



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE PSICOLIGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Raianne de Souza Rodrigues

MANAUS – AM
2013

RAIANNE DE SOUZA RODRIGUES

**INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia sob orientação da Profa., Dra. Iolete Ribeiro da Silva.

MANAUS – AM
2013

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Rodrigues, Raianne de Souza

R696i Interações sociais entre alunos do 6º ano do ensino fundamental e o processo de aprendizagem escolar / Raianne de Souza Rodrigues. - Manaus: UFAM, 2013.
74 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

Orientadora: Profª. Dra. Iolete Ribeiro da Silva

1. Interações sociais 2. Aprendizagem escolar 3. Desenvolvimento humano 4. Desenvolvimento social I. Silva, Iolete Ribeiro da (Orient.) II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU (2007): 159.953.5-053.6(811.3)(043.3)

Raianne de Souza Rodrigues

“Interações Sociais entre Alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental e o Processo de Aprendizagem Escolar”

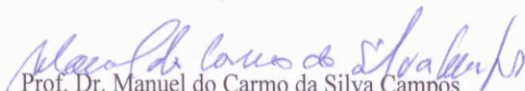
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha de Processos Psicossociais.

Aprovada em 15 de julho de 2013.

BANCA EXAMINADORA:


Profª. Dra. Iolete Ribeiro da Silva

Universidade Federal do Amazonas - AM


Prof. Dr. Manuel do Carmo da Silva Campos

Universidade Estadual do Amazonas - AM


Profª Drª. Lídia Rochedo Ferraz

Universidade Federal do Amazonas - AM

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha amada e unida família, que com seu amor incondicional me levou ao alcance dos meus objetivos nessa árdua caminhada, marcando a minha trajetória de vida e me proporcionando alegrias, desafios e aprendizados.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e bênçãos alcançadas.

A Raimunda de Souza Rodrigues (Dona Ray) e José Alfredo de Oliveira Rodrigues (Seu Bedeu), meus pais, pelo exemplo e admirável educação concedida aos seus amados e gratos filhos.

A José Alfredo de Oliveira Rodrigues Filho (Dinho) e Sabrina de Souza Rodrigues (Doda), meus irmãos, pelo encorajamento e carinho.

A Beatriz de Alcântara Rodrigues (Bia), Bruno Henrique de Alcântara Rodrigues e José Alfredo de Oliveira Rodrigues Neto (Tico), meus sobrinhos, pela espontaneidade e intensidade de viver.

A Denyson da Silva Pinho, meu esposo, pelo amor, companheirismo e compreensão.

A Iolete Ribeiro da Silva, por ter me apresentado o instigante mundo da pesquisa e ter me acompanhado ao longo da minha vida acadêmica.

A Lidia Rochedo Ferraz e Manuel do Carmo da Silva Campos, professores que aceitaram participar da banca e contribuíram para a minha formação profissional.

Ao gestor da escola, que permitiu com solicitude a realização da pesquisa.

Aos alunos e as alunas, participantes da pesquisa, que compartilharam suas percepções e perspectivas comigo.

A todos os meus amigos e familiares, que com seu afeto e apoio sempre me nutriram de coragem.

RESUMO

Este trabalho abordou a temática das interações sociais entre alunos e o processo de aprendizagem escolar sob o olhar da Abordagem Sociocultural Construtivista. Consistiu numa pesquisa de cunho qualitativo, realizada numa turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Manaus/AM, sendo o recorte dezoito alunos. Teve como objetivo geral analisar a relação entre as interações sociais entre alunos e o processo de aprendizagem escolar e como objetivos específicos identificar as interações sociais entre alunos na sala de aula e investigar os significados e os sentidos atribuídos à aprendizagem escolar pelos alunos. As contribuições de Valsiner permitiram um olhar amplo, complexo e crítico sobre os processos da aprendizagem escolar e do desenvolvimento humano a partir das interações entre pares, bem como um delineamento de uma proposta educativa alicerçada na perspectiva do diálogo e da cooperação na sala de aula. O material analisado resultou de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e de observação participante registrada em diário de campo. Os resultados confirmaram que a escola e a família são os pilares no processo de constituição da subjetividade e da formação cidadã, bem como indicaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela maioria dos professores precisam ser repensadas e transformadas reconhecendo-se o papel das interações sociais entre alunos na sala de aula, especialmente nas atividades grupais, como uma estratégia exequível e eficaz na construção da aprendizagem escolar e na promoção do desenvolvimento humano, além da possibilidade de perspectiva do futuro no sentido da empregabilidade e qualidade de vida. Concluiu-se que estudar a relação da interação social entre pares e a aprendizagem escolar demonstrou ser um desafio intrigante à Psicologia Escolar e Educacional na proposição de saberes e práticas educativas que primam à compreensão do sujeito enquanto ser constituído na relação com o outro e inserido num contexto histórico e cultural, no qual o transforma e dialeticamente é transformado desempenhando papel ativo na constituição do ser, pensar e agir sobre o mundo.

Palavras - chave: interações sociais, aprendizagem escolar, desenvolvimento humano.

ABSTRACT

This piece of work has comprised the theme of social interactions between students and the learning process in a school under the perspective of the Constructivist Sociocultural approach. It has consisted in a qualitative-based research done with eighteen students 6th Grade on fundamental level at a Manaus/AM state-owned school. Its general objective was to analyze the relations between the students' social interactions and the learning process and the specific goals were identify social interactions among the students within the classroom environment and investigate the meanings and senses attributed to the learning process inside the school by students. The contributions of Valsiner have allowed us to have a wide, complex and critical look onto the learning processes and the human development springing up from the interaction between pairs inside a school as well as an outlining of an educational approach supported in the dialogue prospect and cooperation in classroom. The material analyzed resulted from semi-structured audio-recorded interviews and participant observation on field diary studies. The results confirmed that the school and family are the pillars in the process of Subjectivity constitution and citizenship formation, as well as they indicated that the pedagogical practices performed by most teachers must be thought over again and transformed by acknowledging the social interactions among students inside the classroom, mainly in the group activities as an enforceable and effective strategy aiming at building up learning from the school environment and the promoting human development, besides the possible prospects of a future in the sense of employability and quality of life. It was concluded that studying the between pairs social interaction and the learning process in the school environment has proved intriguing as a challenge the Educational and School Psychology in regards to the educational practices focusing onto the individual as a being in regards with his/her peers and inserted in a historical and cultural context, where transforms the environment and him/her dialectically by performance an active role in the constitution of being, thinking and acting about the world.

Key-words: social interactions, school learning, human development.

UBUNTU UNGAMNTU
NGANYE ABANTU.

Pessoas são pessoas através
de outras pessoas.

(Autor Desconhecido)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
1. Escola: instituição social construída num processo histórico	16
2. Interações sociais e aprendizagem escolar entre alunos sob o olhar da Abordagem Sociocultural Construtivista	22
CAPÍTULO II PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	31
1. O papel da pesquisa na construção do conhecimento científico	31
2. Tipo de pesquisa.....	34
3. Contexto da pesquisa.....	35
4. Sujeitos da pesquisa	35
5. Instrumentos	36
5.1 Observação participante	37
5.2 Entrevista semiestruturada.....	38
6. Análise dos dados.....	39
6.1 Análise do discurso e a observação participante	40
6.2 Análise do discurso e a entrevista semiestruturada	40
CAPÍTULO III RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	41
1. Observação participante	41
2. Entrevista semiestruturada	48
2.1 As interações sociais entre alunos na sala de aula.....	48
2.2 Significados e sentidos atribuídos à aprendizagem escolar pelos alunos.....	50
2.3 A relação entre as interações sociais entre alunos e o processo de aprendizagem escolar.....	53
3. Interlocução entre a observação participante e a entrevista semiestruturada.....	55
CAPÍTULO IV CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	60
ANEXOS.....	69
Anexo I Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	70
Anexo II Roteiro da observação participante	72
Anexo III Roteiro da entrevista semiestruturada com os alunos	73
Anexo IV Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	74

INTRODUÇÃO

Dentre as contribuições que a pesquisa psicológica pode fornecer à educação estão os referenciais para a leitura crítica e transformação da prática educativa propostos pela Abordagem Sociocultural Construtivista, perspectiva teórica norteadora deste trabalho, desenvolvida por Valsiner que sintetiza as visões de Piaget e Vygotsky para explicar os processos de desenvolvimento humano e aprendizagem escolar.

Uma variedade de situações do cotidiano escolar como a relação entre professores e alunos, a relação entre alunos e alunos, a violência escolar, entre outras, tem requerido o subsídio da Psicologia para a sua compreensão e intervenção. Ao longo da história, diferentes modelos teóricos da Psicologia influenciaram a pesquisa na área da educação, contribuindo principalmente para a construção de conceitos do desenvolvimento e da aprendizagem escolar que têm relevantes repercussões sobre as metodologias de ensino contemporâneas.

Valsiner (1995) ao falar das idéias básicas da Psicologia que estão a serviço da educação reforça a necessidade de reflexão sobre as principais argumentações dessa teoria, já que estas dão suporte às práticas pedagógicas, ao passo que Coll (1999) centra essa discussão no debate sobre as relações entre o desenvolvimento psicológico e a educação, circunscrito “no velho problema das relações entre biologia e sociedade, entre natureza e cultura” ligado as diferentes explicações do comportamento humano (p. 80).

Conforme Cole (1996), no estudo do desenvolvimento empreendido durante o século XX predominaram três visões clássicas sobre a natureza do desenvolvimento que ora assinalavam para a supremacia dos mecanismos maturacionais, ora apontavam para o ambiente como a principal força propulsora do desenvolvimento,

ora propunham que o organismo tem um papel ativo, e que o indivíduo é que constrói seu próprio desenvolvimento através de diversas tentativas de adaptação ao ambiente. Entretanto, todas essas proposições teóricas concebem o desenvolvimento como uma interação entre duas forças justapostas – organismo e ambiente, o que fez Cole (idem) sugerir então, uma quarta visão que coloca a mediação cultural como aspecto central de suas conjecturas, o que acarreta compreender a cultura como constituinte do desenvolvimento por fornecer ao sujeito os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do real.

Sob esse prisma, a cultura é vista como um meio de desenvolvimento, nas palavras de Rego (2004) como um vestígio da atividade humana através do qual o homem transforma a natureza para atingir seus objetivos e acumular artefatos para gerações futuras, na forma de ferramentas, crenças e formas de conceber o mundo. Esses artefatos têm a função de ligar os seres humanos ao mundo físico, por isso são instrumentos de mediação. Portanto, não há uma influência unidirecional entre biologia e cultura ou entre biologia e ambiente (COLE 1996).

Fazendo uma revisão a respeito dos diferentes significados do termo cultura, Valsiner (1995) analisa que a tensão no discurso psicológico da cultura está centrada entre considerá-la uma entidade ou um processo. Quando utilizado como entidade, o termo cultura tem servido para descrever e classificar pessoas como pertencendo a um grupo. É como se, por possuir determinadas características, a pessoa fizesse parte de uma cultura, caracterizada por sua homogeneidade e estabilidade temporal. Na segunda concepção, adotada neste trabalho, o termo cultura é compreendido como um aspecto de uma organização sistêmica das funções psicológicas superiores que interfere no funcionamento intrapsicológico de cada pessoa.

Corroborando essa idéia, Cole (1996) assegura que a cultura faz parte da pessoa e que a participação social fornece materiais para o sistema psicológico individual atuar significativamente na maneira como uma pessoa interage com o mundo. A linguagem, por exemplo, é uma ferramenta semiótica do sistema intrapsicológico que influencia na maneira como uma pessoa pensa, sente e organiza o seu modo de expressão. Cria-se dessa maneira, uma ponte entre Psicologia Cultural e Psicologia do Desenvolvimento a partir da proposição de que o desenvolvimento tem gênese social (BOCK, GONÇALVES e FURTADO, 2001).

Tacca e Branco (2008) afirmam que é a participação ativa da criança que lhe permite ir além do que lhe é sugerido (ou imposto) culturalmente, ou seja, é por meio dos processos de internalização e externalização, intrinsecamente imbricados pelo caráter intersubjetivo das interações sociais, que a criança vai ressignificando o conhecimento.

A internalização ocorre do nível interpessoal para o intrapessoal, enquanto a externalização ocorre no sentido oposto (VALSINER e VAN DER VEER, 1996; VYGOTSKY, 1996). Estas perspectivas envolvem mecanismos que estruturam e dinamizam a mútua elaboração construtiva que ocorre entre a cultura pessoal – que envolve a subjetividade – e a cultura coletiva – que abarca os significados compartilhados pelo grupo.

Vygotsky (1999) aponta que as crianças aprendem se apropriando dos modos de pensar e agir oferecidos por sua cultura num processo ativo de participação do sujeito social e histórico com o contexto, constituindo-se como seres humanos e que seus conhecimentos, idéias, atitudes e valores se desenvolvem pela interação com os outros. Isso leva à reflexão de que a criança assume a condição de sujeito no processo de constituição de si mesma e da construção da realidade e que a interação é condição inevitável de inserção social dos sujeitos.

Maciel e Raposo (2005) pontuam que a partir da década de 50 do século passado, os estudos que envolvem a questão escolar têm, de forma crescente, apontado a importância das interações sociais para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, sendo que a maior parte desses estudos tem enfatizado principalmente a relação professor-aluno e, em menor grau, mas também de forma significativa, a relação entre pares.

Investigar as interações sociais se justifica por vários motivos. Desses, destacam-se dois: o primeiro diz respeito às interações em que são produzidos significados e sentidos que alicerçam os processos de humanização e subjetivação dos sujeitos. O segundo remete-se ao fato de que quando se fala em interação social enfatizam-se as ações (com) partilhadas do sujeito. Assim, pode-se conceituar interação social como ação mutuamente orientada entre dois ou mais sujeitos em contato que envolve significados e expectativas em relação às ações do outro.

Desse modo, pôde-se compreender que as interações sociais ocorridas no contexto escolar representam ferramentas favoráveis à aprendizagem, processo social imprescindível ao desenvolvimento humano que envolve não só a aquisição e

extensão de novos conceitos, mas também sua reorganização e análise crítica, vinculando-se aos contextos das atividades e habilidades da criança (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006; JÓFILI, 2002).

Oliveira apud Castorina, Ferreiro e Oliveira (2001) menciona que o termo utilizado por Vygotsky, na língua russa, para se referir ao processo de aprendizagem é *obuchenie* e significa processo de ensino-aprendizagem, o que implica o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e a relação entre ambos.

