

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIA**

**CAROLINE SLOMP**

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM:**  
CONTRIBUIÇÕES DA ENUNCIÇÃO ORAL DO PROFESSOR AO  
DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE *INVESTIGAR* NA FORMAÇÃO DE  
PSICÓLOGOS

**CAXIAS DO SUL**

**2013**

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

**CAROLINE SLOMP**

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM:**

CONTRIBUIÇÕES DA ENUNCIÇÃO ORAL DO PROFESSOR AO  
DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE *INVESTIGAR* NA FORMAÇÃO DE  
PSICÓLOGOS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maris de Azevedo

**CAXIAS DO SUL**

**2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

S634e Slomp, Caroline

Educação e linguagem: contribuições da enunciação oral do professor ao desenvolvimento da habilidade de investigar na formação de psicólogos / Caroline Slomp. 2013.

97 f. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maris de Azevedo

1. Linguagem -Estudos e ensino. 2. Formação profissional- Psicólogos.  
3. Educação. I. Título.

CDU 2.ed. : 81'1

Índice para o catálogo sistemático:

|                                      |                  |
|--------------------------------------|------------------|
| 1. Linguagem -Estudos e ensino.      | 81'1             |
| 2. Formação profissional- Psicólogos | 371.31:159.9-051 |
| 3. Educação                          | 37               |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236.



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*“Educação e Linguagem: contribuições da enunciação oral do professor ao desenvolvimento da habilidade de investigar na formação de psicólogos”*

Caroline Slomp

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Caxias do Sul, 13 de dezembro de 2013.

Banca Examinadora:

Dra. Tânia Maris de Azevedo (presidente – UCS)

Dra. Cláudia Toldo (UPF)

Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani (UCS)

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**  
**Sistema de Bibliotecas**

CIDADE UNIVERSITÁRIA  
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br  
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88.648.761/0001-03 – CGC/IE: 029/0089530

*Dedico este trabalho, em especial, a duas pessoas que muito amo e que fazem parte da alegria desta realização. A minha mãe, cujo exemplo de força e superação tornou-se meu incentivo. A meu marido, pelo amor, respeito e companheirismo durante a realização de algo tão importante para mim. Também, a todos que, de alguma forma, contribuíram para este fim.*

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, aqui, a todos que me ajudaram, no período de realização deste estudo, com conhecimento, questionamentos, força, incentivo, amparo, compreensão, amor, enfim, que, de algum modo, contribuíram para que essa oportunidade de aprendizado fosse possível. Agradeço, de modo especial, a algumas pessoas que foram fundamentais nessa caminhada.

A meu amado marido, Fabrício, pelo companheirismo, paciência e apoio. Sou imensamente grata por todos os momentos em que sustentou minha coragem, fazendo-me acreditar que tinha ainda mais força e que conseguiria. Obrigada, meu amor, por estar ao meu lado em momentos tão difíceis, sempre me ajudando a seguir em frente e me incentivando a cumprir objetivos importantes e desafiadores em minha vida.

A minha mãe Ceny, por sempre ter acreditado em minha capacidade e por haver me ensinado a dar o meu melhor em tudo que faço. Obrigada, minha querida, por todos os momentos em que compreendeu minha ausência durante a realização deste estudo. Mesmo em meio aos desafios que tens enfrentado, ainda assim, continuas vibrando junto comigo a cada realização, ajudando-me a seguir em frente com palavras amorosas de incentivo. Sou imensamente grata pelo exemplo de superação que, certamente, contribuiu para eu chegar até aqui.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tânia Maris de Azevedo, pela competência e comprometimento com que me orientou neste trabalho. Muito obrigada, pelo exemplo de professora e de ser humano que é. Certamente, pude aprender muito com as oportunidades que me proporcionou. Agradeço, de coração, por todas as vezes em que, amorosamente, compreendeu meus momentos difíceis e minhas limitações. Admiro o brilhante uso da linguagem oral docente que fez a cada enunciação em aulas e em nossas orientações, demonstrando que o *saber fazer bem* envolve, além de um compromisso sério, um ato de *amor* com outro ser humano que quer aprender, que busca *fazer melhor*.

À coordenação e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, pela oportunidade de participar do Programa. Sou grata pela dedicação de vocês, queridos professores, pelo envolvimento com a qualidade do ensino e da aprendizagem durante o Mestrado.

À Faculdade da Serra Gaúcha, que possibilitou a realização deste Mestrado. Meu agradecimento especial à coordenação do Curso de Psicologia, aos colegas professores e aos meus alunos, que muito enriqueceram minhas reflexões e aprendizado.

## RESUMO

Esta investigação teve como objetivo analisar a relação da linguagem docente com a aprendizagem de alunos, no que se refere a influências do discurso docente no desenvolvimento da habilidade de *investigar* por acadêmicos do curso de Psicologia. O problema de pesquisa questiona: *Como o professor, através de seu discurso, pode problematizar o conteúdo em sala de aula, de forma a contribuir para que o aluno do curso de graduação em Psicologia desenvolva a habilidade de investigar?* Na tentativa de responder a essa inquietação, foram estabelecidas questões que nortearam o processo de investigação: (1) *Como a habilidade de investigar pode ser desenvolvida pelo aluno em seus processos de aprendizagem durante a graduação em Psicologia?*; (2) *Quais são os recursos de linguagem, presentes no discurso docente, passíveis de contribuir para o desenvolvimento da habilidade de investigar dos alunos do curso de graduação em Psicologia?*; e (3) *Como a problematização, pelo discurso docente, pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de investigar dos alunos do curso de graduação em Psicologia?* O presente estudo buscou responder a essas questões propostas por meio de pesquisa bibliográfica, incluindo observações decorrentes de minha prática como docente em curso de graduação em Psicologia, relacionadas à proposta desta investigação. O estudo, de caráter teórico, aborda o desenvolvimento da habilidade de *investigar* como um processo da aprendizagem em que ocorre a mobilização de recursos cognitivos, operações mentais, para resolver situações-problema. Também sugere alternativas para a compreensão de aspectos da linguagem presentes no investigar do psicólogo e na interação professor/aluno, com base na teoria enunciativa de Benveniste. São ainda propostas alternativas de resposta às questões norteadoras da pesquisa, no sentido de auxiliar a formação de estudantes de Psicologia ao apontar possibilidades de os professores utilizarem recursos presentes em sua linguagem oral, a fim de problematizar o ensino, de modo a colaborar com o desenvolvimento da habilidade de *investigar* do psicólogo. O estudo salienta, igualmente, a importância do saber perguntar tanto para o psicólogo, quanto para o professor que busca colaborar com o desenvolvimento do investigar de seus alunos.

**Palavras-chave:** Educação e linguagem. Formação de psicólogos. Enunciação oral docente. Desenvolvimento da habilidade de *investigar*.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the professor's language related to the pupil's process of learning in the aspect of how the professor's discourse influences the development of the ability of *investigation* done by the Psychology Course scholars. This research tried to answer the following question: How can the professor, using his/her speech, problematize the classroom content in order to contribute to the undergraduate students of Psychology to develop their ability to investigate? In an attempt to respond to this concern, it was established some issues which guided the research process: (1) How can the ability of investigation be developed by the students in their process of learning during their graduation course?; (2) What are the language features, present in the speech, which may contribute to the development of the ability of investigation of the undergraduation students of Psychology?; and (3) How can the problematization done through the professor's speech contribute to the development of the ability of investigation of the undergraduation students? The present study aimed to answer these questions with bibliographical research, including observations from my own practice as a professor in the undergraduate course of Psychology. The study with theoretical characteristics discusses the development of the ability of investigation as a learning process in which occurs the mobilization of cognitive resources, mental operations, in order to solve problems. This study also suggests alternatives to the understanding the aspects of language present in the psychologist's investigative process and in the interaction between the professor and his/her students based on Benveniste's Theory of Enunciation. There are some other alternative proposals of response to guiding questions of this research, in order to assist the education of the Psychology students to point out some possibilities for professor to use features present in their oral language, to discuss the teaching, so as to contribute to the development of the ability of investigation. The study also stresses the importance of knowing how to ask to both the psychologist and the professor who seek to collaborate with the development of the investigation.

**Keywords:** Education and Language. Psychologist's Educations. Professor's Oral Enunciation. Development of the Investigation Ability.



## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>07</b> |
| <b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>                                  | <b>19</b> |
| 1.1 CONCEITOS DE BASE.....   | 19        |
| 1.1.1 Conhecimento.....  | 19        |
| 1.1.2 Educação.....  | 32        |
| 1.1.3 Ensino.....  | 33        |
| <b>2 O INVESTIGAR DO PSICÓLOGO.....</b>                              | <b>38</b> |
| 2.1 O INVESTIGAR.....  | 38        |
| 2.2 A LINGUAGEM CONSTITUI PACIENTE E TERAPEUTA.....                  | 47        |
| 2.3 A RELAÇÃO TERAPEUTA E PACIENTE NO <i>INVESTIGAR</i> .....        | 56        |
| <b>3 COMO PODE O PROFESSOR CONTRIBUIR PARA O <i>INVESTIGAR</i></b>   |           |
| <b>DO ALUNO?.....</b>  | <b>61</b> |
| 3.1 PENSAR A APRENDIZAGEM E PLANEJAR O ENSINO: HABILIDADE            |           |
| DE <i>INVESTIGAR</i> DO PROFESSOR.....                               | 61        |
| 3.2 A LINGUAGEM ORAL DOCENTE E A HABILIDADE DE <i>INVESTIGAR</i> : O |           |
| QUE OCORRE QUANDO O PROFESSOR FALA?.....                             | 68        |
| 3.3 COMO PERGUNTAR PARA CONTRIBUIR COM O DESENVOLVIMENTO             |           |
| DA HABILIDADE DE <i>INVESTIGAR</i> ?.....                            | 74        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                     | <b>89</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>94</b> |

## INTRODUÇÃO

A formação de psicólogos ocorre em nível de Ensino Superior e busca atender ao que se costuma chamar de “perfil do egresso”, que compreende certas exigências legais para a formação de profissionais do curso de Psicologia. O decreto 53.464, de 21 de janeiro de 1964 regulamentou a Lei 4.119, de 27/08/1962, do Conselho Federal de Psicologia, que dispõe sobre o curso e regulamenta a profissão.

Desde o estabelecimento dessas disposições governamentais, atividades práticas para o aluno em formação já eram preocupação de educadores, além de ser uma exigência legal. No Art.16 dessa Lei, consta a exigência de que as faculdades que oferecem o curso de Psicologia devem dispor de serviços clínicos, abertos ao público, para a prática dos alunos, podendo também ser realizados estágios e observações de práticas em outras instituições ou localidades, desde que orientados pelos professores.

O Art.15, da mesma Lei, ao dispor sobre as condições para funcionamento dos cursos, institui que os de Psicologia, autorizados a funcionar, devem atender às exigências legais para o Ensino Superior, devendo as instituições manter um corpo docente habilitado para a formação. Essas exigências evidenciam a necessidade de preparo dos professores na formação de psicólogos.

Deve-se isso à fundamental relevância que a atuação do professor tem na formação desses profissionais; sendo inclusive avaliados para tal função. O Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) aprovado pela Portaria 1.081, de 29 de agosto de 2008, avalia instituições que mantêm o curso de Psicologia quanto ao cumprimento das exigências legais para a formação. Esse controle é realizado pelo Ministério da Educação por meio de processos, tanto para autorizar o funcionamento de um curso, quanto para reconhecê-lo e fazer sua manutenção periodicamente.

As dimensões avaliadas tratam da organização didático-pedagógica do corpo docente, discente e técnico-administrativo, bem como das instalações físicas. Dentre os itens analisados na dimensão *organização didático-pedagógica*, está a coerência do Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia e do seu currículo com as Diretrizes Curriculares Nacionais; e, ainda, é aferida a adequação de vários aspectos da formação com o perfil do egresso.

Em meio a esses aspectos, estão os procedimentos de ensino e de aprendizagem, os mecanismos utilizados na interação professor/aluno, os programas, as ementas, as bibliografias e, também, outros recursos, como laboratórios, instalações e materiais. Há, portanto, uma exigência legal para que procedimentos e estratégias utilizados durante a formação dos estudantes estejam de acordo com o profissional que se pretende formar.

Outro item avaliado é o que diz respeito à formação acadêmica, experiência e dedicação ao curso, que denota a importância de os professores estarem preparados para a formação do aluno.

Ciente dessas exigências legais e da conseqüente relevância da função dos professores de orientar seus alunos nas práticas, aponto para a necessidade de os educadores pensarem em maneiras de colaborar com o preparo discente, salientando a importância do desenvolvimento de habilidades para a atuação profissional.

Nesse sentido, pensar na formação de psicólogos requer conhecer as especificidades da profissão para a ciência das demandas do mercado de trabalho, bem como para identificar as habilidades que o aluno precisará desenvolver. Isso implica esclarecer ao leitor as especificidades dessa profissão, as quais elucidam o encaminhamento do trabalho direcionado ao desenvolvimento da habilidade *investigar*.

O Ministério do Trabalho, na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2002), refere ocupações para o psicólogo, dentre as quais, psicólogo clínico, educacional, do esporte, hospitalar, jurídico, social, do trânsito, do trabalho. Na sua íntegra, a descrição dessas funções estabelece que tais profissionais devam estudar, pesquisar e avaliar

o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticam e avaliam distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigam os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolvem pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenam equipes e atividades de área e afins. (CBO, 2002, sp.)

A Lei 4.119, de 27/08/1962, em seu Art.13, declara como função do psicólogo utilizar métodos e técnicas psicológicas para realizar diagnósticos, solucionar problemas de ajustamento, bem como realizar orientação e seleção profissional. Essas funções pressupõem habilidades, dentre elas, a de *investigar*, já que esse profissional pesquisa para solucionar problemas de ajustamento, bem como investiga o perfil do candidato quando realiza uma seleção de pessoal, por exemplo.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação tratam dos princípios gerais, do perfil do egresso, além das competências e habilidades a serem consideradas na formação. Organizadas de forma a orientar o planejamento, a implementação e a avaliação dos Cursos de Psicologia, as Diretrizes Curriculares foram instituídas pela Resolução N° 8, de 7 de maio de 2004, com fundamento nos Pareceres CNE/CES 1.314 de 7/11/2001, retificado pelo CNE/CES de 19/02/2002 em adendo ao CNE/CES 62 de 19/02/2004 homologado em 12/04/2004. Segundo esse parecer, a estrutura do curso prevê um núcleo comum, em que predominam conhecimentos básicos e estruturantes da formação, bem como as competências e habilidades fundamentais a uma capacitação básica para a utilização dos conhecimentos psicológicos em diferentes contextos de atuação.

A partir da estrutura geral, estabeleceram-se limites para as instituições organizarem o projeto do curso, conforme as condições e demandas da região em que se encontram. Nesse sentido, podem se diferenciar quanto ao perfil do egresso e, para isso, devem escolher ênfases diferenciadas, competências e habilidades específicas, procurando manter um equilíbrio entre a formação básica e a profissionalizante, particulares das ênfases.

As competências e habilidades que caracterizam o perfil do psicólogo refletem a visão prática da profissão, a postura de pesquisa alicerçada em conhecimento científico, a segurança no domínio básico dos conhecimentos da área, além da capacidade de utilizá-los em contextos que demandem investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, promovendo a qualidade de vida.

As competências<sup>1</sup> citadas na Resolução N° 8 de 7/05/2004 do Ministério da Educação que, de alguma forma, relacionam-se à habilidade de investigar são:

identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo; avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva em diferentes contextos; realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações; realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia; saber buscar e usar o conhecimento científico necessário a atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional. (2004, p. 16 e 17)

---

<sup>1</sup> Não vou entrar no mérito do conceito de *competência* expresso no documento. A meu ver, o que estão elencadas, aí, são habilidades.

Para o MEC, as competências básicas devem se apoiar nas seguintes habilidades a serem desenvolvidas pelo graduando em Psicologia, conforme Art. 9º da Resolução 8 de 7/05/2004:

utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica; planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos; analisar, descrever e interpretar as relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais; descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos.<sup>2</sup> (2004, p. 16 e 17)

Com base nas funções do psicólogo, e ciente das exigências legais em relação ao perfil do egresso, noto a necessidade do desenvolvimento, por esse profissional, da habilidade de investigar, para qualquer área de atuação. Dada a diversidade e as especificidades das áreas, optei por direcionar o estudo da habilidade *investigar* que ocorre na Clínica Psicológica. Para melhor justificar esse direcionamento, esclareço alguns aspectos relacionados a essa área da Psicologia.

A Psicologia Clínica consiste em uma área aplicada da Psicologia em que se utilizam, junto aos pacientes, modelos psicoterápicos para a prevenção ou o tratamento de questões emocionais. O termo *clínica psicológica* ou *psicologia clínica*, como é conhecido hoje, foi utilizado pela primeira vez pelo psicólogo americano Lightner Witmer (*apud* CAMINHA, 2003) quando, em 1986, abriu a primeira Clínica Psicológica da história da Psicologia, fundando, então, o campo que denominou *clínica*.

A contribuição de Witmer, como refere Caminha (2003), foi impulsionar a Psicologia no tratamento de pacientes com problemas psicológicos, visto que, em 1914, nos Estados Unidos, havia em torno de vinte clínicas psicológicas que seguiam seu modelo, embora bastante diferente do que conhecemos hoje.

As origens das psicoterapias são ainda mais remotas que o termo. De acordo com Cordioli (2008), suas origens são encontradas na medicina antiga, em rituais religiosos e hipnotismo, tendo sido utilizadas para tratamento de doenças nervosas e mentais no final do século XIX, uma atividade inicialmente desempenhada por psiquiatras. Foi a partir do século XX que outros profissionais, como médicos clínicos, psicólogos, assistentes sociais passaram a exercer essa atividade.

---

<sup>2</sup> A Resolução elenca ainda outras habilidades, contudo cito aqui apenas as que considero relacionar-se com a *habilidade de investigar* do psicólogo.

Hoje, a psicoterapia distingue-se de outras modalidades de tratamento médico por ser muito mais uma atividade colaborativa entre paciente e terapeuta do que uma ação unilateral de alguém sobre outra pessoa (CORDIOLI, 2008). A Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho (CBO, 2002, sp.) apresenta como atribuições do psicólogo clínico realizar diagnóstico e “terapêutica” de pessoas que apresentam problemas “intra e interpessoais”, de “comportamento familiar ou social ou distúrbios psíquicos”, utilizando, para isso, técnicas psicológicas adequadas ao caso, tanto para prevenção, como para tratamento de doenças ou sintomas de natureza emocional que comprometam o bem-estar psicológico, a fim de contribuir para maior adaptação do paciente à vida em sociedade.

O atendimento clínico ou processo psicoterápico – como também são chamadas as psicoterapias – consiste em uma relação humana na qual uma pessoa, no caso o terapeuta, auxilia outra a resolver problemas pessoais. Porém, esse apoio não é qualquer interação de ajuda, o que exige certo preparo desses profissionais.

Cordioli (2008) aponta para o fato de que – apesar de haver controvérsias sobre até que ponto o atendimento clínico diferencia-se de outras relações humanas de ajuda – esse tipo de atendimento é considerado um método de tratamento no qual um profissional treinado utiliza meios psicológicos, principalmente a comunicação verbal, na relação terapeuta/paciente. Nesse processo, o psicólogo realiza intervenções de forma a auxiliar o paciente a modificar seus problemas ou suas dificuldades, sejam emocionais, cognitivas ou comportamentais (CORDIOLI, 2008). Esses aspectos esclarecem a dimensão da linguagem na atuação do profissional em Psicologia, havendo, portanto, necessidade de preparar o profissional para que saiba intervir, perguntar, investigar.

A forma como o psicólogo irá atuar na clínica depende da base teórica que fundamenta sua prática. Por esse motivo, ao tratar do *investigar do psicólogo*, busquei informações sobre a atuação do psicólogo clínico que trabalha com a abordagem Cognitivo-comportamental, por ser esta a base da minha prática clínica. Esclareço, a seguir, um pouco mais esse aspecto, fundamentando teórica e metodologicamente tal abordagem.

Ao longo da história da Psicologia, duas escolas foram relevantes, a *Psicologia Experimental* e a *Psicanálise*, das quais foram despontando diferentes abordagens para a atuação na Clínica Psicológica. Essas escolas possuem concepções diferentes sobre diversos ângulos – como, por exemplo, métodos de avaliação e de intervenção –, constituindo forças opostas, mas que se têm mantido como fortes influências na prática clínica ao longo da história, mesmo em diferentes locais do mundo, com diversos contextos culturais.

Devido a essa fundamentação, é possível haver diferenças bastante significativas no processo psicoterápico, dependendo do modelo que fundamenta a prática. Tais diferenças tornam-se presentes nos fundamentos teóricos, nos objetivos, nas indicações e técnicas de avaliação e tratamento e, inclusive, quanto às etapas do processo. Cordioli (2008) refere que os modelos e métodos psicoterápicos apoiaram-se em diferentes concepções sobre sintomas e funcionamentos mentais, muitas vezes, conflitantes e antagônicos, destacando a Psicologia Experimental e a Psicanálise como as bases dessas concepções.

O autor aborda as diferenças entre os modelos, caracterizando seus fundamentos teóricos, objetivos, técnicas e manejo. Apesar das diferenças, Frank (1973, *apud* CORDIOLI, 2008) aponta que alguns componentes são comuns nos diversos modelos psicoterápicos, como a necessidade de um contexto, de uma relação de confiança no que se refere ao terapeuta, por meio da qual o paciente acredita que seu objetivo será alcançado, pois crê que o profissional poderá ajudá-lo.

Independentemente das diferenças dos modelos de tratamento, uma etapa importante em qualquer processo psicoterápico consiste na investigação inicial que o psicólogo deve fazer sobre o caso, o que gerará influências nas etapas seguintes do processo. Portanto, quanto mais preparado tiver o profissional para a realização dessa investigação inicial, maiores serão as chances de o processo psicoterápico ter sucesso em suas etapas subsequentes. Esse preparo envolve o conhecimento dos pressupostos teóricos que fundamentam o processo de investigação, além da própria habilidade de *investigar*.

Cruz (2002) salienta a importância do *processo de conhecer* na avaliação psicológica, considerando a necessidade de estabelecer certa coerência entre a linguagem científica e o fenômeno de investigação. Ressalta, ainda, que o examinador deve apoiar sua investigação em uma orientação teórica por meio da qual as manifestações do sujeito – como os sintomas, por exemplo – sejam observadas não como uma percepção baseada em uma ‘realidade intuída’, mas como uma ‘realidade instruída’, isto é, em que eventos e fenômenos, bem como outros aspectos observados, serão identificados a partir de um modelo teórico aplicado para o entendimento de uma lógica ou para a possibilidade de um sentido da realidade psicológica do sujeito.

No modelo Cognitivo-comportamental – opção deste estudo pela identificação com as concepções em que se fundamenta tal abordagem –, essa investigação inicial foi referida por Cordioli (2008) como uma avaliação que, usualmente, é realizada utilizando-se de uma a três entrevistas, as quais são passíveis de variar, dentre outros aspectos, conforme as

características do paciente, bem como a experiência do profissional. Após os encontros, o terapeuta comunica suas conclusões sobre o problema ou transtorno e indica o tratamento e prognóstico, podendo sugerir uma determinada modalidade de psicoterapia.

Cordioli (2008) diz que a forma como o terapeuta faz perguntas – aliada ao seu conhecimento sobre os sintomas e as manifestações do problema ou do transtorno – é essencial para uma boa impressão inicial do paciente em relação à sua experiência e competência. Isso, consoante o autor, é determinante para o paciente ter expectativas positivas no que diz respeito a ser ajudado. Portanto, além do conhecimento dos pressupostos teóricos, o psicólogo precisa da habilidade de *investigar*, independentemente do modelo que escolha para embasar sua prática clínica, uma vez que é preciso aprender a utilizar os conceitos teóricos que fundamentam a investigação, assim como as formas de perguntar a fim de obter os dados necessários ao diagnóstico e ao prognóstico.

A ampla variedade de técnicas e de possibilidades de intervenção – devido a diferentes modelos que embasam a psicologia clínica – reforça a necessidade de uma boa investigação referente às características do paciente, a fim de verificar qual(is) a(s) modalidade(s) psicoterápica(s) mais adequada(s) para auxiliá-lo. Inclusive uma investigação inicial bem feita pelo terapeuta torna-se importante para avaliar se o paciente necessita ou não de tratamento, que problema(s) e/ou dificuldade(s) é(são) enfrentado(s) pelo paciente e qual o tratamento mais adequado a ele naquele momento. Contemplar o desenvolvimento da habilidade de *investigar* na formação do psicólogo aumenta as chances de sucesso dos profissionais nos atendimentos clínicos – um acolhimento qualificado do ser humano que sofre e busca ajuda psicológica.

