreu-se sobre a fundamentação teórica de ensino religioso, no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, no que concerne às escolas pública e privada.

Por fim, descreveu-se o referencial epistemológico e metodológico que norteou a produção deste estudo, a epistemologia qualitativa, desenvolvida por Rey (1996, 1997), assim como as etapas de elaboração da investigação.

## A FORMAÇÃO DE CONCEITOS E TENDÊNCIAS TEÓRICAS

As diferentes tentativas de se estudar a elaboração de conceitos e de se explicar o funcionamento intelectual e os processos a ele inter-relacionados vêm gerando uma pluralidade de concepções e construtos difíceis de serem sistematizados e dispostos em categorias.

O resgate de algumas delas norteará o presente estudo, com ênfase para a teoria de Lev Semenovich Vygotsky, que se preocupa em explicar o processo de formação social da mente por meio da interação com o contexto histórico e do co-construtivismo.

Rossi (1993) apresenta um estudo que se fundamenta no que a autora denomina de tendências amplas no âmbito da psicologia. Uma dessas tendências abrange os estudos sobre a formação de conceitos de orientação associacionista. De acordo com essa teoria, os conceitos são concebidos como uma resposta de generalização a novos casos, em que os organismos aprendem a responder mediante determinadas conexões estímulo - resposta.

Na tendência behaviorista radical, a aquisição de conceitos tende a se localizar não no sujeito, mas nas contingências ambientais. Essa tendência diferencia-se da associacionista, quando pretende explicar a aquisição e o desenvolvimento de conceitos complexos. No que diz respeito à aprendizagem, a contribuição de Skinner refere-se à instrução programada.

Outra tendência no estudo da formação do conceito abrange, sob a mesma denominação, diferentes abordagens que priorizam a dimensão cognitiva, isto é, a ênfase maior é dada aos processos cognitivos (Penna, 1984).

Destaque importante da tendência cognitivista é Piaget. Em consonância com o estruturalismo genético, Piaget procura vincular a formação de conceitos não apenas à elaboração de imagens mentais via processo de abstração, mas à própria ação do sujeito cognoscente. O conceito, sob essa perspectiva, seria formado a partir de um processo pelo qual o sujeito elaboraria seu próprio

conhecimento e sua adaptação ao meio, de maneira inteligente e progressiva.

Embora outras tendências busquem contribuir para a compreensão conceitual, parece haver maior aceitação dos pressupostos teórico-metodológicos vinculados às bases associacionistas e ao cognitivismo piagetiano.

Barboza (1997) analisa o posicionamento de Wallon em relação ao desenvolvimento afetivo e cognitivo do sujeito, o qual valoriza as emoções na constituição do sujeito e é nessa rede de associação dialética entre emoção/cognição que os conceitos são formados.

Essa linha de raciocínio aproxima significativamente Wallon a Vygotsky, pois ambos enfatizam, no processo de desenvolvimento, não só as complexas transformações sofridas pela criança e seu meio social, como também a importância da capacidade individual de compreender e expressar os seus significados simbólicos e afetivos para os seus outros sociais.

Vygotsky (1998) considera que o significado da palavra transforma-se ao longo do desenvolvimento do sujeito; o significado da palavra evolui, posto que integra novos sentidos, novas conotações. O desenvolvimento conceitual não se dá de forma definitiva, mas gradual, porque também, gradativamente, evolui o significado da palavra.

Integrado com o estudo do “significado” da palavra, Vygotsky (1998) formula um outro conceito, que diz respeito ao “sentido” da palavra, o qual se mostra relevante nos estudos das relações entre linguagem e consciência.

As conceituações relativas aos sentidos e significados são muito pertinentes, porque permitem observar, com mais habilidade, as categorias levantadas no âmbito das discussões desse artigo. Isto possibilita analisar como as relações entre atividades, significados e sentidos se integram, o que ajudaria a resgatar o que o aluno tem de mais precioso: suas motivações.

Cabe questionar o que a escola faz com o aluno quando são utilizados os valores religiosos como canalizadores na formação dos conceitos. E já pode-se adiantar algumas respostas, com base nos resultados da pesquisa ainda a ser apresentada a seguir neste trabalho. O que ocorre é que tanto da parte do professor quanto da parte da instituição, aparece a dificuldade de ressignificar o aluno

a partir da representação que a escola faz dele, quando esse aluno não se apropria dos conceitos da forma que lhe é transmitido.

Deve-se então entender a formação de conceitos como uma função do crescimento social e cultural global, que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método de seu raciocínio. Esta formação tem na palavra o meio, “que primeiro funciona em seu papel de comunicação social e depois no símbolo concreto” (VYGOTSKY, 1993, p.69).