Nesse sentido, o interesse deste estudo dirigiu-se à interação entre alunos, tema pouco investigado pela Psicologia na área da educação, ao entender a importância capital desse processo para a potencialização da aprendizagem no contexto do ensino fundamental contrariando visões estereotipadas da prática educativa que consideram as relações entre pares como algo a ser eliminado pela possibilidade de trazer influências negativas para o processo da aprendizagem escolar. Daí a relevância social dessa pesquisa financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Amazonas – FAPEAM, pois quando se imagina uma sala de aula num processo interativo, acredita-se que todos terão possibilidade de falar, levantar suas hipóteses e dúvidas, e nas negociações sociais, aprender os conteúdos escolares, percebendo-se sujeito ativo do processo dinâmico de construção do conhecimento.

Pensar a escola como contexto de desenvolvimento implicou reflexões amplas e complexas acerca das práticas educativas, não somente as relacionadas à interação professor e aluno, mas especialmente as que envolvem a interação entre pares no processo de aprendizagem escolar, observado que os sujeitos são, neste estudo, concebidos como seres ativos e transformadores, portanto, ontologicamente sociais, que atuam sobre o meio o influenciando e sendo influenciado por ele num movimento dialético de constituição psicológica do humano.

Diante desse panorama, a pesquisa objetivou:

- Analisar a relação entre as interações sociais entre alunos e o processo de aprendizagem escolar.

Foram objetivos específicos dessa pesquisa:

- Identificar as interações sociais entre alunos na sala de aula;
- Investigar os significados e os sentidos atribuídos à aprendizagem escolar pelos alunos.

A metodologia de trabalho foi de cunho qualitativo, cujos instrumentos foram à observação participante e a aplicação de entrevista semiestruturada. A amostra foi composta por uma turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Manaus/AM, cujo recorte foi de dezoito alunos. O tratamento dos dados foi realizado a partir da análise do discurso dos registros da observação participante e das entrevistas semiestruturadas.

Esse trabalho está organizado em quatro capítulos, além dessa introdução. No primeiro capítulo apresenta-se o referencial teórico que delinea a contextualização da escola e do sistema educacional brasileiro e a revisão de literatura sobre as interações sociais e a aprendizagem escolar a partir do olhar da Abordagem Sociocultural Construtivista. No segundo capítulo traçam-se os procedimentos metodológicos adotados para coleta dos dados deste estudo. No capítulo seguinte descrevem-se os resultados e as discussões. E, finalmente, no último capítulo esboçam-se as considerações finais.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

1. Escola: instituição social construída num processo histórico

Enquanto seres sociais e históricos, as ações e pensamentos são transformados com o tempo à medida que se enfrentam as dificuldades não somente da vida pessoal, como também da experiência coletiva. É assim que o ser humano se constrói e modifica a cultura a que pertence.

Cada geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece projetos de mudança, ou seja, refletir/transformar o presente é impossível sem se valer do passado, pois o que ocorreu pode dar perspectivas, impulsos e inquietações mobilizadoras para que sejam construídas as linhas mestras do que está por vir.

Se o sujeito resulta desse devir, é difícil pensar em uma natureza humana com características universais e eternas. Melhor seria se referir à condição humana no conjunto das relações sociais, sempre mutáveis, posto que o sujeito se encontre mergulhado num contexto histórico-social concreto.

Da mesma maneira, com a história da educação construíram-se interpretações sobre os modos pelos quais os povos transmitem suas culturas e criam as instituições escolares e as teorias que as orientam. Por isso, fez-se indispensável conhecer o processo de constituição/transformação do espaço escolar em seu decorrer histórico.

Ao falar sobre a gênese da escola de massas, Saviani, Lombardi e Sanfelice (2000) discutem algumas mudanças nos sistemas escolares e as associam diretamente aos modos de produção existentes em cada época. Refletindo sobre essa relação, Alvarez e Del Rio (2004), apresentam dois modelos de

desenvolvimento da educação que influenciaram a organização das escolas: o modelo agrário – predominante até aproximadamente o ano de 1750 – e o modelo urbano-industrial – predominante a partir da revolução industrial.

No modelo agrário, a cultura era compartilhada e adquirida por todos os membros de uma comunidade durante suas atividades cotidianas. Apesar da diversidade de grupos que podem ser identificados nesse modelo, uma característica comum a todos eles era a produção familiar em pequena escala.

No modelo urbano-industrial ocidental, a escolarização passou a ser realizada num cenário especialmente preparado para isso – a escola. A fim de atender às exigências das sociedades industrializadas, que solicitavam cada vez mais, trabalhadores habilitados, foi ampliado gradativamente o tempo de formação e as exigências de especialização. A adoção do modelo urbano-industrial estabeleceu ainda uma divisão de responsabilidades, entre as famílias e as escolas, na educação das crianças e jovens. A seguir, alguns marcos históricos que fizeram referência à evolução desses modelos serão relatados.

O modelo agrário começou com as comunidades tribais, onde não havia uma pessoa especialmente responsável pela tarefa de ensinar, as crianças aprendiam na própria família imitando os adultos nas atividades diárias (ARANHA, 2006). Já a família medieval não era a responsável direta pela educação das crianças, em torno dos sete anos de idade, estas eram enviadas a outras famílias para, na função de aprendizes, realizarem tarefas domésticas e aprenderem um ofício (ARIES, 1981).

Na idade média, a educação tinha a finalidade de salvar a alma humana e a ação pedagógica era dominada por uma visão teocêntrica. Somente ao final desse período é que a expansão do comércio e da burguesia fez surgir novos rumos para a ciência e educação. A escola tinha um papel marginal, não sendo vista como um espaço de preparação para o mundo do trabalho. Somente no século XII é que os burgueses criaram as escolas leigas, cujo ensino não era estritamente religioso. A evolução dessas escolas culminou com o surgimento das universidades (HILSDORF, 2005).

Nos séculos XV e XVI, o Renascimento elaborou uma nova imagem de homem. Houve uma retomada de valores greco-romanos que, em conjunto com o humanismo, colaborou para a superação do teocentrismo e a separação do saber e da religião. A ascensão da burguesia assumiu padrões aristocráticos e valorizou-se uma educação que preparava homens de negócios, que conhecessem as letras e

fossem dedicados aos luxos da vida. Esse contexto reforçou a visão de uma educação elitizada, embora no movimento de contrarreforma, já começasse a haver, por interesses religiosos, a defesa de uma escola para todos (SAVIANI, LOMBARDI e SANFELICE, 2000).

No século XVII, ainda havia um ambiente de contradições entre a aristocracia e a burguesia que se refletia na educação. As escolas continuavam ministrando um ensino conservador que priorizava uma instrução religiosa e disciplinar. No século XVIII, o iluminismo e a revolução industrial e burguesa criaram um ambiente favorável à contestação. Rousseau e Kant expressaram de maneiras diferentes, críticas à educação dogmática tradicional (ARANHA, 2006).

Com a consolidação dos Estados nacionais, o incremento do capitalismo e a expansão do comércio, as relações entre os homens sofreram alterações, caracterizadas principalmente pela divisão de classes, escravismo, restrição da mulher ao lar e posse e administração das terras pelo Estado, que influenciaram na invenção do modelo urbano-industrial. A administração burocrática do Estado precisava da escola para preparar funcionários, que fossem capazes de exercer funções administrativas e legais e que mantivessem a máquina estatal funcionando. Essas mudanças influenciaram no surgimento de uma concepção de escola, onde o saber era restrito a uma elite dominante (LOMBARDI e NASCIMENTO, 2004).

No século XIX, o capitalismo se expandiu, consolidando o poder dos burgueses e fazendo surgir o proletariado como classe revolucionária. Foi grande o contraste entre ricos e pobres e as condições de trabalho eram desumanas, com longas jornadas diárias de trabalho. Esses acontecimentos geraram uma grande expectativa em relação à escola devido às exigências de qualificação profissional. Ocorreu então um movimento em prol da universalização do ensino com o estabelecimento da escola elementar, gratuita e obrigatória. Paralelo à expansão da rede escolar, havia uma preocupação com a formação de uma consciência nacional e patriótica do cidadão. Acentuaram-se também, os cuidados com a metodologia e surgem as ciências humanas, dentre elas, a Psicologia (ARANHA, 2006).

O movimento de crítica à escola de massa reverteu-se e ganhou defensores entre os empresários que passaram a ver na educação do povo uma ferramenta de dominação.

A educação que interessava nesse contexto era a educação moral, aprender a respeitar a ordem social sem questioná-la. Com a proliferação da indústria, os

padrões desejavam um trabalhador que aceitasse as condições impostas. Para domar o adulto utilizava-se a fome, o internamento ou a força, já a criança poderia ser modelada gradativamente na escola. A partir dessa preocupação, a ênfase se deslocou da educação religiosa e do doutrinamento ideológico, para a disciplina material e a organização da experiência escolar de forma que gerassem nos jovens, comportamentos, disposições e traços de caráter adequados para a indústria (SAVIANI, LOMBARDI e SANFELICE, 2000). Pontualidade, precisão, obediência eram virtudes importantes para o futuro empregado e a escola devia ensinar-lhes isso. Os alunos deviam ser mantidos sob vigilância para que através do olhar atento do professor seu caráter fosse domado.

No final do século XIX, a idéia predominante era a de que a escola ideal deveria estar longe das cidades e das fábricas, mais próxima da natureza, ao ar livre. Por influência do movimento higienista e das idéias de Rousseau, foi valorizado o contato da criança com o campo, oficinas, museus. A sala de aula seria basicamente um lugar de repouso onde as idéias seriam ordenadas, firmadas e construídas. O espaço escolar foi emancipado, primeiro da casa e depois de outros lugares nos quais estava situado – conventos, instituições religiosas, salas de fábricas, prisões, hospitais - para se constituir em uma habitação especializada na função de instrução. A necessidade de espaço e edifício próprios representava a influência que a educação escolar deveria ter na sociedade (HILSDORF, 2005).

O século XX foi marcado por intensas transformações em vários âmbitos da vida humana. No contexto educacional, floresceu a pedagogia científica juntamente com a profissionalização do magistério, onde foi estabelecido um ambiente favorável ao surgimento de várias teorias, desde a escola nova até o construtivismo, que procuraram contribuir para o enfrentamento do fracasso escolar, entre outras temáticas vinculadas à educação.

Assim, o espaço escolar contemporâneo se constitui num construto cultural que expressa e reflete significados, ao mesmo tempo em que, impõe leis que buscam disciplinar e regular as condutas. Valsiner (1995) ao discutir os objetivos da educação formal corrobora essa idéia apontando que a escola deve propiciar o acesso ao conhecimento e promover a leitura crítica da realidade.

Ao longo de sua história, a instituição escolar sempre foi marcada por preocupações relativas à disciplina, ao controle, às influências do modo de produção vigente. Transformações nos cenários da educação implicaram em mudanças no

tipo de contato com o meio e nas relações sociais possibilitadas por esses contextos.

No âmbito das concepções ideológicas, relacionadas ao modelo de homem e de mundo, o capitalismo impôs à escola alguns valores que influenciaram na organização do trabalho escolar. Alvarez e Del Rio (2004, p.208) afirmam que esses valores:

(...) privilegiam os resultados individuais acima dos coletivos, o bem-estar de um acima do bem-estar de muitos, o benefício em curto prazo acima do benefício em longo prazo, a primazia de um grupo étnico sobre outros. (...) A escola como produtora dessa sociedade, não pode por si mesma lutar contra a autodestruição sem o concurso dos agentes educativos primários, porém sua debilidade pode converter-se em força, (...) se se projetam modos de atividade socialmente significativos para todos os indivíduos da comunidade.

Convertidas em força, as escolas não podem ser vistas somente como locais contraditórios, onde se reproduz a ideologia dominante, mas também como um dos espaços de resistência, de transformação e como um instrumento de luta. A escola pode propiciar de forma sistemática o acesso ao saber historicamente acumulado e necessário à compreensão da prática social na qual o aluno se insere. Para tal é importante trazer para o debate as questões do cotidiano de forma a desvelar o currículo oculto e aprimorar a capacidade de diálogo, de análise, de tomada de decisões, a elaboração de propostas de ação e o engajamento coletivo nessas propostas.

Silva (2004) afirma que ao educar os estudantes para viverem em sociedade, como agentes críticos, instrumentando-os com conhecimentos e habilidades necessárias para fazerem uma leitura da realidade de forma autônoma, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária.

Freire (1996) salienta que existe a emergência da reinvenção da educação que requer sujeitos capazes de elaborar coletivamente um novo discurso, de consolidá-lo hegemonicamente e de globalizá-lo. Explicita ainda, a urgência da democratização do ensino público, assim como da formação permanente de seus educadores.

Imbernón (2000) se remete brilhantemente a Paulo Freire ao explicar que o exercício do olhar amplo e profundo sobre a educação pode ajudar a avaliar o que se obteve do passado, o que está sendo construído no presente e o que se pode projetar para o futuro. Este é um aspecto importante do trabalho intelectual:

pretender alcançar a capacidade reflexiva de ver onde se está e para onde se é levado com o que se faz.

Nesse processo, Vasconcellos (2003) alerta sobre a noção de paradigma como forma de perceber e atuar no mundo, ou seja, como filtro que seleciona o que é percebido e reconhecido e que geralmente costuma impedir o aceite de novas idéias, tornando o sujeito pouco flexível e resistente a mudança.

Kahhale (2008) afirma que não é possível entender os fenômenos sociais sem entender suas múltiplas relações, pois estão em constante movimento. Por isso, as mudanças de paradigmas só podem ocorrer por meio de vivências, experiências e evidências que coloquem o sujeito frente a frente com os limites do paradigma atual.

Dessa forma, as escolas podem se constituir contextos de desenvolvimento se possibilitar a aquisição de instrumentos que qualificam progressivamente as funções psicológicas superiores e ao promover aprendizagens favorece a aquisição de “habilidades especializadas para pensar”, onde as habilidades de leitura, escrita e resolução de problemas adquiridas na escola são à base do conhecimento (COLE, 1996). Além disso, as interações professor-aluno e aluno-aluno fornecem ao aluno os instrumentos psicológicos necessários à reorganização de suas funções mentais superiores.

Diante desse panorama, entende-se a escola enquanto instituição socialmente designada para a transmissão do acervo cultural acumulado pela humanidade; espaço privilegiado na constituição do sujeito segundo a Abordagem Sociocultural Construtivista, pois legitima o papel ativo e intencional do sujeito psicológico em relação ao seu desenvolvimento e ao contexto no qual se insere (MADUREIRA e BRANCO, 2005). A esse respeito, Vygotsky apud Antunes (2002) afirma que a educação é um mecanismo cultural de desenvolvimento humano de suma relevância para a constituição do sujeito. Young (2007), Libâneo (2004) e Barros (2000) expõem, por sua vez, que sua função primordial é oferecer recursos para o acesso e construção dos saberes e Gadotti (2000) acrescenta que a educação é um ato de transformação social.