As responsabilidades impostas por essa profissão merecem muita atenção dos educadores preocupados com a qualidade de formação dos aprendizes, já que os desafios impostos pelas demandas sociais, atualmente, exigem profissionais cada vez mais preparados. São, pois, de fundamental importância pesquisas que se preocupem com a formação de profissionais mais capacitados e comprometidos socialmente; isso implica dizer que esses estudos devam acenar também para um pensar sobre o desenvolvimento de habilidades pelos alunos.

Pesquisas sobre a profissão e a formação do psicólogo não são recentes, como podemos verificar em Bettoi e Simão (2002) que referem o trabalho de Sylvia Leser de Mello (1975) sobre a profissão do psicólogo e o papel desempenhado por esse profissional junto à sociedade. A partir daí, outros estudos, também de longa data, tratam de reflexões sobre a



profissão, bem como sobre a formação desde diferentes aspectos (BASTOS, 1990; BOTOMÉ, 1987, 1988; CARVALHO, 1984; PASQUALI, 1988; WITTER, BASTOS, BONFIM & GUEDES, 1992 *apud* BETTOI e SIMÃO, 2002).

Dentre as investigações realizadas, também são antigas algumas que já abordavam as concepções de alunos sobre a profissão, as relações dessas concepções com a formação, assim como desta com a atuação profissional (MELLO, 1975; CARVALHO, 1982; SANTOS, 1992; WEBER, RICKLI, LIVISKI, 1994 *apud* BETTOI e SIMÃO, 2002). Já nessa época, refletia-se sobre a questão relacionada a certas atividades de ensino e de aprendizagem, no início do curso de formação, que pudessem oportunizar melhores atuações futuras. Tais atividades visavam a facilitar o acesso a informações e reflexões sobre as concepções dos alunos quanto à profissão.

As discussões sugeriam a importância de o aluno entrar em contato com profissionais atuantes, por considerar que o contato em condições concretas e com reflexões a partir delas poderia representar uma expansão nas modalidades em que o psicólogo atuava (CARVALHO, 1982 *apud* BETTOI e SIMÃO, 2002). Seguir com estudos que promovam a reflexão sobre o ensino na formação de psicólogos, diante das exigências atuais relacionadas ao sofrimento humano, ganham cada vez mais relevância.

Nesse sentido, acredito que pensar em como os educadores podem contribuir com a aprendizagem de futuros psicólogos, implica focar alguns outros aspectos. Ao tratar da formação em Psicologia, Delari (2004) salienta a relevância de uma reflexão ampla sobre o contexto sócio-histórico atual, bem como sobre a construção de propostas curriculares que tratem dos meios e processos que possam tornar viável a formação profissional. Delari (2004) aponta critérios importantes, não únicos, a serem considerados por profissionais envolvidos com essa formação, dentre os quais destaco a *coerência ética* e o *compromisso social*, por acreditar na relevância de os educadores estarem cientes deles nos processos de ensino e de aprendizagem.

Quanto à *coerência ética*, Delari (2004) aborda alguns conceitos, como aqueles relacionados a diferentes faces do processo de compreender o compromisso social permeado pela ética do profissional que se pretende formar. O autor refere a concepção de Aristóteles (DELARI, 2004, p. 1), com sua “ética voltada ao equilíbrio e à moderação”, bem como a de Kant (DELARI, 2004, p. 2), com seu modo de defender o esclarecimento, composto por certos fatores, como o “exercício público da razão”, ou seja, uma ética baseada em um dever

avocado pelo sujeito ao reconhecer que necessita agir de modo a assumi-lo, assim como todos os demais também o devem, gerando consequências benéficas a todos.

Delari (2004), ao tratar do “compromisso social”, defende a premência de reflexão sobre o modo de funcionamento das sociedades contemporâneas, para um compromisso da formação profissional com a mudança social e sobre que tipo de mudança se quer promover. Creio que aspectos éticos e de comprometimento social precisem ser levados em conta ao se pensar na formação de psicólogos, dada a responsabilidade dessa profissão.

Nesse sentido, saliento o que sinalizam Meira e Nunes (2005) quando dizem que ser psicoterapeuta é algo profundo, já que ajudar alguém a se conhecer e a tomar posse de si mesmo exige humildade, portanto, a necessidade de maior consciência do futuro profissional sobre o que é ser psicoterapeuta e o comprometimento com sua formação profissional.

Diante disso, conhecer os direitos e deveres do psicólogo é fundamental a educadores que pretendam preparar o aluno em termos de habilidades, uma vez que é preciso ter em vista atitudes éticas e responsabilidade na atuação profissional, respeitando suas obrigações. O *Código de Ética do Psicólogo* (2005) trata dos direitos e deveres do profissional no exercício da profissão, estabelecendo padrões esperados para suas práticas e responsabilizando-o por suas ações, incluindo as consequências delas. Preocupar-se com tais obrigações faz parte de qualquer ação que educadores pensem e planejem, bem como do contexto social em que esse psicólogo poderá atuar.

Para dar conta de uma atuação ética, comprometida socialmente e ciente das especificidades da formação do psicólogo e da importância de estudar-se como melhor preparar esses profissionais atualmente, surgiu o problema desta pesquisa: *Como o professor, através de seu discurso, pode problematizar o conteúdo em sala de aula, de forma a contribuir para que o aluno do curso de graduação em Psicologia desenvolva a habilidade de investigar?*

A escolha pelo aspecto discursivo do professor deveu-se – além da vinculação desta pesquisa à linha *Educação, linguagem e tecnologia*, do Programa de Pós-Graduação em Educação – à relevância da linguagem nas interações de que trata o estudo. *Linguagem* é aqui entendida como uma capacidade que constitui os sujeitos – tanto professor como aluno, tanto psicólogo como paciente – e como meio de interação. Acredito ser a linguagem que torna possível o *investigar*, já que em sua modalidade oral, torna-se um meio pelo qual o psicólogo avalia o paciente, sendo também o que permite ao aluno aprender a investigar.

Dada a relevância da linguagem para o psicólogo e para o ensino, estabeleci como *objetivo geral* deste estudo: *Analisar a relação da linguagem docente com a aprendizagem de alunos, no que se refere a influências do discurso docente no desenvolvimento da habilidade de investigar por acadêmicos do curso de Psicologia.*

Dar conta desse objetivo maior implicou nos seguintes objetivos específicos:

- a) *Aprofundar aspectos teóricos referentes à linguagem docente e à aprendizagem na formação de psicólogos, relacionando esses aspectos ao desenvolvimento de habilidades, especificamente da habilidade de investigar.*
- b) *Levantar informações sobre os recursos disponíveis no discurso que possam ser utilizados pelo docente e que contribuam para a aprendizagem dos alunos no que se diz respeito ao desenvolvimento da habilidade de investigar.*
- c) *Contribuir para qualificar a prática docente, a relação professor-aluno e, conseqüentemente, as atividades de ensino e de aprendizagem.*
- d) *Colaborar com estudos futuros que abordem o desenvolvimento de habilidades do psicólogo na formação acadêmica.*

Com base nesses objetivos, surgiram as questões que nortearam o processo de investigação. São elas:

- *Como a habilidade de investigar pode ser desenvolvida pelo aluno em seus processos de aprendizagem durante a graduação em Psicologia?*
- *Quais são os recursos de linguagem presentes no discurso docente passíveis de contribuir para o desenvolvimento da habilidade de investigar dos alunos do curso de graduação em Psicologia?*
- *Como a problematização, pelo discurso docente, pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de investigar, por parte dos alunos do curso de graduação em Psicologia?*

Quanto ao método, o presente estudo buscou responder a essas questões propostas por meio da pesquisa bibliográfica.

O estudo, portanto, tem caráter teórico, de forma que apresento apenas alguns exemplos de fragmentos de discursos docentes, por mim observados em alguns aspectos que julguei cabíveis, com o intuito de ilustrar as relações aqui apresentadas, bem como algumas tentativas de responder às questões norteadoras.

Para responder como a habilidade de *investigar* pode ser desenvolvida pelo aluno em seus processos de aprendizagem durante a graduação em Psicologia, foi preciso um entendimento das concepções que formam a base para esse questionamento. Parto, então, da concepção de que a habilidade de *investigar* é passível de ser desenvolvida, o que implica considerar o desenvolvimento de habilidades como um processo de *aprendizagem* que pode ocorrer em um ambiente formal de ensino.

O capítulo 1 trata, pois, das concepções que fundamentam essa forma de abordar o desenvolvimento de habilidades. Nele, são apresentadas concepções de *educação*, distinguindo os conceitos de *educação formal* ou ensino e de *aprendizagem*, aprofundando o desenvolvimento de habilidades, em especial a de *investigar*. Permeando todos esses processos está a *linguagem* com seu papel essencial, cujas concepções fundantes são contempladas também nesse capítulo.

Pensando na segunda questão proposta para o estudo, isto é, quais seriam os recursos de linguagem presentes no discurso docente passíveis de colaborar com o desenvolvimento da habilidade de investigar dos alunos do curso de graduação em Psicologia, deparei-me com outra necessidade. Ao tratar da habilidade de *investigar* de futuros psicólogos, penso ser prudente esclarecer o leitor sobre as especificidades dessa habilidade para esse profissional.

Portanto, o capítulo 2 apresenta as particularidades do investigar do psicólogo por acreditar na necessidade de que, para pensar o ensino, educadores conheçam as demandas que o futuro profissional irá enfrentar. Pela importância que a linguagem oral tem para o investigar do psicólogo, busquei um entendimento das questões de linguagem presentes na interação paciente-terapeuta. Assim, com base nas ideias de Benveniste, apresento ao leitor uma forma de compreender a interação que se dá na clínica, bem como o que ocorre quando o psicólogo pergunta para investigar.

Ciente das questões linguísticas implicadas no investigar do psicólogo, chego ao capítulo 3 que aborda a tentativa de responder à segunda e à terceira questões norteadoras deste estudo. O capítulo resulta da busca por recursos de linguagem de que dispõe o professor

para contribuir com o desenvolvimento da habilidade de investigar pelos alunos do curso de graduação em Psicologia. Apresento aí como o professor pode problematizar a aprendizagem, utilizando sua linguagem oral, de modo a colaborar com o desenvolvimento da habilidade de *investigar* por futuros psicólogos. O foco na linguagem oral foi necessário para viabilizar o estudo, porém ressalto que outros aspectos da linguagem, seja verbal, seja não verbal, também estão presentes no processo.

Preparar profissionais para estarem aptos a conhecer e, efetivamente, ajudar outro ser humano, grupos e instituições, de modo a avaliar e intervir nesses diferentes contextos de forma ética pressupõe comprometimento de educadores com a formação e a constante busca pelo aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Pensar um ensino coerente com as demandas atuais foi uma motivação para este estudo, o qual tem como objetivo contribuir para a formação do perfil de psicólogos mais preparados. Por acreditar que o ensino deve estar em função da aprendizagem, isto é, segundo Azevedo (2010), o *como se aprende* precede o *como se ensina*, o estudo busca esclarecer o desenvolvimento de uma habilidade específica. Portanto, trata da aprendizagem para contribuir com reflexões sobre o ensino, já que este decorre da aprendizagem propriamente dita.

Acredito na relevância deste trabalho por contemplar alternativas para qualificar a formação em psicologia, destacando o papel dos professores nesse processo. Confio, também, que possa revelar a importância da linguagem oral docente como um instrumento muito útil, apresentando maneiras e/ou situações que propiciem o desenvolvimento desta habilidade tão importante aos psicólogos: a habilidade de *investigar*.

# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1.1 CONCEITOS DE BASE

Para apresentar a relação da linguagem docente com a aprendizagem de alunos e, em específico, o desenvolvimento da habilidade de *investigar*, proposta deste estudo, inicio explicitando ao leitor as concepções que foram base para o entendimento dessa relação. Eis aqui o propósito deste primeiro capítulo.

O desenvolvimento de habilidades é abordado como um processo de aprendizagem, o que requer explicitar o conceito *aprendizagem* que alicerça esta investigação. Para isso, convido o leitor a visitar algumas concepções relacionadas a esse conceito, por formarem a base para a compreensão das relações de que trata este estudo. Começo pelo *conhecimento* e o papel da *linguagem* nesse processo, visitando as concepções de *educação* e *ensino* para esclarecer o que entendo por *desenvolvimento de habilidades*, fundamentando o pressuposto da relação existente entre *linguagem* e *aprendizagem*, da qual parte o estudo.

### 1.1.1 Conhecimento

Visando a esclarecer a relação entre *desenvolvimento de habilidades* e *conhecimento*, acredito ser necessário um olhar ao longo da história, por lá estarem os primeiros estudos sobre *conhecimento* que redundaram em estudos posteriores sobre a *aprendizagem*. Farei uma breve retomada de algumas ideias desses primeiros estudos, para, então, esclarecer e justificar a concepção de *conhecimento* e de *aprendizagem* aqui utilizada.

Inicialmente, esses estudos buscavam explicar a questão da origem do conhecimento constituindo três paradigmas epistemológicos: o *Racionalismo*, o *Empirismo* e o *Construtivismo*. Desses, os dois últimos tiveram grande influência sobre as teorias psicológicas da aprendizagem e sobre muitas das ideias atuais sobre esse tema (POZO, 2002). Apresento, breve e sucintamente, a seguir, alguns dos postulados desses três paradigmas para expor e justificar a concepção de *aprendizagem* que embasa esta pesquisa.

O *Racionalismo*, iniciado por Platão durante o século IV a.C., na Grécia Antiga, abordava o conhecimento como algo inato. No livro VII de “A República”, Platão apresentou o *Mito da Caverna*, uma metáfora utilizada para explicar que o mundo como o conhecemos é, simplesmente, uma sombra de nossas ideias inatas projetada em “uma parede”, ou seja, o conhecimento é uma projeção de ideias que já trazemos ao nascer (POZO, 2002). Embora a

experiência não apareça nessa abordagem com a mesma relevância que tem neste estudo, para o processo de conhecer, ressalto que o *racionalismo* já apresentava a ideia de tomar ciência do conhecimento e já falava da *reflexão* para a aprendizagem, o que mais tarde ganha importância e que, aqui, é tido como fundamental. As ideias de aprendizagem baseadas na *reflexão e tomada de consciência* apresentadas pela corrente racionalista foram retomadas mais tarde pelos construtivistas, porém, conforme refere Pozo (2002), sem atribuir-lhe um caráter inato e imóvel como no racionalismo.

Seguindo a perspectiva histórica, opondo-se ao Racionalismo, surge o *Empirismo*, iniciado por Aristóteles, discípulo de Platão, ao contrariar a ideia de que o conhecimento é inato. Ele defendia a ideia de que nossa mente é como uma *tabula rasa* ao nascermos, ou seja, nasce em branco e, através de nossos sentidos, recebemos as informações que se associam entre si, formando o conhecimento (POZO, 2002). Nesse enfoque, o conhecimento é adquirido pela experiência, já que é possível formar ideias pela associação entre as informações que são recebidas pelos sentidos e/ou pelo raciocínio.

A *aprendizagem*, segundo esse enfoque, ocorre por associação mediante as *leis da associação* propostas por Aristóteles e referidas como: (a) *Contiguidade*, segundo a qual o que acontece junto, produz uma marca comum; (b) *Similitude*, tendência à associação entre semelhantes; e (c) *Contraste*, disposição de o diferente também associar-se (POZO, 2002).

O *racionalismo* e o *empirismo* foram evoluindo, ao longo da história, influenciando outros estudos sobre o *conhecimento* e a *aprendizagem*. As ideias associacionistas, propostas pelo empirismo, foram sendo reformuladas pela Filosofia – especialmente por filósofos empiristas britânicos, como Locke ou Hume nos séculos XVII e XVIII – e pela Psicologia, por teorias da aprendizagem, principalmente pelo *comportamentalismo*, no século XX (POZO, 2002). Dentre essas contribuições, destaco a seguir alguns pressupostos que já faziam referência a aspectos relevantes para este estudo.

Ao falar do desenvolvimento de habilidades pelo aluno, pressuponho que a experiência, pela qual ele passa, esteja envolvida diretamente no processo de aprendizagem, processo este em que o professor tem um papel ativo. John Locke (1603-1704), considerado fundador do empirismo britânico, já destacava o papel da experiência no processo de conhecer. Embora acreditasse que a mente, ao nascer, era como uma folha de papel em branco, Lock referiu que as ideias resultavam da experiência, contribuindo, assim, para a educação, com recomendações sobre a importância de os pais assumirem papel ativo na educação de seus filhos com estratégias de recompensa (GOODWIN, 2005).

Nesta investigação, não radicalizo, afirmando que todas as ideias partam da experiência, como no empirismo, mas considero que a experiência tem parte importante no processo de conhecer, assim como pais e professores podem ter um papel ativo e interferir na aprendizagem do aluno, como já assinalava Locke. Outros aspectos podem ser destacados nas antigas contribuições empiristas, como a importância da distinção entre *impressões* e *ideias* no processo de conhecer.

David Hume (1711-1776) abordou a importância da distinção entre *impressões*, resultantes de sensações, e as *ideias*, cópias das impressões. Segundo ele, as ideias seriam cópias das informações recebidas via órgãos dos sentidos e que se permitiriam associar, segundo as *leis de associação* – semelhança, contiguidade e causa/efeito<sup>3</sup> (GOODWIN, 2005).

Ao tratar do desenvolvimento de habilidades, considero importante a distinção que o associacionismo já apresentava entre sensações e ideias, visto que o aluno recebe informações via órgãos dos sentidos e vai construindo suas ideias, associando aquelas ao que já foi aprendido. Porém, nesta pesquisa, considero que as ideias não são simples cópias das informações que chegam via órgãos dos sentidos; aqui, o entendimento sobre como se conhece vai além da associação de ideias, trata-se de uma construção e/ou reconstrução de conceitos.

Essa construção é possível ocorrer por associação; vários estudos já tratavam a aprendizagem por associação, e as contribuições associacionistas foram sendo inseridas na Psicologia da Aprendizagem. Inicialmente, foram introduzidas por Herman Ebbinghaus (1850-1909), que estudou a memória, contribuindo com investigações sobre o desenvolvimento de associações e o tempo de retenção da aprendizagem (GOODWIN, 2005).

Essas ideias também dominaram o pensamento de Wilhenlm Wundt (1832-1920), conhecido como o fundador da psicologia experimental, o qual criou uma psicologia que utilizava métodos experimentais da fisiologia, e interessou-se pela capacidade da mente em organizar as informações, tendo a maior parte de suas pesquisas voltadas aos processos sensoriais e perceptuais básicos, que salientavam a natureza ativa do processamento mental ao considerar a percepção como “ativa, atenta e significativa de um evento” (GOODWIN, 2005, p.143).

---

<sup>3</sup> Em função do objetivo desta pesquisa, não cabe aqui explicitar os conceitos utilizados por Hume. Para mais informações, ver Goodwin (2005, p.62-64).



Os pressupostos associacionistas influenciaram também o *Estruturalismo* e o *Behaviorismo*, abordagens que, por sua vez, impulsionaram o surgimento de outros estudos sobre o processo de conhecer, como o *Construtivismo*. Para justificar minha opção, esclareço na sequência o que abordo como *estruturalismo*, *behaviorismo* até chegar às ideias *construtivistas*.

O *Estruturalismo* é aqui entendido como uma abordagem da psicologia fundada por Edward Bradford Titchener (1867-1927), que tinha como objetivo analisar a mente em suas estruturas fundamentais por meio de um método de introspecção. Para Titchener, a Psicologia estruturalista tinha que analisar a mente e mostrar como os elementos poderiam combinar-se, além de fornecer – pela compreensão do funcionamento do sistema nervoso – uma explicação a cerca dos processos mentais. Assim, procurou analisar a experiência consciente humana em unidades, identificando como elementos da experiência as sensações, as imagens e os afetos.

Wundt havia identificado dois elementos, sensação e afeto, e classificou a introspecção como o método da Psicologia, desde que houvesse um treinamento específico para evitar, segundo ele, a descrição do estímulo ao invés da sua experiência consciente. Seu método foi considerado falho devido à falta de objetividade buscada na época. Assim como Hume, Titchener acreditava que as imagens eram cópias das sensações, cópias estas não tão claras segundo ele (GOODWIN, 2005).

O *Behaviorismo*, também chamado *Condutivismo*, surge em resposta ao subjetivismo e ao método introspectivo referido pelo estruturalismo e funcionalismo, tendo sido atribuída sua fundação a John Broadus Watson (1878-1958). O *Behaviorismo* filia-se, pois, pelo paradigma objetivista, contribuindo com estudos sobre aprendizagem por condicionamento que, na época, desconsiderava o estudo dos processos mentais superiores para a compreensão do comportamento humano (GOODWIN, 2005).

A influência das ideias associacionistas encontra-se na concepção de *aprendizagem* do Behaviorismo, que se constitui no núcleo da abordagem. Essa concepção baseia-se no associacionismo de Aristóteles e em teorias do conhecimento do empirismo inglês, como as contribuições de Hume, em que o conhecimento é adquirido e sua origem está na experiência, de modo mais específico, nas sensações.

Para o Behaviorismo, aprendemos por associação, de modo que a aprendizagem é iniciada e controlada pelo ambiente. O Behaviorismo dominou a Psicologia na primeira metade do século XX, tendo se consolidado a partir de 1930, em parte, pelas ideias de Watson

e pelo seu programa sobre condicionamento e reações emocionais, mas, também, devido à pesquisa de Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) sobre o condicionamento clássico<sup>4</sup>.

As pesquisas seguiram-se com os chamados *neobehavioristas* que acreditavam, dentre suas ideias, que a compreensão do comportamento exigia um conhecimento sobre como o ser humano aprende. Dentre estes, Burrhus Frederick Skinner (1904-1990) contribuiu com seus estudos sobre a distinção entre condicionamento clássico e operante<sup>5</sup> e sua investigação sobre o controle dos comportamentos e suas consequências (GOODWIN, 2005).

Penso que a teoria de Skinner traz contribuições importantes para os estudos da aprendizagem, no que se refere aos aspectos que aborda sobre aprendizagens por associação. Dentre essas contribuições, destaco a aprendizagem que ocorre quando se associa uma *resposta*<sup>6</sup> a um “evento reforçador subsequente”, sendo possível aprender comportamentos complicados por meio da modelagem, em que aproximações sucessivas do comportamento desejado são reforçadas gradualmente (HALL, 2000, p.390).

Após 1950, o Behaviorismo, que teve forte influência nos Estados Unidos, entra em crise, surgindo então o *Processamento de Informação*, que estudava os processos mentais baseado na metáfora do computador (POZO, 1998b). É, portanto, na segunda metade do século XX, que tem início o domínio da Psicologia Cognitiva, embora o Behaviorismo não tenha deixado de influenciar diversas áreas, dentre as quais estudos sobre aprendizagem, em que não é possível falar em um predomínio do enfoque cognitivo sobre o behaviorista, já que boa parte dos manuais da Psicologia da Aprendizagem continua apresentando forte interferência behaviorista (POZO, 1998b).

Embora os psicólogos americanos tenham se voltado a uma psicologia cognitiva com caráter associacionista, denominada *Processamento da Informação*, é na Europa que a Psicologia Cognitiva direciona-se para preceitos construtivistas. A principal diferença entre estudos dos psicólogos americanos e dos europeus é que o processamento de informação focou-se mais no que se tem a aprender do que nos mecanismos propostos para tal.

---

<sup>4</sup> *Condicionamento clássico* é um tipo de aprendizagem por associação em que o sujeito associa dois eventos ou estímulos apresentados próximos. Para maior aprofundamento, ver Goodwin, 2005, p. 389-403.

<sup>5</sup> O *condicionamento operante* refere-se a um tipo de aprendizagem por associação, descrito por Skinner, em que o sujeito aprende pela associação de uma resposta (comportamento) a uma consequência. Portanto, o comportamento pode ser modelado por suas consequências. Se positivas, tem maior probabilidade de repetir-se; ou de ser evitado, se forem negativas. Para maiores informações, consultar Hall, 2000, p. 402-408.

<sup>6</sup> O termo *resposta* refere, aqui, uma ação ou um comportamento do indivíduo diante de um estímulo. Para melhor entendimento sobre o que Skinner aborda como *resposta*, ver Hall, 2000, p. 401-402.

Na Europa, diferente de um ponto de vista mais associacionista, os psicólogos voltaram-se para uma perspectiva mais estruturalista e organicista, com a visão de que a unidade de estudo da psicologia é a globalidade e não elementos dela; uma postura mais construtivista que defende a ideia de que o sujeito possui uma organização cognitiva interna que lhe permite interpretar a realidade e projetar nela os significados por ele construídos.

Adiro a esse ponto de vista, em que o conhecimento não é somente reprodutivo, já que o sujeito ao conhecer é ativo e, portanto, capaz de modificar a realidade. Esta pesquisa se filia a esse enfoque, já que o *conhecimento* é aqui abordado como um processo de formação de conceitos que se constrói e reconstrói de forma dinâmica, por meio das diferentes formas de aprendizagem, sendo o aluno agente nesse processo.