Antes de inserir-se na instituição escolar, a criança constrói uma série de conhecimentos, por estar inserida num grupo social, e ser membro dele, vivenciando experiências relacionadas a conceitos, valores e objetos que fazem parte do ambiente com o qual se relaciona (Rego, 1995).

A elaboração de conceitos pela criança irá depender da diversidade não só quantitativa, mas, especialmente, qualitativa, das experiências interacionais que vivenciará nos espaços institucionais nos quais se encontrar. Seguindo essa linha de raciocínio, entende-se que não é somente no contexto escolar que a formação de conceito acontece, mas de uma relação de ensino e aprendizagem, o que é defendido por educadores e psicólogos, como é pelo próprio Vygotsky.

Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. Para ele, o processo ensino - aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

No âmbito escolar, a teoria vygotkiana propõe que se faça uma criteriosa reavaliação das formas de ensino, percebendo-se a criança não como um ser passivo, mas ativo e interativo no seu processo de aprendizagem. O agir espontâneo e individual da criança não é suficiente, no entanto, para a aquisição dos conhecimentos socialmente estabelecidos: é preciso respeitar seus valores sociais, morais e religiosos, pois, parahumanizar a criança, necessita-se de instrumentos tipicamente humanos, assim como da interação com outros sociais que medeiam seu processo de aprendizado e consequentemente propiciam seu desenvolvimento.

Para Vygotsky (1998), a escola, como ambiente sistematizador dos conhecimentos históricos e culturalmente desenvolvidos pela sociedade, possui fundamental importância na formação social da mente.

No sentido de contribuir para o entendimento do desenvolvimento humano e educacional, destaca-se o co-construtivismo, uma perspectiva que trabalha com conceitos e idéias que se aproximam de Vygotsky, e com idéia de estrutura, de Piaget.

Segundo Maciel (1996), Valsiner defende a necessidade de um novo rótulo, para introduzir a possibilidade de elaboração das especificidades que estão implicadas no termo. Desse modo, a perspectiva sociocultural construtivista vincula a preservação do papel da pessoa ativa (que constrói seu mundo psicológico em constante relação com o mundo externo). Assim, o desenvolvimento humano é caracterizado pela construção conjunta (daí o termo co-construção) do sistema psicológico do desenvolvimento da pessoa por si própria, e orientada por objetivos de “outros sociais” que a alimentam com sugestões sociais (MACIEL, 1996, p. 3).

A abordagem sociocultural construtivista parte do pressuposto de que cada indivíduo constrói o seu comportamento, fazendo mediações sociais e relações interpessoais com os outros sociais.

## INTERLOCUÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Nas discussões sobre o trabalho educativo na instituição deve-se examinar não somente a trajetória percorrida pela educação, que leva em conta seu contexto histórico, político e social - uma vez que já que cada momento histórico, político e social interfere de forma significativa -, mas também a cultura em que a educação está inserida.

Para Cunha (1997, p.65), a escola como instituição social determina o conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela e este fluxo reproduz a ideologia dominante, uma vez que há uma expectativa como um consenso esperado, tanto por parte dos alunos quanto por parte do professor, o que “significa dizer que parte da relação professor- aluno já é predeterminada socialmente.

Embora a escola seja mantenedora de algumas ações, ela também tem um papel transformador. Como coloca Libâneo (1999), a educação não pode ser entendida como mero ajustamento a expectativas e exigências da sociedade existente, o que implicaria no desconhecimento da constituição histórico-social do conceito de educação, do mesmo modo como a educação nunca poderia ser a mesma em todas as épocas e lugares, devido ao seu caráter socialmente determinado.

No momento em que o professor não percebe o lugar em que o aluno se encontra ou a cultura que ele traz, esse professor age como uma pessoa rígida, que só vê uma possibilidade: a de transmitir uma dada ideologia e não dá oportunidade para que o aluno possa se expressar.

Para Rey (1995), o professor e todos os membros que trabalham na instituição são responsáveis pela qualidade dos sistemas interativos, responsáveis pela atmosfera psicológica de todo o grupo. E a comunicação estabelecida entre eles é que irá garantir o desenvolvimento de determinados assuntos, regras, valores, que são muito importantes no cotidiano da instituição.

A instituição que valoriza o processo comunicativo de forma participativa contribui para que o indivíduo adquira, além dos conhecimentos escolares específicos, o desenvolvimento como um todo, o que o torna um ser com maior capacidade reflexiva e, automaticamente, motivado para adquirir novos conhecimentos.

A escola pode impor regras, normas, valores morais e religiosos, mas por si só não é responsável pelo agir do professor com relação aos seus alunos, ao modo dele sentir ou expressar sua subjetividade. O professor também já traz consigo outros referenciais, de vida, de modelos.