Rever a história da escola é importante para olhá-la como uma instituição complexa marcada por revoluções e movimentos contraditórios que apresenta especificidades frente a outras instituições sociais. Além disso, Morin (1996, 2003) salienta que para se pensar o sujeito, temos que incorporá-lo no seu contexto e que

é na relação com o mesmo, como afirma Vygotsky (2000), mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente que desenvolvemos formas de pensamento e linguagem. Nesse sentido, na próxima seção serão discutidos os fenômenos da interação social e da aprendizagem escolar entre alunos ocorridos no âmbito escolar.

2. Interações sociais e aprendizagem escolar entre alunos sob o olhar da Abordagem Sociocultural Construtivista

Estudar o desenvolvimento humano e a aprendizagem escolar a partir do olhar da Abordagem Sociocultural Construtivista implica a análise das atividades da criança tal como se processa nas condições concretas de sua vida (ASPESI, DESSEN e CHAGAS, 2005; TEIXEIRA, 2003). Desse modo, o contexto de sala de aula é um espaço privilegiado para a compreensão dos processos de interação social e aprendizagem escolar que promovem o desenvolvimento humano, fenômeno dinâmico e complexo que compreende fatores biológicos e culturais.

A Abordagem Sociocultural Construtivista constitui-se numa proposta teórica desenvolvida por Valsiner (1995, 1996) e colaboradores que se fundamenta no Construtivismo de Piaget e na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e seguidores. Esta perspectiva tem como pressupostos básicos, a idéia de gênese social dos processos psicológicos superiores e a participação ativa do sujeito na produção do seu processo de desenvolvimento através da sua relação dialética com o meio, na qual se constrói e é construído pela cultura.

Piaget propõe que o sujeito constrói os conhecimentos e a própria inteligência de uma forma ativa através da interação com o meio físico e social, aonde as informações disponíveis vão sendo assimiladas e o sujeito pela própria ação, constrói e transforma o seu mundo e o contexto que o circunda. O desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores em constante interação: fatores de hereditariedade e adaptação e fatores de transmissão ou de interações sociais. A aprendizagem escolar ocorre por meio da ação do indivíduo sobre o meio, cujo papel do professor é otimizar as potencialidades dos alunos (FACCI, 2007; NEVES e DAMINANI, 2006; PIAGET e INHELDER, 1990; PIAGET, 1978).

A perspectiva sociogenética de Vygotsky apresenta os seguintes pressupostos: o homem é um ser histórico-social constituído nas interações sociais; a atividade mental é exclusivamente humana e é resultante da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais; a atividade cerebral é sempre mediada por instrumentos e signos; a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais ampliam as possibilidades de compreensão e intervenção dos homens sobre a realidade (GEHLEN, MALDANER e DELIZOICOV, 2010; LUCCI, 2006; MARQUES e OLIVEIRA, 2005; JÓFILI, 2002).

Vygotsky (2007) aponta que construir conhecimento implica ação (com) partilhada entre sujeitos, logo a interação social é condição indispensável para a aprendizagem, que alicerça o desenvolvimento.

Diante desse cenário, a Abordagem Sociocultural Construtivista sintetiza as proposições de Piaget e Vygotsky compreendendo o desenvolvimento humano como um processo cultural que ocorre necessariamente mediado pelas interações sociais entre sujeitos e a aprendizagem escolar como um processo ativo do aluno, no qual ele constrói, modifica, enriquece e diversifica seus esquemas de conhecimento a partir do significado e do sentido que pode atribuir aos conteúdos escolares (SOLÉ e COLL, 2009; ONRUBIA, 2009; MACIEL e RAPOSO, 2007).

Dentre as várias e significativas contribuições de Valsiner para o processo de ensino/aprendizagem está à proposição do modelo de transmissão cultural bi-direcional, modelo de construção dialógica que torna possível uma compreensão mais dinâmica e aberta das relações intersubjetivas, o que parece apropriado às questões educacionais e de desenvolvimento, onde se busca o processo de construção do novo (TACCA, 2008).

O sujeito transforma a cultura coletiva e constrói a cultura pessoal mediante os mecanismos da internalização e da externalização, aspectos inseparáveis de um mesmo fenômeno. Isso significa que na medida em que o sujeito atribui um novo significado a cultura coletiva tornando-lhe própria, concomitantemente contribui para a reconstrução dessa cultura através da externalização do que foi internalizado.

Tacca (2005) pontua que o interno e o externo integram-se em permanente influência mútua, permitindo sempre o surgimento de novos processos, numa relação dialética que integra o sujeito e suas relações sociais.

A internalização diz respeito à subjetivação do material disponível no mundo externo pelo sujeito através dos instrumentos psicológicos e a externalização corresponde à objetivação desses conteúdos internalizados através da atividade humana. Em outros termos, ambos os processos implicam a transformação dos conteúdos históricos e culturalmente organizados, onde o sujeito opera com a linguagem para construir a sua realidade, num movimento que vai do inter para o intrapsicológico (COLAÇO et al., 2007; HAZIN e MEIRA, 2004; VALSINER e VAN DER VEER, 1996; VYGOTSKY, 2001).

A cultura coletiva, então, organiza um processo em que as sugestões sociais e os seus limites-fronteiras orientam o desenvolvimento do sujeito humano, denominado na Abordagem Sociocultural Construtivista de canalização cultural (VALSINER, 1995). Dessa maneira, objetivos culturalmente coletivos têm um forte impacto sobre a vida das pessoas, porém o sujeito atua reconstruindo sua versão desse cenário cultural. Reconhece-se assim tanto o papel ativo do sujeito quanto sua interdependência em relação ao contexto e aos limites estabelecidos pelo mesmo.

O sujeito em desenvolvimento diferencia-se progressivamente do contexto social porque ao mesmo tempo em que é membro de um grupo social e recebe influência das sugestões sociais e objetivos coletivos, exerce um papel ativo na construção destes, sendo construtor do ambiente e da cultura (MEIRA, 2007). Isto é, cada sujeito diante dos recursos que a cultura coletiva oferece em termos de objetivos, metas, sugestões sociais, do papel dos parceiros sociais, constrói sua singularidade. Em outros termos, é no contexto da cultura que os indivíduos - sujeitos coletivos - operam a construção de si e do mundo, ou seja, o homem é um ser ativo, social e histórico, que ao operar sobre o meio, dialeticamente o transforma e é transformado por ele.

Durante a interação social os significados compartilhados pelo grupo (cultura coletiva) são internalizados pelos indivíduos que, em seus respectivos papéis, são construtores ativos da cultura coletiva. Essa análise se aplica às relações entre adultos e crianças que ocorrem no contexto familiar e escolar. Nesses ambientes mensagens culturais são ativamente comunicadas e processadas por esses atores. Através da interação com membros do grupo e da participação em práticas sociais historicamente construídas a criança incorpora ativamente formas de comportamento consolidadas e se torna aos poucos participante de uma cultura.

Sob essa perspectiva, Valsiner (1995) afirma que o desenvolvimento humano sugere a ocorrência da interação social entre os sujeitos, processo no qual todos os participantes estão constantemente estabelecendo, afirmando, negociando e modificando suas orientações para objetivos. E a partir dessas relações entre as pessoas e grupos é que serão criados os sentidos e significados, onde o primeiro coloca-se num plano que se aproxima mais da subjetividade do sujeito histórico, dentro de seu tempo, espaço e contexto de vida e o segundo é convencionalmente estabelecido pelo social permitindo a comunicação e a socialização de nossas experiências (AGUIAR, 2006; BOCK, 1999).

Segundo Zanella et al. (2007) significados e sentidos são produzidos por sujeitos em suas complexas relações, via atividade que é marcada pelas trajetórias e experiências de cada um e de todos e ao mesmo tempo pelas condições e características do contexto histórico em que vivem. Desse modo, toda e qualquer atividade humana foco de investigação psicológica requer, para sua compreensão e explicação, o olhar sobre esses fenômenos que considere a indissociabilidade de sujeitos, de suas condições de possibilidades e a realidade histórica do contexto do qual ativamente participam.

Em termos comparativos, o significado refere-se ao elemento denotativo da palavra, ou seja, ao conceito compartilhado coletivamente e convencionalmente atribuído a ela, ao passo que o sentido aponta para a singularidade do processo de significação em que cada pessoa atribui valor conotativo às palavras a partir de suas próprias experiências e interações sociais (COLAÇO et al., 2007; AGUIAR e OZELLA, 2006; MADUREIRA e BRANCO, 2005; BOCK, GONÇALVES e FURTADO, 2001; PINO, 1993).

As interações sociais ocorrem em todos os segmentos e instituições pela própria natureza cultural do desenvolvimento humano e é na experiência sensível da interação com os outros sociais que as necessidades do homem são criadas, satisfeitas e transformadas na vida de relações e as possibilidades humanas desenvolvidas (SILVA, 2004).

Pfeifer (2013) afirma que é no processo de interação social que se constitui a subjetividade, onde o sujeito, através de mediações intersubjetivas, se apropria da cultura, transformando o mundo e a si, numa criativa, singular e compartilhada construção.

Pela interação social, o sujeito aprende e se desenvolve, criando novas formas de agir no mundo, bem como ampliando as ferramentas de atuação no contexto histórico e cultural no qual está inserido. Isto significa que sem interação social não há ensino, não há aprendizagem e não há desenvolvimento cognitivo.

Nascimento e Amaral (2012) pontuam que interação implica, necessariamente, que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem devam falar e tenham oportunidade de falar, pois durante esse processo os significados compartilhados pelo grupo são internalizados pelos indivíduos que, em seus respectivos papéis, são construtores ativos da cultura coletiva.

A aprendizagem escolar é um processo social que está relacionado ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo um aspecto necessário e universal das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (HAZIN e MEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2001; GÓMEZ, 1998). Implica interações sociais entre indivíduos, ou seja, acontece na troca entre os atores envolvidos num processo ativo e intersubjetivo permeado de simbolismos e significações (SOLÉ e COLL, 2009; TACCA e BRANCO, 2008; NEVES e DAMIANI, 2006).

Colaço (2004) ressalta que a aprendizagem escolar é, por excelência, construção e que estando o sujeito inserido num contexto sociocultural determinado, o seu processo de construção de conhecimento e desenvolvimento se gesta nas interações sociais.

Contribuindo com essa discussão, Freire (1996) assegura que os homens são os únicos seres que, social e historicamente, se tornam capazes de aprender, aventura criadora que demanda construção e reconstrução de conhecimentos.

Tacca e González Rey (2008) alertam que aprender é uma atividade que se encontra envolvida com a produção de significados e sentidos procedentes das situações de vida do sujeito, por isso precisa-se desempenhá-la continuamente, pois constitui o sujeito no âmago dos processos de socialização.

No âmbito escolar, ocorre a presença do adulto como o mediador ou proponente dos conteúdos escolares a serem aprendidos. Essa questão é tão importante quanto o papel da interação social entre crianças e o processo de aprendizagem escolar, pois tanto o adulto quanto a criança mais experiente pode favorecer a construção de conhecimentos através do diálogo com parceiros menos experientes (ZANELLA e ANDRADA, 2002; ROGOFF, 2005). Isso remete ao

conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP desenvolvido por Vygotsky (1996, 1998, 1999, 2001, 2007) que significa a distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes. Corresponde à distinção aristotélica entre “ato” e “potência” (VALSINER e VAN DER VEER, 1996).

Observa-se com essa proposição, que enquanto outros autores caracterizam o desenvolvimento retrospectivamente, Vygotsky com a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente, o que representa um significativo avanço para o estudo do desenvolvimento humano e da aprendizagem escolar. Nas palavras de Vygotsky (1996, 1998, 1999, 2001, 2007), o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Duarte (1996) adverte que o conceito de ZDP não fornece nenhuma fórmula definitiva do que e como ensinar a cada momento do processo escolar. São necessários estudos específicos para cada matéria e para cada série escolar. Mas o importante é que ele inverte a idéia de que se deva sempre organizar a matéria escolar com base no conhecimento das características de cada estágio já alcançado pelo desenvolvimento intelectual da criança. Esse conhecimento é indispensável, mas ainda mais importante é que os conteúdos escolares dirijam-se ao que ainda não está formado na criança.

Tacca e Branco (2008) alertam que só é possível criar zonas de desenvolvimento proximal quando o sujeito mais experiente atua através de estratégias que, de fato, levam ao pensamento reflexivo, ou seja, quando o sujeito menos experiente interage com o “outro social” mais experiente que lhe apresenta apoio emocional e operacional, no sentido de lhe favorecer um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Isso lembra que à escola cabe não somente expandir as capacidades humanas, mas e principalmente desenvolver nas alunas e nos alunos procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade.

Fazer da atividade escolar um desafio ao alcance do aluno, promover trabalhos em grupo na sala de aula, estar disponível para ajudar os alunos a administrar e realizar atividades oferecendo apoio técnico e capitalizando o conhecimento e as experiências dos alunos, receber feedback dos alunos para

ajudá-los a monitorarem sua performance e a assumirem suas atividades escolares de forma competente e autônoma são exemplos da exploração da zona de desenvolvimento proximal.

Nas interações criança-criança, professor-crianças e crianças-professor, a negociação de significados favorece a passagem do conhecimento espontâneo para o científico, possibilitando aos alunos não só a apropriação do legado cultural, a construção das funções psicológicas superiores e a elaboração de valores que possibilitam um novo olhar sobre o meio físico e social, mas também sua análise e eventual transformação.

É interessante esclarecer que ao se valorizar as interações sociais entre pares, não se está esquecendo que na sala de aula o professor e os alunos têm papéis que precisam estar bem-definidos, mas também se pretende reforçar que estes papéis não estão rigidamente constituídos, ou seja, o professor vai, sim, ensinar o seu aluno, mas este pode e deve aprender também com os colegas mais experientes ou que tiverem vivências diferenciadas, pois às vezes, o melhor professor é outro aluno.

Sob esse olhar, Monteiro et al (2012) ressaltam que os alunos devem ser guiados por explicações, demonstrações e trabalhos com outros colegas, o que caracteriza a promoção de oportunidades de aprendizagem escolar, onde o diálogo e a cooperação são caminhos importantes para a co-construção do conhecimento, processo dinâmico e plural.

Colaço et al. (2007) ressaltam que ao realizarem de forma compartilhada as tarefas escolares, as crianças recorrem a meios que potencializam a sua comunicação com o outro, buscando formas de melhor entendimento e de efetivação das tarefas executadas. Isso significa nas palavras de Maciel e Raposo (2005) que as trocas entre parceiros não somente devem ser valorizadas, como também incentivadas na medida em que resultam, na experiência humana, em conhecimento co-construído com o outro.

Nesse sentido, a negociação das relações sociais na escola e no espaço de sala de aula é algo relevante para a construção do sujeito e do conhecimento, posto que no contexto escolar, as interações sociais podem e devem ser potencializadas servindo como motor do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos quando os objetivos escolares são orientados a essa finalidade. Além disso, ao negociar as

atividades a serem executadas pelos alunos, sempre que possível, o professor cria um clima motivacional para a aprendizagem escolar.