Entendo o conhecimento como verdadeiras redes de conceitos formadas por meio da linguagem. Fundamentando essa concepção, já no século XVIII, Kant, em sua Teoria do Conhecimento, abordou a existência de conceitos *a priori*, constituindo categorias que são impostas à realidade, situando, assim, a aprendizagem entre as ideias racionalistas e empiristas (POZO, 2002).

Ao falar em rede de conceitos, esclareço que *conceito* é entendido, no âmbito desta investigação, como a menor unidade do conhecimento. O conhecimento é construído na e pela formação de conceitos, tendo em vista que, em nossa memória, os conceitos são armazenados de forma organizada, tecendo redes cuja síntese constitui o que chamo *conhecimento*.

Foi com os estudos de Kant que o conhecimento humano pôde ser visto como não determinado pela herança racional, sendo essencial para a sua constituição o papel da aprendizagem. Desde essa perspectiva, *conhecimento* é considerado um *produto da experiência* e entendido como uma *construção*.

Essas ideias levaram pesquisadores a novos estudos, como Vygotsky com sua teoria sobre a construção social do conhecimento (POZO, 2002). O conhecimento, por ser eminentemente social, tem sua constituição na e pela linguagem. Vygotsky rejeita as teorias que reduzem a aprendizagem a associações entre estímulos e respostas, considerando que existem aspectos humanos específicos que não podem ser reduzidos a associações, como a linguagem e a consciência (POZO, 1998b). Conforme salienta o autor (1998b), não há que se negar a importância da aprendizagem associativa, como também eu não a rejeito, pois considero, assim como Vygotsky, que, durante o processo de aprendizagem, ocorre uma integração entre procedimentos de associação e de reestruturação.

Assim, ao longo da história, foram sendo produzidos modelos e teorias para dar conta de explicar os vários processos de aprendizagem, já que esses foram sendo influenciados por mudanças culturais decorrentes da evolução das tecnologias da informação e, também, da organização social do conhecimento (POZO, 2002). Durante muito tempo, houve o domínio de concepções da aprendizagem reprodutiva, modelos que dominaram por atenderem a demandas sociais da época, conforme assinalou Pozo (2002).

Entendo que a aprendizagem envolve processos que ocorrem em determinadas situações e que resultam em conteúdos aprendidos. Confio que a aprendizagem comporte o processo de construção do conhecimento no qual os processos de associação também estão envolvidos. Esses processos (o *como* se aprende, por exemplo) podem ser associativos, de construção e reconstrução, que possibilitam tanto a estruturação – como a reestruturação cognitiva –, quanto à mudança comportamental do indivíduo, resultando em conteúdos que foram aprendidos. Quanto aos resultados da aprendizagem, eles podem ser tanto em nível cognitivo (crenças, pensamentos, habilidades cognitivas), quanto em nível comportamental (comportamentos, hábitos).

Acredito que compreender a aprendizagem demanda entender *como* se aprende, *o que* se aprende e *quando* se aprende. Ao tratar do desenvolvimento de habilidades do aluno, é fundamental que o professor saiba como o aluno desenvolve suas habilidades e quando esse aprendizado ocorre, para, então, refletir sobre como poderá contribuir nesse processo.

Especificando um pouco mais, para o estudo proposto, apreendo o desenvolvimento de habilidades como *aprendizagem de procedimentos*. Nesse sentido, ao abordar os produtos decorrentes da aprendizagem, Pozo (2002) relaciona o desenvolvimento de habilidades, destrezas ou estratégias para realizar algo, como “aprendizagem de procedimentos”.

Essa classificação decorre de sua proposta de que toda situação de aprendizagem é passível de ser analisada conforme três componentes básicos: quanto aos *resultados da aprendizagem*, também chamados de *conteúdos* ou *o que* se aprende; quanto aos “processos da aprendizagem”, ou *como* se aprende, incluindo os mecanismos cognitivos que tornam possível a aprendizagem; e quanto às “condições da aprendizagem” ou práticas que ocorrem para pôr em ação os processos de aprendizagem. Em cada forma de análise, o autor (2002) propõe classificações à aprendizagem. Quanto aos resultados, classifica os conteúdos aprendidos como *conceitos e fatos, procedimentos e atitudes, normas, valores*.

É a aprendizagem de procedimentos que se relaciona ao desenvolvimento de habilidades para realizar algo. Essa aprendizagem implica o *saber fazer*, o que demanda a

aplicação de conhecimentos procedimentais, sendo que esses procedimentos, inicialmente, são um “saber explícito”, ou seja, procedimentos executados através de um modo controlado, passando, com a prática, para um modo automático, ou seja, para um “conhecimento implícito” (POZO, 2002, p. 233).

Nesse sentido, para o autor, ensinar não consiste em dizer aos alunos o que devem saber e fazer, mas cabe aos próprios alunos a tarefa de utilizar ou aplicar o que foi aprendido quando isso for conveniente. Portanto, situações práticas tornam-se uma necessidade para que habilidades sejam desenvolvidas, considerando que “entre o saber dizer e o saber fazer há um salto que não podemos deixar que o aprendiz dê sozinho” (POZO, 2002, p. 228). Esses processos ocorrem na interação do indivíduo com o meio e com outros, no meio social e, portanto, na interação professor e aluno.

A aprendizagem ocorre tanto em nível de conceitos, quanto de habilidades, concepção fundamentada na visão de um aluno como sujeito ativo que possui uma organização cognitiva formada por uma rede de conceitos interconectados, mesmo que não exclusivamente, que nada mais é do que o conhecimento que o sujeito possui. O conhecimento é, como já anteriormente referido, construído, e esta construção se dá pelo processo de formação de conceitos e pelo desenvolvimento de habilidades. Ao tratar de *habilidades*, torna-se necessário explicitar sua relação com *competência* e destas com o *conhecimento*.

Compreender o processo de desenvolvimento de competências, segundo Cruz, Pereira e Souza (2004, p. 25), é estar “de acordo com as situações, experiências vividas e aprendizagens transformadas em conhecimentos e habilidades que, por sua vez, são a base para a formação de atitudes, construindo a capacidade de atuar”.

Snow (*apud* PRIMI, 2001) afirma que o sistema cognitivo engaja-se em adquirir, reter e reutilizar conceitos e procedimentos que irão ajudar em novas situações-problema de aprendizagem. Esse sistema deve adaptar conceitos cristalizados previamente e organizar novos conceitos, já que novas situações são diferentes das experimentadas no passado. Essa visão demonstra que o desenvolvimento de habilidades pressupõe que há conceitos que precisam já ter sido representados para fundamentar a ação diante de situações problema. Dessa forma, a fim de que o psicólogo consiga investigar, para resolver uma situação-problema que se coloca, é preciso considerar quais conceitos foram previamente adquiridos, quais ainda precisam ser e quais devem ser reformulados. Mas acredito que, para aprender a investigar, é preciso ir além de construir uma rede conceitual.

Macedo (2005) refere que, até pouco tempo, a principal questão escolar era a aprendizagem de conceitos, referindo que a visão era de que *conhecer* seria o mesmo que acumular conceitos e, *ser inteligente* equivaleria a articular logicamente ideias e a estar informado sobre conhecimentos. Para o autor (2005), esse tipo de preocupação foi dando lugar ao domínio do conteúdo procedimental, que se relaciona ao *saber como fazer*, apontando para o fato de, hoje, a sociedade, por ser cada vez mais tecnológica, favorece a atualização constante de informações, sendo que a questão não é tanto a falta de informações, mas “encontrar, interpretar essas informações, na busca de solução de nossos problemas ou daquilo que temos vontade de saber” (MACEDO, 2005, p. 17).

Cabe salientar que no processo de aprendizagem o aluno constrói seu conhecimento e aprende a utilizá-lo desenvolvendo habilidades, ou seja, um *saber fazer*. O sujeito conhecedor possui uma organização cognitiva que lhe possibilita modificar a realidade ao conhecê-la.

Diante desse entendimento, as ideias que formam a base para as principais concepções deste estudo, distanciam-se do Racionalismo, porque o conhecimento não é abordado somente como reflexo de estruturas inatas, nem a aprendizagem é somente atualizar o que já se conhece. Também se distancia do Empirismo, pois o conhecimento não é considerado, aqui, somente como reflexo do ambiente, e a aprendizagem, como simples reprodução do que é recebido, conforme referiu Pozo (2002) ao abordar essa doutrina.

Nesse sentido, este estudo aproxima-se da ideia construtivista do conhecimento construído pela interação de informações novas com o que já existe na estrutura cognitiva do sujeito conhecedor, sendo a aprendizagem uma construção de modelos para compreender/interpretar a informação recebida (POZO, 2002). Cabe lembrar, porém, que há aspectos em que o construtivismo avizinha-se das posições empiristas, por considerar que aprendemos pela experiência, entretanto distancia-se delas pela ideia de aprendizagem como construção e não apenas como repetição da realidade, como já mencionado por Pozo (2002). De certo modo, tais aproximações também estão presentes neste trabalho ao considerar que a aprendizagem é influenciada pela experiência oportunizada ao aluno em sala de aula, possibilitando ao professor colaborar com a construção do conhecimento do estudante, e tendo presente que a linguagem tem papel essencial nos processos de ensino e de aprendizagem.

Esclarecer esse papel demanda explicitar mais alguns conceitos, como *conhecimento* e *saber*, os quais, embora considerados por alguns autores como equivalentes, aqui são

entendidos de forma distinta. O *saber* é concebido de forma mais ampla, pois inclui o *conhecimento* e também o *saber fazer*, isto é, *habilidades*.

Sobre a distinção entre *saber* e *conhecimento*, Azevedo (2010) assinala que, enquanto o *conhecimento* resulta da organização, estruturação e hierarquização de conceitos, o *saber* refere-se à aplicação de conhecimentos já construídos pelo sujeito a determinadas circunstâncias, implicando que, para isso, o aprendiz desenvolva *competências* e *habilidades* específicas para a aplicação de seus conhecimentos na solução de situações-problema, ou seja, o *saber* implica a interdependência de *conhecimentos*, *competências* e *habilidades* para resolver problemas de forma viável e eficaz (AZEVEDO, 2010).

Não cabe, aqui, discorrer sobre conhecimento conceitual e seu processo de formação, já que pretendo tratar de habilidades, no entanto, saliento que, para desenvolver competências, o aluno precisa, necessariamente, formar conceitos e redes conceituais (conhecimento), além de desenvolver habilidades. Embora o termo *habilidade*, muitas vezes, apareça como sinônimo de *competência*, esses conceitos têm definições diferentes neste estudo, apesar de relacionadas.

Ambos os termos, *competência* e *habilidade*, têm sido usados por pesquisadores europeus (PERRENOUD, 1999) e norte-americanos (CARROLL, *apud* PRIMI, 2001). Os europeus denominam *competência*, o que os norte-americanos chamam de *habilidades cognitivas*. Segundo Carroll, o termo *habilidade* refere-se a variações individuais de potencial para a realização de determinadas classes de tarefas, distinguindo o conceito de *habilidade* do de *aptidão*. Entende que *habilidades cognitivas* podem ser consideradas *aptidões* quando se apresentam relativamente estáveis e resistentes às tentativas de mudança pelas experiências educacionais ou pelo treinamento e, ao mesmo tempo, tornam-se preditoras de sucessos futuros. Assinala, ainda, que *habilidade* pressupõe potencial de realização, ou seja, implica a existência de certa facilidade em lidar com informações e problemas de determinada classe ou conteúdo. Assim, para o autor, as pessoas possuem aptidões ou habilidades para diferentes desempenhos em situações específicas, que podem ser desenvolvidas e aplicadas a situações semelhantes, com o cuidado, é claro, de compreender as especificidades de cada situação (PRIMI, 2001). No âmbito desta pesquisa, o termo *competência* é entendido como *capacidade* e o termo *habilidade* como *saber fazer* (AZEVEDO, 2010).

Conforme Azevedo (2010), penso também que o processo de construção do conhecimento é contínuo, bem como o desenvolvimento de habilidades. Quando o aluno está diante de novas informações, há a possibilidade de ocorrerem mudanças no conhecimento já

instituído. Como é processual, a construção do conhecimento dá-se, constantemente, à medida que novos conceitos são formados; havendo, pois, uma reorganização das informações prévias (somadas às novas) na rede conceitual do sujeito que, por sua vez, faz uso de habilidades – desenvolvidas e em desenvolvimento – para construir e utilizar seus conhecimentos.

Entendo esse processo, portanto, como algo ininterrupto que está em constante mudança, a qual é decorrente da interação recíproca do sujeito com outros sujeitos, com os objetos de conhecimento e com o meio. Toda essa construção, bem como sua reestruturação e o desenvolvimento de habilidades é possibilitada pela linguagem. Trata-se, pois, de um processo dinâmico, não acabado ou pronto, mas em constante reestruturação, já que pela interação do sujeito com os objetos cognoscíveis e com os outros sujeitos, o conhecimento vai sendo reformulado, alterado e redimensionado (AZEVEDO, 2010).

Considero que os conceitos são formados quando o sujeito é capaz de atribuir significado a fatos e a dados advindos das interações de que é parte, por meio da compreensão das inter-relações que os constitui e da interpretação que o sujeito faz mediante seu conhecimento prévio (AZEVEDO, 2010). Os conceitos formados, então, ficam armazenados na memória de forma organizada, hierarquizada e sistematizada, constituindo, assim, o conhecimento.

Contudo, a construção de conhecimento não é garantida pela quantidade de informações recebidas, assim como também a qualidade da informação não garante conhecimento. Em relação a isso, Azevedo (2010) pontua que disponibilidade, quantidade e qualidade de informações não constroem o conhecimento, pois é preciso que as informações sejam sintetizadas e inter-relacionadas, para que conceitos sejam formados, como também estes precisam estar inter-relacionados, categorizados e sintetizados para formar o conhecimento. Portanto, o conhecimento não é simplesmente um somatório de representações mentais armazenadas na memória, mas conceitos que ficam representados e armazenados segundo certas características que garantem a organização cognitiva do conhecimento.

Essas representações podem ser tanto conceituais, ao referirem-se a redes de conceitos, quanto procedurais, ao fazerem menção a habilidades. Mas o que permite essas *representações*? A linguagem. É ela que constitui as representações e que torna possível representar. O ser humano é dotado da capacidade de linguagem que possibilita a interação com o outro, assim como a simbolização do conhecimento, processo que se dá desde a infância. Sobre isso, Vigotski (1998a) afirma:



a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (p.38).

Cabe assinalar que *linguagem* e *língua* são abordadas neste estudo como conceitos distintos, embora estejam relacionados. A *língua* é entendida como um instrumento que permite o acesso às informações e à representação simbólica. Cabe aqui referir a definição de *língua* segundo Saussure, dada a relevância de seus conceitos para os estudos que se seguiram sobre o tema.

Conforme a versão do *Curso de linguística geral* (CLG), *língua* é considerada uma parte essencial da linguagem, um “produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p.17). A *língua* é, portanto, um “sistema de relações” ou ainda, “um conjunto de sistemas ligados uns aos outros”, em que os elementos não têm valor independente das relações que os unem (DUBOIS, 2006, p.378-379). Para Azevedo e Rowell (2006), a *linguagem* é o principal veículo de interação pelo qual o conhecimento é construído, enquanto a *língua* é o que permite o acesso e o processamento das informações para construir saberes. A *língua* medeia, assim, o processo de apreensão e apropriação do conhecimento (AZEVEDO, 2010).

Para Benveniste, a *linguagem* representa um potencial próprio da condição humana denominado “faculdade de simbolizar”. Segundo ele, o homem possui a capacidade de representar o real por um “signo” e, também, de compreender que esse signo é algo que representa o real, relação esta nomeada “significação” (BENVENISTE, 1995, p.27). A possibilidade de conceber simbolicamente a realidade é o que permite ao conhecimento ser representado. Essa realidade simbolizada é passível de ser recriada pela interação, assim como o conhecimento construído pode ser reconstruído por meio dela graças à linguagem enquanto capacidade de representar. É, portanto, por meio da linguagem, enquanto veículo de inter-relações, que o processo de aprendizagem acontece.

Benveniste (1995) chama a atenção para a singularidade da linguagem. Considerado o pai da *Linguística da Enunciação*, Benveniste contribui para uma visão mais ampla da linguagem ao tratar da *enunciação*, definida por ele como uma ação individual em que o sujeito escolhe os recursos disponíveis na *língua* para interagir verbalmente com um outro.

Conforme o autor, “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Devido à enunciação dar-se num lugar e num tempo definidos, ao falar, o ser humano realiza uma ação que é sempre inédita e não se repete, introduzindo “aquele que fala em sua fala” (p.84).

O autor também destaca a subjetividade na linguagem. Nesse sentido, considera-se que o professor, como locutor, traz à tona em seu discurso suas representações da realidade, de modo que ao falar propicia que a realidade do ouvinte seja recriada.

Diante da grande circulação de informações, também ao aluno de psicologia é oportunizado um acesso maior a conceitos e teorias diversificados, porém, apenas isso, não garante que ele aprenda a utilizar seu conhecimento. Penso ser necessário ensinar o aluno a aplicar seu conhecimento, ou seja, a *saber como fazer*; o que é possível ser oportunizado por vivências dos próprios alunos em situações práticas. A meu ver, essas questões refletem uma importante necessidade do aluno, para sua atuação enquanto psicólogo: o *saber fazer*. Para tanto são indispensáveis contextos de aprendizagem que contemplem a relação conhecimento/aplicação, de forma a possibilitar a resolução de situações-problema que, por seu turno, podem oportunizar ao aluno o desenvolvimento da habilidade de *investigar*.

Habilidades são desenvolvidas pelo uso, ou seja, pelo “agir contextualizado” e não simplesmente pela retenção de informações significativas, como assinala Azevedo (2010). Assim, é possível ao aluno desenvolver suas habilidades por meio dos processos de ensino e aprendizagem previamente planejados para esse fim. Tal planejamento precisa levar em conta que a aprendizagem decorre de uma necessidade, portanto, há que se planejar um ensino que provoque no aluno a necessidade de buscar, de investigar.

Quem poderia contribuir para isso? O professor enquanto mediador. Concordo, portanto, com Vygotsky ao referir que o aprendiz não simplesmente responde aos estímulos, mas atua sobre eles e, ao agir, o sujeito transforma-os, o que é possível pela *mediação*<sup>7</sup> (VIGOTSKI, 1998a). Com base nesse enfoque, tomo o aluno como um sujeito ativo ao aprender, um sujeito que está em constante mudança, tanto em relação ao seu conhecimento, quanto em relação às suas habilidades, provocando uma mudança também no seu ambiente e nas pessoas com as quais interage. Se assim é, o aluno é ativo tanto no processo de construção de seu conhecimento como no processo de desenvolvimento de suas habilidades.

---

<sup>7</sup> Este conceito foi proposto por Vygotsky e será melhor explicitado ao longo deste capítulo, quando abordar o papel do professor na educação formal.

Com base nesse entendimento, o professor desempenha um papel importante ao mediar o processo para promover a aprendizagem do aluno. São os processos de ensino e aprendizagem, devidamente planejados, que norteiam a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades do aluno. Para melhor compreensão do cenário em que esses processos ocorrem, trato a seguir da concepção de *educação*.

### 1.1.2 Educação

Ao buscar definir *educação*, identifiquei diferentes formas de concebê-la. Acredito não ser possível entender *educação* de forma isolada das questões sociais e históricas de uma determinada época, visto que está atrelada às necessidades do homem, e estas, relacionadas às exigências do tempo e do lugar onde vive.

Para Paviani (2010), a educação deve ser vista de modo integrado aos fenômenos sociais e históricos, sendo que pensar e fazer educação precisa se considerar as condições e necessidades do mundo em que o homem vive. O autor refere que as diferentes maneiras de conceber a educação refletem as distintas formas como o homem é visto no mundo, de modo que “educação se define como uma maneira de compreender, interpretar e transformar o mundo” (PAVIANI, 2010, p. 29). Assevera, ainda, que o processo educativo é mais amplo do que a função educativa da escola, referindo que o próprio processo enfrentado pelo homem em busca de soluções para os problemas do cotidiano e para o crescimento daí decorrente já é um processo educativo.

Considero *educação* como um movimento de transformação do homem em sociedade, pois ocorre na medida em que, ao se deparar com os desafios impostos por sua existência em sociedade, o sujeito movimenta-se, buscando alternativas adaptativas de solução, reconstruindo-se a cada movimento, descobrindo-se e evoluindo nessa transformação cognitiva, comportamental, emocional. Essa transformação torna-se necessária para maior adaptação ao mundo, ou seja, o homem aprende para adaptar-se e transforma-se a fim de adaptar-se, em um movimento conhecido como *educação*.

Nesse processo, o homem não inicia do zero, isto é, aprende técnicas, estratégias que já existem em seu mundo, onde encontra alternativas de solução relativamente prontas para seus desafios, por serem transmitidas a ele ao estar inserido na sociedade. Nesse sentido, *educação* pode ser entendida, de modo geral, como a “transmissão e o aprendizado de técnicas culturais”, isto é, de técnicas que um determinado grupo utiliza para satisfazer suas

necessidades, proteger-se e trabalhar em conjunto, sendo denominada *educação* as formas utilizadas para ocorrer essa transmissão (ABBAGNANO, 2000, p.305).

Apesar de incluir a transmissão, penso que a *educação* vai além da simples transferência de técnicas já adquiridas, pois através dela é possível modificar e aperfeiçoar o que foi transmitido para maior adaptabilidade e, portanto, evolução. Desse modo, o ser humano transforma a realidade por meio de ações educativas que promovem esse movimento, para maior adaptação às novas exigências do mundo que, aliás, estão sempre mudando.

### 1.1.3 Ensino

Embora a aprendizagem possa ser promovida tanto pela *educação informal*, quanto pela *educação formal*, ou seja, pelo *ensino*, conforme refere Azevedo (2010), trato, aqui, da *educação formal*, a qual apresenta certos atributos que a diferenciam da *informal*.

Sobre as diferenças entre essas formas de educação, Azevedo e Rowell (2010) explicam que a *educação formal* ocorre em ambientes e horários pré-estabelecidos, com material e programas curriculares específicos e previamente planejados, sendo procedente da necessidade de organizar e propagar o conhecimento social e historicamente produzido. Nesse contexto, as situações-problema, com as quais o aluno possa se deparar, devem ser previstas e planejadas pela estrutura educacional para oportunizar aprendizagens, de acordo com o que se pretenda atingir. Cabe, portanto, aos educadores conhecer a realidade e as necessidades do homem em seu mundo, assim como conhecer o aluno enquanto sujeito que pertence a uma sociedade e que tem suas necessidades.

A *educação formal* caracteriza-se, portanto, por ser *sistemática*, com método e metodologia organizada para a aquisição do conhecimento; *programada*, no sentido de planejar antecipadamente objetivos e ações do currículo; *situada artificialmente*, com ambiente e tempos definidos para prever e promover o aprendizado conforme as necessidades e conflitos que, supõe-se, o aluno possa enfrentar socialmente (AZEVEDO; ROWELL, 2010).

Diferentemente, a *educação informal* ocorre na relação do indivíduo com a natureza e com outros indivíduos em seu cotidiano, sendo desencadeada por conflitos que a própria sobrevivência demanda, além de ser responsável pela transmissão cultural, incluindo valores e crenças para gerações futuras (AZEVEDO, 2010). Caracteriza-se, ainda, segundo Azevedo e Rowell (2010), como sendo: *assistemática*, já que não é planejada ou governada por normas didático-pedagógicas pré-estabelecidas; *espontânea*, por ocorrer quando surgem os conflitos

que abalam a estabilidade pessoal e das relações sociais; *circunstancial*, por ser desencadeada, nos mais variados momentos, ao surgirem problemas a serem resolvidos, não tendo, assim, hora e local para ocorrer. Cabe salientar que entender essas diferenças foi relevante para o direcionamento deste estudo.

Esta pesquisa, por tratar de alunos do curso de graduação em Psicologia, não aborda a educação informal, mas o desenvolvimento de habilidades que ocorre no ambiente formal de aprendizagem, no caso aqui, numa instituição de Ensino Superior.

O processo de educação formal, pela possibilidade de ser programada, abre espaço para que educadores e professores possam planejar ações que promovam o desenvolvimento de habilidades. Com base nessa forma de conceber a educação, que ocorre no ambiente acadêmico, o desenvolvimento de habilidades não é espontâneo, ao contrário, deve ser planejado e organizado de forma a contribuir para a finalidade de aprendizagem que se pretende alcançar.