As pessoas ligadas à escola de ensino religioso - professores, funcionários, alunos - ao fazerem parte dela, deverão seguir os ensinamentos religiosos dessa escola. Os conceitos ensinados pelos professores dessas instituições são trabalhados, pois, para a manutenção dos valores estipulados pelo grupo.

Escola, então, deve ser compreendida como currículo, e aprendizagem como conteúdo transformado. Sala de aula não é local, é ambiente. Aluno não é destinatário, é ator da aprendizagem. Professor não é depositante, é mediador. Estas premissas ajudam a compreender a dimensão pedagógica deste estudo.

## METODOLOGIA

No caso deste trabalho, optou-se pela metodologia qualitativa, que se diferencia das demais no que diz respeito ao olhar do fenômeno e sua forma de investigação. Rey (1999, p.35) “ênfatica que “a epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção do conhecimento em psicologia

que permita a criação teórica de uma realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana”.

Desse modo, a teoria está presente como instrumento do investigador em todo processo interpretativo, porém não como conjunto de categorias *a priori* capazes de dar conta dos processos únicos e imprevistos que aparecem na investigação: ela atua como marco de referência que servirá como mediadora entre o curso das construções teóricas do investigador sobre o objeto.

A elaboração do trabalho procurou manter uma relação constante entre quatro diretrizes fundamentais: a teoria, o momento empírico, os instrumentos e o processo de construção e interpretação de informações, com a produção do conhecimento num desenvolvimento contínuo estabelecido pelo pesquisador.

Assim, buscou-se uma instituição que trabalhasse com a recuperação, visando entender como os conceitos eram trabalhados em sala de aula e a real necessidade de transferir os alunos para outro momento, ou seja, por que não trabalhar as dificuldades dos alunos na própria sala de aula.

A instituição selecionada ofereceu modalidade de educação comum, e recuperação com professoras distintas em períodos contrários ao horário normal das aulas. A partir daí, pôde-se, então, iniciar o processo de verificar como em diferentes momentos, as professoras, Sabrina, da sala comum, e Angélica, da recuperação paralela, trabalhavam e proporcionavam com os alunos a formação dos conceitos, se da mesma forma ou não, em suas respectivas aulas.

Deste modo, os contatos para a observação na instituição se deram no final do primeiro semestre de 1999, quando foi apresentado o projeto de pesquisa com a solicitação de campo para observação, junto à coordenadora da primeira fase do ensino fundamental, como também realizada uma entrevista inicial com cada professora participante da pesquisa.

O objeto de estudo é uma escola particular de orientação religiosa, cuja filosofia educacional e propósitos educativos segundo seu estatuto são “a formação integral, onde os valores cristãos são cultivados; desenvolver nos alunos direitos e deveres; integração do aluno no mundo tecnicamente competitivo sem prejuízo da formação ética cristã e moral”.



O *slogan* da instituição é “educar para Cristo”, sendo “a qualidade como meio, e a formação integral como fim”. A instituição presta atendimento, basicamente, à população das classes média e média alta e a algumas crianças carentes mantidas através de bolsas de estudo concedidas pelos membros da igreja. Além do ensino das disciplinas comuns a qualquer escola, há atividades de ensino religioso, informática e atividades na sala de leitura.

O quadro de professores da instituição é composto, no geral, de graduados ou cursando graduação, em sua maioria pertencentes à igreja.

O critério para o aluno freqüentar a recuperação paralela na instituição era definido pela professora da classe comum e coordenadora, com base no rendimento estipulado pela instituição, cuja média é 6,0 (seis).

Os sujeitos aqui apresentados aparecem com nomes fictícios, com o intuito de preservar suas identidades. Tratar-se-á de sujeito I as professoras Sabrina e Angélica, ambas com idade entre 35 a 40 anos. Além do grupo de 22 alunos da 3ª série do turno vespertino (sala cedida pela coordenadora da instituição), com idade variando entre 8 e 9 anos, com foco principal de observação para os quatro alunos encaminhados à recuperação paralela no turno matutino.

Assim, os alunos enviados à recuperação paralela eram dois meninos e duas meninas, que serão chamados nesse trabalho de Léo, Malú, Consuelo e Richard, encaminhados por não terem obtido média 6,0 no bimestre, nas disciplinas Português e Matemática. Ou ainda, segundo a coordenação e a professora da sala, encaminhados mesmo antes das avaliações acontecerem, para reforço, por terem apresentando alguma deficiência no que diz respeito a algum conteúdo.

A construção dos dados se deu através da análise documental (organograma e estatuto da instituição), o que possibilitou maiores informações sobre a hierarquia e o funcionamento da instituição, e também das entrevistas iniciais, da observação de campo bem como das entrevistas após a observação de campo.