Contribuindo com essa discussão, COLL et al. (2000) garantem que nas relações com os seus companheiros, as crianças e os adolescentes adquirem habilidades sociais, relativizam os seus pontos de vista superando o egocentrismo, exercitam-se na adaptação às normas estabelecidas e, em geral, progredem nos processos de aprendizagem escolar e socialização.

Vygotsky (1999) assegura ainda que não se pode refletir ou explicar questões da aprendizagem escolar sem considerar o papel fundamental das relações sociais que se estabelecem entre o sujeito, que aprende, e o “outro social”, que atua como mediador do conhecimento, ou seja, aquele que faz com que as mensagens culturais do grupo sejam transmitidas, ao mesmo tempo, que são reelaboradas pelos sujeitos a partir de suas peculiaridades subjetivas.

Outro aspecto relevante a ser levado em conta diz respeito ao fato de que as turmas das escolas públicas são cada vez maiores, diversificadas e exigentes no que refere às habilidades requeridas aos alunos, e que com a diminuição dos recursos disponíveis para atender necessidades individuais, a solução pode ser encontrada na escolha de métodos que promovam a aprendizagem escolar através da ação colaborativa entre os próprios estudantes, o que atenuaria as lacunas e as dificuldades no trabalho docente e demandaria o encorajamento da interação horizontal entre pares pautada no respeito, na cooperação e no diálogo, aspectos fundamentais do pensamento freireano.

Com esse cenário, a Abordagem Sociocultural Construtivista explica como cada pessoa se constitui como sujeito, chamando a atenção para a importância dos recursos que a cultura oferece, para o papel dos parceiros sociais, para a influência dos objetivos, sugestões sociais e metas no processo de desenvolvimento e principalmente para o fato de que cada sujeito se constrói de forma única e singular (MACIEL e RAPOSO, 2007). Isso permite entender a educação como uma prática social comprometida pedagógica e politicamente com a apropriação da cultura por todos os sujeitos, as práticas educativas, como fenômenos que impulsionam o desenvolvimento e os conteúdos escolares como saberes construídos socialmente (MOURA, 2001). É na interação entre alunos, conteúdo e professor, num determinado contexto, que ocorre o processo ativo de construção do conhecimento.

Esta visão, portanto, integra as noções de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003).

Desse modo, examinar os processos interacionais entre crianças significa buscar entender o fenômeno intersubjetivo, com suas implicações sobre o movimento dialético do desenvolvimento infantil, cuja constituição envolve processos interpsicológicos e intrapsicológicos, posto que as situações de interação social são espaços simbólicos geradores de conhecimentos, de apropriação de significados e de construção de subjetividades; por conseguinte promotoras de aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento.

A partir do exposto, reforça-se que a escola, contexto de desenvolvimento e palco principal das atividades educativas é uma instituição social complexa marcada por várias influências ao longo da história, onde a escola atual não é resultado de um processo evolutivo contínuo, mas fruto de revoluções e movimentos contraditórios, o que demanda olhá-la como um sistema aberto condicionado por fatores internos e externos que contribuem para compreender suas especificidades e seu lugar na sociedade contemporânea. A esse respeito, Bourdieu e Passeron (2008) afirmam que a escola deve potencializar consciência política e promover autonomia de seus agentes no processo de transformação social.

Nesse sentido, quando se imagina uma sala de aula num processo interativo, acredita-se que todos terão a possibilidade de falar, levantar suas hipóteses e, nas negociações, chegar a conclusões que ajudem o aluno a se perceber como parte de um processo dinâmico de construção.

Não se trata, contudo, de uma sala de aula onde cada um faça o que quer, mas onde o professor seja o articulador dos conhecimentos e que todos se tornem parceiros de uma grande construção, pois ao se valorizar as parcerias está se mobilizando para pensar conjuntamente e não para esperar que uma única pessoa tenha todas as respostas para tudo.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. O papel da pesquisa na construção do conhecimento científico

A ciência, entendida como prática social de conhecimento formada no diálogo com o mundo, sempre avançou pelo desejo de conhecer a partir da dúvida e das indagações levando os homens a conhecer de modo sistemático e organizado a realidade construindo e reconstruindo incessantemente o mundo e nesse movimento dialético a pesquisa representa, enquanto ferramenta de (re) construção de saberes e práticas, um processo imprescindível para a concretização das transformações sociais ao viabilizar benefícios e progressos à humanidade.

A palavra pesquisa tem origem na palavra latina perquirio, que quer dizer procurar cuidadosamente, em todo lugar e de modo aprofundado, perguntar sobre, descobrir (NININ, 2008). Desenvolve-se a partir dos elementos que constituem fatores de dúvida, curiosidade, inovação e/ou encantamento.

Considerando o sentido restrito do termo pesquisa, pode-se defini-la como uma investigação sistemática, crítica e criativa realizada com a finalidade de obter conhecimento específico e estruturado a respeito de determinado assunto, resultante da observação dos fatos, do registro de variáveis presumivelmente relevantes para análises posteriores (PRESTES, 2007; FLEITH e COSTA JÚNIOR, 2005).

Minayo (2004) entende a pesquisa como uma produção histórica e social que envolve técnica e criatividade do pesquisador, ser produtor de conhecimento, cujo papel não consiste simplesmente em descrever ou explicar a realidade, mas compreendê-la, idéia defendida também por Turato (2003).

Vygotsky apud Freitas (2002) acrescenta que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas de produzir conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento.

Sob essa perspectiva, a compreensão crítica do significado da ação de pesquisar e da relação sujeito/objeto no trabalho de produção do conhecimento deve se contrapor aos pressupostos do modelo de pesquisa hegemônico, que tem se caracterizado pela reafirmação da neutralidade como atributo básico do método científico, pois a ilusória pretensão da neutralidade da ciência elucida hábitos e condutas culturais que tolhem a compreensão, tais como o reducionismo e a ilusão sobre as certezas.

Não é eliminando os elementos históricos e sociais dos fatos que se poderá garantir a objetividade científica. Ao contrário, ela só é possível na medida em que se compreende a realidade como processo construído na trama complexa das relações sociais; que se busca captar os fenômenos, não como fatos em si, nem tampouco como idéias sobre os fatos, mas como concretudes históricas, síntese de múltiplas determinações; que não se tentar separar sujeito e objeto. Enfim, a objetividade científica é possível, ainda que se parta da premissa de que não existe neutralidade, já que a raiz de todo o conhecimento é o próprio interesse dos homens como exigência da transformação social.

Ratificando essa idéia, Meira (2007) destaca que é impossível o pesquisador realizar a leitura pura de um dado, já que em todas as etapas de seu trabalho, desde a seleção de seus objetos de estudo e as opções metodológicas que faz, até a maneira como se dispõe a captar seus dados, revela-se certa orientação interpretativa atravessada por valores e opções ideológicas, ainda que dela não se tenha consciência. A esse respeito, é importante ressaltar ainda que Minayo (2008) e Gabarrón e Landa (2006) afirmam que o olhar sobre o objeto está condicionado historicamente pela posição social do cientista e que não há e nem haverá um observador puro, nem conhecimento absoluto.

O conhecimento científico é produzido na heterogeneidade do dinamismo implicado nas relações que se estabelecem entre o pesquisador e o pesquisado no curso da pesquisa, a partir dos inúmeros processos de “negociação” que se dão entre as múltiplas referências que compõem o conjunto das representações de cada indivíduo envolvido no processo e a realidade empírica.

Deseja-se expressar, com isso, que a relação entre sujeito e objeto, ou melhor, entre sujeito-sujeito, entendida como um encontro intersubjetivo implica processos interativos entre pesquisador e pesquisado que possibilitam à emergência da adoção e consolidação de tendências epistemológicas e metodológicas que rompem com formas tradicionais de pesquisar em psicologia e vislumbram o leque de possibilidades da investigação científica disponível aos pesquisadores comprometidos com a transformação social.

Sob esse prisma, a busca de conhecimento está associada à necessidade de saciar a curiosidade intelectual e à de ter algum tipo de controle sobre a ambiência e resulta numa complexa combinação de processos de produção teórica e empírica que constante e dialeticamente são construídos e reconstruídos. Consoante esta idéia, González Rey (2002) postula que o pesquisador, longe de fechar-se de forma estreita em seus objetivos, referenciais e expectativas, deve manter uma posição aberta e flexível diante da diversidade e complexidade dos fenômenos. Além disso, quando os fenômenos são considerados como desconectados do quadro histórico onde se inserem, a atividade científica se limita a classificações descritivas, que pouco contribui para elucidar a compreensão de todo o processo que os implica.

Explicita-se, com esta questão, que é precisamente o constante exercício de reflexão e compreensão em que está envolvido o pesquisador um dos aspectos mais atrativos do trabalho científico e que a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, ou seja, é a expressão do fluxo da vida humana que se realiza através de sujeitos sociais.

Cabe salientar que o contato com a realidade que nós pesquisadores pretendemos conhecer e compreender contribui não somente para o alcance dos avanços da sociedade, mas também nos ajuda a aperfeiçoar nossa qualidade intelectual e nos torna humildes diante de nossas limitações técnicas e pessoais.

Diante desse panorama, passa-se a interpelar as verdades que atravessam e constituem práticas e sujeitos diante de uma realidade complexa e múltipla ao compreender que o labor científico, em qualquer área de conhecimento, caminha sempre em duas direções: em uma, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; na outra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encontra outras (MINAYO e SANCHES, 1993). Sendo assim, há sempre um caráter de historicidade no conhecimento.

A partir do exposto, pode-se salientar que a atividade básica da Ciência é a pesquisa e que o ato de pesquisar os fenômenos, respeitados o rigor dos procedimentos de pesquisa, o compromisso de construção do conhecimento científico, a ética da prática profissional e a responsabilidade social, exige um processo de criação e adequação de uma metodologia de pesquisa.

Duarte (1996) esclarece que metodologia diz respeito à articulação que o pesquisador faz entre os aportes teóricos da abordagem escolhida para o estudo e os instrumentos e técnicas utilizados na prática, onde os métodos representam os fios condutores utilizados na concretização dos objetivos propostos ou os caminhos do pensamento como afirma Habermas (1987) e as técnicas, os instrumentos restritos que os operacionalizam.

2. Tipo de pesquisa

Identificou-se como procedimento metodológico mais apropriado, a pesquisa qualitativa que segundo Minayo (2008) corresponde à compreensão da realidade através do estudo em interação no campo ou na análise documental das opiniões, valores, crenças, relações, representações e ações. Preocupa-se primordialmente com o aprofundamento epistemológico do fenômeno. Trabalha com o universo amplo do real, levando em consideração a subjetividade humana, sistema processual de significações e sentidos produzidos na vida cultural em constante desenvolvimento através das interações sociais (GONZÁLEZ REY, 2002).

Contribuindo com essa discussão, Gunther (2006) apresenta os pressupostos da pesquisa qualitativa: a realidade social vista como construção e atribuição de significados e sentidos; a ênfase no caráter processual dos fenômenos e nas condições objetivas de vida e o caráter comunicativo da realidade social.

Ressalta-se que não é interessante para este estudo a representatividade estatística dos fenômenos, mas a análise das dimensões subjetivas implicadas em seu processo histórico, posto que a pesquisa qualitativa, como afirma Freitas (2003), se orienta para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico e não para sua magnitude.

A pesquisa qualitativa, nesses termos, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado e que corresponde a um espaço profundo

das relações sociais enquanto processos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A partir do exposto, pôde-se observar que embora pesquisadores e pesquisados ocupem lugares diferentes, a pesquisa deve sempre se constituir como um encontro entre sujeitos.

3. Contexto da pesquisa

Ao se ir a campo e apresentar a proposta de estudo/trabalho, logo se obteve o apoio institucional da escola visitada, o que permitiu inferir que havia interesse sobre a abordagem de tal temática. Assim sendo, a pesquisa foi realizada numa escola pública estadual de ensino fundamental, localizada na zona centro-oeste da cidade de Manaus, com enfoque no sexto ano. Devido à abertura de espaço e acolhimento que se produziu na referida instituição, inaugurada no dia 14 de março de 1986, optou-se por trabalhar com ela.

A escola é composta pelas seguintes dependências distribuídas em dois (2) andares: quatorze (14) salas de aula, dez (10) banheiros, diretoria, secretaria, sala de professores, sala de técnicos, sala de multimeios, biblioteca, quadra de esportes, copa e cozinha, pátio interno e externo, depósito, duas (2) escadas e quatro (4) corredores de acesso às salas de aulas.

Atende oitocentos e nove (809) alunos, na modalidade de ensino fundamental de 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino.

A instituição possui trinta e nove (39) professores, dois (2) pedagogos, nove (9) pessoas no setor administrativo, um apoio pedagógico, um auxiliar de serviços gerais, dois (2) vigias, uma técnica de nutrição, duas merendeiras. Desse modo, a escola totaliza cinquenta e sete (57) funcionários no seu quadro efetivo.

O Projeto Político Pedagógico – PPP da escola estava sendo construído com a participação dos membros da Associação de Pais, Mestres e Comunidade – APMC e por tal razão não foi possível o acesso a tal documento segundo informações do gestor escolar.

4. Sujeitos da pesquisa

A proposta inicial de trabalho era pesquisar dez (10) sujeitos do 6º ano do ensino fundamental II, mas a partir da ida ao campo foram observados fatores relevantes que levaram a pesquisadora a alterar a amostra dos instrumentos metodológicos, tais como: a dificuldade/ausência de realização de atividades coletivas pelos professores, a ampliação do olhar sobre o contexto de sala de aula em sua dinamicidade e a disponibilidade de participação de um número maior de sujeitos. Nesse sentido, a observação participante abrangeu uma turma e a entrevista semiestruturada envolveu 18 sujeitos (10 meninas e 8 meninos).

A escolha de uma turma do 6º ano deveu-se ao fato de que este ano escolar é composto por alunos recém-chegados do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) que estão num processo de adaptação da estrutura curricular do ensino fundamental II (6º ao 9º ano). A turma foi selecionada (6º ano 1) em cumprimento aos critérios da coerência entre a faixa etária do sujeito (11 a 12 anos) e o ano escolar e a assiduidade dos alunos nas aulas no turno matutino. Possuía quarenta e cinco (45) alunos, sendo que dois cancelaram a matrícula, dois foram transferidos, dois desistiram de estudar e os trinta e nove (39) restantes freqüentavam as aulas assiduamente.

Frente às condições narradas, o critério de seleção dos sujeitos se fez de maneira que respeitou e obedeceu à livre escolha da participação de cada sujeito no processo de pesquisa documentado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE por seus pais/responsáveis (Anexo V) e lhes entregue uma cópia. Além disso, para manter a garantia de resguardo de suas identidades adotaram-se nomes fictícios.