Dito isso, fica a questão: No âmbito do ensino, como é possível o desenvolvimento de habilidades? Desde essa perspectiva, tomo por base que nem mesmo toda a organização do conhecimento, garante o saber, uma vez que o *saber* envolve a aplicação de conhecimentos e de outros recursos cognitivos, como as habilidades (*saber fazer*), por exemplo, as situações-problema reais ou simuladas. Azevedo (2010, p. 201) refere-se ao *fazer* que conduz ao desenvolvimento de habilidades, como um “agir contextualizado”, e, para isso, não basta a memorização, é preciso prática, que deverá ser em maior ou menor intensidade conforme a performance que se queira atingir.

Desenvolver a habilidade de *investigar*, portanto, demanda que o professor oportunize ao aluno um contexto em que, necessariamente, deva utilizar seus conhecimentos prévios na investigação de um determinado assunto, de modo a ir desenvolvendo essa habilidade na prática, isto é, conforme identifique, compare, inter-relacione, enfim, as novas informações, e estas, então, às já adquiridas. Cabe ao professor, portanto, possibilitar ao aluno diversas situações em que ele possa usar seu conhecimento com determinada finalidade, o que demandará o desenvolvimento das habilidades pressupostas pelo *investigar*.

Essas situações podem e devem exigir diferentes níveis de conhecimento, bem como diferentes níveis de complexidade da habilidade de *investigar*, de acordo com o(s) objetivo(s) estabelecido(s) no planejamento do professor e as possibilidades cognitivas dos alunos. Portanto, para que o desenvolvimento de habilidades ocorra, visando a certo fim – como o desenvolvimento da habilidade de *investigar* para o psicólogo –, essa aprendizagem deve ser

planejada e organizada no processo formal de educação, isto é, durante a graduação em Psicologia.

o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento convergem (VIGOTSKI, 1998a, p.33).

Com base nas ideias de Vygotsky, penso que o ensino deva oportunizar aos alunos de Psicologia atividades práticas mediadas pela linguagem. Simular situações de conflito, por exemplo, poderia propiciar ao aprendiz momentos significativos para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades necessárias para enfrentá-las – cujo instrumento principal, para isso, fosse a linguagem –, no sentido de resolver o problema instalado da forma mais viável e eficaz possível.

Como ressaltam Azevedo e Rowell (2010), o professor precisa abordar o ensino como simulação da educação informal, pois o aluno será colocado diante de situações de conflito semelhantes às que irá enfrentar em sua relação com o mundo, sejam elas pessoais ou profissionais; lembrando que a aprendizagem decorre da necessidade, de desafios que provoquem o aprendiz a mobilizar seus recursos cognitivos em busca de alternativas de solução ao problema enfrentado. Assim, “o professor, mesmo ciente da artificialidade que tal simulação implica, poderá aproximar ao máximo a aprendizagem escolar da aprendizagem cotidiana, tornando-a significativa e, portanto, efetiva e eficaz” (AZEVEDO e ROWELL, 2010, p. 218).

Diante dessa perspectiva, o ensinar tem a função de criar possibilidades problematizadoras para que o aluno, utilizando seus conhecimentos e suas habilidades na resolução de problemas, desenvolvam competências. Cabe aos educadores, por conseguinte, entender que para ensinar é preciso ter claro como o processo de aprendizagem ocorre, ou seja, que para ensinar é necessário conhecer como se aprende. Azevedo (2010) defende que conhecer como o aluno aprende torna possível ao professor utilizar estratégias, métodos, recursos mais coerentes e eficazes para a aprendizagem do educando.

Lembrando que *aprendizagem*, nesta pesquisa, é concebida como um processo de construção de *redes conceituais*, bem como de *habilidades*, *atitudes*, *valores*. Ao tratar de redes conceituais, refiro-me às estruturas de conceitos formados pelo sujeito conhecedor, hierarquicamente dispostos, inter-relacionados e organizados em redes, constituindo o que se entende por *conhecimento*. Contudo, não basta apenas conhecer, é preciso saber como utilizar essas redes conceituais, o que pressupõe desenvolver habilidades.

Ao aprender a usar o conhecimento – resolvendo problemas, por exemplo –, o sujeito desenvolve as habilidades que a situação requer para a sua plena solução. Para tanto, é preciso saber utilizá-lo, adquirindo e desenvolvendo habilidades para empregá-lo de forma adequada às demandas da situação. Azevedo (2010, p.203) refere-se ao *saber* como sendo a “aplicação de uma rede de informações, conceitos e conhecimentos interconectados, além de competências e habilidades desenvolvidas na solução de situações-problema”. Aponta, ainda, que a aprendizagem envolve o desenvolvimento de habilidades para acessar informações, formar conceitos e, portanto, construir conhecimento, mas também de habilidades para aplicar o conhecimento ao resolver problemas, constituindo, assim, o *saber*.

O professor, no ensino, tem a função de mediar o processo de aprendizagem do aluno, fazendo-se necessário para isso conhecê-lo, bem como a suas potencialidades e a seu nível de desenvolvimento cognitivo para, então, planejar o ensino.

Segundo Vigotski (1998a), existem três níveis de desenvolvimento: (a) *Desenvolvimento Real*, aquele em que o indivíduo já sabe, conhece algo, ou seja, já consegue fazer algo sozinho, sem a ajuda de outro; (b) *Desenvolvimento Potencial*, no qual o indivíduo ainda não conhece e ignora o que existe para ser conhecido (mas que um dia poderá saber), refere-se a funções que ainda irão amadurecer. Entre os dois níveis anteriores destaca-se o nível da (c) *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, representando uma etapa do desenvolvimento cognitivo em que o indivíduo ainda não sabe fazer algo sozinho, precisando de alguém para orientá-lo nesse sentido.

Cabe dizer ainda que o aprendizado cria a ZDP, já que “desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VIGOTSKI, 1998a, p. 117-118).

Vigotski, ao falar dos processos de aprendizagem, defende que sua característica essencial engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, dá origem, estimula e ativa na criança processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros e o meio, sendo convertidos em aquisições internas da criança (VIGOTSKI, 2006).

Embora o autor tratasse da aprendizagem na infância, considero que também o professor de psicologia precisa acessar a área do desenvolvimento potencial do aluno. Cabe ao professor conhecer o que o estudante já sabe (conhecimentos prévios) e o quanto ele consegue, por conseguinte, investigar.

O desenvolvimento da habilidade de *investigar* pressupõe aprendizagens precedentes do aluno, inclusive antes, no caso deste estudo, da formação em psicologia. Embora Vigotski diferencie o processo de aprendizagem ocorrido antes do período escolar, ele aponta para o fato de a aprendizagem e o desenvolvimento não entrarem em contato pela primeira vez somente na idade escolar, visto estarem ligados desde os primeiros anos de vida da criança (VIGOTSKI, 2006).

Desse modo, o professor precisa estar ciente de que todo o período que precede a aprendizagem do aluno, antes de iniciar a formação em Psicologia, deve ser levado em conta ao planejar estratégias que promovam o aprendizado. Como o processo de aprendizagem não se inicia na escola, deve-se considerar também o período que antecede essa formação básica. Enfim, todo percurso de aprendizagens percorrido pelo aluno antes de ingressar na formação acadêmica, poderá influenciar no aproveitamento que terá em sua formação.

Acredito que quanto mais o professor conhecer os processos de aprendizagem pelos quais passou o aluno, bem como as habilidades desenvolvidas e o quanto ainda precisa desenvolver, mais planejará e implementará estratégias que realmente oportunizem um maior aproveitamento pelo aluno de sua formação acadêmica. Além disso, o aluno precisa apresentar capacidades cognitivas que possibilitem realizar as inter-relações quando se propuser a investigar. Cabe ao professor, portanto, conhecer seus alunos, suas capacidades e potencialidades, antes de propor um planejamento de atividades em sala de aula.

Confio que é importante aos educadores conhecerem o sentido de *investigar* para o psicólogo e, principalmente, de *como o aluno aprende*, para poder, então, ensinar e, assim, colaborar efetivamente com o desenvolvimento da habilidade de *investigar* do aluno de Psicologia.

O próximo capítulo apresenta ao leitor como se dá o investigar do psicólogo.



## 2 O INVESTIGAR DO PSICÓLOGO

Pensar em como o professor pode propiciar situações de aprendizagem para o desenvolvimento da habilidade de *investigar* de alunos da graduação em Psicologia pressupõe que esse educador tenha clareza do processo de investigar do psicólogo. Este capítulo tem por finalidade esclarecer esse processo, bem como quando ele ocorre e sua importância na prática clínica, uma das áreas de atuação do psicólogo.

Tendo em vista a amplitude com que o conceito de *investigar* pode ser utilizado na Psicologia, farei um esclarecimento sobre o investigar que ocorre na etapa de avaliação inicial do processo psicoterápico, na qual a habilidade de perguntar torna-se essencial para o decorrer do tratamento. Além de apresentar o investigar do psicólogo, faço algumas relações com alguns pressupostos da linguística, compreendendo a relação Terapeuta/Paciente nesse processo, bem como sua relação com a habilidade de perguntar, tendo como base as ideias de Benveniste.

### 2.1 O INVESTIGAR

De modo geral, o termo *investigar* significa “seguir os vestígios de, fazer diligências para achar, pesquisar, indagar, inquirir. Examinar com atenção” (FERREIRA, 2009, p. 1127). Nesse sentido, aponto para a importância de funções cognitivas como a *atenção*, bem como a habilidade de *perguntar* para investigar. O psicólogo indaga, pesquisa, segue os vestígios de sintomas, por exemplo, ao avaliar o paciente, por isso, essa definição, embora geral, está adequada ao investigar desse profissional. Cabe ressaltar, porém, que o *investigar*, quando praticado pelo psicólogo, apresenta algumas particularidades que apresento a seguir.

Esclarecer essas especificidades demanda refletir sobre outra questão: Quando é que se investiga? Acredito que ocorra quando da busca de algo que possa ser uma alternativa de solução para um problema. Nessa perspectiva, algo é definido como *problema* quando, diante de situações ou tarefas que exijam respostas, não haja uma imediatamente disponível, exigindo reflexão ou busca de solução. Um *problema* é, portanto, “uma situação que um indivíduo ou um grupo quer ou precisa resolver e para a qual não dispõe de um caminho rápido e direto que o leve à solução” (LESTER, 1983, *apud* POZO, 1998a, p.15).

Pozo (1998a) apresenta os principais modelos teóricos que tentam explicar como as pessoas resolvem problemas, caracterizando a abordagem educacional de solução de

problemas como aquela baseada na apresentação aos alunos de situações abertas e sugestivas que demandem uma atitude ativa na busca de respostas. Deve-se ter cuidado para não confundir a solução de problemas com a de exercícios, já que estes últimos oportunizam ao sujeito utilizar, em situações já conhecidas, habilidades ou técnicas, em desenvolvimento que podem ser automatizadas pela prática contínua (POZO, 1998a). *Problema*, por sua vez, é “uma situação nova ou diferente do que já foi aprendido, que requer a utilização *estratégica* de técnicas já conhecidas” (POZO; POSTIGO, 1993, *apud* POZO, 1998a, p.16).

Apesar de apresentar diferenças, *solucionar problemas* e *realizar exercícios* são como uma continuidade com limites nem sempre tão claros entre um e outro processo, sendo ambos importantes à formação do profissional em psicologia. Pozo (1998a) assinala a diferença entre esses dois processos, salientando que a *solução de problemas* vai além de técnicas exercitadas, exigindo outros recursos cognitivos, como estratégias, conhecimentos em relação a conceitos prévios e atitudes, devendo haver um “obstáculo” a ser transposto pelo aprendiz, isto é, deve desenvolver, formar e construir novas habilidades, novos conceitos e novos conhecimentos, respectivamente. Assim, diante de situações-problema é preciso, além de conhecimentos, saber como utilizá-lo, o que exige, necessariamente, o desenvolvimento das habilidades pertinentes.

Como refere Azevedo (2010), apenas conhecer não é suficiente para a resolução de problemas, é preciso que o sujeito desenvolva competências e habilidades para poder usar o conhecimento. Assim, ao resolver um problema, faz-se uso da habilidade de *investigar*, o que possibilita o desenvolvimento dessa habilidade no próprio processo de solução de um problema.

E quando o psicólogo investiga? Cabe a ele investigar toda vez que exercer suas atividades, tendo em vista que sua função procura auxiliar na resolução de problemas, nas dificuldades ou tarefas, para as quais as pessoas ou instituições (sejam elas empresas, escolas, hospitais) não estejam encontrando respostas e alternativas de solução aparentemente disponíveis.

Sendo chamado para ajudar a resolver algo de natureza psicológica, o profissional da área deve, antes de intervir, pesquisar sobre o motivo da procura e sobre o maior número possível de informações relacionadas à questão. Procede desse modo para detectar se há dificuldades de natureza psicológica e, então, caso haja, planejar intervenções eficazes ao propósito daquele contexto, baseadas em técnicas cientificamente comprovadas. Investiga, pois, nas diferentes áreas de atuação (como na Psicologia Escolar, Organizacional, Social)

para intervir. Investiga para planejar e efetivar ações. Esclareço, no entanto, que a busca por informações é uma constante em todas as etapas de atuação do psicólogo.

Visto haver a necessidade de averiguar se o planejamento e as intervenções estão adequados, é preciso ficar atento a novas questões que forem aparecendo ao longo de qualquer processo. Enfim, o investigar está sempre presente em qualquer etapa das funções exercidas por esse profissional. Mesmo estando presente nas funções do psicólogo, possui suas especificidades de acordo com a área de atuação, conforme o objeto de avaliação e a abordagem teórica de base, por exemplo.

Como seria muito amplo contemplar todas as particularidades neste estudo, optei por tratar do investigar que ocorre na Psicologia Clínica, por acreditar que o exercício da clínica é a base para o entendimento e a atuação em outras áreas da Psicologia.

Tratar do investigar do psicólogo na clínica requer esclarecer ao leitor o processo psicoterápico norteado por abordagens teóricas que o caracterizam, dentre as quais a Terapia Cognitivo-comportamental, a Psicanálise, a Terapia Familiar Sistêmica, a Gestalt-terapia. Conforme a abordagem, o processo diferencia-se, desde a postura do terapeuta até o entendimento da problemática do paciente e, conseqüentemente, na condução do processo de tratamento, como em relação às intervenções, estratégias e técnicas psicoterápicas. Assim, conforme os pressupostos de base, é possível que o investigar tenha suas particularidades, embora esteja presente na clínica, independentemente, da abordagem que o fundamenta.

Devido a tais diferenças, direciono este estudo ao esclarecimento do que ocorre na abordagem cognitivo-comportamental, escolha decorrente de minha identificação com as concepções da linha e de meu trabalho, fundamentados na abordagem (tanto como psicóloga clínica, quanto como docente e supervisora de estágio em clínica).

Na Psicoterapia Cognitivo-comportamental, o investigar está presente nos diferentes momentos do processo psicoterápico: no início, ao avaliar o paciente; ao longo do processo; e, também, no final da terapia. Isso porque em todas as etapas há a necessidade de buscarem-se informações, questionar, pesquisar sobre detalhes de algo trazido pelo paciente, sobre algum aspecto, algum sintoma, sobre alguma situação.

Partindo da ideia de que o importante é o entendimento de como ocorre o investigar na clínica, convido os educadores de futuros psicólogos, a adentrar o consultório de psicologia, na abordagem cognitivo-comportamental, e conhecer o que ocorre.

Trato apenas do investigar ao que sucede no início do processo, por entender que, o que acontece ao longo do tratamento exigiria um detalhamento sobre aspectos conceituais da

Psicologia Cognitivo-comportamental que foge ao objetivo desta pesquisa. Além disso, a avaliação feita no início da terapia é fundamental para as demais etapas, já que definirá o planejamento e a efetivação do tratamento. A seguir, apresento algumas características desse momento inicial numa tentativa de explicitar a relevância do investigar para o processo psicoterápico.

Ao receber um paciente no consultório psicológico, qual o primeiro passo a ser dado? O que ocorre nos primeiros momentos? Desde os primeiros instantes com o paciente, a preocupação do psicólogo já é avaliar o caso e, para isso, seu foco inicial deve ser o investigar. Isso porque o objetivo da avaliação na Terapia Cognitivo-comportamental é, segundo Caminha e Habigzang (2003), levantar as hipóteses que, se confirmadas, serão trabalhadas no decorrer da terapia, e esse processo começa no primeiro contato que o terapeuta tem com o paciente.

Kirk (1997) comenta que a avaliação tem como objetivo realizar uma formulação dos problemas do paciente que serão tratados no processo psicoterápico, e obter informações de forma tão detalhada quanto possível a respeito de aspectos que mantêm os problemas, para, então, elaborar um plano de tratamento que seja eficiente. Mas o que seria essa formulação em Terapia Cognitivo-comportamental?

Ao tratar da avaliação de casos clínicos, tanto de adultos, quanto infantis, Rangé e Silveiras (2001) assinalam que formular um caso significa elaborar uma representação que mostre como o paciente está funcionando, ou seja, que especifique elementos, como sentimentos, comportamentos, cognições, bem como frequência e intensidade, além de como se relacionam.

A formulação, ainda segundo esse autor (2001), precisa fornecer informações que digam de onde se está saindo e aonde se quer chegar, indicando caminhos a seguir com o processo psicoterápico. Assim, na abordagem cognitivo-comportamental, a avaliação deve proporcionar uma estrutura para o entendimento do paciente, de modo que o terapeuta começa a construí-la desde seu primeiro contato com o paciente e vai refinando-a até a última sessão, o que norteará o processo terapêutico (BECK, 1997).

O passo inicial é conhecido por *rapport*, assim como em outras abordagens, porém, cada uma com suas particularidades. É o momento em que o psicólogo realiza a primeira abordagem com o paciente já com objetivos investigativos. Porém, de que forma?

Na abordagem cognitivo-comportamental, o profissional pode estabelecer um roteiro, organizando-o junto com o paciente, no qual estabelece como objetivo ouvir o motivo

da busca por atendimento e esclarecer sobre o modelo de tratamento utilizado, seguido de um contrato inicial.

Para que o paciente fale sobre o(s) motivo(s), o psicólogo ora pergunta, ora ouve atentamente a resposta do paciente, buscando informações que não estejam claras, ou para obter mais detalhes relevantes, nesse primeiro momento, direcionados ao motivo da procura por atendimento psicológico. A partir das informações trazidas pelo paciente, o terapeuta informa qual o modelo teórico que fundamenta e orienta o processo psicoterápico, questionando o que seu interlocutor conhece sobre o mesmo. Baseado no que este informar, o psicólogo explicita suas principais características e esclarece dúvidas. Isso é necessário para que o paciente avalie se é o que está buscando e sinta-se à vontade para optar pelo tratamento ou procurar algum outro modelo.

No caso da necessidade de algum encaminhamento, o paciente é orientado. Depois de esclarecer sobre a abordagem e, de forma geral, como seria o processo de tratamento, o psicólogo pergunta se o paciente deseja continuar, se era mesmo isso que estava procurando. Se o paciente verbaliza o interesse, o passo seguinte é o contrato ou o estabelecimento de regras e procedimentos para o tratamento, como sigilo, tempo de sessão, valores.

Nesse momento, o psicólogo poderá explicitar, se já tiver clareza, as etapas necessárias para o tratamento do paciente; contudo, alguns procedimentos serão esclarecidos ao longo de outros encontros, tendo em vista a necessidade de uma maior investigação referentes às questões em pauta, para o planejamento.

Paremos um instante nesse ponto para um apontamento importante em nosso estudo. Nesse esclarecimento de como ocorre esse primeiro momento com o paciente, saliento a importância *do perguntar* para que o psicólogo obtenha as informações de que necessita e possa, então, dar andamento ao processo de avaliação.

Ressalto, igualmente, que orientações e perguntas estarão vinculadas ao que o paciente informou ou respondeu desde a primeira questão proposta. Assim, perguntas e respostas estão relacionadas de tal forma que se influenciam mutuamente. Para maior clareza do leitor, proponho alguns exemplos de perguntas passíveis de estarem presentes nesse primeiro momento de investigação, a título de ilustração.

*O que você sabe a respeito da terapia que está buscando?*

*Qual motivo da consulta? O que lhe fez buscar ajuda?*

*Quais são suas expectativas para o tratamento?*

As perguntas provocam o paciente para que responda o que está sendo solicitado e, a partir daí, o psicólogo formula novas questões sempre com o objetivo de investigar. Esse processo direciona-se, inicialmente, ao motivo da consulta e às expectativas em relação ao tratamento. Indagar sobre as expectativas é importante para esclarecer ao paciente o que irá ocorrer no consultório, corrigindo distorções a respeito do processo assim que se apresentem. Outro aspecto a ser tratado nesse momento inicial é a postura ativa do terapeuta.

O profissional esclarece que sua postura será muito atuante, que irá questionar o paciente para conhecê-lo, a fim de avaliar questões que possam estar ligadas ao motivo da procura. Além de questionar, poderá orientar e delegar tarefas, como exercícios e técnicas terapêuticas próprios da abordagem, para serem realizados entre uma sessão e outra. Esclarece que será um mediador do processo, enfatizando sua disponibilidade e comprometimento em ajudar o paciente.

Ao mediar essa interação, será facilitador e problematizador, no sentido de desestabilizar, de perturbar, a fim de promover as reflexões e mudanças necessárias. O papel do paciente também deve ser esclarecido, estabelecendo uma relação de colaboração já que estão juntos nos processos de investigação e tratamento. Instaura-se aí, através da fala do terapeuta, um contrato terapêutico, em que a relação entre terapeuta e paciente tem papel essencial.

Nesse sentido, a linguagem ocupa lugar crucial para que a relação terapêutica estabeleça-se, a qual só será concretizada se houver habilidade do terapeuta em utilizar os recursos presentes na língua<sup>8</sup> de forma adequada ao contexto da sessão. Assim, o processo de investigar recebe influência direta da habilidade de *perguntar* do terapeuta, que só será entendida se procurar fundamentar, enunciativamente<sup>9</sup>, o que ocorre nessa relação pergunta/resposta.

Investigar com detalhes o motivo da procura por atendimento é apenas o início de uma avaliação mais profunda do funcionamento do paciente, o que demanda avaliar diversas áreas valendo-se da busca de informações detalhadas da história pregressa e atual do paciente, bem como das relações entre essas informações.

Apresento a seguir alguns itens a serem investigados que podem variar, conforme o caso, e ser buscados no paciente, bem como, se necessário, por outros meios, como entrevista com pais, educadores, dentre outros.

---

<sup>8</sup> O termo *língua* terá sua definição explicitada ao longo deste capítulo.

<sup>9</sup> O conceito de *enunciação* será trabalhado mais adiante, ainda neste capítulo.

Ressalto que, além de avaliar alguns aspectos, como os apresentados a seguir, cabe ao psicólogo atentar para outros fatores, como aparência, atitudes, humor, expressão, gestos, postura corporal, pois poderão estar relacionados à problemática do caso. Embora considere a relevância desses e de outros aspectos – não só para a avaliação, mas também por interferirem na relação terapêutica –, direcionei o estudo, para que fosse viável, aos aspectos linguísticos envolvidos.

A título de ilustração, apresento a seguir alguns dos itens que devem ser objeto do inquérito do terapeuta quando se trata de avaliar pacientes e aspectos de suas vidas, sem a pretensão de esgotar o tema. Os itens a serem investigados estão organizados em dois grandes temas, *avaliação da vida pregressa* e *avaliação da situação atual* do paciente, conforme segue.

a) *Avaliação da vida pregressa*

- Gestação e infância: planejamento e o decorrer da gestação, parto, primeiros anos de vida, momentos marcantes, dificuldades, relações familiares e sociais na infância, desempenho e relacionamento na escola.
- Adolescência e adultez até a idade atual: situações de conflito, dificuldades, situações de estresse, momentos marcantes, reações físicas, cognitivas e comportamentais associadas a situações específicas, relações familiares e sociais, vida profissional e escolar.
- Experiências traumáticas: situações, reações físicas e comportamentais associadas, emoções e pensamentos, capacidades, habilidades, recursos e fragilidades.
- Histórico médico e psicológico: sintomas e doenças físicas, neurológicas e psiquiátricas, medicações, tratamentos anteriores.

b) *Avaliação da situação atual*

- Área familiar, trabalho, vida social: relações interpessoais, dificuldades e recursos.
- Estado geral de saúde: doenças, sinais físicos e emocionais de sobrecarga ou doença, tratamentos e medicações em uso e reações.

- Estado mental: aspectos cognitivos, como linguagem, organização do pensamento, percepção e atenção.
- Problemas e dificuldades: outras dificuldades atuais apresentadas pelo paciente.

Toda essa investigação sobre o paciente deve possibilitar que o psicólogo chegue a uma formulação do caso e a uma hipótese diagnóstica que deverá ser revisada sempre que novas informações surgirem. Chega-se a um diagnóstico formal quando se verifica que o paciente apresenta características de algum dos transtornos categorizados no DSM IV<sup>10</sup>, fechando os critérios diagnósticos.