As entrevistas tiveram duração de aproximadamente uma hora. As perguntas iam seguindo o seu curso dependendo da necessidade do diálogo. A filmadora foi utilizada com o propósito de registrar e ampliar os cenários em que os discursos aconteceram, obtendo um total de 14 fitas.

As estratégias utilizadas para análise envolveram a observação participante, bem como a observação repetida das fitas, a elaboração de um processo de transcrição e de critérios para seleção de episódios e categorização relevantes além da análise das entrevistas, levando-se em conta o conhecimento do funcionamento da instituição investigada (macro-estrutura), bem como a microestrutura (sala de aula).

Nessa pesquisa, a construção de dados está orientada, para análise de processos intra e inter subjetivos, assim como na microgênese. No entanto a unidade mínima de análise deve integrar a construção dialógica entre pesquisador e sujeito (s) investigado (s) ao longo do processo construtivo, além das demais condições em que se processa a comunicação entre os sujeitos envolvidos: o contexto, eventos circundantes, o diálogo do pesquisador com os dados, o significado e o sentido que se instauram durante o processo de produção de dados na relação dos sujeitos envolvidos.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

Considerando o cotidiano da sala de aula de uma escola religiosa, em que o curso e o percurso da investigação adentraram pelas entranhas do novo e desconhecido, participou-se, assim, de um laboratório “vivo”, espaço esse rico em contradições e construções.

De uma forma geral, diante dos indicadores, verificaram-se contradições advindas do contexto educacional, da instituição, das professoras, nas relações com os alunos, bem como a subjetividade presente em cada ato de seu envolvimento, corroborando a afirmação de Rey (1996; 1997), para quem a subjetividade expressa-se de forma diferenciada e até mesmo contraditória na produção de sentidos significativos das vivências e experiências cotidianas dos indivíduos.

A formação das configurações subjetivas por parte das professoras e alunos aparecem em vários indicadores, como discriminação e preconceito, autoridade e até mesmo autoritarismo em determinadas circunstâncias, necessidade de aceitação e contato por parte dos alunos, dentre outros.

Os principais indicadores configurativos que envolveram a formação de conceitos estavam apoiados na unidade valores-

-cognição-afeto, e a dinâmica interativa das professoras seguiu diferentes trajetórias permeadas pela ideologia da instituição estudada.

Assim, levantou-se uma categoria de análise, a saber: *os valores religiosos como canalizadores na formação de conceitos*. Os valores religiosos aparecem como canalizadores na formação dos conceitos, os quais permeiam todo o processo educativo na instituição, por exemplo, são estipuladas metas na instituição, que apareceram em forma de *slogan*, e que são mudadas a cada dois anos. Durante a pesquisa, o *slogan* era “honestidade e respeito”, mas para os próximos dois anos está programado “justiça e paz”.

Através da postura e condução das aulas pelas professoras, verificou-se que tanto uma quanto a outra transmitem a ideologia da instituição, os valores religiosos. Também as entrevistas realizadas com as professoras e coordenadora no final da pesquisa foram bastante reveladoras.

Nesse sentido, mostrou-se que, para dar aula na instituição, é preciso estar de acordo com as regras a serem ditadas pela instituição, transmitir e defender os valores religiosos. O profissional precisa defendê-los para poder transmitir.

Apresentaram-se primeiro os recortes das aulas da professora Sabrina, da sala comum, e em seguida os da professora Angélica, da recuperação paralela. Na seqüência foi apresentada a entrevista com uma das professoras.

A professora Sabrina propôs-se a trabalhar com os alunos o capítulo do livro referente aos índios, criação da FUNAI, doenças, em que utiliza como material didático, além do livro-texto, o caderno dos alunos, em uma aula dialogada. Antes, porém de iniciar o trabalho, a professora fez um comentário...

1a. OBSERVAÇÃO	
PROFESSORA SABRINA	ALUNOS
Inicia a aula comentando com os alunos de que havia ocorrido um episódio...	