5. Instrumentos

Ao se pensar nos instrumentos para essa pesquisa, a primordial preocupação foi sobre como articular um instrumento a outro, considerando suas especificidades e os objetivos desse trabalho, mas compreendendo simultaneamente sua complementaridade na coleta de dados para a análise da temática proposta. Para dar conta desse desafio, essa pesquisa utilizou dois instrumentos metodológicos, foram eles: a observação participante no ambiente da escola registrada em diário de

campo e a entrevista semiestruturada gravada em áudio por um aparelho celular marca Nokia modelo N8.

5.1 Observação participante

Fazer o trabalho de observação em ciência, qualquer que seja o tipo, naturalística, participante, descritiva ou sistemática, abarca a captação de um leque significativo de informações baseada na visão de mundo e de homem e com objetivos prévios do pesquisador (CORDAZZO et al., 2008; DANNA e MATOS, 2006; COLE e COLE, 2004). Esta condição descarta a idéia de neutralidade do observador, mas não a objetividade do processo de conhecer.

A observação é um instrumento metodológico extremamente útil para a compreensão do contexto a ser investigado e das dinâmicas relacionais entre os sujeitos e para a coleta de dados válidos e fidedignos implicando fundamentação teórica e técnica do observador.

A observação participante é uma forma de aproximar fenômeno e pesquisador em um contato direto e se constitui parte fundamental do trabalho de campo na pesquisa qualitativa (MINAYO, 2004). Há vantagens em realizar este tipo de instrumento de coleta de dados, pois:

- a) possibilita o conhecimento de determinados acontecimentos que seriam privativos e aos quais um observador estranho não teria acesso aos mesmos; b) permite a observação não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões, sentimentos (CARDOSO e PENIN, 2009).

Com base na fala desses autores, verificou-se que o referido instrumento possibilita muitas aberturas no campo de pesquisa, porém não se faz prudente utilizá-lo como um fim em si mesmo, pois é no seio da antropologia que se inicia a reflexão sobre a observação como forma complementar da captação da realidade empírica. Nesse sentido, o uso desta técnica foi válido nesta pesquisa como instrumento complementar e se cumpriu com o auxílio de um roteiro de observação (Anexo III).

A observação participante foi realizada a partir de 9 de novembro de 2012, quando obtivemos o termo de anuência do gestor escolar (Anexo II) a partir do parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM (Anexo I), sendo estendida até 14 de dezembro do referido ano. Ou seja, correspondeu há um período de cinco semanas com visitas diárias à

escola que duravam em média uma hora e quarenta minutos no âmbito do pátio da escola e da sala de aula totalizando vinte visitas.

A forma como se produziu a observação participante no espaço escolar visou apreender o dinamismo das interações sociais e sua relação com a aprendizagem escolar, algumas falas e o discurso institucional da escola sobre a temática estudada. Além do exposto, a observação participante incidiu também, em verificar os significados e os sentidos da aprendizagem escolar para os alunos através da escuta de conversas informais entre os mesmos e em promover a possibilidade de compreensão das formas de interação com a pesquisadora, bem como as variadas nuances de relacionamento entre professores (as) e alunos (as).

Doravante, a análise realizada no próximo capítulo visou essencialmente descrever sucintamente o recorte de situações vividas no campo sob a percepção da pesquisadora na sua avaliação global da observação participante, portanto, não haverá detalhamentos diários, mas apenas a exposição/explanação daquilo que no julgo da pesquisadora se mostrou relevante a esta pesquisa; assim, a idéia inicial que se pensou e se fez presente neste trabalho em relação à observação participante foi à de complemento e proximidade com a realidade da escola em questão.

5.2 Entrevista semiestruturada

Além da observação participante, buscou-se, também, a realização de entrevista semiestruturada individual, técnica não menos importante e utilizada no trabalho de campo, que se realiza a partir de interrogações e trocas entre duas ou mais pessoas com propósitos bem delineados numa perspectiva dialógica (BARROS e LEHFELD, 2005; FREITAS, 2003; GASKELL, 2002). Por meio dela, a pesquisadora obteve informações contidas no discurso dos pesquisados, uma vez que Bakhtin (2006) afirma que o sujeito em seu discurso expressa não somente a sua voz, mas outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Minayo (2004) e Turato (2003) entendem que a entrevista semiestruturada apresenta o formato mais apropriado para ser utilizado nas pesquisas qualitativas, pois articula a entrevista aberta e não estruturada, que consiste em um roteiro pré-

definido (Anexo IV), mas que não necessita ser totalmente dirigido, seguindo a ordem das questões fornecendo ao participante liberdade para responder e ilustrar conceitos a partir da introdução de tópicos que servem de guia para a discussão das questões específicas da investigação científica, o que garante o caráter interativo, histórico e analítico da produção de conhecimento. Nesse intuito, o instrumento atendeu à necessidade de produzir resultados mais profícuos no processo de pesquisa.

Mediante o exposto, as entrevistas se apresentaram neste trabalho como ferramentas bastante valiosas, pois permitiram uma situação de encontro intersubjetivo, cuja condição primordial foi à interação social no espaço relacional do conversar, conforme asseguram Szymanski (2004) e Bock (2003). Assim sendo, as entrevistas possibilitaram maior visibilidade e compreensão da temática estudada a partir dos relatos de dezoito alunos. Duraram em média dez (10) minutos e ocorreram entre 3 a 12 de dezembro de 2012 na biblioteca da escola.

6. Análise dos dados

Em virtude da explanação teórico-metodológica supracitada, entendeu-se que o método técnico mais apropriado para analisar os dados foi à análise do discurso, uma vez que, conforme Minayo (2004), seu objetivo básico é compreender a realidade social através das condições de produção e apreensão dos significados e sentidos do contexto investigado.

A análise do discurso foi feita a partir do lugar social no qual a pesquisadora se situava e das relações intersubjetivas que estabeleceu com os sujeitos, pois não mais se pesquisa sobre crianças ou adolescentes, mas se pesquisa com eles suas práticas socioculturais (AGUIAR e OZELLA, 2006). A esse respeito, Tanamachi (2007) e Freitas (2002) acrescentam que a leitura do pesquisador sobre os sujeitos e os acontecimentos que o cercam deve estar sempre orientada pela perspectiva teórica que conduz a investigação.

Nesse sentido, apreendeu-se que a análise do discurso se harmonizou aos propósitos desta pesquisa e se fez conforme descrição abaixo.

6.1 Análise do discurso e a observação participante

No que tange à observação participante, acreditou-se que a análise do discurso propiciou uma valiosa forma de análise do material estudado, pois possibilitou a apreensão do que emerge por detrás do exposto, tanto no nível visual quanto verbal dos atores implicados no ambiente escolar. Deste modo, foi possível interpretar o que se encontrava pouco “visível” no contexto pesquisado articulando o material coletado com a fundamentação teórica da Abordagem Sociocultural Construtivista.

A forma como se produziu a análise do discurso na observação participante decorreu de releituras de anotações realizadas no campo da pesquisa, bem como em recordações perceptuais de conversas informais e situações comportamentais entre alunos (as), professores (as) e suas inter-relações.

6.2 Análise do discurso e a entrevista semiestruturada

As entrevistas semiestruturadas foram analisadas da seguinte forma: organizou-se todo o material coletado no campo pesquisado; realizaram-se as transcrições; promoveram-se leituras e releituras. Nessa direção, esta etapa do trabalho buscou elucidar trechos de conteúdos discursivos que na percepção da pesquisadora se fizeram relevantes para a construção dos dados da pesquisa.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Observação participante

O primeiro encontro com o diretor da escola foi para apresentar a proposta da pesquisa. De posse da autorização formal do diretor da instituição e do parecer favorável do CEP/UFAM passou-se a ir à escola diariamente. No início da inserção no campo da pesquisa, os olhares dos funcionários e alunos da instituição revelavam uma sutil desconfiança em relação à presença da pesquisadora, porém, a situação mudou com a compreensão de sua estada na escola. Como consequência, estabeleceram-se relações respeitosas e cooperativas entre os sujeitos e a pesquisadora.

Na escola, há cinco turmas de 6º ano (6º ano 1, 6º ano 2, 6º ano 3, 6º ano 4, 6º ano 5) com média de quarenta alunos cada, localizadas no primeiro andar num único corredor, sendo as salas de aula bem iluminadas e refrigeradas, mas sem lixeiras até o quinto dia após a estada da pesquisadora em campo, onde o lixo era depositado no canto da porta e a sala era limpa pelos alunos por haver somente uma funcionária de Serviços Gerais para realizar a higienização de toda a escola.

Esse cenário elucida um dos aspectos da precariedade da educação brasileira, as condições de trabalho dos funcionários e de estudo dos alunos, conforme relato de uma professora: *Fico imensamente triste com a nossa realidade escolar, pois mesmo os alunos tendo boa vontade para ajudar, não é seu dever fazê-lo, mas estudar e muitas vezes se sentem desmotivados por não encontrarem um ambiente favorável à aprendizagem* (professora de Português). Outros se referem à insatisfação profissional do professor, suas lacunas de formação, a

representação negativa dos alunos e a inadequação dos processos de ensino e avaliação da aprendizagem escolar, de acordo com algumas falas dos diferentes atores sociais do contexto escolar em conversas informais: *Esses alunos só aprendem com a opressão* (professora de História); *Essa turma é muito indisciplinada, os alunos não respeitam ninguém* (professor de Matemática); *Ele só sabe tirar ponto mesmo* (Monalisa, 11 anos) e as atitudes observadas de professores que continuam desenvolvendo sua metodologia de trabalho arraigada nos moldes tradicionais da educação obstaculizando a interação social entre os alunos por acreditarem que esse processo só acarreta desordem e indisciplina na sala de aula.

Saviani (2003) afirma que um dos passos possíveis para a superação da inadequação da escola pública se encontra na adoção da concepção de escola enquanto instituição que não desintegra o saber sistematizado e cotidiano das práticas. Dessa maneira, o que se ensina dentro dos muros escolares não pode ser desconectado do que se vive fora deles, e trazer essas vivências para a escola é dar-lhe vida nova. Em outros termos, a educação deve atribuir maior enfoque a pessoa do aluno, isto é, naquilo que ele, como sujeito, representa e expressa, pois o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive.

Outro ponto discutido remete-se à falta da participação efetiva da família na vida escolar do aluno, que indiscutivelmente dificulta seu processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar. Um dos episódios observados na sala dos professores foi o relato de uma professora sobre o caso de um aluno do 6º ano 1, que diariamente chegava a escola com o fardamento sujo, sendo o responsável convidado via comunicado escrito pelo coordenador pedagógico para esclarecer o fato, mas o mesmo não compareceu à instituição; o aluno recebeu um novo fardamento.

Dessen e Polonia (2007) argumentam que é dever da escola investir no fortalecimento das associações de pais e mestres, de modo a propiciar a articulação da escola com a comunidade, estabelecendo relações mais próximas. Em contrapartida, é dever da família participar efetivamente da vida escolar do aluno, seja acompanhando seu processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar como comparecendo espontaneamente à escola e não somente em resposta aos convites de reuniões. Além disso, no ambiente familiar, a criança aprende a

administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida.

Das atividades desenvolvidas em algumas aulas baseadas na criação da ZDP, cujo conhecimento prévio do aluno foi respeitado, destacaram-se as de caráter dialógico e colaborativo, como a realização de tarefas para casa, seminários e trabalhos em dupla, onde os alunos estabeleceram entre si interações sociais para além da sala de aula a fim de construírem a aprendizagem do objeto do conhecimento. Sob essa perspectiva, Tudge (1996) expõe que tanto os parceiros mais competentes, quanto os adultos, podem ajudar o desenvolvimento e a aprendizagem escolar das crianças através das interações sociais, que representam um meio altamente efetivo de promoção do desenvolvimento cognitivo.

Ademais, as atividades lúdicas representaram, embora desenvolvidas em menor escala no contexto escolar, um valioso mecanismo de promoção da aprendizagem a partir da interação social entre pares, conforme observado em algumas aulas de Educação Física, onde os alunos definiram democraticamente as regras dos jogos (pular corda e tênis de mesa) após a discussão das opiniões divergentes, já que na situação a professora tentou agiu arbitrariamente impondo as condições de realização das atividades propostas, o que não foi consentido pelas crianças que exerceram seu protagonismo na resolução do conflito.

Queiroz, Maciel e Branco (2006) expõem que a partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomada de decisões e oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto suas próprias ações. Em outros termos, a brincadeira além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos e a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

Com efeito, Freire (1987) sugere que educar para a liberdade supõe a valorização do pluralismo de idéias, o que leva à inclusão de divergências e, conseqüentemente, ao conflito, no qual reside a grandeza e o limite da educação: os alunos precisam ser tolerantes o suficiente para reconhecerem que seus pensamentos não são universais e devem ser humildes para, eventualmente, admitirem que possam estar enganados e finalmente abandonarem o egocentrismo.

Na mesma direção, Vygotsky (2007) afirma que o conhecimento das peculiaridades do desenvolvimento das crianças fornece subsídios e recursos para que os profissionais da educação possam atuar na estimulação do desenvolvimento infantil. Aludindo a essa proposição, Marques e Oliveira (2005) acrescentam que a percepção dessas particularidades ocorre na totalidade, porque nenhum fato ou fenômeno se justifica por si mesmo, isolado do contexto social onde é gerado e se desenvolve.

Tais proposições foram observadas em diferentes momentos no contexto escolar. Primeiramente, numa aula de Educação Física, onde uma professora estando em seu tempo livre no pátio da escola, deteve sua atenção à prática do tênis de mesa, verificando que uma aluna não apresentava bom desempenho, chamou-a para encorajar-lhe a superar tal dificuldade estimulando o desenvolvimento de outras habilidades. Noutro, a referida profissional promoveu diferentes e necessárias atividades educativas em sala de aula, tais como “O que você mudaria na sua vida?”, cuja participação da turma foi maciça, onde expuseram *Minha mãe trabalhar menos; Meus pais pararem de briga* (Danilo, 11 anos); *A chatice da minha irmã* (Elisângela, 11 anos); *A rigidez do meu pai* (Melina, 11 anos); *A separação dos meus pais* (Emily, 11 anos). A partir daí, trabalhou as falas dos alunos no sentido de refletirem sobre sua condição de sujeitos comprometidos com a transformação da realidade social. E posteriormente, numa aula da sua disciplina forneceu orientação à turma sobre a funcionalidade do estudo, onde um aluno verbalizou *Eu sou burro* (Wallace, 11 anos), sendo repreendido imediatamente pela professora que justificou sua dificuldade no processo de ensino-aprendizagem escolar à adaptação ao sexto ano e salientou a importância da participação da família na vida escolar do aluno. Ao cumprimentar-lhe por tais atitudes, a professora agradeceu-me enaltecendo uma característica imprescindível do trabalho docente, o amor à profissão, *meu maior reconhecimento é o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, pois o salário não compensa tamanha responsabilidade e dedicação*, bem como expressou brilhantemente sua definição de aprendizagem: *Aprender é como tecer uma rede: um fio puxa o outro e no final é preciso dar um nó.*

Diante desse quadro, pôde-se observar que apenas uma professora efetivamente promoveu atividades grupais que demandaram a efetiva cooperação entre os alunos nas aulas, estimulando não somente a construção e ampliação do conhecimento, como também a consolidação da aprendizagem escolar através das

interações sociais, que no espaço educativo favorecem as trocas dos alunos com o objeto do conhecimento e permitem a apropriação da cultura. Além disso, reforçou o papel ativo do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem, atividade conjunta, articulada e determinada pela interação entre os envolvidos. Em relação aos demais professores (7), ficou a impressão de desmotivação e descompromisso com o trabalho docente nas atividades propostas em sala de aula alicerçadas na visão “bancária” de educação, veemente criticada por Paulo Freire (1987, 1996), que desenvolveu um legado exemplar sobre a educação libertadora de caráter revolucionário, onde o desenvolvimento da prática do pensar e criar representa a forma de superar a repetição pela repetição. A esse respeito, Reis (2005) adverte que a escolha metodológica e a compreensão da responsabilidade profissional e do papel do aluno no processo pedagógico são condicionadas pela visão de mundo e de sujeito do professor.