Embora o diagnóstico em nível de DSM IV seja relevante para muitos casos, o investigador do terapeuta cognitivo-comportamental deve possibilitar-lhe chegar a uma formulação do caso. Por isso, precisa levantar informações da história de vida do paciente, bem como de sua vida atual, construindo uma representação que contemple a relação das informações com o motivo da consulta e os principais aspectos envolvidos no sofrimento humano.

Na Terapia Cognitivo-comportamental o terapeuta verifica aspectos que possam estar causando prejuízos para a vida do paciente, procurando chegar à identificação de crenças e esquemas relacionados, bem como às origens, causas e conseqüências de suas dificuldades. Faz, então, um entendimento da problemática do paciente de modo profundo, contemplando as relações entre a sintomatologia e os diferentes aspectos relacionados com o entendimento de como esses aspectos contribuem para a queixa atual.

Vale ressaltar que toda representação construída do caso deve ser tratada como hipótese inicial formulada a partir de uma investigação detalhada da vida e do funcionamento do paciente, o que fundamentará o planejamento e a direção de ações subsequentes; hipótese porque poderá ser revisada e reformulada quando necessário.

A exploração minuciosa de diferentes aspectos da vida do paciente, a fim de chegar a todo esse entendimento do caso, só é possível por meio do investigar, tendo papel essencial as perguntas feitas pelo psicólogo. São os questionamentos que tornam possível o acesso a

---

<sup>10</sup> O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM, 4.ed., foi elaborado por psiquiatras da Associação de Psiquiatria Norte-americana independente do CID (classificação elaborada pela Organização Mundial de Saúde – OMS) e é utilizado por psiquiatras e psicólogos na clínica para diagnóstico dos transtornos emocionais, por apresentar uma classificação das doenças mentais com descrição dos sintomas, porém sem abordar a etiologia ou explicar as doenças, já que estes aspectos podem diferir conforme a abordagem teórica de base para entendimento do caso e tratamento.



conteúdos relevantes para que o terapeuta construa uma representação do caso. Precisarás conhecer a fundo as questões pelas quais o paciente queixa-se, que podem ser muitas, para, então, chegar aos problemas centrais, podendo ser apenas um ou vários.

O perguntar é o melhor recurso para o psicólogo acessar esses aspectos, construir uma representação do caso e, a partir disso, planejar um tratamento eficaz.

Na sequência, elenco, a título de ilustração, algumas perguntas que auxiliam o paciente a descrever questões relevantes para a avaliação.

*Você poderia descrever como foi quando aconteceu na última vez?*

*Como foi? Como é isso? Explique melhor essa questão?*

*Onde você estava? Com quem?*

*Quando isso acontece? Desde quando? Com que frequência?*

*Qual a intensidade?*

*Como você se sente em relação a...?*

*O que você sentiu? O que sentia enquanto isso ocorria?*

*Você sentia algo no seu corpo, fisicamente?*

*O que pensou? O que passava pela sua cabeça?*

*O que você fez? Como agiu? Qual sua reação?*

*O que pensa sobre isso? O que pensa quando isso acontece?*

*Já tentou algo para resolver isso? O que já tentou?*

Nesses exemplos de pergunta, penso ser possível ter uma ideia de que, quando ocorrem no contexto da clínica, o terapeuta pode instaurar o paciente de forma a compromê-lo a refletir e a falar sobre algo para responder a questão. Embora a pergunta direcione a uma determinada resposta, um dos cuidados do psicólogo, nessa etapa de avaliação, é não induzir, de forma mais explícita, por meio de perguntas que conduzam a uma determinada resposta que não seja o que teria a dizer, como por exemplo:

*Você sentia algo como vontade de fugir da situação?*

*Você sentiu raiva?*

*Você pensou que era um fracasso?*

Esses são exemplos de questões que devem ser evitadas por direcionar o paciente a responder que sentiu a emoção explicitada na pergunta, enquanto que o ideal é instaurar o comprometimento do paciente a falar sobre qual emoção sentiu. Aproveito para lembrar que todas as perguntas ilustradas ao longo do texto são apenas exemplos, já que a sua formulação deve estar adequada ao contexto da enunciação<sup>11</sup>. Isso conduz a outro aspecto relevante, a saber, a *fala*. É por meio da fala que o terapeuta busca acessar as representações mentais do paciente para, então, construir a sua representação das vivências do paciente.

Esclareço, a seguir, como entendo o papel da linguagem nesse processo.

## 2.2 A LINGUAGEM CONSTITUI PACIENTE E TERAPEUTA

O investigar ocorre na relação que se estabelece entre terapeuta e paciente, e para entendê-lo faz-se necessário um esclarecimento sobre alguns aspectos que formam a base dessa relação terapêutica. Dentre eles, destaco a *linguagem* como sendo essencial e proponho uma forma de compreender alguns outros aspectos envolvidos nessa relação terapêutica e implicados no investigar. Não pretendo esgotá-los, mesmo porque são muitos e muito variados, além de poderem ser percebidos de diferentes formas; o que sugiro é apenas uma tentativa de compreendê-los com base em alguns pressupostos linguísticos fundamentados nas ideias de Benveniste.

A *linguagem* é o que fundamenta a relação terapeuta/paciente, o que significa dizer que seu papel vai muito além da ideia de comunicação. Retomando a definição de língua para Saussure (CLG, 2006, p.17), como parte essencial da linguagem, cabe ressaltar que é a *língua*, tida como um conjunto de elementos inter-relacionados e convencionados, que permite o uso e o desenvolvimento da faculdade de linguagem que permeia a relação terapeuta e paciente. Nesse sentido, convido o leitor a seguir uma reflexão sobre esse papel fundamental da linguagem na Clínica Psicológica.

Benveniste (1995, p. 285) considera que “a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou”, ou seja, não deveria ser vista como instrumento que transmite algo a alguém, provocando no outro uma resposta, que seria uma concepção um tanto quanto

---

<sup>11</sup> *Enunciação*, conforme já abordado no Capítulo 1, é aqui entendida, com base na definição de Benveniste (1989), como uma ação individual na qual o sujeito escolhe os recursos disponíveis na língua, colocando-a em funcionamento. Esse conceito será melhor analisado adiante.

reducionista da linguagem. Na verdade, não é possível conceber o homem separado da linguagem já que é a linguagem que constitui o homem como sujeito.

Benveniste esclarece em seu texto *Da Subjetividade na Linguagem* que “falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza”, mostrando que não há mais como conceber a linguagem e o indivíduo dessa forma, porque “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca a inventando” (BENVENISTE, 1995, p. 285).

Com base nessas ideias, é preciso perceber *terapeuta* e *paciente* não apenas se relacionando por meio da linguagem, mas como indivíduos que ganham o lugar de sujeito, porque foram constituídos como tais pela linguagem. É essa capacidade que permite a existência de dois indivíduos que ao relacionarem-se, também pela linguagem, podem estabelecer a relação terapêutica. Consoante Benveniste, “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 1995, p. 285).

A partir desses apontamentos, antes mesmo de abordar mais aprofundadamente a relação que se estabelece na clínica, convido o leitor a pensar um pouco sobre os indivíduos que estão em cena no processo psicoterápico, cada uma com sua subjetividade. Início trazendo o paciente, que desde sua mais tenra idade, foi sendo constituído sujeito pela linguagem.

Essa ideia de perceber o paciente como um indivíduo que se constituiu na e pela linguagem, baseia-se no entendimento de linguagem como faculdade que permite ao ser humano representar o mundo, suas relações, enfim, tudo o que percebe e pode ser por ele representado graças a essa capacidade de simbolizar. Benveniste (1995, p. 27) sustenta que “a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*”. E argumenta que essa faculdade permite que o real seja representado por um *signo*, existindo uma relação estabelecida entre essa representação e seu significado, assim como para o paciente, suas representações se referem a algo da realidade que é simbolizado mentalmente.

É a linguagem, portanto, que possibilita ao indivíduo representar seu mundo, suas relações, seus problemas, enfim, como percebe tudo em sua vida. Ver o aprendiz como sujeito que simboliza seu mundo, tudo que apreende em sua mente é necessário aos educadores para compreenderem o que ocorre entre o terapeuta e o paciente no investigar. Isso porque, para conhecer o paciente, o terapeuta precisa perceber quais são as representações desse sujeito que está a sua frente, ou seja, como ele percebe as pessoas de suas relações, bem como sua

própria imagem, suas representações do *eu*, do mundo, de futuro, de seus problemas, enfim, as percepções únicas do sujeito sobre a sua realidade<sup>12</sup>. O que permite que essas percepções sejam simbolizadas na mente é a linguagem.

Para a Terapia Cognitivo-comportamental, a representação constitui-se de uma notação ou um sinal que simula algo ou alguma coisa para o sujeito, normalmente algo do mundo externo, mas também do interno quando produto da imaginação. É a construção representacional do sujeito que gerencia todo o seu sistema cognitivo, ou seja, a memória, a formulação de conceitos, crenças e esquemas, facilitando a adaptação ou o desajuste ao meio (CAMINHA e VASCONCELLOS, 2003).

Desse modo, quando algo não está bem, quando se percebe um sofrimento psicológico, é nas representações mentais do paciente que encontraremos a chave para o entendimento e para o planejamento de ações psicoterápicas; daí a relevância do *investigar* para poder tratar. Já dizia Epictetos, filósofo estoico, “não são os fatos em si que nos perturbam, mas sua representação, o modo como interpretamos estes fatos que nos geram a realidade psíquica” (CAMINHA e VASCONCELLOS, 2003, p. 24). Logo, de acordo com o modo que um fato é percebido ele causa ou não sofrimento humano, o que demanda ao terapeuta apreender como os fatos foram representados na mente de seu paciente. Para tanto, seu melhor instrumento ao investigar é a linguagem, já que, também no caso do paciente, é “o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu” (BENVENISTE, 1995, p. 27).

Ao falar ao terapeuta, é possível que o paciente traga de volta, pela linguagem, o que ficou representado em sua mente, algum produto da sua imaginação ou de uma percepção distorcida da realidade.

Agora, como o paciente informa sobre suas representações? O paciente fala se for provocado pelo psicólogo. De modo que, é a maneira como o psicólogo pergunta que contribui, diretamente, para que o paciente fale sobre as informações que o terapeuta precisa saber. O processo terapêutico sustenta-se porque o terapeuta pode contribuir para que o paciente modifique suas representações quando se fizer necessário.

Sobre a capacidade simbólica do homem, Benveniste, ao tratar da linguagem como faculdade de simbolizar, afirma que “o pensamento não é senão esse poder de construir

---

<sup>12</sup> Não sobre a realidade propriamente dita, até porque é difícil conceber e sustentar uma realidade objetiva, independente da concepção de cada sujeito sobre o que se lhe apresenta em todas as suas interações e interlocuções.

representações das coisas e de operar sobre essas representações” (BENVENISTE, 1995, p. 29). Nesse sentido, todo pensamento do paciente, expresso em sua fala ou não, é simbólico, e só existe pela faculdade que tem da linguagem. São esses pensamentos que o terapeuta precisa acessar ao investigar, pois darão indícios das representações que o paciente tem de suas vivências, de suas crenças. Cabe sinalizar que essas representações podem se aproximar muito da realidade ou, até mesmo, distanciar-se quando há distorções, vindo a ser muitas vezes a causa do sofrimento psíquico do paciente.

É, pois, na possibilidade de identificar e operar sobre as representações que se fundamenta todo o processo de avaliação e tratamento psicoterápico, visto que, enquanto investiga, o terapeuta pode identificar, junto com o paciente, quais representações precisam ser reestruturadas, como, por exemplo, uma crença. Quando isso ocorre, faz-se um planejamento de intervenções para que o próprio paciente realize essa reconstrução de sua realidade interna.

A concepção de que o paciente constitui-se pela linguagem, traz à tona outro aspecto relevante: o de que essa construção dá-se no meio social. É na interação mediada pela linguagem que o sujeito vai recebendo influências para a construção de suas representações. As relações sociais, tanto as familiares, como as escolares ou as de trabalho, têm influência na formação da realidade interna do sujeito, no modo como o indivíduo vai simbolizando sua realidade. Por exemplo, crenças referentes à própria imagem podem ser fortemente influenciadas pelo que o paciente ouvia das pessoas ao seu redor, como pais e professores, podendo formar uma imagem de si favorável ou desfavorável, ou seja, desde ser um completo fracasso até a de ser um sujeito capaz.

Uma crença, de incapacidade ou fracasso, por exemplo, pode ser entendida como uma representação que permite favorecer desajustes na vida do paciente. Embora seja o sujeito que percebe o mundo ao seu redor e, também, possa ele ser capaz de alterar suas representações, é o social que terá maior influência nessa construção. Novamente, resalto aqui o papel da linguagem nesse processo, já que as representações são construídas na interação que o indivíduo estabelece com o mundo, por meio da linguagem.

Formamos, portanto, nossas crenças pelas interações mediadas pela linguagem. Indivíduos ouvem e compreendem o que é falado porque existe um sistema de signos comuns à sociedade, a língua, que torna possível a comunicação verbal entre as pessoas que a constituem. Para Vigotski (1998b), é o *signo* o elemento mediador no processo de formação de conceitos, desempenhando, portanto, o papel de meio nesse processo, além de permitir a

exteriorização desses conceitos pela *palavra*. De modo que, a linguagem tem papel mediador e estruturante no processo de construção do conhecimento, além de permitir a um sujeito/paciente formar conceitos referentes a si, aos outros, bem como a distintos aspectos do mundo representados em sua mente, e, ainda, exteriorizá-los através da linguagem.

Esclareço que os termos *língua* e *linguagem*, embora relacionados, são distintos. *Língua*, segundo Benveniste (1989, p. 99), é “o instrumento de comunicação que é e deve ser comum a todos os membros da sociedade”. Conforme o autor, a língua permite que mensagens possam ser produzidas, por meio de signos, de unidades de sentido, que combinadas conformam um código, permitindo um número infinito de enunciações.

Consoante Benveniste (1989, p. 99-100), “a língua é necessariamente o instrumento próprio para descrever, para conceitualizar, para interpretar tanto a natureza, quanto a experiência, portanto está composto de natureza e de experiência que se chama a sociedade”. A língua é o que torna possível a produção e a compreensão do conhecimento, da cultura, das regras e convenções sociais, propiciando ao sujeito aprender recursos e símbolos que lhe possibilitam comunicar-se socialmente.

As pessoas em suas relações utilizam-se da língua para comunicar o que percebem, bem como suas opiniões sobre alguém ou alguma coisa. Refletindo sobre essa questão, no ambiente familiar, o indivíduo acaba aprendendo uma série de regras, crenças, valores, transmitidos pelos pais aos filhos pela linguagem, porque a língua, enquanto instrumento de comunicação, permite aos pais selecionarem, dentre os recursos disponíveis, o que utilizar para comunicar algo aos filhos, em uma tentativa de orientá-los, educá-los. Nessa interação, o sujeito vai construindo seu conhecimento – o armazenado em sua mente na forma de representações – pela linguagem e pela língua.

Ao falar com o terapeuta, o paciente utiliza uma estrutura formal fornecida pela língua para expressar seu mundo interno. A língua “fornece o instrumento linguístico que assegura o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso: é a distinção indispensável, sempre presente em qualquer língua, em qualquer sociedade ou época, entre o eu e o não-eu.”<sup>13</sup> (BENVENISTE, 1989, p.101).

Trato, a seguir, da relação paciente/terapeuta, buscando esclarecer o que acontece quando esses dois sujeitos põem-se a falar, para então compreender o que ocorre no *investigar*.

---

<sup>13</sup> Essa relação entre o eu e o não-eu será esclarecida mais adiante, tendo em vista a necessidade de explicitar outros aspectos anteriormente.

Nesse sentido, Saussure contribui ao propor a oposição entre *língua* e *fala*, como componentes da *linguagem*. Enquanto *língua* é o produto social, a *fala* é o “componente individual da linguagem” (DUBOIS, 2006, p. 379). Portanto, quando paciente e terapeuta falam, há o exercício da faculdade de linguagem, composta pela *língua*, como convenção social, e pela *fala* tanto do paciente quanto do terapeuta, com os aspectos individuais da linguagem. Considerando esses aspectos, quando o terapeuta e o paciente conversam, vários detalhes podem ser apontados nessa interação.

Reconheço que não é somente a fala que a define, mas também outros tantos fatores, como gestos, olhares, postura corporal, entre outros. No entanto, pela amplitude dessas diversas variáveis, volto à análise de uma pequena fatia desses aspectos. Para que o estudo torne-se viável, direciono as reflexões a seguir para a tentativa de compreensão de algumas facetas da interação verbal oral da relação terapêutica em sua etapa inicial.

Justifico esse recorte devido ao objetivo de aportar, para os educadores, uma maior compreensão de aspectos relevantes da relação paciente/terapeuta, a fim de que possam ter mais subsídio para reflexões sobre o desenvolvimento da habilidade de *investigar* por estudantes de Psicologia. Para tanto, convido o leitor a deter-se um momento na relação terapêutica a partir de conceitos linguísticos.

Ao falar, o psicólogo, usa seu aparelho fonológico, apropriando-se da língua para enunciar e, assim, dialogar com o paciente. Esse processo também é feito pelo paciente toda vez que fala. Considero que cada um utiliza o que Benveniste chamou de *aparelho formal da enunciação*, definido como um “dispositivo que permite ao locutor transformar a língua em discurso” (FLORES, 2009, p. 48). Esse dispositivo não é meio de comunicação, mas instrumento para que terapeuta e paciente comuniquem-se.

Pensando no objetivo inicial do terapeuta de avaliar o caso, reconhecendo que está diante de si um sujeito constituído pela linguagem, o psicólogo poderá utilizar os recursos presentes na língua para contribuir no estabelecimento da interação, para que esta, ao ser instituída, contribua para o investigar. Isso porque, se o paciente sentir confiança no terapeuta, ficará mais à vontade para expor suas questões, e esse vínculo de confiança pode ser estabelecido ou não, conforme o que o terapeuta disser ao paciente, sendo importante que transmita, ao falar, sua disponibilidade em ajudar.

A ajuda psicológica na clínica só será possível se o terapeuta investigar para avaliar o caso, desde o motivo da consulta até uma avaliação de diversos aspectos da vida do paciente, como apontei anteriormente. A avaliação ocorrerá se o paciente mencionar esses aspectos,

para que o terapeuta possa acessar as representações que o paciente tem de cada aspecto de sua vida. Acredito que, desse modo, é possível afirmar que é nos enunciados do paciente, pelas marcas de sua enunciação, que se percebe referidas representações. Para o entendimento desses aspectos, proponho analisar alguns termos.

O conceito de *enunciação* surgiu – após as ideias de Ferdinand de Saussure (1857-1913), filósofo e linguista suíço – com estudos fundamentais que formaram a base para o que pretendo tratar aqui. Isso porque, foi após suas ideias que alguns estudos linguísticos começaram a incluir o sujeito, rompendo com estudos que focavam apenas a gramática das línguas e sua evolução. Surge, então, o conceito de *enunciação*, aqui entendida como o "colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização" (BENVENISTE, 1989, p. 82).

A *enunciação* refere-se ao que se fala e à situação que é criada quando as pessoas interagem verbalmente (seja em nível oral ou escrito), na qual há um “vai e vem dos propósitos que constituem o tagarelar comum”, de modo que “cada enunciação é um ato que serve o propósito direto de unir o ouvinte ao locutor por algum laço de sentimento, social ou de outro tipo” (BENVENISTE, 1989, p. 90). Na relação terapêutica, saliento que locutor e interlocutor, podem ser, conforme cada um enuncia, tanto um quanto o outro. O conceito de *enunciação* remete à função da linguagem que, como assinalou Benveniste, “manifesta-se-nos, não como um instrumento de reflexão, mas como um modo de ação” (1989, p.90).

Nesse contexto, a *língua* é um sistema de possibilidades, de virtualidades, e cabe ao locutor – tanto o paciente, como o terapeuta, conforme a enunciação – escolher quais recursos e como vai utilizá-los; ao fazê-lo, transforma a língua em uso<sup>14</sup>, produzindo os enunciados. Pensando no paciente, são nos enunciados que ele vai imprimir as marcas de sua individualidade. Assim, a subjetividade do paciente pode ser percebida pelo terapeuta pelas marcas que são impressas em seus enunciados a cada enunciação, sendo que, esta, refere-se a tudo que está fora da língua, mas que interfere na língua para constituir o sentido do que foi dito.

Compreender a *enunciação* torna-se ferramenta importante para o investigar dos psicólogos na clínica. Isso porque o entendimento desse conceito e de aspectos a ele relacionados pode contribuir para que o terapeuta saiba como investigar, pois o que o paciente diz está marcado com sua subjetividade.

---

<sup>14</sup> No sentido que Saussure dá ao conceito de *fala*, isto é, ao uso do sistema linguístico, seja oral, seja escrito.



É na enunciação que o terapeuta tem a possibilidade de investigar, visto que os sujeitos deixam marcas de sua subjetividade nos enunciados. Diante da percepção de que não só o paciente, mas também o terapeuta é constituído pela linguagem, direciono a reflexão para esclarecer um pouco mais essa questão em relação ao próprio terapeuta, que também deixa marcas de sua subjetividade ao enunciar.

O psicólogo, como todo ser humano é constituído pela linguagem. Portanto, da mesma forma que seu paciente, as representações do terapeuta foram construídas em suas interações com o meio e com outras pessoas. Suas concepções de mundo serão utilizadas para compreender as do paciente, porém precisa ter claro que cada indivíduo tem suas próprias representações e, a partir disso, deve cuidar para não confundir com as do paciente. Embora utilize as suas próprias, deverá construir uma nova representação da representação do paciente. Para tanto, precisa tentar perceber a “realidade” interna do paciente por meio da busca do sentido de cada palavra dita em seus enunciados.

O mundo interno do terapeuta pode ser entendido como constituído a partir de suas vivências, desde a infância até o momento presente, formando uma bagagem de conhecimento que inclui o que sabe para exercer a profissão. Enquanto aluno, durante a graduação foi construindo seu conhecimento em diferentes áreas da Psicologia e, se trabalha na Psicologia Clínica, ampliou ainda mais sua rede conceitual com conhecimentos específicos de alguma abordagem. Entendo que todo profissional que atue na clínica possua verdadeiras redes conceituais que formam o conhecimento necessário para sua atuação clínica, e tudo isso só é possível pela sua capacidade de simbolizar, ou seja, é a linguagem que possibilita a construção do conhecimento do psicólogo.

Azevedo (2010, p. 207) aponta para as funções da linguagem no processo de conhecer como “a de veicular a interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento, possibilitando sua apropriação, a de estruturar e organizar o conhecimento resultante dessa interação e a de tornar consciente ao sujeito todo esse processo”. Essas funções da linguagem permitem ao terapeuta continuar o processo de construção do seu conhecimento após sua graduação, já que a linguagem possibilita dar-se conta quando precisa buscar novas informações, pesquisar novos conteúdos para que novos conhecimentos o ajudem a estabelecer outras relações necessárias para a demanda de algum caso, por exemplo.

O terapeuta pode se questionar refletindo sobre o que já sabe, buscando o que precisa conhecer e, assim, vai ampliando seu conhecimento continuamente e contribuindo para aprimorar seu desempenho profissional. Toda essa busca, é possível pela linguagem, visto que

é “por meio da linguagem que o sujeito interpreta, constrói, reconstrói, ressignifica, redimensiona e socializa o conhecimento” (AZEVEDO; ROWELL, 2009, p. 225).

Saliento que, além de construir conhecimentos, o terapeuta desenvolve habilidades, dentre as quais a de *investigar*. Para avaliar e tratar o paciente, o psicólogo necessita de conhecimentos específicos da abordagem em que baseia seu trabalho, como pressupostos teóricos e estratégias para avaliação e intervenção clínica. Também precisa de conhecimentos gerais essenciais para exercício da função de terapeuta, como conceitos vinculados ao levantamento da hipótese diagnóstica da psicopatologia, por exemplo, o que é um *sintoma*, para conseguir identificá-lo quando aparecer em um paciente. Além do conhecimento em sua abordagem de base, precisa conhecer, ao menos de forma geral, algumas outras abordagens, até mesmo para encaminhar o paciente para algum outro modelo de terapia mais indicada ao seu caso.

Neste estudo, não aprofundarei a questão do conhecimento necessário, pois o foco é o desenvolvimento da habilidade de *investigar*, mas reconheço a relevância da linguagem em todo esse processo. Diante dessas questões, penso ser possível concluir que não basta investigar, sem o conhecimento necessário, para, junto com as habilidades, desenvolver sua competência. O psicólogo, ao perguntar para avaliar, põe em uso a própria habilidade de *investigar*, bem como conhecimento em avaliação, uma vez que a competência para a atuação na psicologia clínica é uma capacidade a ser desenvolvida quando o aluno constrói sua rede de conceitos e desenvolve suas habilidades.