<i>...Ontem aconteceu um episódio no jogo, que eu fiquei sabendo... Vocês estão alvoroçados falando que a professora roubou... Essa palavra não pode ser dita, não... A professora não roubou... E eu já falei com a tia, Léo (coordenadora), Isso vai ser resolvido com ela, agora pronto.</i>	
	Alunos falando o tempo todo.
	Richard:Roubou sim. Léo: Por isso nós perdemos...
Chama dois alunos no centro da sala. Os dois foram e tiram os sapatos. <i>[...] vamos fazer um jogo, que vamos chamar de a “união faz a força” [...] Vamos respeitar e ser honestos. Vamos aprender que o importante não é ganhar e sim respeitar o outro...</i>	
	Consuelo: Ah! não... Ela roubou da gente... Como vai ficar?
<i>Vamos fazer uma oração pedindo a Deus que toque o nosso coração para o perdão... [...] de mãos dadas e olhos fechados, vamos fazer a oração.</i>	

O que chama a atenção nesse episódio é o fato de estar claro para os alunos o conceito do roubo. No entanto, por não poderem questionar a autoridade da professora, o conceito passa a ter outro significado, que se forma a partir dos valores religiosos desse grupo. Aqui, então, o valor religioso prepondera na formação do conceito.

Quando os alunos manifestaram “roubou sim”, “por isso nós perdemos”... “ela roubou da gente”, a idéia formulada está expressa na forma como eles se sentiram, ou seja, roubados.

A seqüência da aula, em que a professora, por meio de um monólogo, tenta convencer as crianças de que “o mais importante não é ganhar e sim respeitar o outro evidencia, assim, a ideologia e a transmissão dos valores religiosos pregados pela instituição.

Além disso, pode-se levar a inferir que episódios como esse podem levar a criança a sentir dificuldades de compreender os conceitos, já que, ao lado do significado de uma palavra que ela conhece, pode existir outra, em franca contraposição àquilo que ela conhece.

O mais adequado nessa fase do desenvolvimento, quando os valores morais e religiosos estão sendo consolidados, possivelmente seria a professora ouvir as exortações enfáticas sobre o roubo, e não desconsiderá-las.

O episódio recortado revela um comportamento comum do professor, a quem sempre cabe administrar o conflito. A forma encontrada é de neutralizar, “abafando” e colocando fim às emoções e manifestações de indignações desencadeadas pela atitude da professora, que apitava o jogo, utilizando os preceitos religiosos. Ao afirmar “essa palavra não pode ser dita não”... a professora vai contra os próprios valores religiosos da instituição, que não permite o “roubo”. Dessa forma, está posta a questão que é feita.

Outro ponto contraditório ainda se mostra quando a professora fala do perdão, uma vez que quem tinha roubado era a professora e não os alunos. Mais uma vez se estabelece o controle da situação, por meio da autoridade da professora. “Agora pronto! Vamos fazer uma oração, pedindo a Deus que toque o nosso coração para o perdão”. A oração, então, entra como um forte inibidor das emoções, em que o ritual religioso se presentifica o tempo todo na escola. Assim, são frequentes os convites feitos aos alunos para os acampamentos da igreja e outros eventos, em que os alunos se submetem ao aspecto religioso.

Fazem parte do ritual da escola orações e músicas executadas no pátio da instituição, todos os dias no início das aulas. Também são executadas leituras relacionadas ao aspecto religioso, que posteriormente são trabalhadas em salas de aula, apresentados devocionais (citações bíblicas) em cada atividade ou avaliação que circula na instituição, e realizadas visitas à igreja, uma vez por semana, durante o horário das aulas. Para ir a igreja é só atravessar a rua.

No caso da análise do recorte, a contradição entre o discurso da professora, os ensinamentos religiosos e os direcionamentos da instituição se dá, inclusive, pelo próprio *slogan* da instituição, qual seja, “integração no mundo tecnicamente competitivo, sem prejuízo da formação ética, cristã e moral”, pois no momento em que os alunos se sentiram injustiçados, eles foram impedidos de construir sua própria argumentação. Ao se “rebelarem”, a professora buscou contornar a situação de forma impositiva, usando como processo de canalização o filtro com conceitos de ordem religiosa.

Nesse ponto da análise pode-se afirmar, portanto, que há necessidade de o espaço interativo da escola estar sendo repensado, para que signifiquem momentos, como esse, de trocas e negociações mais abertas entre os atores do processo educativo.