No contexto da sala de aula não é incomum alguns alunos chamarem o (a) professor (a) de tio (a), característica básica da educação infantil e ensino fundamental I, mas que causa incômodo a alguns desses profissionais, conforme a fala seguinte: *Não tenho parentesco com a sua família, nem intimidade com você, me respeite* (professora de História). Além disso, existem aqueles que repelem a atuação crítica dos alunos na luta pela efetivação dos seus direitos, como reclamações da postura e metodologia de trabalho do professor à Coordenação Pedagógica por se esquivar da aproximação com os alunos e negar esclarecimento das dúvidas sobre os conteúdos estudados. Todavia, deve-se ter o cuidado com a generalização dessa postura, pois nem todos os profissionais da educação assumem uma atitude corporativista extremada ao ponto de negligenciarem a expressão e o protagonismo das crianças, exemplo disso é fornecido pela professora de Língua Portuguesa que além de esclarecer as dúvidas sobre os direitos e deveres da criança, reforça o posicionamento crítico dos alunos sobre a violação das condições favoráveis ao seu desenvolvimento e aprendizagem escolar.

Cumpramos ressaltar que a opinião dos alunos sobre a postura da maioria dos professores foi marcada pela indignação, pois segundo o relato de uma aluna em conversa informal com as colegas *as regras da escola devem valer para todos e não somente para os alunos* (Alice, 11 anos) referindo-se ao fato do professor ter infringido uma norma escolar que dispõe sobre a não utilização de telefone celular em sala de aula alegando ser uma situação excepcional.

Nesse contexto, percebeu-se que lamentavelmente alguns profissionais ainda não compreenderam a verdadeira função da educação, que é propiciar a leitura crítica do mundo, ou seja, deve ser o elemento de mediação entre os homens e a realidade em que vivem, com o propósito de compreendê-la e transformá-la. Para tanto, Saviani (2009) revela ser necessário um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado no intuito de contribuir para a formação dos sujeitos como cidadãos críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes.

Outra situação observada foi a de um aluno sentado próximo à pesquisadora ter criticado o comportamento de uma colega por depreciar a condição social da outra, o que nos faz refletir sobre os valores construídos pelas crianças acerca do respeito às diferenças por meio das mensagens culturais que envolvem os significados e os sentidos das práticas sociais, onde as diferenças não devem ser usadas para justificar as desigualdades que demandam uma hierarquia dos seres humanos em termos de dignidade e valor, pois como salienta Santos (1997), todo mundo tem direito a igualdade quando a diferença discrimina e todo mundo tem direito à diferença quando a igualdade descaracteriza.

Numa conversa informal, um aluno expressou: *tia a sala de aula é o único espaço de socialização que eu tenho por isso eu converso e brinco muito com os meus colegas e a professora fica irritada* (Jorge, 11 anos). Esse relato foi motivado pelo fato de uma professora ter apagado o quadro e nem todos os alunos terminaram de copiar a atividade, pois estavam conversando sobre a festa de final de ano.

Em rápidas palavras, esse discurso exemplifica contundentemente que a socialização é a fonte primária e fundamental do desenvolvimento, presente desde o nascimento, ou seja, os homens são socialmente dependentes dos outros num processo dialético, que, de um lado, oferece as informações sobre o mundo e suas visões (significado social) e, de outro, permite a construção de uma visão sobre este mesmo mundo (sentido pessoal). Portanto, enquanto seres ontologicamente sociais, os sujeitos constroem a sua história com a participação dos outros e da apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

Outra possível leitura que pôde ser feita acerca dessa situação, refere-se à reflexão sobre o exercício insuficiente do papel social da família que reside no desvelar da criança em desenvolvimento mediado pelas relações e interações construídas histórica e coletivamente. No tocante ao processo de constituição do

sujeito enquanto ser social encontra-se intrinsecamente implicado as novas composições e dinâmicas familiares devido à transformação contínua da sociedade e conseqüentemente os seus modos de vida.

Contribuindo com a discussão, Rego (2003) afirma que a família e a escola compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão, pois ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado.

Não menos interessante, num determinado dia da observação surgiu o questionamento de uma aluna à pesquisadora sobre o funcionamento de uma universidade, sendo esclarecida a dúvida através de um diálogo produtivo, onde foram ressaltadas genericamente informações pertinentes a cursos disponíveis no ensino superior de ensino, onde a aluna comentou: *Meu padrasto falou que Português é pra mulher e Matemática é pra homem* (Amora, 12 anos). Tal fala ilustra que a sociedade continua arraigada a visões estereotipadas de gênero, o que reforça a discriminação e o preconceito entre os sujeitos, que como aponta Freire (1996) pretender um ensino crítico, democrático e de qualidade exige inexoravelmente imaginá-lo em uma sociedade mais igualitária e justa, onde conhecimentos devem ser reformulados, atitudes mudadas e idéias distorcidas repensadas.

Nas trilhas do dinamismo da observação participante, algumas atividades extracurriculares ocorreram na escola, como a programação em homenagem ao dia da Proclamação da República e da Consciência Negra realizada em 15 de novembro de 2012, onde os alunos dos sextos anos além de assistirem vídeos, declamaram cordéis alusivos às temáticas, apresentaram danças e demonstração de capoeira, bem como construíram e expuseram em maquetes presépios natalinos; a participação dos alunos no mutirão de limpeza da escola realizado em 12 de dezembro de 2012 e no dia seguinte a apresentação de uma peça e coral de Natal para a escola, reapresentada na reunião com os pais/responsáveis, aproximadamente 300, na data posterior ao último dia letivo com os alunos, onde foram tratadas questões pertinentes à preservação da escola reformada nos meses de junho e julho de 2012, entrega de boletim, recuperação final, informações sobre os procedimentos para transferência escolar dos alunos do nono ano para escolas próximas à instituição pesquisada, o período de renovação de matrícula escolar,

além da comunicação da saída do gestor da escola, que recebeu agradecimentos dos funcionários e de alguns pais/responsáveis.

2. Entrevista semiestruturada

Visando dar prosseguimento ao material recolhido no campo da pesquisa, os trechos que se seguem tiveram como foco a principal fonte de dados da pesquisa. Nesse intuito, optou-se didaticamente por cindir o escrito a seguir em três seções dispondo fornecer maior visibilidade e compreensão do fenômeno estudado.

2.1 As interações sociais entre alunos na sala de aula

Partindo do pressuposto que cabe à escola construir e reconstruir conhecimento elaborado, entendeu-se ser de grande valia para a discussão apreender a percepção dos alunos acerca do espaço escolar.

Nas falas dos sujeitos, a escola é: *meu segundo lar* (Mauricio, 11 anos); *um lugar amplo com boa estrutura* (Tamires, 11 anos); *um local de socialização* (Roberto, 11 anos); *um espaço de estudo e aprendizagem* (Aline, 11 anos); *um lugar de preparação para o ingresso nas universidades públicas e no mercado de trabalho* (Gabriel, 11 anos).

A concepção da escola como o segundo lar da criança remete a visão amplamente difundida de que tal instituição exerce papel social complementar à educação familiar. Szymanski (2003) ao discutir essa relação adverte que a escola deve procurar inserir no seu Projeto Político Pedagógico um espaço para valorizar, reconhecer e trabalhar as práticas educativas familiares e utilizá-las como recurso importante nos processos de aprendizagem dos alunos, pois para compreender os processos de desenvolvimento e seus impactos na pessoa, é preciso focalizar tanto o contexto familiar quanto o escolar e suas inter-relações.

A questão da adequada infraestrutura escolar é crucial à qualidade do ensino, posto que ao se proporcionar condições favoráveis ao processo de aprendizagem e desenvolvimento motiva-se o aluno a participar efetivamente desses processos desempenhando seu papel ativo de co-construtor do conhecimento.

Ao se pensar a escola como uma local de socialização, concorda-se com Bock e Aguiar (2003) quando afirmam que a educação é uma forma de socialização das pessoas em suas culturas, pois se acredita que a educação escolar não é somente uma ação praticada formalmente sob as ordens/normas de uma instituição, mas é, também, uma prática social alicerçada em concepções construídas cultural e historicamente. Desse modo, sendo um processo de socialização, o resultado será a construção de uma representação coletiva sobre a educação e de um conjunto de práticas educativas afinadas com essas representações.

A escola enquanto um espaço de estudo e aprendizagem representa a preocupação central do processo educativo, que assegura a instrução e apreensão de conhecimentos socialmente produzidos. Corroborando com essa assertiva, Dessen e Polonia (2007) ratificam que a escola é a instituição social que prioriza as atividades educativas formais com o intuito de promover a aprendizagem e efetivar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Finalmente, a última percepção sobre a escola refere-se a um lugar de preparação para o ingresso nas universidades públicas e no mercado de trabalho. Isso leva a refletir acerca da construção de uma sociedade inclusiva, que enalteça o desenvolvimento e a manutenção da democracia no âmbito escolar, posto que a inclusão implique a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais e do esforço coletivo na equiparação das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

De modo geral, é interessante notar que as concepções elucidadas confirmaram os objetivos que devem ser buscados pelas escolas: estimular e fomentar o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral e cognitivo; desenvolver a cidadania e a capacidade de intervenção no âmbito social; promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno, formas diversificadas de apreender o conhecimento e condições de inserção no mercado de trabalho.

Compreendida a percepção da escola, tornou-se necessário refletir sobre o contexto da sala de aula considerando não somente a relação professor-aluno e aluno-professor, posto que os alunos estabeleçam entre si relações colaborativas, que representam uma das formas possíveis e viáveis de construção do conhecimento no âmbito da educação formal.

Todos os alunos responderam afirmativamente sobre a influência positiva das interações entre pares, elencando entre outros aspectos: o vínculo afetivo, a linguagem acessível e descontraída da explicação dos conteúdos pedagógicos e esclarecimentos das dúvidas, as trocas sociais promovidas pela discussão das opiniões sobre determinado assunto, a oportunidade de trabalhar em grupo. Nas palavras de alguns entrevistados: *Um ajuda o outro muitas vezes brincando* (Lucas, 11 anos); *A gente conversa, questiona e chega a um resultado sobre o assunto* (Fabiola, 11 anos).

Essa perspectiva desmistifica visões estereotipadas das interações sociais entre alunos na sala de aula, pois como destaca Valsiner apud Tacca e Branco (2008) é possível pensar uma perspectiva que rompa a unidirecionalidade do ensino, ou seja, que faça reflexões sobre as teorias da aprendizagem determinantes e reducionistas que colocam o sujeito numa condição de passividade, excluindo-o do processo democrático de acesso ao conhecimento. Em outros termos, o ideal (passível de se tornar real) é propiciar um ensino baseado na bidirecionalidade, isto é, reconhecer o papel ativo do sujeito.

Outra leitura acerca dessas falas remete-se ao fato de que a criança, por meio de sua atividade, interage com formas de funcionamento psicológico presentes na cultura, apropria-se deles e usa-as como instrumentos de pensamento e ação. Isso significa dizer, como afirma Vygotsky (1998), que o sujeito só chega à consciência de si mesmo por meio da consciência do outro com o qual se envolve em relações sociais.

Além disso, a brincadeira representa, no contexto da sala de aula, uma ferramenta relevante para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados permitindo a construção de si mesma e a apreensão da realidade (PASCULLI, BALEOTTI e OMOTE, 2012).

2.2 Significados e sentidos atribuídos à aprendizagem escolar pelos alunos

O desenvolvimento humano possui uma natureza social e sugere que ocorra interação entre os humanos. E a partir das interações sociais entre as pessoas e grupos é que são criados os sentidos e os significados. Coletivamente as pessoas

vão convivendo e, mesmo sem se perceberem, constroem símbolos, regras, práticas ou idéias que são consideradas como padrões (significados) pelos grupos que criaram. Em termos comparativos, o significado é semelhante às informações apresentadas no dicionário, geradas a partir de um consenso coletivo. O dicionário, por exemplo, nos dá um conceito geral (significado) sobre a alegria, no entanto, cada pessoa construirá o sentido de alegria para si a partir das suas vivências pessoais (AGUIAR, 2006; MADUREIRA e BRANCO, 2005).

Refletir os significados e os sentidos da aprendizagem a partir do olhar dos alunos representou um exercício necessário à compreensão do processo de desenvolvimento humano, bem como à transformação das práticas educativas, que requerem a articulação entre os saberes sistemáticos e os conhecimentos cotidianos. Dessa maneira, segundo Souza (2006), o que se ensina dentro dos muros escolares não pode ser desconectado do que se vive fora deles, e trazer essas vivências para dentro da escola é dar-lhe vida nova.

Os participantes unanimemente expuseram a trivial fala *Ser alguém na vida* para designar seu entendimento sobre a aprendizagem. Outros significados apreendidos foram: *Algo que serve para diferentes situações* (Emily, 11 anos); *É conhecer coisas novas* (Elisangela, 11 anos); *É ter um futuro melhor* (Jorge, 11 anos); *Compartilhar conhecimento de geração para geração* (Amora, 12 anos).

A concepção da aprendizagem enquanto ser alguém na vida e ter um futuro melhor remete a crença ideológica, embora necessária e possível, da instituição escolar cumprir um papel positivo na transformação social, ambicionando construir uma sociedade mais justa, igualitária e democrática comprometida com a subjetividade do sujeito e a sua ação no mundo. Nesse sentido, Libâneo (2004) aponta que o maior desafio para a construção de um ensino público de qualidade é criar ações concretas onde se efetue a mediação entre o saber escolar e as condições de vida dos alunos. Esta idéia refere-se à questão de adaptar a atividade educativa às necessidades e possibilidades do aprendiz. Nas palavras de Freire (1996), deve-se buscar ensinar a partir da realidade do aluno, educando o sujeito para a vida, para transformar a sociedade em que vive.