Neste processo, qualquer detalhe que falte para melhor compreender os dados recebidos, o psicólogo pode perguntar ao paciente. Assim, o perguntar viabiliza o processo de avaliação ao tornar possível a obtenção de informações sobre situações específicas, intensidade e frequência de comportamentos, sintomas, enfim, permite acessar a realidade interna do paciente.

A título de ilustração, no momento da avaliação do caso, por exemplo, o terapeuta precisa identificar padrões de pensamento do paciente. Para isso, utiliza perguntas que investiguem essa questão. Para elaborar o enunciado dessas questões, utiliza seu conhecimento prévio sobre pensamento e possíveis padrões, onde e quando é possível aparecer questões relacionadas, enfim, utiliza sua rede conceitual sobre processos cognitivos e elabora enunciados que provoquem no paciente respostas que informem sobre o que necessita.

Um exemplo para melhor entendimento do que ocorre, poderia ser o paciente referir algo como “não consigo” ou “nunca consegui”, e o terapeuta começar a perceber que essa

temática, aparece também em outros enunciados, porém, de forma diferente, relacionada a outras situações, já que um enunciado nunca se repete. Identifica, assim, que há a possibilidade de tratar-se de um padrão típico de pensamento do paciente, e essa identificação é possível porque o psicólogo sabe as características que um padrão de pensamento tem, estudou sobre isso e construiu os conceitos pertinentes, teve acesso a exemplos de como esses padrões de pensamento podem aparecer e, principalmente, conseguiu anteriormente utilizar sua rede conceitual e identificar na prática o que é um padrão de pensamento.

Todo esse processo de investigar será diretamente influenciado pela habilidade do terapeuta de perguntar. Para maior aprofundamento deste entendimento, convido o leitor a reflexões sobre mais algumas questões linguísticas envolvidas na relação terapeuta e paciente, que interferem no perguntar.

### 2.3 A RELAÇÃO TERAPEUTA E PACIENTE NO *INVESTIGAR*

Até o presente momento, percebemos que, no consultório psicológico, entram em cena dois sujeitos constituídos pela linguagem e passíveis de interagirem com objetivos comuns. O paciente, que busca ajuda, e o terapeuta, que pretende avaliar para tratá-lo. A partir do contato entre esses sujeitos, quando falam, o que ocorre no consultório psicológico pode ser entendido como um quadro enunciativo, configurado por sujeitos, em que o par paciente e terapeuta transforma-se em *eu-tu*, de modo que a cada enunciação configura-se um *eu* e um *tu*.

A relação *eu-tu* que ocorre no discurso foi descrita por Benveniste ao referir que o “*eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o eu”, ou seja, quando digo *eu* falo de mim (BENVENISTE, 1995, p. 250). Quando o paciente fala, está se referindo a si mesmo para o terapeuta que nesse momento é instaurado como *tu*. Sobre essa segunda pessoa, o autor aponta que só pode ser assim designado, como *tu*, a partir do *eu*, já que o *eu* enuncia para um *tu* (BENVENISTE, 1995). Quando o paciente fala, por exemplo, sobre sua infância, está trazendo para o contexto da enunciação a terceira pessoa, denominada por Benveniste como *não-pessoa*, algo fora do *eu-tu*, por ser uma indicação sobre alguma coisa ou alguém externo à relação paciente/terapeuta. Quando cada um fala, cada um apropria-se dos recursos presentes na língua, e por meio do uso do seu aparelho formal da enunciação, enuncia, e seus enunciados são marcados por sua subjetividade.

Cabe explicitar ao leitor alguns termos. A *subjetividade* foi definida por Benveniste (1995, p. 286) como “a capacidade do locutor para propor-se como sujeito”, não se refere, portanto, ao sentimento experimentado pelo sujeito, mas sim à “unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência”.

Para melhor compreensão desse aspecto, cabe salientar que o termo *sujeito* é entendido como o homem que é constituído na linguagem e pela linguagem (FLORES, 2009), enquanto o termo *locutor* é definido como um “indivíduo linguístico cuja existência é marcada na língua toda vez que toma a palavra” (FLORES, 2009, p. 157).

No consultório psicológico, cada um imprime sua subjetividade no que fala, de modo que às representações do paciente, o terapeuta só terá acesso pelas marcas que seu paciente deixar em seus enunciados. Nessa perspectiva, *enunciado* refere-se ao já realizado e que contém as marcas do sujeito.

A língua também ganha relevância nesse contexto, já que o terapeuta precisa ter seu domínio para ter conhecimento dos signos necessários à compreensão do que é dito pelo paciente, embora precise ter claro que o sentido só se consiga na *enunciação*. O que não compreender tem de perguntar para esclarecer, utilizando os recursos presentes na língua.

Para Benveniste, a *enunciação* é o processo, e o *enunciado*, o produto da enunciação que existe em um determinado momento quando um locutor mobiliza a língua, inclui, portanto, tempo, pessoa e espaço (FLORES, 2009). Por sua vez, *enunciado* é um ato individual que não se repete, já *enunciação* é a relação intersubjetiva que faz com que o enunciado ocorra. A *intersubjetividade*, de acordo com Flores, é a “inter-relação constitutiva da enunciação que pressupõe o eu e o outro mutuamente implicados” (2009, p.146). Assim, acredito que ocorra uma inter-relação entre paciente e terapeuta que constitui a enunciação, de modo que os enunciados estarão marcados pela subjetividade de cada um desses sujeitos.

Na relação *eu-tu*, o terapeuta conhece seu paciente pelas marcas que o mesmo deixa nos enunciados, marcas de sua subjetividade. É, pois, na relação *eu-tu* que o psicólogo vai construindo uma representação da problemática do paciente, chamada, na abordagem cognitivo-comportamental, de “formulação do caso”.

Sendo o objetivo da etapa de avaliação inicial, proponho entender o processo de formulação do caso com base nos pressupostos da enunciação para Benveniste. Para que a formulação seja construída pelo terapeuta, dos aspectos relacionados ao problema, o psicólogo deverá investigar quais deles interferem mais fortemente. Por exemplo, dentre os

estímulos desencadeadores do problema, quais têm maior influência, suas características e de que forma o desencadeia. Para isso, “o terapeuta deverá investigar quais fatores associados a uma situação-problema são mais recorrentes, mais frequentes e têm maior peso matemático como desencadeante do problema” (CAMINHA; HABIGZANG, 2003, p. 33).

Explicitando melhor esses aspectos, quanto aos desencadeadores situacionais, Caminha e Habigzang (2003, p. 34) assinalam que o “mapeamento criterioso desses fatores permite ao terapeuta a formulação de um mapa de intervenção bastante criterioso com relação aos pontos a serem reforçados na relação do paciente com o problema”. Todo esse processo só será possível se o terapeuta conseguir se aproximar, através do que o paciente fala, das representações envolvidas na problemática. E essas representações começam a ser percebidas desde os primeiros instantes em que o paciente fala, pelas marcas que o paciente for deixando nos enunciados. Perceber as marcas da subjetividade do paciente só será possível na relação intersubjetiva que se estabelece entre os dois sujeitos pela enunciação.

Falo de intersubjetividade, aqui, como esclareci anteriormente, por tratar-se de dois indivíduos constituídos pela linguagem. Utilizando sua própria representação interna, ou seja, seu conhecimento e, também, suas representações de mundo possibilitadas por sua capacidade de simbolizar, o terapeuta vai, a todo o momento da avaliação inicial, construindo e reconstruindo uma formulação de caso que fique o mais próxima possível das representações do paciente. A cada enunciação, a formulação de caso vai se modificando, sendo reconstruída.

O psicólogo utiliza sua faculdade de simbolizar, a linguagem, para representar o caso em sua mente, ou seja, constrói representações das representações do paciente para entendê-lo e, a partir disso, cria uma formulação, uma representação da problemática do caso. Enquanto o terapeuta vai construindo essas representações das representações do paciente, também o paciente já pode iniciar o processo de reconstrução de suas próprias representações, o que já seria terapêutico. É um processo dinâmico e contínuo, e tudo isso é possível na e pela linguagem.

A chave para que as representações que o psicólogo fará do caso sejam o mais próximas possível da realidade interna do paciente está em sua capacidade de entender o sentido do que o paciente enunciar. Mas como buscar esse sentido? Na enunciação, a cada enunciação. A essas alturas, há a necessidade de esclarecer o que se entende aqui por *sentido*.

Para Benveniste (1995, p. 135), esse termo está relacionado à forma, como refere quando afirma que “forma e sentido devem definir-se um pelo outro e devem articular-se juntos em toda a extensão da língua”. Assevera, ainda, que “o *sentido* de uma unidade

linguística define-se como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior” (BENVENISTE, 1995, p. 136). Já a *forma* para Benveniste corresponde ao que Saussure definiu como *signo*, pois, apesar de apresentar a forma como uma unidade da língua, não pode ser entendida sem ser oposta ao *sentido* (FLORES, 2009).

De modo que, o sentido do que o paciente diz só é possível de ser definido pelo uso que o sujeito está fazendo naquele momento, naquele contexto da enunciação. Para ilustrar essa questão: “Procurei a terapia porque ando muito nervoso”, o sentido dessa fala só pode ser entendido ao considerar quem é o locutor (pessoa) e em que momento referiu isso (tempo e espaço). O psicólogo só poderá investigar o que significa o termo “nervoso” para o paciente se considerar a relação dessa palavra com as outras, estando estas outras presentes no discurso ou que precisará perguntar para obter, e só terá seu sentido conhecido na *enunciação*.

É preciso compreender o que Benveniste chama de *referência*, ou seja, uma significação única, que não se repete na língua de modo que sua interpretação só pode ocorrer a cada discurso que contenha um locutor (FLORES, 2009). Isso porque está vinculada ao “eu”, o paciente que expressa algo em relação a si, de modo que a referência da palavra “nervoso” só pode ser definida pela situação de discurso que envolve essa unidade linguística. Assim, entendo que a situação do discurso entre paciente e terapeuta é definidora da referência.

A base para essa ideia é a visão de que a situação de discurso é constituída pela relação entre locutor e alocutário pelo objeto de alocução, além das instâncias de espaço e tempo e da enunciação específica (FLORES, 2009). Diante dessas considerações, compreendo que *investigar* implica estudar a subjetividade do paciente em sua fala, pois o locutor ao falar se apropria das formas disponíveis na língua e torna-se o *eu*, instaurando o seu alocutário como *tu*, o terapeuta que deverá compreender o sentido de seu discurso para, então, investigar e poder, na sequência do processo, ajudá-lo.

No que tange ao investigar, as perguntas devem ser elaboradas levando em conta o que ocorre no momento da enunciação. Não há uma receita, não há como se ter um único protocolo de investigação; o processo é dinâmico, construído e reconstruído, já que a formulação do caso é reconstruída a cada enunciação. As perguntas mais adequadas para que realmente a avaliação seja possível, precisam levar em conta o que ocorre na enunciação, que é única, com contexto e momento únicos. A cada momento, a pergunta necessária pode ser outra; a cada sessão, a forma como se investiga pode ser diferente.

Cada situação enunciativa requer que o psicólogo possa ser hábil o suficiente para eger, dentre os recursos presentes na língua, os que mais cabem no momento. Diante da necessidade do desenvolvimento da habilidade de *investigar* para o psicólogo, no próximo capítulo, aprofundo a questão do perguntar e de como é possível aos educadores contribuir com o desenvolvimento dessa habilidade de extrema relevância para os psicólogos.

### 3 COMO PODE O PROFESSOR CONTRIBUIR PARA O *INVESTIGAR* DO ALUNO?

Ao buscar como o professor pode colaborar com o desenvolvimento da habilidade de *investigar* de alunos de Psicologia, chego ao terceiro capítulo onde exponho ao leitor as ideias construídas ao longo do estudo. Não pretendo aqui esgotar todas as possibilidades para tal, mesmo porque isso seria impossível, dada a amplitude e complexidade da questão. Tenho por finalidade, promover uma reflexão na tentativa de propor algumas alternativas que ajudem o professor com essa aprendizagem. Convido, então, educadores a acompanhar a construção das ideias que foram colaborando na construção da tentativa de responder à questão proposta. Para tanto, retomo alguns aspectos de capítulos anteriores, que formaram base para estas reflexões, evoluindo para um aprofundamento das questões da linguagem oral docente que podem ajudar no desenvolvimento da habilidade de investigar dos alunos da Graduação em Psicologia.

#### 3.1 PENSAR A APRENDIZAGEM E PLANEJAR O ENSINO: HABILIDADE DE *INVESTIGAR* DO PROFESSOR

Refletir sobre como o professor de Psicologia pode trabalhar em prol da aprendizagem de alunos, em especial no que se refere ao desenvolvimento da habilidade de investigar, remete a um entendimento de concepções que sustentam essa possibilidade. Penso que a questão possa ter inúmeras respostas, dada a complexidade e, também, os numerosos fatores envolvidos na arte de ensinar, o que seria de muita pretensão esgotá-los. Por isso, pretendo propor um olhar para aspectos da linguagem oral docente que possam auxiliar na aprendizagem de que trato aqui. Acrescento que não desconsidero outros aspectos que interferem na relação ensino/aprendizagem e que estão presentes na interação professor-aluno. Estes não foram aqui contemplados para que o estudo fosse possível de ser realizado no período proposto.

Outro motivo de direcionar o estudo para a linguagem oral docente é por acreditar na necessidade de que educadores de futuros psicólogos reconheçam cada vez com maior clareza a relevância da linguagem na interação, tanto professor-aluno, como psicólogo-paciente, compreendendo-a como uma capacidade a ser desenvolvida e como um instrumento de mediação, por isso, determinante na formação dos alunos.



A *linguagem*, como capacidade desenvolvida pelo sujeito, permite a construção do conhecimento, tanto do aluno quanto do professor, constituindo esses sujeitos. E é a *língua*, como assinala Azevedo (2006), que permite o acesso às informações, bem como o processamento delas para a construção do conhecimento. Sobre essa questão, defendendo que é a língua, o “instrumento fundamental de interlocução”, que permite aos professores e alunos interagirem, de modo que é vista como “o principal elemento mediador na formação de conceitos e, conseqüentemente, na construção de saberes pelos sujeitos” (AZEVEDO, 2010, p. 209).

Em função do reconhecimento da relevância da linguagem nos processos educacionais e do direcionamento deste estudo, procurei na Linguística conhecimentos que permitissem compreender quais recursos estão disponíveis ao professor para que, em seu discurso, possa contribuir com tal aprendizagem. Nesse sentido, começo retomando as concepções de *ensino* e *aprendizagem* para, então, avançar nessa reflexão.

*Ensino* é aqui caracterizado, conforme apontado em capítulos anteriores, como um processo *sistemático, programado e situado artificialmente*, em que, tempo e espaço são definidos para criar ambientes de aprendizagem que antecipem necessidades e conflitos, os quais, supõe-se, façam parte da vida em sociedade (AZEVEDO e ROWELL, 2010).

Dada essa concepção de *ensino*, penso na importância de planejar formas de ensinar que possam instrumentalizar futuros psicólogos, ou seja, que os prepare em termos de habilidades, no caso, de *investigar*, considerando as especificidades que o investigar do psicólogo demanda<sup>15</sup>.

Essa visão sustenta a ideia de que formar psicólogos requer um ensino previamente pensado e organizado para contribuir com o desenvolvimento das habilidades necessárias ao exercício profissional. Por ser planejado, é possível ser organizado de modo a simular ao máximo os desafios que o aluno encontra no ambiente informal de aprendizagem, bem como os que enfrentará como psicólogo. Um planejamento que exige um preparo de educadores quanto ao seu próprio conhecimento e habilidades.

Ao buscar conhecimentos, para planejar o ensino, fazem uso de suas próprias habilidades, dentre elas a de *investigar*. Nessa busca, já está sendo oportunizado que as

---

<sup>15</sup> O investigar do psicólogo e suas especificidades foram descritos no capítulo anterior.

desenvolvam, com as especificidades requeridas dos docentes<sup>16</sup>. Portanto, o primeiro grande passo é o professor lançar mão de suas próprias habilidades e conhecimentos para pensar como pode ensinar para promover esse aprendizado, enfim, o que precisa buscar para planejar e efetivar um ensino que otimize o desenvolvimento da habilidade de *investigar*.

Acredito que, para responder a essa questão, seja necessário conhecer em profundidade aspectos relacionados à aprendizagem, em especial a como o aluno pode desenvolver a habilidade de investigar, já que “não é possível conceber ensino, sem antes entender aprendizagem”, pois quanto maior for a clareza de como o sujeito aprende, maior será a coerência de estratégias, métodos e recursos de ensino para promover a aprendizagem (AZEVEDO, 2010, p. 202).

Devido ao valor dado a esse aspecto, preocupei-me em esclarecer o que entendo como *aprendizagem* e como o aluno pode desenvolver a habilidade de *investigar*, já exposto em capítulos anteriores<sup>17</sup>. Retomo, a seguir, apenas alguns aspectos da aprendizagem necessários para pensar em como a linguagem oral docente pode interferir no desenvolvimento de habilidades.

Estando a aprendizagem vinculada à ideia de processo de construção e reconstrução do conhecimento, pensar o ensino, demanda conhecer o aluno, já que é preciso identificar o que ele conhece e, principalmente, ao tratar de habilidades, o que já sabe fazer e como aplica o que sabe. Assim, preocupei-me com as seguintes questões:

*Como conhecer o aluno através da linguagem?*

*Como identificar o quanto conhece e o que sabe em termos de habilidades já desenvolvidas?*

Utilizando a própria habilidade de investigar, o professor poderá conhecer o aluno, identificar o que conhece e as habilidades já desenvolvidas. Aqui entra a questão da linguagem docente, pois é através dela que o professor tem a possibilidade de conhecer o aluno, identificando onde está em termos de conhecimentos construídos e habilidades

---

<sup>16</sup> A habilidade de *investigar* do professor é aqui entendida como tendo especificidades diferentes da habilidade do psicólogo, porém não é o propósito do estudo tratar dessa habilidade do professor, cabe apenas salientar sua relevância para educadores de futuros psicólogos.

<sup>17</sup> O desenvolvimento de habilidades é abordado neste estudo como um processo de aprendizagem, conforme explicado no Capítulo 1.

desenvolvidas. Para tanto, pode obter informações na interação com o aluno, ao falar com ele, a partir de enunciados que investiguem esses aspectos<sup>18</sup>.

O que perceber sobre o aluno, o professor pode comparar com as especificidades do investigar do psicólogo. É pelo conhecimento referente a quais desafios o psicólogo, possivelmente, irá se deparar, bem como sobre as exigências legais para sua formação<sup>19</sup>, que o professor saberá para que o aluno precisará preparar-se. Acredito que esse conhecimento venha a ajudar o professor a pensar e planejar um ensino adequado às necessidades do futuro psicólogo. Saber quando e onde (enquanto profissional) irá investigar, como é o processo, bem como a importância do perguntar para investigar, proporciona pensar formas de colocar o aluno diante de situações que simulem a realidade que irá enfrentar como profissional, preparando-o para tal.

Esse olhar para a prática do psicólogo abrange um aprofundamento das questões de linguagem envolvidas no processo de investigar do psicólogo<sup>20</sup>, para então compreender, por exemplo, a importância de preparar alunos para elaborar enunciados que tornem possível a avaliação de um paciente. É, portanto, no contexto de origem que docentes podem buscar as informações necessárias para recontextualizar a prática em sala de aula.

Cabe assinalar que essa contextualização feita em sala de aula, é parcial, porque não é possível situar o saber científico de forma plena, já que o problema construído para investigação, na verdade, já não mais existe, fazendo, assim, com que esse saber, de certa forma, perca seu sentido (AZEVEDO, 2010). Mesmo parcial, é muito útil, a fim de preparar o aluno para o que enfrentará como profissional, por colocá-lo diante de desafios semelhantes, que o mobilizam a aprender como agir.

Ciente de que é preciso conhecer a aprendizagem para pensar em como ensinar, e de conhecer as particularidades do que se espera do aluno de Psicologia em termos de aprendizagem, pergunto: Quando e como o aluno desenvolve a habilidade de *investigar* do psicólogo?

Explicar ao aluno como se investiga, é pensar ensino simplesmente como transmissão de informações, o que não condiz com a proposta de ensino em que acredito. Por isso, penso ser mais coerente o uso de formas de ensinar que vão além da transmissão de

---

<sup>18</sup> Adiante, neste capítulo, esclareço um pouco mais sobre o que ocorre quando professor e aluno falam, e sobre os enunciados que investigam o aluno.

<sup>19</sup> A função do psicólogo bem como as exigências legais para os Cursos de Graduação em Psicologia.

<sup>20</sup> As questões de linguagem envolvidas no investigar do psicólogo foram esclarecidas no Capítulo 2.

informações, que, mesmo sendo úteis, por si só, não contribuem para que o aluno desenvolva a habilidade de *investigar*. Propor situações-problema ou perguntas para que o aluno busque seu construir conhecimento, é provocá-lo para que se inquiete e se questione na busca por respostas, para que pesquise, explore e, portanto, investigue. Para isso, a língua tem um papel essencial, é ela que torna possível o acesso às informações que o aluno procura ao inquietar-se. A língua medeia o processo de conhecer por sua propriedade de referir, já que é responsável por transformar o conhecimento em saber e instaurar o outro (AZEVEDO, 2010).

Ressalto que a aprendizagem de conceitos e, portanto, a construção do conhecimento como rede de conceitos interconectados está ocorrendo, simultaneamente, com o desenvolvimento de habilidades na formação do aluno. Isso porque, além de buscar o conhecimento, processo em que já está investigando, o aluno precisa aprender a utilizá-lo e, nesse processo, vai lançando mão de habilidades, dentre elas, *investigar*. Portanto, promover o desenvolvimento da habilidade de *investigar*, inclui, dentre outras possibilidades, pensar formas de ensinar em que o professor, no uso de sua linguagem oral, não apenas transmita informações, mas oportunize e instigue o aluno a formar conceitos e interconectá-los ampliando seu conhecimento. Indo além, é necessário que o aluno possa aprender a lançar mão de conhecimentos ao deparar-se com desafios ou problemas, de forma a buscar alternativas de solução.

Essa proposta aponta para o uso de habilidades ao resolver problemas na constituição do saber. Sobre esse processo, Azevedo (2010, p. 202) assinala que “o *saber* pressupõe a articulação e a aplicação de conhecimentos, bem como a mobilização de competências e habilidades para a resolução de problemas que o viver e o conviver impõem”. No caso dos alunos de Psicologia, ao propor formas de ensino que mobilizem a habilidade de *investigar* ao resolver problemas que se assemelhem com o que a vivência na clínica irá impor, educadores podem mediar a constituição do *saber fazer*.

Com base no que salienta Azevedo (2010) e relacionando com o que propõe o estudo, o *saber* para os alunos de Psicologia implica construir o conhecimento necessário a sua formação básica, sendo importante que os alunos aprendam não só a buscar seu conhecimento, de modo a construir e também reconstruir essa rede de conceitos interconectados, mas também aprendam, ao longo do curso, a utilizá-la para resolver problemas, desenvolvendo, assim, suas habilidades. Portanto, ao buscar o conhecimento, reconstruir e ampliar essa rede, além de buscar como aplicá-lo, é que o aluno estará desenvolvendo a habilidade de *investigar*.

Como os docentes podem promover esse processo? Para que os alunos investiguem, acredito na ideia de que os docentes podem simular na educação formal situações semelhantes às que o profissional possa vir a enfrentar na prática, sempre considerando o nível do curso em que se encontra o aluno, pelo conhecimento construído e habilidades desenvolvidas até o momento.

Para colocar os alunos diante de problemas semelhantes, para que investiguem no ambiente da educação formal, educadores podem fazer uso de sua linguagem oral, não para transmitir ao aluno um manual de instruções de como investigar, mas, sim, para instigar o aluno, a fim de que o processo investigativo ocorra.

Claro que informações e orientações de como se investiga na Psicologia são importantes, para conhecimento do aluno, porém o desenvolvimento de habilidades envolve o agir do aluno, ou seja, que ele próprio busque, explore, enfim, use o conhecimento e as habilidades de que dispõe para resolver problemas. Essa forma de pensar o ensino condiz com a proposta de Azevedo (2010, p. 204) de que a “educação formal deveria ser uma espécie de simulacro do processo educativo informal”, sendo função do ensino:

reproduzir e/ou antecipar situações conflitivas, na forma de situações de aprendizagem, a fim de que o aprendiz possa se apropriar do conhecimento social, histórica e cientificamente produzido pela humanidade e valer-se dele para solucionar os problemas próprios da sobrevivência e do convívio social. (AZEVEDO, 2010, p. 204)

Nesse processo de ensino, sustento que a habilidade de investigar não se desenvolve sozinha. O aluno, ao estar diante de questões para as quais não tem uma resposta imediata e clara, utiliza seu pensar para buscar respostas, e, ao utilizar o pensamento, põe em uso habilidades cognitivas como, por exemplo, analisar, comparar, pressupostas ao investigar.