<i>Eu gostaria que você pegasse o seu livro e deixasse embaixo da sua mesa</i>	
	Léo: <i>Tia, filma a gente.</i>
<i>Não, deixa lá... A aula de recuperação é pouquinho. Se você ficar fazendo isso você perde tempo. Guardou o livro? Que coisa linda, guardou!</i>	
	Léo: <i>Vou copiar o livro.</i>
<i>Por que você vai copiar o livro? Essa folha não tem espaço para colocar seu nome, sua série. Em alguns aí eu risquei, outros não...</i>	
	Consuelo: <i>Que dia é hoje?</i>
	Richard: <i>Não sabe? Dia 5.</i>
<i>Em cima da palavrinha recuperação paralela eu quero que você coloque, nesse pedacinho que tem aí, seu nome, série e data. Pode ser só o 1º nome e aí você acha espaço e coloca a data de hoje. ...Todo mundo põe a data, o nome, série... Agora eu quero que faça... não adianta pegar o livro e copiar. Eu quero ver o desenho... Se você quiser mudar a história, dar outro nome para a bomba você pode... Eu quero que você faça o seu desenho e aqui conte a história que você escolheu... Ou você pode contar a história com suas palavras ou você pode interferir na história... Você pode colocar alguma coisa que você queria que acontecesse e não aconteceu... Você pode dar outro final Você vai modificar o quiser modificar.. ...Vamos agora dar uma olhadinha no livro. Não é para copiar; é para olhar... Pronto, agora guarda... Olha só como é o desenho da bomba. Essa bomba vai ter que tá aí.</i>	
	Léo: <i>Agora é hora de desenhar. Ótimo..</i>
<i>....Nesse momento a professora percebe que tem um aluno que não guardou o livro, está olhando nele. Aí ela fala: Se você não guardar o livro a tia "Angélica" vai recolher.</i>	

continua...

	Richard: <i>Aqui está meu livro.</i>
	Léo: <i>Você é bobo. Pra que foi entregar o livro, por que não ficou com ele para olhar?</i>
	Richard: <i>Assim a gente não usa a honestidade, quando ele olha no livro, não.</i>
<i>De preferência guarde assim, oh! (gesticulando com as mãos), de jeito que você não vê. Porque se fosse para copiar eu dava os livros... Esse é o desenho do autor. Eu quero ver o seu desenho..</i>	
	Malu mostra o livro que estava escondido... <i>O meu, tia, a senhora não recolheu...</i>
	Léo e Júnior juntos: <i>Por que você falou?</i>
<i>Porque ela está usando aquilo lá, ó... A honestidade e o respeito (apontando para um cartaz pregado na sala de aula de cores bem vivas) Será melhor a gente ficar com o livro, enganar a professora e fazer de conta que esqueceu? Quando a professora fala que não é pra gente copiar eu copio, isso é ser honesto? A gente tá usando o respeito e a honestidade...</i>	

A professora, como transmissora que é dos valores religiosos da instituição, precisaria buscar conhecer o mundo real e o pensamento das crianças e, desse modo, dentro de suas possibilidades afetivas e de elaboração cognitiva, não se preocupar somente com a transmissão dos valores morais, norteados pelo aspecto religioso.

Num outro momento, a atividade proposta pela professora Angélica abaixo ocorreu após a leitura do livro literário cujo título era “A bomba boa”. A professora Angélica entregou uma folha xerocada para realização do exercício...

Destaca-se nesse episódio o quanto a professora está presa ao que deve ser feito, atenta à movimentação dos alunos. E quando se depara com algo que contraria as normas ou ao contrato estabelecido entre ambos, procura ser enfática, e dá o seu recado reportando ao aspecto religioso.

Na situação ocorrida entre os dois alunos, pode-se perceber como são inculcados os conceitos que permeiam a todo instante as atividades, as negociações e contradições da instituição, que reafirmam os conceitos religiosos como no Caso de “honestidade” e “respeito”. E como se aproveita do momento, ou seja, de uma situação de sala de aula para mantê-los. Mais uma vez o aluno Richard demonstra já ter incorporado a fala da professora na conversa que manteve com o colega: “Assim a gente não usa a honestidade, quando ele olha no livro, não”.

No desenvolvimento da aula, a professora Angélica continua pontuando os valores religiosos da instituição, quando a aluna Malu mostrou seu livro. A professora atua dando consignas aos alunos, falando meio que sozinha por um bom tempo. Assim se estabelece um monólogo de ordens a serem cumpridas.

Os alunos interagem entre si, principalmente no sentido de provocar o outro, até para ver o que desencadeia na professora, e o fazem muito bem, como se observa pelo que vem logo em seguida.

Pode-se observar também que a interação ocorre entre os alunos, em não com a professora, com exceção de quando ela se aproxima deles para reprovar algumas de suas atitudes.

O que chama a atenção na fala da professora é que a sua relação com o aluno deve ser assimétrica. Parece que a proximidade do aluno é algo que a incomoda, e o aluno não pode ter nenhuma atitude que ela venha desaprovar. Acima de tudo, o que deve prevalecer é o respeito.