As idéias de ampliação (novos saberes), compartilhamento (geração em geração) e generalização (aplicação em diferentes contextos) do conhecimento denotam o caráter social, histórico e cultural do termo aprendizagem. Social porque se insere num determinado contexto; histórico porque é dinâmico e cultural porque é

construído/propagado coletivamente. Além disso, na medida em que o aluno participa ativa e intencionalmente do processo de apropriação do saber constitui-se como sujeito, pois como aponta Vygotsky (2007), a aprendizagem pressupõe relações dos seres humanos entre si e com o mundo.

É interessante pontuar que o sujeito reelabora, imprimindo sentidos ao significado compartilhado na cultura. Desse modo, os participantes revelaram a partir das concepções gerais expostas o que representa especificamente a aprendizagem pra cada um: *Pra mim é ser uma pessoa melhor* (Melina, 11 anos; Gabriel, 11 anos; Luisa, 11 anos); *Algo que eu vou levar pro resto da vida e que ninguém vai tirar de mim* (Fabiola, 11 anos; Roberto, 11 anos; Monalisa, 11 anos); *Eu quero fazer uma faculdade* (Mauricio, 11 anos; Wallace, 11 anos; Tamires, 11 anos; Aline, 11 anos; Lucas, 11 anos; Giovanni, 11 anos; Danilo, 11 anos); *Sonho ajudar e dá orgulho a minha família com o meu estudo* (Emily, 11 anos; Elisangela, 11 anos; Jorge, 11 anos; Amora, 11 anos; Alice, 11 anos).

A categoria ser uma pessoa melhor diz respeito à formação cidadã que o ensino público de qualidade pode e deve fornecer aos alunos mediante condições adequadas de educabilidade, onde o discurso e a prática escolares estejam alicerçados na justiça social e emancipação humana.

Nesses termos, à educação cumpre o papel de formar o homem enquanto um ser ético, autônomo, criativo e crítico, cuja superação da visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno se faz imprescindível para a superação das relações estratificadas de poder através da socialização de conhecimentos que permitam otimizar as condições da existência e questionar formas de compreender e interpretar a realidade para, assim, intervir e transformar a sociedade.

O aspecto patrimonial e intrasferível da aprendizagem expressa pelos sujeitos representa um ponto relevante do processo de apropriação da experiência acumulada da humanidade, já que a aprendizagem escolar é um instrumento de desenvolvimento psíquico. Então, se a escola acerta no ato de favorecer à criança a apropriação desse conhecimento, acerta por permitir que esse desenvolvimento aconteça plenamente. Nas palavras de Vygotsky apud Antunes (2002) o desenvolvimento humano consiste na aprendizagem entre as pessoas, construída através da participação ativa do sujeito.

O acesso ao ensino superior é almejado pelos alunos como uma condição para redução das desigualdades e transformação da realidade social, sendo que

dentre o leque de cursos que a universidade pública disponibiliza, a escolha implica um processo de tomada de decisão, no qual os estudantes precisam optar por uma que julguem ser a melhor para eles seguindo como critério a motivação seja ela de qual for à natureza. No caso dos participantes, os de maior prevalência foram os que aparentemente apresentam retorno financeiro em curto prazo, como Medicina (9), Direito (4), Engenharia (3) e Administração (2).

A esse respeito, Souza e Silva (2003) expõe que a busca de melhoria ou garantia da mobilidade social por parte da maioria dos alunos é um desejo social e não natural provocado pela inserção das suas famílias nas redes sociais menos assistidas.

Entrar para a universidade, sobretudo para uma universidade pública, não se reduz a uma questão de mérito; é uma questão de direito. No entanto, não basta apenas saber que é um direito, é necessário pô-lo em prática pela sociedade. Consoante essa proposição, Barrozo (2004) afirma que é dever de toda sociedade sustentada no valor da igualdade impedir a perversidade consistente em concentrar um bem educacional publicamente produzido nas mãos de grupos sociais que detém por força de discriminação, privilégio e monopólio acesso a ele. Tal medida reflete o compromisso com a prática democrática. Dessa maneira, a construção de uma universidade realmente pública implica o reconhecimento e a valorização da diversidade, bem como o comprometimento social com o cumprimento dos direitos humanos por todos os cidadãos.

A questão da perspectiva de futuro aliada à família dos alunos exemplifica o que Dessen e Polonia (2007) pontuam acerca dos laços afetivos formados dentro do âmbito familiar, particularmente entre pais e filhos, que podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam a atuação ativa do indivíduo nos diferentes ambientes de que participa.

2.3 A relação entre as interações sociais entre alunos e o processo de aprendizagem escolar.

Partindo da premissa que a constituição do sujeito é um processo dinâmico e dialético que implica a intersubjetividade, logo a aprendizagem escolar pressupõe a interação social.

Na opinião dos participantes acerca da relação entre interação social-aprendizagem escolar foi unânime o reconhecimento da imbricação de ambos os processos independentemente dos atores sociais implicados, conforme as seguintes falas: *Eu aprendo com o professor, os colegas e o diretor* (Monalisa, 11 anos). *Na maioria das vezes eu aprendo com os meus colegas que explicam melhor que o professor* (Jorge, 11 anos); *Eu aprendo principalmente com a professora de Português porque na aula a gente pode conversar com os colegas e trocar idéias* (Tamires, 11 anos); *A aprendizagem acontece entre o professor e o aluno e o aluno e o aluno* (Gabriel, 11 anos).

A cada sujeito no processo da aprendizagem escolar corresponde um papel social. Ao professor cabe a organização das situações propiciadoras da aprendizagem escolar, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos, os conteúdos a serem transmitidos e a melhor maneira de fazê-lo. Em contrapartida, ao aluno cumpre a partir das trocas interpessoais dá um sentido ao conhecimento mediado pelo professor ou por um companheiro mais experiente.

Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) ressaltam que toda criança precisa vivenciar dois tipos de relacionamento: o vertical e o horizontal. O relacionamento vertical ocorre entre a criança e alguém com maior autoridade e conhecimento (pais, irmãos mais velhos, professores), proporcionando, assim, segurança e proteção. O horizontal caracteriza-se pela igualdade e reciprocidade, uma vez que ocorre entre companheiros da mesma idade e, por isso, permite o desenvolvimento de aspectos sociais, somente experienciados nessa relação, como a cooperação, a competição e a intimidade.

Diante desse panorama, surge como uma das estratégias pedagógicas mais apropriadas à concretização da aprendizagem escolar a partir da interação social entre pares expressa pelos alunos a promoção de atividades coletivas que primam à construção do conhecimento, segundo as falas a seguir: *Eu gosto de trabalho em grupo, a gente aprende com o colega e ensina também* (Giovani, 11 anos); *Mais cabeças pensam melhor que uma* (Luisa, 11 anos); *Trabalhar em grupo é aprender pensando e fazendo junto* (Fabiola, 11 anos); *No grupo o conhecimento circula e é compartilhado* (Melina, 11 anos).

Carvalho et al (2002) afirmam que o ser humano é gregário e só existe em função de seus inter-relacionamentos grupais, posto que desde que nasce, interage e convive com diferentes grupos, como exemplo, família, escola, igreja, entre outras instituições sociais. Em outros termos, Wallon (1975) expõe que o homem é um ser de natureza social e tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade.

Ademais, estudar a interação entre pares com foco na aprendizagem do grupo considerando sua dinâmica, demonstrou ser uma ferramenta relevante não somente para compreender esses processos, mas também conhecer aspectos implicados no desenvolvimento infantil, tais como: motivação, comunicação, tomada de decisão, relacionamento interpessoal e liderança.

3. Interlocução entre a observação participante e a entrevista semiestruturada

De acordo com os dados supracitados, constitui-se, atualmente, um desafio da educação pública a busca de novos caminhos que contemplem a solidariedade, o respeito às diferenças, a diversidade de necessidades e interesses dos sujeitos.

Desde que nasce a criança está inserida nas práticas sociais, sendo que seu comportamento, modo de pensar, sentir e agir são influenciados por fatores construídos a partir das possibilidades de sua participação no contexto sociocultural em que vive, interagindo com diferentes sujeitos. Sua experiência possibilitará a apropriação de múltiplos significados criados pelos seres humanos para dar sentido às suas relações com o mundo e sua relação consigo mesma.

Viver em sociedade implica a interação entre sujeitos. A esse respeito, Castro (2012) e Fino (2001) evidenciam que o desenvolvimento humano se origina no âmbito social em que a criança está inserida e nos meios que utiliza nas relações que estabelece com os adultos ou pares.

Nesse sentido, Amorim (2002) argumenta que a educação é um relevante instrumento de apropriação cultural, logo educar é um ato de cidadania que implica processos, expectativas, desejos e frustrações. Estima-se com isso, que o papel do professor é mediar o processo de construção da aprendizagem, ou seja, não é impor ao aluno de antemão uma única forma de apreensão do conhecimento, mas é dar

condições para que ele criativamente encontre meios para fazê-lo, seja com a sua ajuda ou com a colaboração de parceiros com a mesma faixa etária. Afinal, como alertam Lara, Tanamachi e Lopes Jr. (2006), inovar é mais importante do que reproduzir com qualidade o que existe.

Nessa visão emancipadora, os educadores não só transformam a informação em conhecimento numa perspectiva dialógica, mas também formam pessoas críticas que exerçam com responsabilidade a sua cidadania.

A promoção de atividades que priorizem a interação social entre pares representou, segundo algumas falas citadas anteriormente, uma proposta pedagógica promissora à aprendizagem escolar, pois se dirige atenção especial a práticas educativas que se baseiam na perspectiva bidirecional da construção do conhecimento reconhecendo e valorizando o papel ativo e intencional dos sujeitos em relação ao seu desenvolvimento e aos contextos nos quais se insere.

Desse modo, cumpre à escola pública, crítica, democrática e de qualidade garantir a todos o saber e as oportunidades necessárias ao domínio dos campos da atividade humana como condição para redução das desigualdades de origem social, propondo ações pedagógicas que apreendam a experiência dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência, entendida como prática social de conhecimento formada no diálogo com o mundo, sempre avançou pelo desejo de conhecer a partir da dúvida e das indagações levando os homens a conhecer de modo sistemático e organizado a realidade construindo e reconstruindo incessantemente o mundo e nesse movimento dialético a pesquisa tornou-se, enquanto ferramenta de (re) construção de saberes e práticas, um processo imprescindível para a concretização das transformações sociais e tecnológicas ao viabilizar benefícios e progressos à humanidade.

Os esforços empreendidos neste estudo em compreender a relação da interação social entre os alunos e a aprendizagem no contexto da sala de aula não se limitaram apenas ao estudo relativo às dimensões cognitivas, mas envolveram, simultaneamente, a investigação dos aspectos subjetivos dos participantes acerca desses processos inerentes à condição humana.

A Abordagem Sociocultural Construtivista traz em seu bojo a concepção de que todo homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros. Desde o nascimento, a criança se insere num meio cultural repleto de significações social e historicamente produzidas, definidas e codificadas, que são constantemente ressignificadas e apropriadas pelos sujeitos em relação, constituindo-se, assim, em motores do desenvolvimento, isto é, por meio de sua atividade, a criança interage com formas de funcionamento psicológico presentes na cultura, apropria-se deles e usa-as como instrumentos pessoais de pensamento e ação.

Desse modo, no seio familiar inicia-se o processo de construção da subjetividade e internalização/externalização do conhecimento através das

interações sociais, porém posteriormente, a família dispõe de um valioso aliado nessa árdua tarefa, a escola, onde a aprendizagem se insere de forma deliberada e sistemática viabilizando as ferramentas simbólicas e culturais que criam as condições para apropriações e reelaborações do conhecimento numa perspectiva bidirecional de significação/ressignificação ativa pelas crianças das mensagens culturais, visto que toda prática educativa demanda a participação de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina.

Sujeito, contexto, história, relações e lugares sociais são continuamente transformados como resultado da atividade dos próprios homens, logo, o ser humano ao agir sobre a natureza, transforma a si mesmo e ao meio numa relação dialética, criando novas condições de existência.

Se a condição para a concretização da humanidade em cada sujeito é a apropriação das aquisições da cultura humana, coloca-se como central a questão da efetivação do direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade e a uma sociedade mais justa e democrática.

É interessante constatar acerca da questão levantada, como alguns professores ainda consideram a sala de aula apenas em termos instrumentais relacionados ao ensino, e não como um espaço de comunicação e de atividades conjuntas que muito podem ajudar as crianças no seu desenvolvimento. Sem o envolvimento da criança e sem a possibilidade de que elas desenvolvam sentidos que estejam associados ao prazer de aprender e de estar na escola, os sentidos geradores de medo, apatia, insegurança, menor valia e dificuldades de relacionamento social vão ser dominantes.

Incorporar os conhecimentos sobre os aspectos subjetivos da aprendizagem escolar e do desenvolvimento nos programas de formação de professores é desejável, bem como alertá-los para o aproveitamento do espaço relacional em sala de aula como contexto altamente envolvido com o ensinar e o aprender. São precisamente os sistemas de relacionamento no interior da sala de aula que permitem o desenvolvimento dos recursos subjetivos das crianças.

Fica evidente que a aprendizagem escolar é uma função do sujeito e que ela se encontra fortemente impactada pelos entrelaçamentos da subjetividade individual e social, em que aparece a diversidade dos sentidos subjetivos como eclosão das singularidades de alunos e professores.

Diante desse cenário, os resultados indicaram a necessidade de valorizar a sala de aula como um espaço valioso de desenvolvimento do sujeito e conhecimento da realidade escolar, onde o professor promova estratégias educativas que primam à aprendizagem escolar a partir das interações sociais entre pares. Além disso, intensificar trocas entre professores e alunos reduzindo os monólogos das aulas e estabelecendo diálogos se mostrou de extrema importância para a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem.

Sob esse olhar, quanto mais amadurecidas forem nossas propostas e seriamente discutidas no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional, menores serão nossas ilusões e maiores as perspectivas de traçar um horizonte mais promissor para o processo de ensino-aprendizagem com ênfase na interação entre pares.

Fica como sugestão para trabalhos futuros sobre a temática desenvolvida neste trabalho a partir do olhar da Abordagem Sociocultural Construtivista: a investigação do saber-fazer do professor sobre a interação social aluno-aluno e a aprendizagem escolar, posto que conhecer e entender os significados e os sentidos da atividade pedagógica impõe-se como um elemento importante na investigação do processo de ensino-aprendizagem escolar; a análise da percepção dos alunos acerca do papel do professor na promoção da interação social entre pares e da aprendizagem escolar, pois as práticas docentes que orientam os espaços educativos podem ter um impacto considerável sobre os alunos e seus processos de significação de si, do conhecimento e do mundo.