Ao inquietar-se na procura de alternativas de respostas, o aluno questiona-se, elaborando perguntas para buscar as informações de que necessita, processo semelhante ao que fará, posteriormente, como profissional para obter informações na avaliação do paciente<sup>21</sup>. Ao elaborar essas perguntas para investigar, o aluno aprenderá a perguntar, desde que esse processo seja mediado pelo professor no ambiente da educação formal. Entendo ser

---

<sup>21</sup> A importância do perguntar para o psicólogo foi tratada no Capítulo 2.

essa uma alternativa para o aluno desenvolver a habilidade de perguntar necessária ao investigar do psicólogo, correspondendo a uma aprendizagem de procedimentos<sup>22</sup>.

Dada a relevância dessa habilidade para o investigar do psicólogo, direciono o estudo ao entendimento de como colaborar com o desenvolvimento da habilidade de *perguntar* pelo aluno. Oriento ao perguntar, mas reconheço que o investigar pressupõe outras habilidades. Não se pretende aqui dar conta de todas nem mesmo classificá-las, embora conheça a existência de classificações.

Cabe informar que, além do *perguntar*, o *investigar* também pressupõe o desenvolvimento de outras habilidades, como: planejar, interpretar, priorizar, hierarquizar, classificar, sintetizar, avaliar, analisar, identificar, relacionar, reconhecer, comparar, compreender, organizar, atentar, selecionar, observar. Penso ser importante assinalar também que essas habilidades organizam-se de forma hierarquizada em termos de complexidade, do menor grau para maior, de modo que as mais complexas pressupõem o desenvolvimento das mais simples. Mas, nessa relação hierárquica em termos de complexidade, o desenvolvimento dessas habilidades não obedece a uma ordem necessariamente, já que está presente a ideia de recursividade. Por exemplo, ao investigar, analiso e para analisar, comparo, porém, quando comparo, também analiso, configurando a recursividade. No caso do perguntar do psicólogo, este analisa e identifica para elaborar enunciados interrogativos, mas também pergunta para identificar e analisar algo no paciente.

Diante dessas constatações, planejar o ensino para que o aluno desenvolva uma habilidade implicará o desenvolvimento, praticamente simultâneo, de outras habilidades pressupostas ao investigar. Para tanto, o professor pode propor situações de menor para maior complexidade ou exigência, gradativamente. Desse modo, estará promovendo o uso, pelo aluno, de diversas habilidades inter-relacionadas ao processo de resolução de um problema, incluindo a de *investigar* e suas pressupostas.

Considerando essa ideia, ao promover o desenvolvimento da habilidade de *perguntar*, também pode estar ocorrendo o desenvolvimento de outras habilidades envolvidas no investigar, como: planejar, compreender, atentar, dentre outras. Para fins de viabilizar o estudo, destaquei o *perguntar*, por ser fundamental ao *investigar*, já que, por meio de questões bem elaboradas, o psicólogo tem mais chance de obter mais facilmente as informações de que precisa para realizar suas funções, por exemplo, de avaliação na Clínica Psicológica.

---

<sup>22</sup> A aprendizagem de procedimentos foi descrita por Pozo ao tratar do desenvolvimento de habilidades, questão apresentada no primeiro capítulo.

Pensar no agir docente envolve olhar para o professor como sujeito, que ao inquietar-se com essas questões e buscar como contribuir com o desenvolvimento da habilidade de *investigar* está também utilizando suas próprias habilidades para planejar o ensino. Assim, surge a seguinte questão:

*De que habilidades o professor precisa lançar mão para contribuir com essa aprendizagem específica de aluno?*

Refletindo sobre isso, considero que são várias as habilidades que o professor vai necessitar para esse processo e não cabe aqui tratar de todas elas. Dentre elas, destaco a habilidade de *perguntar* para o investigar do professor, por ser fundamental ao uso que o professor fará de sua linguagem oral a fim de contribuir com o aprendizado que trato aqui.

Quando penso na necessidade de conhecer como ocorre o processo de desenvolvimento da habilidade de *investigar*, somado ao conhecimento das especificidades desta para o psicólogo, entendo que, ao buscar esse conhecimento, o educador já está fazendo uso de sua própria habilidade de investigar. Ao buscar o quanto o aluno conhece e o que já desenvolveu em termos de habilidades, o professor está investigando e, para isso, elabora perguntas que lhe permitam perceber o que pretende conhecer. Saber perguntar implica que educadores tenham conhecimento sobre linguagem, em especial sobre aspectos linguísticos implicados na elaboração de enunciados interrogativos.

Ciente da importância desse conhecimento, apresento alguns aspectos referentes à linguagem que permeiam a interação professor-aluno quando falam, rumo a uma reflexão sobre como a linguagem oral docente pode colaborar com o desenvolvimento da habilidade de *investigar*.

### 3.2 A LINGUAGEM ORAL DOCENTE E A HABILIDADE DE *INVESTIGAR*: O QUE OCORRE QUANDO O PROFESSOR FALA?

Compreender de que forma a linguagem oral docente pode contribuir para o ensino, especificamente ao desenvolvimento da habilidade proposta para este estudo, remete à necessidade de esclarecer o que ocorre quando professor e aluno falam. Abordo, então, aspectos da linguagem presentes na relação professor-aluno, relacionando-os com alguns

apontamentos do capítulo anterior sobre o investigar do psicólogo na relação psicólogo/paciente. Apesar de características semelhantes, são interações diferentes.

O primeiro aspecto a destacar sobre a linguagem é que ela constituiu os sujeitos e é também ela que permite a interação. Na relação que se estabelece na Clínica Psicológica, encontra-se o paciente, constituído pela linguagem, que permitiu representar suas experiências, e o psicólogo, que, ao investigar, utiliza a linguagem como meio para identificar e avaliar representações do paciente.

A possibilidade de colaborar com a aprendizagem dos alunos fundamenta-se nessa faculdade de representar, tanto do professor, quanto do aluno e do meio que permite a interação entre eles. Formar psicólogos requer o entendimento de que essa capacidade possibilita construir uma representação de caso, além de tornar possível a interação paciente/terapeuta, permitindo a avaliação psicológica.

Durante os estudos de Graduação, é devido à linguagem que o aluno tem a possibilidade de construir o conhecimento específico necessário à profissão e, também, desenvolver habilidades. Acredito que a base dos processos de ensino e aprendizagem se dá porque existe a “competência humana de se constituir, de constituir o outro e constituir seu mundo na e pela linguagem” (AZEVEDO, 2010, p. 201-202). É ela a base para que os sujeitos que interagem, reconstruam-se na medida em que reformulam suas representações ao interagir.

Formar psicólogos requer clareza da necessidade de o psicólogo investigar e do papel da linguagem nesse processo. Ao avaliar um caso, o psicólogo precisa perceber as representações do paciente, para, então, formar uma ideia aproximada desse sujeito em todos os aspectos envolvidos na formulação de caso<sup>23</sup>. Diante disso, ao longo do curso de Graduação em Psicologia, é preciso que o aluno aprenda a perceber as representações do Outro e simbolizá-las o mais próximo possível de como esse Outro construiu essas representações.

O que permite ao aluno aprender a realizar a formulação de um caso é a linguagem. É ela que torna possível o acesso às informações que ele busca, bem como das relações que estabelece entre as informações obtidas com o que já sabe em termos de conhecimento, além de possibilitar a construção de uma representação do que está sendo percebido.

---

<sup>23</sup> Formulação de caso é a denominação a uma forma de avaliar um paciente na Clínica Psicológica, tendo sido explicado no Capítulo 2.



Na avaliação psicológica, é possível que a formulação construída de um caso venha a sofrer alterações e a ser reconstruída a cada nova informação, exigindo do profissional uma constante postura investigativa em qualquer etapa do tratamento. Portanto, cabe aos educadores pensar um ensino que permita ao aluno aprender como buscar essas informações, e representá-las de tal forma, que fiquem sempre atentos a reconstruí-las quando necessário, preparando-o para uma profissão que exigirá um constante uso da habilidade de investigar para construir e reconstruir o entendimento de um caso.

Acredito que esse movimento de buscar, explorar, enfim, de investigar pode ser provocado pela linguagem oral docente, desde que o professor escolha na língua os recursos que possam contribuir para essa aprendizagem do aluno. Esse processo é possível pelo conhecimento das especificidades da relação psicólogo/paciente, bem como da relação professor /aluno, em especial sobre o que se passa quando falam.

Lembro que a relação em sala de aula é diferente da que ocorre na Clínica Psicológica por tratar-se de situações enunciativas diferentes. Na tentativa de esclarecer essas diferenças, busquei alguns aspectos linguísticos para compreender a relação professor/aluno, e explicito ao leitor algumas das relações que realizei.

Quando falam, o contato entre esses sujeitos pode ser entendido como um quadro enunciativo, configurado pela relação *eu-tu*, constituídos pelo par professor-aluno em formação. Conforme proposto por Benveniste, a cada enunciação configura-se um *eu* e um *tu*, assim, quando o aluno fala, está direcionando-se para o professor que é, nesse momento, instaurado como *tu*. Ao enunciar, o aluno é um *eu*, que escolhe na língua os recursos para expressar-se e transmitir informações ao professor. Quando o professor fala, a relação *eu-tu* alterna-se, e passa a ser o *eu* que instaura *tu*, o aluno, como seu interlocutor. Esse entendimento baseia-se na concepção de que “a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda, designando-se como *eu*” (BENVENISTE, 1995, p. 288). É baseado nessas ideias e nessa relação *eu-tu* que o professor pode avaliar o aluno quanto a conhecimentos construídos e habilidades já desenvolvidas, contribuindo para que o aluno expresse-se pelos enunciados que elabora.

Ao perguntar, o professor (*eu*) pode fazer com que o aluno (*tu*) comprometa-se a responder o que está sendo questionado, ou ainda pode provocar determinadas respostas do aluno, de modo que, ao responder, o aluno passa a ser o *eu* que fala para um *tu*, transmitindo as informações solicitadas pelo professor.

Na relação *eu-tu*, Benveniste (1995, p.282-283) refere ainda sobre a chamada *não-pessoa*. Para compreender essa questão, um exemplo seria uma situação enunciativa em que um aluno em estágio fala para seu professor, na supervisão, sobre um caso que está atendendo. Nessa situação enunciativa, no momento em que fala, o aluno está fazendo referência ao paciente, que pode ser entendido como a terceira pessoa (*ele*), proposta por Benveniste como *não-pessoa*, ou seja, algo fora da relação *eu-tu*, por ser uma indicação sobre alguma coisa ou alguém. No momento em que esse aluno fala, está fazendo referência a outra situação enunciativa. A percepção que expressa da *não-pessoa* possibilita ao professor identificar o que o aluno conseguiu buscar de informações e qual a representação da *não-pessoa*, no caso, o paciente.

Perceber esses aspectos pode oportunizar ao professor identificar o que o aluno ainda precisa investigar e, assim, promover essa busca. Para isso, pode elaborar enunciados que provoquem a reflexão e o investigar do educando, desde que considere a situação enunciativa que se apresenta. Assim, vai preparando-o a buscar e a identificar fatores importantes para avaliar um paciente.

A *situação enunciativa* tem suas especificidades em relação a *tempo*, *espaço* e *pessoa*, que devem ser levadas em conta nessa compreensão. Para entender essa questão, Benveniste propõe que todo sujeito ao falar, utiliza o que chamou de *aparelho formal da enunciação*. Esse dispositivo foi apresentado por Benveniste como um “aparelho de funções” que permite ao enunciator servir-se da língua para influenciar de algum modo o comportamento do outro (BENVENISTE, 1989, p. 86). Dentre as funções, Benveniste refere-se à *interrogação* como “uma enunciação construída para suscitar uma *resposta*” (FLORES, 2009, p. 48). Tomando por base essa concepção, seria pela sua utilização que o professor poderia promover o investigar pelo aluno? Pensando nessa possibilidade, proponho compreender o uso desse dispositivo na relação professor/aluno.

Para Benveniste (1989), quando cada indivíduo fala, apropria-se dos recursos presentes na língua e, através do uso do seu aparelho formal de enunciação, enuncia. Com base na ideia de Benveniste, segundo Flores (2009), a *enunciação* é um processo no qual o *enunciado*, produto da enunciação, é realizado em um determinado momento quando um locutor mobiliza a língua e, nesse instante, inclui *tempo*, *pessoa* e *espaço*. O tempo é sempre o *agora*, ou seja, cada momento em que as pessoas do discurso – nesse caso, o professor (*eu*, quando pergunta) e o aluno (*tu*, quando responde), e vice-versa – falam é único, isto é, o momento em que se fala é o *agora* e não se repete. O espaço é o *aqui*, ou seja, o lugar exato

onde professor e aluno falam. Embora o tempo possa ser marcado na língua como passado e futuro, é preciso compreender o que se passa no exato *aqui* e *agora* da relação professor/aluno quando falam, adequando o ensino às particularidades de cada situação.

Mesmo sendo o aluno quem irá investigar como psicólogo, no futuro, o *tempo* e o *espaço* e o modo como este sujeito está constituído no momento da enunciação em sala de aula, é diferente do que ocorre na relação psicólogo/paciente. É possível que cada um desses sujeitos estejam mudando a cada momento e reconstruindo-se, pela linguagem, em suas interações. Portanto, quando professor e aluno falam, é preciso entender que *pessoa*, *tempo* e *espaço* são únicos. O aluno muda ao longo do curso, e a cada enunciação o professor precisa estar atento ao aluno, ao que conhece e o que já desenvolveu em termos de habilidades. Por esses aspectos, a relação professor/aluno precisa ser avaliada e compreendida a cada situação enunciativa, de modo que, ao longo do curso, ocorram inúmeras delas, cada uma com suas especificidades.

As palavras, na língua, só são plenas de sentido quando o indivíduo faz uso do aparelho formal da enunciação para enunciar, instaurando o *tu* em um *espaço* que é único, espaço do discurso, e no *tempo* presente, o *agora*, também único. Aí está o grande desafio dos educadores, contemplar a unicidade de cada situação enunciativa, utilizando seu aparelho formal da enunciação em prol do desenvolvimento da habilidade de *investigar* do aluno.

No *aqui* e *agora*, ao enunciar, cada *pessoa* do discurso, marca os enunciados com sua subjetividade. Assim, quando o aluno fala, produz enunciados que contêm marcas de sua constituição como sujeito e do que construiu em termos de conhecimento e desenvolveu no que se refere a habilidades. Não só o aluno, mas também o professor, todos imprimem sua subjetividade na fala.

A interação professor-aluno consiste em dois indivíduos constituídos pela linguagem que interagem também pela linguagem, portanto, ocorre a “intersubjetividade”, que foi referida por Benveniste (1995, p. 293). Para o autor, o discurso possibilita à subjetividade emergir, já que “a linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas lingüísticas apropriadas à sua expressão” (BENVENISTE, 1995, p. 289).

Quando o aluno fala, deixa marcas de sua subjetividade nos enunciados e cabe ao professor percebê-las. Por exemplo, quando o aluno pergunta ao professor como pode avaliar se o paciente está com o humor deprimido, ele está deixando no enunciado marcas de que não sabe como buscar essa informação, ou que não tem clareza do que exatamente define o “humor deprimido”, demonstrando a necessidade de ampliar sua rede conceitual. Essas

marcas contribuem para que o professor possa construir uma representação do que o aluno conhece e do quanto já desenvolveu em termos de habilidades.

Utilizando habilidades cognitivas, o professor compara o que percebeu e representou sobre o aluno, com o que sabe sobre o que é necessário ao psicólogo desenvolver. Assim, identificar as marcas da subjetividade nos enunciados dos alunos possibilita orientar os processos de ensino e de aprendizagem.

A situação de discurso entre professor e aluno pode ser pensada como a relação entre locutor e alocutário, pelo objeto de alocação, além das instâncias de espaço e tempo de uma enunciação específica (FLORES, 2009). Contribuir para que o aluno investigue, implica estudar a subjetividade marcada em sua fala, pois, como locutor, o aluno apropria-se das formas disponíveis na língua e torna-se o *eu*, instaurando o seu alocutário, no caso, o professor como *tu*, e, ainda, referindo sobre seu paciente, *terceira pessoa* (a *não-pessoa*), por exemplo.

É pelos enunciados do aluno, quando fala, que o professor pode ir ao encontro de como o aluno está representando uma situação simulada. No exemplo de um aluno em estágio que fala sobre um caso em que está trabalhando, é no aqui e agora da enunciação que o professor, ao obter informações nos enunciados do aluno, poderá perceber o que falta sobre o caso e, então, identificar o que é pertinente perguntar ao aluno, a fim de promover uma reflexão sobre o que e como investigar.

O professor também deixa marcas de sua subjetividade, pois ao falar com o aluno está sendo um *eu* que se refere a um *tu*, deixando marcas de sua subjetividade em seus enunciados, inclusive marcas do que desenvolveu de sua habilidade de investigar. Ressalto que o investigar do professor é diferente daquele que o psicólogo realiza, já que o propósito é outro, o espaço é outro, as pessoas são outras, além das diferentes situações enunciativas durante a formação do aluno.

Inicialmente, o professor planeja o ensino, o que demanda um processo de busca pelo conhecimento necessário, tanto sobre os processos de ensino e aprendizagem, quanto sobre o aluno e o investigar do psicólogo. Para planejar, questiona-se, buscam-se alternativas e conhecimento específico, utilizando, dentre outras habilidades, a de *investigar*. Quando se busca como se configura o processo de investigar do psicólogo, já se está investigando. Quando o professor procura olhar e ouvir o aluno para conhecê-lo, fazendo perguntas que o comprometam a expressar informações, ele já está utilizando sua habilidade de *investigar*; quando pensa em como problematizar, a fim de que o aluno desenvolva habilidades, também.

É claro que, ao planejar o ensino, o professor utiliza outras habilidades, no entanto, para ajudar no desenvolvimento da habilidade de *investigar* do aluno, precisa antes tê-la desenvolvido, logicamente.

É, pois, na relação *eu-tu* que o professor utilizará sua habilidade de investigar para compreender o que está sendo dito pelo aluno, para identificar as marcas nos enunciados do aluno e conhecer o que precisa para planejar o que irá falar, de modo a promover a habilidade de *investigar*. Como assinala Benveniste (1995, p. 289), “a linguagem de algum modo propõe formas ‘vazias’ das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e às quais refere à sua ‘pessoa’, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*”.

Toda vez que algo não está claro no discurso do aluno, o professor pode fazer perguntas para explorar mais sobre as construções e representações do educando, pois é pela relação pergunta e resposta estabelecida que o professor instrumentaliza o aluno para aprender a *perguntar*. Saber perguntar, de modo a favorecer o desenvolvimento da habilidade de investigar, pressupõe que o professor conheça o aluno, como já mencionado anteriormente. Trata-se aqui da pergunta em situações enunciativas distintas, seja para conhecer o aluno, seja para promover o *investigar*. Portanto, os recursos utilizados para elaborar os enunciados interrogativos serão diferentes conforme as especificidades da situação. Toda pergunta deve ser elaborada de forma a comprometer o aluno com determinada resposta, dentro do que se queira comprometer o aluno.

Instrumentalizar o aluno para saber *investigar* é prepará-lo a utilizar os recursos de linguagem para promover o paciente a expresse-se, a falar sobre sentimentos, pensamentos, vivências, comportamentos, enfim, a perguntar de modo a comprometer o paciente a responder de forma a trazer as informações de que precisa para a formulação do caso. Preparar o aluno a utilizar o aparelho formal de enunciação para interrogar de modo a comprometer o paciente a responder, exige que o educador saiba perguntar de modo a instigar o aluno a investigar.

É, portanto, na ideia de comprometer o aluno a responder que o professor contribui para o desenvolvimento da habilidade de *investigar*. Por isso, compreender a relação pergunta/resposta é fundamental para o professor saber como perguntar e, então, colaborar com tal aprendizagem. Por essas razões é que convido os leitores a compreenderem o que ocorre na relação pergunta/resposta, já que aspectos implicados nessa questão podem ajudar a refletir sobre como o professor deve perguntar, a fim de otimizar a aprendizagem do processo de investigar.

### 3.3 COMO PERGUNTAR PARA CONTRIBUIR COM O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE *INVESTIGAR*?

Creio que uma alternativa para contribuir com o desenvolvimento da habilidade de investigar seja por meio de perguntas que problematizam. A compreensão dessa possibilidade, por psicólogos em formação, está baseada nas concepções de ensino, aprendizagem e linguagem apresentadas neste estudo. Retomo a seguir alguns desses conceitos para aprofundar o entendimento de como problematizar o ensino na formação de psicólogos.

Para que uma habilidade seja desenvolvida é preciso treinar, exercitar, portanto, se o ensino contemplar essa aprendizagem o quanto antes, os alunos poderão estar mais preparados para investigar ao concluir a graduação. Com relação a isso, Azevedo (2010) afirma que o desenvolvimento de habilidades ocorre quando o aluno faz uso delas; não pela retenção de informações na memória, mas pelo *agir contextualizado*, pelo *fazer*. Segundo a autora, os conteúdos são hierarquizados conforme o sistema escolar e o desenvolvimento cognitivo e psicológico dos alunos (AZEVEDO, 2010).

Portanto, o ensino que contempla o desenvolvimento de habilidades leva em conta o que o aluno conhece e o que precisa aprender de acordo com o semestre em que se encontra no curso. Conforme refere Azevedo (2010, p. 200), “desenvolver habilidades demanda prática constante, tanto mais quanto maior for a qualificação performática a ser atingida”. Pela complexidade das situações que se apresentam ao psicólogo em sua prática, torna-se fundamental que se promova o desenvolvimento da habilidade de investigar o antes possível, aproveitando ao máximo as diferentes situações enunciativas que se apresentam ao longo da graduação.

Educadores devem aproveitar as diferentes situações enunciativas que ocorrem desde o início da formação em Psicologia. Assim, o desenvolvimento da habilidade de investigar tem início desde os primeiros momentos em que professor e aluno interagem. É nas primeiras interações com o aluno, que educadores precisam lançar mão de sua habilidade de investigar e, então, perceber as marcas da subjetividade do aluno deixadas nos enunciados ao falar, identificando, desse modo, quais suas necessidades. A partir das informações obtidas, pode elaborar enunciados que favoreçam o desenvolvimento dessa habilidade, aproveitando cada enunciação, desde o início da formação.

Ao longo do curso, o professor pode criar situações planejadas, que simulem o investigar do psicólogo, desde que adequadas ao nível do curso em que se encontra o aluno.

Inicialmente, promovendo o uso dessa habilidade em situações mais simples, que vão ganhando complexidade na medida em que o aluno avança no curso. Desse modo, o aluno, através do treino constante e mediado pelo professor, vai se preparando para demandas cada vez mais complexas, até o final de sua formação, atendendo ao perfil do egresso.

Para esclarecer como o professor pode utilizar sua linguagem oral para contribuir com o desenvolvimento dessa habilidade específica, retomo alguns aspectos já tratados. Inicialmente a questão do perguntar para conhecer o aluno e, na sequência, o perguntar que problematiza, salientando as diferenças das situações enunciativas. Ao aprofundar como perguntar, nessas situações, relaciono a reflexão com alguns exemplos na tentativa de ilustrar essas questões. Os exemplos tratam de algumas possibilidades de situações enunciativas apenas fictícias, mas todas baseadas em observações realizadas em minha experiência como docente na Graduação em Psicologia.

Ao propor situações que contextualizem a prática do psicólogo, em conformidade com o conhecimento do aprendiz em certo momento do curso, o professor, ao perguntar poderá identificar como o discente está percebendo uma determinada situação ou certo caso simulado. Para isso, deve perguntar de forma a que o aluno, ao responder, expresse informações que esclareçam como ele está investigando. É, portanto, pela forma como elabora as perguntas que identificará quais informações são relevantes, quais detalhes está conseguindo observar e analisar no caso.

As marcas nos enunciados do aluno, ao responder, permitem ao professor identificar o que se passa na cognição do estudante, como está utilizando o seu conhecimento e habilidades, enfim, como está investigando.

A partir da resposta do aluno, o professor vai construindo e reconstruindo uma representação do que o aluno sabe, e de como está entendendo o caso proposto para estudo, por exemplo. É possível dizer que o professor constrói uma representação da representação do aluno sobre uma determinada situação. Esta construção será o mais próxima possível de como o aluno percebe o caso, de acordo com as perguntas que faz. Identificadas essas questões, ao falar e instaurar o aluno como seu interlocutor, o professor o levará a refletir sobre quais aspectos faltam ser investigados e/ou quais informações cabe ainda buscar, a fim de avaliar alguma questão pertinente ao caso. Com essa finalidade, e estando atento ao aqui e agora da situação enunciativa com o aluno, o professor pode utilizar seu aparelho formal da enunciação e elaborar enunciados interrogativos que promovam a reflexão e ajudem o aluno a aprofundar a formulação de um caso.