1ª ENTREVISTA	
PESQUISADORA	PROFESSORA SABRINA
<i>Como você vê a relação? Você acha que a relação professor-aluno é importante?</i>	
	<i>Demais mesmo. Tudo começa por aí, não é? Tem que ser uma relação muito boa. Não pode perder o respeito né? O exemplo que eu posso te dar é esse: ontem uma aluna me disse alguma coisa... tipo não me lembro... Mas tipo assim: você é muito boba... Ai eles misturam e faltam com respeito... Ai tá na hora de você chamar no cantinho e conversar... Não, uai, tem que ter respeito pela professora.</i>



## CONCLUSÃO

Compreende-se que este trabalho se insere numa dimensão ainda introdutória e inacabada, dada a sua complexidade, mas que, mesmo assim, pelo esforço dispendido para sua execução, permitiu ao dirigir o olhar sobre alunos e professores de uma escola religiosa assim verificar como se delineiam alguns comportamentos desses agentes do processo educativo no que concerne à formação de conceitos.

Embora se tenha partido da análise das interações professores – alunos, o foco maior foi para as professoras, no sentido de verificar como elas conduziam as negociações na sala de aula.

Partiu-se do pressuposto de que a formação do conceito não se dava somente no campo cognitivo, motivo pelo qual não se direcionou o olhar em um único sentido – o da aprendizagem – mas também nas interações em que os participantes estavam envolvidos.

No caso da instituição pesquisada, percebeu-se que a relação que as professoras mantinham com a instituição se dava através da formação continuada, no que tange aos valores religiosos, com repercussões tanto profissionais quanto pessoais. Automaticamente, apresentavam dificuldades em aproveitar os conceitos cotidianos dos alunos para formar os conceitos escolares, visto que, quando os trazem e se colocam enquanto sujeitos com as suas subjetividades, as professoras deveriam valer-se de habilidades para lidar com essas subjetividades que são diferentes das suas.

Na atualidade, Vygotsky oferece uma grande contribuição para a formação dos conceitos, posto que não vê o conceito somente pelo conceito, como foi tratado pela literatura psicológica, ou seja, somente como uma atividade psíquica do indivíduo. Hoje está claro que são muitos os processos envolvidos na formação dos conceitos, segundo sua visão dialética, a saber: a cultura, a linguagem, os símbolos, os valores, as relações entre os indivíduos.

Assim, pôde-se compreender que o aluno deve ser visto em toda sua integridade de aprendiz, dotado de emoções, motivações e interesses na busca do saber e capaz de apreender o mundo e dele participar, interrogar, opinar, contestar, expressar suas emoções e acrescentar em sua dinâmica de aprendizagem e desenvolvimento a construção dos seus valores. Sejam esses valores religiosos ou morais, eles devem ser compartilhados sem nenhuma segregação .

Este artigo, portanto, vem reiterar a necessidade de ser desenvolvido um processo interativo democrático nas instituições de ensino, pois parece ser este o caminho mais seguro para, diante de novos desafios e novas aprendizagens, ser construído o conhecimento. Desse modo, estar-se-á favorecendo o desenvolvimento de um trabalho mais independente e, ao mesmo tempo, garantindo mais bem-estar a professores e alunos.

## CONCEPTFORMATIONINDAILYLIFE OF THE CLASSROOM OF A RELIGIOUS SCHOOL

*Abstract: this article presents a study on the teacher's intervention in the formation of new concepts for the construction of student's knowledge as well as the use of spontaneous concepts in the child's formation of concepts in the school classroom, from the analysis of interactions between teachers and students of 3rd grade in an private education in Goiânia. It was observed that the processes involving the formation of concepts supported in the institution's values - cognition - affection - have emerged in a different way in the complex network of teachers who participated in aspects of teaching-learning situations.*

**Keywords:** *Concept formation. Class. Religious school.*

### Referências

ADORNO, S. Educação e patrimonialismo. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 25, p. 9-26, 1991. (O público e o privado na educação brasileira contemporânea).

ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala de aula*: São Paulo: Papyrus, 1999.

BALDWIN, J. *Theories of child development*. New York. Weley, 1967.

BARBOZA, I. G. *Pré-escola e formação de conceitos*: Uma versão sócio-histórica-dialética. Tese de doutorado, Universidade São Paulo, 1997.

BRUNER, J. S. GOODNOW, J. J e AUSTIN, G. H. A. *Study of Thinking*. New York. Weley, 1956.

BRZEZINSKI, I. (Org). *LDB Interpretada: diversos olhares se encontram*. 2. Ed. São Paulo, 1998.

COOL, C. PALÁCIOS e J. e MARCHESI. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Psicologia evolutiva(vol .1). Porto alegre. Artes Médicas, 1995.

CUNHA, m. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1997.

CUPOLILLO, M. V. *O videotape como instrumento para construção e validação da pesquisa na família e na escola*. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO, 8, 2000, Serra Negra, SP: *Anais*. ANPEPP, 24-27 maio 2000.

FARIA, C. de O. *O computador e a co-construção de conceitos matemáticos por alunos do ensino fundamental em uma situação planejada: Uma análise microgenética dos processos de mediação*. Tese de mestrado, UFG, 2.000.