Destarte, a sala de aula, enquanto espaço privilegiado das interações sociais entre pares, veicula, constrói e reconstrói conhecimentos. Ou seja, representa um ambiente de relações dialógicas e cooperativas que envolvem a negociação de papéis, a assimilação de padrões de conduta e processos comunicativos, além dos conteúdos curriculares que movem os objetivos explícitos deste contexto. Isto implica, portanto, não apenas a aprendizagem escolar, mas processos de subjetivação que nela vão se forjando.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira (org.). *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, pp. 222-245, 2006.

ALVAREZ, A; DEL RÍO, P. Cenários educativos e atividade: uma proposta integradora para o estudo e projeto do contexto escolar. In: COLL, C; PALÁCIOS; MARCHESI, A. (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Vol 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, pp. 201-221.

AMORIM, Cleide. Educação Popular: uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Educação Popular*, Paraíba, n. 9, p. 59-79, 2002.

ANTUNES, Celso. *Vygotsky, quem diria?!: em minha sala de aula*. 4 ed. Fascículo 12. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ARANHA, M. L. A.. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.

ÁRIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ASPESI, Cristiana de Campos; DESSEN, Maria Auxiliadora; CHAGAS, Jane Farias. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JÚNIOR, Áderson Luiz (orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Maria Elizabeth. Procurando outros paradigmas para a educação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 72, agosto, 2000.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. 16 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BARROZO, Paulo Daflon. *A idéia de igualdade e as ações afirmativas*. Rev. Lua Nova, São Paulo, n. 63, pp. 103-141, 2004.

BOCK, Ana Mercês Bahia Bock. *Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *A perspectiva sócio-histórica na formação em Psicologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. *Psicologia da Educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada*. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em Psicologia*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CARDOSO, Oldimar; PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. *A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.1, pp. 113-128, jan./abr., 2009.

CARVALHO, Ana Maria Almeida et al. *Dinâmica interacional de crianças em grupo: um ensaio de categorização*. *Psicologia em Estudo*, v. 7, n. 2, pp. 91-99, 2002.

CASTRO, Sandra Andrade. *Interação social criança-criança de deficientes visuais*. *Revista Tecer*, vol. 5, n. 9, pp. 38-52, 2012.

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. *Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 3, pp. 333-340, 2004.

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues et al. *Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula*. *Estudos de Psicologia*, v. 12, n.1, pp. 47-56, 2007.

COLE, M. *Desenvolvimento Cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural*. In: MOLL, L. C. (org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da Psicologia Sócio-histórica* (pp. 85-105). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLE, M. & COLE, S. R. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLL, C. (org.). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

COLL, C. et al. *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORDAZZO, Sheila Tatiana Duarte et al. *Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola*. *Avaliação Psicológica*, v. 6, n. 3, pp. 427-438, 2008.

DANNA, M. F. & MATOS, M. A. *Aprendendo a observar*. São Paulo: Edicon, 2006.

DESSEN, Maria Auxiliadora ; POLONIA, Ana da Costa. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, nº 2, pp. 303-312, 2005.

_____. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v. 17, nº 36, pp. 21-32, 2007.

DUARTE, Newton. A escola de Vygotsky e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 7, n 1, pp. 17-50, 1996.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. “- Professora é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). *Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n. 2, pp. 273-285, 2001.

FLEITH, Denise de Souza; COSTA JÚNIOR, Áderson Luiz. Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é relevante considerar? In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JÚNIOR, Áderson Luiz (orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, pp. 21-39, 2002.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (orgs.). *Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

GABARRÓN, Luis; LANDA, Libertad Hernandez. O que é a Pesquisa Participante? In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo (orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GEHLEN, Simoni Tormohlen; MALDANER, Otavio Aloisio; DELIZOICOV, Demétrio. Freire e Vygotsky: um diálogo com pesquisas e sua contribuição na Educação em Ciências. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, nº 1, pp. 129-148, jan./abr., 2010.

GÓMEZ, A. I. P. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I.P. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução: Ernani da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? Série: *Textos de Psicologia Ambiental*, nº 7. Brasília, 2006.

HABERMAS, J. *Dialética e Hermenêutica*. Porto Alegre: LPM, 1987.

HAZIN, Izabel; MEIRA, Luciano. Múltiplas interpretações para a zona de desenvolvimento proximal na sala de aula. In: CORREIA, Mônica (org.). *Psicologia e Escola: uma parceria necessária*. São Paulo: Alínea, 2004.

HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2 ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*, ano 2, n. 2, dez, pp. 191- 208, 2002.

KAHHALE, Edna M. Peters (org). *A diversidade da Psicologia*. São Paulo, Cortez, 2008.

LARA, Aline Frollini Lunardelli; TANAMACHI, Elenita de Ricio; LOPES JÚNIOR, Jair. Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n.3, pp. 473-482, set/dez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, Sílvia (org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, I. M. (orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, Autores Associados, 2004.

LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de Vygotsky: a Psicologia Sócio-histórica. *Revista de currículo y formación del profesorado*, v. 10, nº 2, 2006.

MACIEL, Diva Albuquerque; RAPOSO, Mirian. As interações professor-professor na Co-construção dos projetos pedagógicos na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, set-dez, vol. 21, n. 3, pp. 309-317, 2005.

_____. A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 220, pp. 592-620, set./dez. 2007.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela M. C. Uchôa de Abreu. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JÚNIOR, Áderson Luiz (orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARQUES, Luciana Pacheco; OLIVEIRA, Sâmya Petrina Pessoa. Paulo Freire e Vygotsky: reflexões sobre a educação. In: *V Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recife, 2005.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). *Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MINAYO, Cecília de Souza. *Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n° 3, pp. 239-262, jul/set, 1993.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga et al. A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 4, pp. 997-1010, 2012.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. *Pra navegar no século XXI*. Porto Alegre: Sulina, pp. 13-36, 2003.

MOURA, T. M. M. Aproximações entre as idéias de Freire e Vygotsky: importância para a prática pedagógica com jovens e adultos. In: *Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recife, 2001.

NASCIMENTO, Juciene Moura; AMARAL, Edenia Maria Ribeiro. O papel das interações sociais e de atividades propostas para o ensino-aprendizagem de conceitos químicos. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 3, pp. 575-592, 2012.

NEVES, Rita de Araújo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNlrevista*, v. 1, n. 2, pp. 1-10, 2006.

NININ, Maria Otilia Guimarães. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 48, pp. 17-35, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl. *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 2001.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César et al. *O construtivismo na sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2009.

PASCULLI, Adriane Guzman; BALEOTTI, Luciana Ramos; OMOTE, Sadao. Interação de um aluno com paralisia cerebral com colegas de classe durante atividades lúdicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 4, pp. 587-600, 2012.

PFEIFER, Luzia Iara. Interações sociais de crianças pré-escolares com Síndrome de Down durante atividades extracurriculares. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 66, n. 1, pp. 116-22, 2013.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Tradução: Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

PINO, Angel. Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto, v. 1, nº 1, pp. 17-24, 1993.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. *A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia*. 3. ed. São Paulo: Rêspel, 2007.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, v. 16, n. 34, pp. 169-179, 2006.

REGO, T. C. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

REIS, Regina Mary César. *A constituição do sujeito: abordagens diversas*. Revista Ciências Humanas, Taubaté, v. 11, nº 2, pp. 103-112, jul./dez. 2005.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultura do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 29, n. 1, pp. 99-105, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Por uma concepção multicultural dos direitos humanos*. São Paulo: Lua Nova, 1997.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, pp. 143-155, 2009.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SILVA. I. R. *Concepções de atuação profissional do psicólogo escolar na rede municipal de ensino de Manaus*. Tese de doutorado em psicologia. Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia, 2004.

SOLÉ, I. & COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2009.

SOUZA, João Valdir Alves. Possibilidades e limites da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA e SILVA, Jailson. "Por que uns e não outros?": caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano Editora, 2003.

_____. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2004.

TACCA, Maria Carmen. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: REY, Fernando González (org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BRANCO, Angela Uchoa. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, v. 13, nº 1, pp. 39-48, 2008.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 28, n. 1, pp. 138-161, 2008.

TANAMACHI, Elenita de Rício. A Psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a Psicologia Histórico-Cultural. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). *Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vygotsky: alguns aspectos de duas teorias. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, nº 2, pp. 235-248, jul./dez. 2003.

TUDGE; Jonathan. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, Luis. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da Psicologia Sócio-histórica*. Trad. Fani Tesseller. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TURATO, Egberto Ribeiro. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

VALSINER, Jaan. *Perspectiva co-construtivista na Psicologia e na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VALSINER, Jaan; VAN DER VEER, René. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola: Unimarco, 1996.

VASCONCELLOS, Maria José E. *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Belo Horizonte, Papyrus, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 6ª ed. São Paulo: Ícone, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Manuscrito de 1929. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, ano XXI, n. 71, pp. 21-44, 2000.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. Psicologia e materialismo dialético. In: WALLON, H. *Objectivos e métodos de pesquisa*. Lisboa: Estampa, 1975.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, vol. 28, nº 101, pp. 1287-1302, set./dez. Campinas, 2007.

ZANELLA, Andréa Vieira; ANDRADA, Edla Grisard Caldeira. Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 2, pp. 127-133, 2002.

ZANELLA, Andréa Vieira et al. Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, ano XIX, nº 2, pp. 25-33, 2007.

ANEXOS

Anexo I

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO
AMAZONAS - FUA (UFAM)



PROJETO DE PESQUISA

Título: INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR.

Área Temática:

Área 9. A critério do CEP.

Versão: 2

CAAE: 05518712.2.0000.5020

Pesquisador: Raianne de Souza Rodrigues

Instituição: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 114.154

Data da Relatoria: 03/10/2012

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa pretende abordar a temática do desenvolvimento humano através da análise da relação entre as interações sociais entre alunos e o processo de aprendizagem escolar sob o olhar da Abordagem Sociocultural Construtivista. Os aspectos a serem elucidados com esta investigação envolvem o conhecimento das interações sociais entre alunos e a identificação dos significados e sentidos atribuídos à aprendizagem dos conteúdos pedagógicos pelos alunos. A metodologia de trabalho será qualitativa, cujos instrumentos serão a observação participante e a aplicação de entrevistas semi-estruturadas. A amostra será composta por dez alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Manaus/AM. O tratamento dos dados será realizado a partir da análise dos registros das observações participantes e da análise-síntese das entrevistas semi-estruturadas transcritas na íntegra.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a relação entre as interações sociais entre alunos e o processo de aprendizagem escolar.

Objetivo Secundário:

Conhecer as interações sociais entre alunos na sala de aula; identificar significados e sentidos atribuídos à aprendizagem escolar pelos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta investigação poderá acarretar algum desconforto aos participantes quando da realização da entrevista, posto que esta abordará questões relacionadas ao cotidiano da sala de aula com foco na aprendizagem e nas interações sociais. Ressalva-se que ocorrendo algum risco aos participantes, os mesmos serão atenuados pela pesquisadora que fornecerá a assistência necessária.

Benefícios:

O benefício da colaboração com a investigação reside em subsidiar a compreensão dos fenômenos do desenvolvimento e da aprendizagem no que se refere à relação entre as interações sociais entre alunos e o processo de aprendizagem dos conteúdos pedagógicos na sala de aula, além de favorecer um estudo relevante nessa temática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Atendeu as solicitações do parecer anterior no que concerne aos riscos e benefícios, bem como inseriu as questões norteadoras da investigação.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO
AMAZONAS - FUA (UFAM)



Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados e adequados na segunda submissão.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O presente protocolo recebeu parecer pela pendência quando da primeira análise. A pesquisadora atendeu às solicitações do CEP de modo que o protocolo encontra-se em acordo com o que prevê a Resolução CNS 196/96 e complementares.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 03 de Outubro de 2012

Assinado por:

Pedro Rodolfo Fernandes da Silva

(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

Anexo II

Roteiro da observação participante

1. Interior da escola;
2. Opiniões referentes à temática da pesquisa;
3. Conversas informais entre alunos, entre professores, entre professores e alunos, entre alunos e professores;
4. Dinâmica relacional entre os alunos;
5. Relação de interação com o observador.

Anexo III

Roteiro da entrevista semiestruturada com os alunos

Dados pessoais:

Nome:

Data de nascimento:

Naturalidade:

1. O que você pensa sobre a escola?
2. O que é a aprendizagem para você?
3. Com quem e como você aprende na escola?

Anexo IV



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE Pais ou responsáveis dos alunos

Convidamos o (a) Sr (a) a autorizar seu (a) filho (a), ou menor sob sua responsabilidade, a participar da pesquisa **Interações sociais entre alunos do 6º ano do ensino fundamental e o processo de aprendizagem escolar**, que tem como **objetivo geral** analisar a relação entre as interações sociais entre alunos e o processo de aprendizagem escolar. Os **objetivos específicos** são identificar as interações sociais entre alunos na sala de aula e investigar significados e sentidos atribuídos à aprendizagem escolar. A importância dessa pesquisa está no fato de contribuir para o avanço dos estudos sobre a temática na área da educação no Estado do Amazonas, especificamente na cidade de Manaus.

Precisamos da opinião de seu (sua) filho (a) sobre questões relacionadas ao estudo. Para isso solicitamos sua autorização para que seu (sua) filho (a) ou menor sob sua responsabilidade participe de uma entrevista referente ao tema da aprendizagem, onde será necessário o uso de um gravador de voz. Esta investigação poderá acarretar algum desconforto ao participante quando da realização da entrevista, posto que esta irá conter questões relacionadas ao cotidiano da sala de aula com foco na aprendizagem e nas interações sociais. Entretanto, ocorrendo algum risco ao participante, o mesmo será minimizado pela pesquisadora que fornecerá a assistência necessária. Os resultados serão divulgados através de relatórios, mantendo o sigilo sobre os participantes.

Caso concorde com a participação de seu (sua) filho (a) ou menor sob sua responsabilidade na pesquisa, por favor, assine no espaço abaixo. Destacamos que a participação é livre e voluntária. Caso o/a estudante ou seu responsável decida deixar de participar na pesquisa, poderá fazê-lo em qualquer tempo sem prejuízos. Em caso de necessidade você poderá procurar a pesquisadora responsável, Rianne de Souza Rodrigues e sua orientadora Iolete Ribeiro da Silva, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Faculdade de Psicologia, na Av. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3.000 – Coroado I – Mini-Campus Universitário – Setor Sul, Manaus/AM ou pelo telefone (92) 3305-4127 ou no email raianne_rodrigues@hotmail.com.

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento assinada e irei guardá-la.

_____ ou		_____
Assinatura do pai, mãe ou responsável		Data
_____	Impressão do dedo polegar	_____
Pesquisadora Responsável	Caso não saiba assinar	Data