FLAVELL, J. *O desenvolvimento de conceitos*. In: MUSSEN, P. H. (Org.). *Manual de Psicologia da criança (vol 6)* são Paulo: editora universidade de São Paulo, 1976.

GAGNÉ, R. M. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro, livro Técnico, 1971.

GALVÃO, I. H. W. *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ, 1995.

GOMES, A. L. Divisões da fé: as diferenças religiosas na escola. In: AQUINO, J. G. *Diferença e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

GOSWAMI, U. *Analogical reasoning in children*-(Essays in developmental psychology. Laurence Erlbaum associates, publishers (LEA) USA, 1992.

HUNT, J. M. C. U. *Intelligence and experience*. New York: Ronald, 1961.

INHELDER, B. *Some aspects of Piaget's genetic approach to cognition*. In: W. Kessen e C.Kuhlman (Eds.). *Thought in the child*. Monog. Soc. Res. Child development, 1962.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. G. *Diferença e preconceito na escola*. São Paulo: Summus, 1998.

KOHL, M. de O. *Desenvolvimento e aprendizado*, São Paulo, Siciliano, 1995.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* .São Paulo, Cortez editora, 1999.

\_\_\_\_\_. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia. Editora alternativa, 2001.

- LUIZETTO, F. *Reformas religiosas*. São Paulo: Contexto, 1989.
- LÚRIA, A.R. *Pensamento e linguagem: As últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1986.
- MACIEL, D. M. M.A. *Análise das interações professora criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e escrita*. Tese de doutorado. São Paulo, 1996.
- MADRUGA, J. A. G; LACASA, P. Processos cognitivos básicos nos anos escolares. In: COLL, C. PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MACHADO, M. L. de A. Educação Infantil e sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. *Educação infantil: muitos olhares*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MCDERMOTT, R. P. *Social relations as contexts foR leaning in school*. Havard educational review, v. 47, n. 2, 1977.
- MOREIRA, A. M e BUCHWEITZ, B. *Mapas conceituais, instrumentos didáticos de avaliação e de análise de currículo*. São Paulo, editora Moraes, 1986.
- OLIVEIRA, I. M. de. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Alguns equívocos na interpretação de seu pensamento*. Caderno de pesquisa Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº 81, p 67-74, maio, 1992.
- OTT, M. B. Aprendizagem de conceitos. Educação e Realidade. Revista da Faculdade de Educação – UFRGS. Porto Alegre, RS, n. 2, maio 1977.
- PENNA, A. G. Introdução à psicologia cognitiva. São Paulo: epu, 1984.
- PIAGET e INHELDER, B. *Psychologie de L' Enfant*. Paris, Puf, 1967.
- \_\_\_\_\_ e INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil S. A, 1994.
- PINHEIRO, M. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, O. *Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas, São Paulo, 1996.
- RAMPAZZO, L. *Metodologia Científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo: Ed. Stibiano, 1980.
- REGO, T. C. *Vygotsky uma perspectiva histórico cultural da educação*. Petrópolis, RJ, vozes, 1995.

REY, F. L.G. *Comunicacion, personalidad e desarrollo*. Editorial Pueblo e educacion, Playa, La Habana, 1995.

\_\_\_\_\_. *Problemas epistemológicos de la psicología*. Habana, editorial academia, 1996.

\_\_\_\_\_. *Epistemologia cualitativa: sus implicaciones metodológicas*. Manuscrito, 1998.

ROGOFF, B. *Apprenticeship in Thinking Oxford*: Oxford university press, 1990.

ROSSI, T. M. de F. *A formação de conceito matemático*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas. 1993. (mimeografado)

SACRISTÁN, J. G.; GOMES, I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. *O currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKINNER, B. F. *Contingencies of Reinforcement*. New York, appleton century crofts, 1969.

VALSINER, J. *Culture and development of children's action*. Chichester: Wiley.

\_\_\_\_\_. Indeterminação restrita nos processo de discurso. In: COLL, C.; EDWARDS, D. *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

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

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins fontes, 1998.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

\_\_\_\_\_. *Objectivos e métodos da psicologia*. Lisboa. Estampa, 1975.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e Marxismo* (posfácio de J. Piaget). Lisboa: Veja, 1978.

\_\_\_\_\_. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: edições 70, 1981.

\* Recebido em: 10.01.2011.  
Aprovado em: 20.01.2011.

ADALGISA REGINA TEIXEIRA

Professora Mestre no Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. *E-mail*: gisa.teixeira@uol.com.br

MERCEDES VILLA CUPOLILLO

Doutora em Psicologia pela Universidade da Escócia- Reino Unido.