Determinados enunciados interrogativos orientam o aluno a refletir sobre como está investigando. Isso se – ao buscar alternativas de resposta – fizer o movimento de pensar sobre sua própria representação do caso, refletir a respeito do que falta ser entendido da problemática apresentada e for à procura das informações necessárias. Nessa busca, ao pensar para responder a tal pergunta, o estudante faz uso de sua habilidade de investigar, desenvolvendo-a.

Por esse motivo, mesmo com indagações para apenas obter dados sobre como o aluno está investigando, o professor já está contribuindo também para o desenvolvimento da habilidade de investigar ao promover certo movimento cognitivo no educando. Isso porque, ao pensar sobre a pergunta e a resposta, o estudante faz associações que o levam a dar-se conta do que lhe falta buscar.

Pensando em contribuir para o planejamento de educadores (de um ensino que contemple esse entendimento), proponho alguns exemplos de frases que o professor poderia utilizar, desde que adequadas à situação enunciativa, ou seja, desde que as tornem enunciados interrogativos na enunciação, lembrando que o enunciado é único e, portanto, não se repete, por isso, estas frases (elencadas abaixo) são apenas exemplos passíveis de serem adaptados, considerando todas as especificidades de cada momento, conforme já mencionado.

*O que é possível identificar de importante nesse caso?*

*O que ele disse? O que se pode deduzir do que ele disse?*

*Nesse relato, que informações chamam a atenção por estarem relacionadas ao sofrimento?*

*Quais sintomas podem ser percebidos nesse caso?*

*Quais são os comportamentos identificados como disfuncionais através do relato do paciente?*

*O que leva você a pensar nessa hipótese diagnóstica?*

*Como essas vivências se relacionam com os sintomas?*

*Como essa atitude do paciente pode ser entendida?*

*Qual a relação entre... e... ?*

*Que informação(ões) falta(m) para você, em relação a essa situação, para compreender o motivo pelo qual o paciente agiu assim?*



Esses exemplos ilustram perguntas que permitem ajudar o professor a acessar o que o aluno já conhece, comprometendo-o a buscar o que lhe falta conhecer. Cabe lembrar que, para serem eficazes na promoção do desenvolvimento da habilidade de *investigar*, as perguntas devem estar adequadas à situação enunciativa, que é única; o que significa dizer que não há modelos prontos a seguir.

Pensando em esclarecer um pouco mais sobre a relevância desse aspecto, ilustro com uma situação enunciativa entre professor e aluno do Curso de Psicologia. Em seguida, utilizo a situação utilizada como exemplo para esclarecer aspectos teóricos do que ocorre quando professor e aluno interagem no discurso, bem como sobre os recursos disponíveis na língua que podem favorecer o desenvolvimento da habilidade de investigar do aluno de Psicologia.

Em determinada situação de sala de aula, um professor discorre sobre as características de um Transtorno Psicológico específico, e um aluno faz a seguinte pergunta: Segue o diálogo entre professor (P) e aluno (A):

*A: Como posso saber se um paciente tem Transtorno Bipolar?*

*P: Quais são os principais sintomas de Transtorno Bipolar?*

*A: Pensamentos acelerados, episódios de depressão ou mania.*

*P: O que mais?*

*A: Não sei.*

*P: Onde você pode buscar essa informação?*

*A: No DSM IV<sup>24</sup>?*

*P: E o que diz o DSM IV sobre a sintomatologia do Transtorno Bipolar?*

Após pesquisar no Manual, o aluno fala de outros sintomas. Em seguida:

*P: O que caracteriza o episódio de mania?*

*A: Humor eufórico, sensação de pensamentos acelerados, comprar compulsivo [...]*

(o aluno refere outras características desse estado de humor)

*P: Se você fosse o terapeuta, o que poderia perguntar para identificar se os sintomas que se apresentam caracterizam um episódio maníaco?*

---

<sup>24</sup> O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM, 4º Ed., é utilizado por psiquiatras e psicólogos na clínica para diagnóstico dos transtornos emocionais, por apresentar uma classificação das doenças mentais com descrição dos sintomas.

A: *Poderia perguntar como está seu estado de humor?*

P: *O que mais?*

A: *Se já teve algum momento em que comprou compulsivamente?*

A: *Se já teve a sensação de pensamentos correndo?* (o aluno silencia, pensativo) *Ah, eu poderia perguntar também como é seu sono?*<sup>25</sup>

Nesse diálogo, entre professor e aluno, é possível identificar o uso, a concretização do “aparelho formal da enunciação” de Benveniste (1989). Ao perguntar *Como posso saber se um paciente tem Transtorno Bipolar?*, o aluno coloca-se como um *eu* que interroga o professor, um *tu*, marcando no enunciado uma dúvida sobre outra situação enunciativa, entre psicólogo e paciente; querendo identificar se um *ele* apresenta um determinado transtorno psicológico. O aluno deixa nesse enunciado marcas de sua subjetividade, dentre elas, marcas de representações em termos de conhecimento sobre o transtorno.

É pela percepção dessas marcas do enunciado interrogativo do aluno que o professor pôde identificar que o estudante não sabia como avaliar uma determinada situação ou, talvez, não tinha o conhecimento necessário sobre quais seriam os sintomas do Transtorno. Diante disso, o professor lança mão de novas perguntas para avaliar o quê, exatamente, o educando conhece, estimulando-o a buscar mais informações, como relatado na sequência.

Ao assumir o *eu* no discurso, o professor – ao invés de transmitir exemplos de enunciados interrogativos que ajudem o educando a avaliar o paciente – preocupa-se em preparar o aluno para investigar. Para isso, escolhe determinados recursos linguísticos, elaborando um enunciado interrogativo que faça o discente buscar seus conhecimentos sobre o que lhe é indagado; como no exemplo, ao perguntar *Quais os sintomas presentes no Transtorno Bipolar?*

No decorrer do diálogo, o professor segue estimulando o aluno a buscar mais informações, pois identificou – devido a marcas no enunciado do aluno – a falta delas. Ao questionar *O que mais?*, o docente conduz o aluno a buscar maiores detalhes dentro do que conhece, conduzindo-o a identificar que não sabe.

---

<sup>25</sup> Cabe salientar que foram apresentados aqui apenas alguns traços do respectivo transtorno a título de ilustração. Caracterizar o Transtorno Bipolar envolve outros aspectos, cujo esclarecimento teórico foge ao objetivo deste estudo. Para maiores informações sobre a caracterização do transtorno, ver DSM-IV.

Os enunciados interrogativos ao solicitarem informações, provocam o aluno a mobilizar sua rede de conhecimentos para responder o que sabe, favorecendo novas relações, identificando o que não conhece e ampliando sua rede de conceitos por promover a busca.

No caso do questionamento *Se você fosse o terapeuta, o que poderia perguntar para identificar se os sintomas que se apresentam caracterizam esse episódio maníaco?*, o professor convida o aluno a colocar-se em uma situação que simula a relação paciente/terapeuta, na qual deve avaliar algo do caso em questão, instigando-o a buscar quais recursos presentes na língua poderia escolher para elaborar um enunciado que lhe permita obter as informações de que precisa. Dessa maneira, o professor compromete o aluno a desenvolver a habilidade de *perguntar*, pois, para responder, o estudante mobiliza suas habilidades cognitivas ao relacionar seu conhecimento com o que falta saber para, então, elaborar a pergunta que lhe permita investigar.

Penso que o desenvolvimento da habilidade de investigar pelo aluno pode ser facilitado se o professor fizer perguntas que conduzam o estudante a refletir sobre o próprio ato de perguntar, se propiciar ao aluno momentos de reflexão sobre o uso que faz do “aparelho formal da enunciação” (BENVENISTE, 1989) para buscar novas informações, o que também promove o desenvolvimento da habilidade de *perguntar* para *investigar*.

Desde essa perspectiva, acredito que o enunciado interrogativo do professor passível de colaborar com o desenvolvimento da habilidade de *investigar* é aquele que compromete o aluno a buscar informações para responder aos questionamentos propostos, bem como a mobilizar uma série de estruturas cognitivas envolvidas no investigar, além de pensar sobre o próprio processo, aperfeiçoando, assim, esse *saber fazer*.

Se cada momento é único na relação professor/aluno, então, não é possível ao professor ter um roteiro inflexível de como perguntar. Porém, é possível ter uma ideia de como seriam elaborados os enunciados interrogativos, se considerar as características da situação enunciativa e o objetivo do professor, contemplando o conhecimento do que ocorre entre psicólogo e paciente para que a enunciação simule, mesmo que parcialmente (já que cada uma é única), situações enunciativas que o aluno poderá enfrentar como profissional.

A elaboração do enunciado interrogativo também vai depender de como o professor consegue buscar, na enunciação do aluno, seu conhecimento prévio, para saber como perguntar. Portanto, a relação pergunta/resposta precisa ser pensada a partir da compreensão do momento da enunciação e de seu objetivo com o aluno naquela situação. Pode ter um

objetivo investigativo, por exemplo, para saber o que o aluno conhece, ou então problematizar para que investigue ou, ainda, provocar o aluno a pensar sobre sua própria habilidade.

Perguntas precisam comprometer o aluno a responder, o que demanda do professor algumas habilidades e certo domínio da língua para acessar facilmente os recursos linguísticos necessários à elaboração de enunciados interrogativos e compreender o que é dito pelo aluno, embora necessite ter claro que o sentido só se constitui na enunciação e em cada enunciação.

Quando o professor consegue perguntar de modo a obter informações sobre as representações do aluno, poderá perceber o que o aluno ainda não buscou sobre algo, sobre um caso, por exemplo, e elaborar enunciados que o mobilizem a buscar o que falta. Assim, ao perguntar, o professor deixa marcas de sua subjetividade em seu(s) enunciado(s) interrogativo(s), de quanto conhece sobre ensino, sobre aprendizagem, sobre o investigar do psicólogo, sobre seu aluno e suas representações.

Cada pergunta do professor relaciona-se com outras perguntas e outras respostas anteriores, com o todo do discurso, de ambos os sujeitos envolvidos. No investigar do psicólogo isso também é importante, porque, ao questionar o paciente, é importante avaliar como esse enunciado se encadeia com os anteriores, contemplando o momento anterior além do atual e, ainda, o que se pretende no momento posterior ao discurso.

Quando o psicólogo tem o objetivo de investigar, deve fazer um planejamento apontando onde precisa chegar com o paciente, no sentido de buscar informações relevantes, contudo, é na *enunciação* que vai elaborar as perguntas geradoras de respostas com as informações de que precisa. Para tal, leva em conta as informações que já tem e como elas foram trazidas pelo paciente, comparando com o que ainda falta buscar.

Somente considerando o momento da enunciação encadeado com o todo do discurso é que o psicólogo poderá formular perguntas que comprometam o paciente a responder o que é necessário, caso contrário corre o risco de elaborar uma pergunta que fique sem sentido, que dificulte o acesso à informação da qual o profissional necessita, ou mesmo uma pergunta que nem sequer gere uma resposta.

Enfim, o professor deve levar em conta o que ocorre no discurso como um todo. Refletir sobre o que ocorre a cada enunciação requer ter consciência de que toda pergunta está inter-relacionada com as anteriores e as subsequentes, assim como as respostas. Da mesma forma, cada enunciação está encadeada com as anteriores, conformando o todo de sentido que constitui o discurso.

Nesse processo, o professor é visto como um mediador no desenvolvimento da habilidade de *perguntar* do aluno. Ao mediar o processo de desenvolvimento da habilidade de *perguntar* para *investigar*, questiona de modo a instigar o aluno a um *fazer*, a um *agir* contextualizando a prática do psicólogo.

Conhecer o *investigar* do psicólogo, ajuda na elaboração de questões problematizadoras que simulem o que o aluno irá enfrentar na prática profissional. Desse modo, estará promovendo o *fazer* do aluno para constituir seu saber, já que o *saber*, conforme assinala Azevedo (2010, p. 205), “pressupõe criar situações enunciativas que, para os falantes, constituam-se em problemas a serem resolvidos por meio de determinados usos da linguagem”. Criar, através da linguagem oral, situações enunciativas que se constituam em problemas semelhantes ao que o estudante enfrentará como psicólogo, oportunizando ao aluno desenvolver a habilidade de *eleger*, dentre os recursos disponíveis na língua, os mais adequados para investigar.

Não é qualquer pergunta que problematiza. Ela não deve possibilitar, por exemplo, respostas óbvias às quais o aluno tenha acesso de imediato, deve ser de tal forma que ele tenha de buscar novas informações que o levem além do que já conhece e sabe. As perguntas do professor precisam ser realmente consideradas problemas para o aluno, para que promovam o pensar, um movimento cognitivo e uma busca por alternativas de solução ao problema instituído. Perguntas que problematizam são, portanto, enunciados interrogativos que façam o aluno buscar algo ao qual ele não tenha acesso imediato e que o faça refletir para buscar as informações que o levem a responder à questão.

Tentando aproximar esse entendimento de uma possível situação enunciativa, utilizo o exemplo do Capítulo 2 e o amplio para uma reflexão sobre a linguagem oral docente:

A: *O paciente disse que procurou terapia porque anda muito nervoso.*

P: *O que o paciente disse quando referiu “ando muito nervoso”?*

A: *Não sei, acho que ele deve andar tenso.*

P: *Como você pode confirmar qual o sentido do termo “nervoso” para o paciente?*

A: *Quando ele referir novamente, posso perguntar como é “andar nervoso”, como se sente e se comporta ao estar nervoso?*

O exemplo ilustra um questionamento do professor que leva o aluno a pensar sobre algo importante a ser investigado. A fala do paciente só poderá ser entendida se for

considerado quem é o locutor (pessoa) e em que momento proferiu isso (tempo e espaço). O aluno precisa aprender que cada situação enunciativa pode ter um sentido diferente para o mesmo termo e que, como futuro psicólogo, deve investigar qual o sentido atribuído pelo paciente naquela determinada enunciação. Assim, o professor faz o aluno pensar sobre o que o paciente referiu e, caso não saiba, o faz pensar em como poderá buscar essa informação. Nesse caso, usará sua linguagem oral para perguntar ao paciente, e o professor usa a sua para provocar no aluno um pensar sobre a própria representação do caso: o que disse, o que falta saber e como deverá perguntar para instaurar no paciente o compromisso de responder o que precisa saber.

Pensando na situação enunciativa em que o aluno diz ter o paciente expressado o termo “nervoso”, fica clara a necessidade de o professor conduzir o aluno a buscar o sentido desse termo na situação de discurso que envolve essa unidade linguística, ou seja, na situação (de estagiário de psicologia e paciente, por exemplo). Cabe assinalar que o professor só terá acesso à representação que o aluno formou. Nesse sentido, a situação do discurso entre professor e aluno é definidora de *referência*, assim como a situação de paciente e terapeuta, com suas especificidades, em que cada uma requer perguntas diferentes.

O termo *referência*, de acordo com Benveniste, define-se como a “significação singular e irrepetível da língua cuja interpretação realiza-se a cada instância de discurso contendo um locutor” (FLORES, 2009, p. 197).

Retomando o *investigar* do psicólogo, quando esse profissional pergunta, ao ouvir as respostas, fica atento e vigia para detectar algum estímulo importante, significativo ao caso, podendo então sondar por meio de perguntas quando percebe a necessidade de clarificar algum estímulo relevante ao momento, como, por exemplo, algum possível sintoma. Nesse momento, o terapeuta já selecionou a informação na qual vai focar sua atenção e sobre quais aspectos deverá buscar maiores informações. Isso contribui para a elaboração do enunciado de sua pergunta. As informações recebidas das respostas do paciente, o psicólogo as organiza em sua mente, compreende-as e, caso detecte a necessidade de mais alguma informação para entendimento ou algum detalhe em específico, formula novas perguntas.

Para melhor ilustrar essa situação, segue um novo atendimento do aluno (A) ao paciente (Pc), após a supervisão com o professor:

Pc: *Nessa semana que passou, novamente andei muito nervoso.*

A: *O que é “andar nervoso” para você?*

Pc: *Eu fico um pouco agressivo, grito com todos a minha volta.*

A: *Em que situações isso ocorre?*

(O aluno segue investigando)

O exemplo demonstra que o professor precisa instrumentalizar o aluno para que ele aprenda a estar atento à fala do paciente e às marcas que ele deixa em seus enunciados, identificando quando há a necessidade de maiores informações sobre algo para entender o sentido do que o paciente fala, e promovendo, então, uma reflexão do aluno nesse sentido.

*“O que o paciente disse quando referiu ‘ando nervoso’?”*

Não há uma receita de como o professor pode ajudar a promover o desenvolvimento da habilidade de *investigar* pelo aluno, e não há como sugerir roteiros de perguntas, já que perguntas precisam ser elaboradas a cada enunciação. Os exemplos aqui propostos são apenas tentativas de ilustrar alternativas de como deveriam ser, prototipicamente, na prática, as perguntas do professor. Esse processo também precisa ser entendido pelo aluno, pois, também ele, como psicólogo, não conseguirá seguir um roteiro rígido de perguntas, mas deverá saber investigar, de modo que a cada enunciação com o seu paciente, saiba utilizar a língua de forma adequada à situação enunciativa.

Quando o aluno busca encontrar respostas às perguntas propostas pelo professor, a partir de enunciados interrogativos problematizadores, ele irá refletir sobre o assunto e, ao não encontrar de imediato as respostas, o que é mais comum, poderá pensar em formas de obter as informações que faltam, inclusive, questionando-se. Na medida em que as perguntas do professor conduzem o aluno a pensar sobre seus enunciados interrogativos, este vai utilizando a metacognição para aprender a perguntar e, assim, vai desenvolvendo essa habilidade.

Contribuir com o desenvolvimento da habilidade de *investigar* do aluno envolve promover um movimento de autoavaliação constante sobre que informações buscar, sobre como está investigando, sobre as perguntas que faz para tal fim. É um conduzir o aluno, não apenas a investigar, mas a pensar sobre o agir, convidando-o a analisar e a avaliar o uso que está fazendo do “aparelho formal da enunciação” (BENVENISTE, 1989), ao enunciar para investigar. É a linguagem que permite ao aluno pensar sobre o uso que está fazendo do seu conhecimento. É também ela que torna possível ao aluno estar consciente do processo cognitivo que realiza ao investigar e ao desenvolver essa habilidade.

No que diz respeito à relevância da linguagem nesse processo, Azevedo e Rowell (2010, p. 225-227) sustentam que é por meio da linguagem verbal que o sujeito pergunta-se sobre o mundo e “mobiliza o que já conhece a respeito do que está investigando e, desde aí, estabelece novas relações a fim de se apropriar desse objeto de investigação”. As autoras colocam ainda a importância de o aluno tomar consciência do caminho que percorre ao investigar o que é colocado a sua frente, salientando que tanto essa tomada de consciência, quanto o que resulta do processo de investigar é possível devido à linguagem (AZEVEDO; ROWELL, 2010).

Nesse sentido, o professor, mediador do processo de aprendizagem, deve estimular o aluno a fazer constantemente uma autoavaliação metacognitiva para aprimorar seu *saber fazer*. São, pois, as perguntas do professor que provocam essa autoavaliação, para que o aluno volte o olhar para o seu *fazer*, analisando e reconstruindo o procedimento utilizado, reinventando e aprimorando seu *saber fazer*. Na sequência, pensando no planejamento do ensino, apresento mais alguns exemplos de enunciados de que o professor poderá fazer uso – desde que adequados à situação enunciativa –, para promover o investigar e contribuir para que o aluno, através de recursos metacognitivos, avalie e aprimore seu investigar. Seguem os exemplos de possíveis perguntas:

*O que você precisa saber sobre isso?*

*Que informação falta para maior compreensão disso?*

*O que precisa saber mais?*

*Que área precisa de maiores informações? Como buscá-las?*

*O que pode perguntar para buscar a informação?*

Há uma infinidade de outros exemplos possíveis de serem contemplados aqui; a escolha foi arbitrária, apenas para demonstrar tipos de enunciado que podem ser elaborados ao interrogar o aluno. A seguir, proponho o exemplo de uma possível situação enunciativa, do início do Curso de Psicologia e outra mais para o final, na tentativa de ilustrar a importância de contemplar o desenvolvimento da habilidade de *investigar* em diferentes momentos da formação do aluno. O primeiro trata de uma situação no primeiro semestre.

No exemplo, o professor propõe um assunto dentro de um tema para estudo, deixando livre o que poderiam ser pesquisado desde que relacionado ao conteúdo proposto no



tema. Mesmo assim, os alunos insistem em que o professor direcione o assunto, solicitando-lhe alguma ideia sobre como pesquisar, conforme abaixo:

*P: Para a pesquisa, vocês podem escolher algum assunto dentro do tema Percepção.*

*A: Gostaríamos de uma ideia de um assunto.*

*P: Pode ser qualquer assunto, desde que dentro do tema Percepção. O que interessa para vocês estudar sobre Percepção?*

*A: Estamos sem ideia..., mas vamos pensar sobre.*

*P: Podem buscar leituras a respeito e ver se surge o interesse por algo.*

Na aula seguinte, os alunos trazem um assunto de interesse, conforme segue:

*A: Surgiu o interesse de pesquisar sobre a Percepção de Cegos, é possível?*

*P: O que exatamente você gostaria de saber sobre esse assunto?*

*A: O quanto a falta da percepção visual afeta suas vidas.*

*P: Que informações vocês precisam buscar para responder a essa questão?*

*A: Sobre deficiência visual, sobre como é o processo de Percepção deles.*

*P: E como podem buscar essas informações?*

*A: Pesquisar se há estudos sobre isso... Entrevistar cegos para avaliar o quanto a deficiência afeta sua vida.*

O exemplo acima ilustra um recorte do discurso em que o professor procura fazer com que o aluno analise sua própria ideia sobre o que pesquisar, conduzindo-o por meio de perguntas a pensar sobre o próprio processo de realização da pesquisa. Ao invés de simplesmente dizer sim ou não, o professor pede para que o aluno avalie se o assunto é viável, além de promover uma reflexão sobre como buscar as informações para realização do estudo.

Agora, apresento um exemplo de situação enunciativa ocorrida no quinto semestre do curso de Psicologia, em que o aluno está atendendo um paciente no seu estágio e traz a seguinte questão para o seu professor na supervisão: *O que eu pergunto para o paciente?*

Poderiam ser exemplos de possíveis perguntas do professor:

*O que você precisa saber nesse momento?*

*Qual o primeiro passo em um atendimento clínico?*

*Qual o objetivo do psicólogo no primeiro momento com o paciente?*

*Para avaliar qual transtorno o paciente apresenta, o que precisa buscar?*

*O que se precisa conhecer para avaliar esse caso?*

*O que falta saber sobre esse aspecto?*

*Como pode perguntar para descobrir isso?*

Lembro que são apenas exemplos, mas que devem ser adaptados às especificidades da enunciação que ocorre entre professor e aluno de Psicologia. Para isso, cabe ressaltar a relação da enunciação com a língua.

Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno (BENVENISTE, 1989, p.83-84).

Como locutor, o professor se apropria da língua para formar enunciados que provoquem no aluno uma resposta, a qual promova o desenvolvimento de habilidades, o pensar e a mobilização dos processos metacognitivos para a aprendizagem de procedimentos de que trato aqui.

No processo de investigar, o aluno precisa aprender a fazer relações entre as informações percebidas e o que já conhece. Utiliza, assim, outras habilidades que andam junto com o investigar. O aluno compara as informações apresentadas em uma situação enunciativa pelo professor com seu conhecimento prévio em psicologia, assim como o psicólogo, diante das informações recebidas do paciente, e as compara com seu conhecimento.

Quando o aluno compara a informação recebida sobre um caso simulado em sala de aula, por exemplo, com o que conhece sobre o que caracteriza um sintoma, pode então reconhecer que um determinado comportamento do paciente pode ser um sintoma. Caso fique em dúvida, poderá lançar mão dos recursos presentes na língua, elaborar enunciados, a fim de obter mais informações sobre a questão e confirmar as informações da que precisa. Desse modo, está desenvolvendo sua habilidade de *investigar*, ao verificar o que falta saber, e ao buscar maiores informações, utilizando enunciados interrogativos que provoquem respostas que clarifiquem a questão proposta.

Entende-se, aqui, que todo o processo de analisar o que se sabe, de buscar novas informações, de elaborar perguntas adequadas à situação enunciativa que se apresenta, só é

possível pela linguagem como capacidade de simbolizar e pela língua como meio que possibilita acesso a informações e ao processamento delas.

É pela possibilidade de representar simbolicamente, ou seja, pela linguagem, que o sujeito consegue abstrair; logo, analisar, conjecturar, deduzir, generalizar, transferir, projetar, acessar e processar informações, sistematizando-as e incorporando-as na forma de conhecimento construído (AZEVEDO, 2010, p. 208).

É a língua, com seus recursos disponíveis, a base para o investigar, pois é ela que “permite ao sujeito assumir uma atitude investigativa sobre o mundo, questioná-lo, questionar o conhecimento produzido e, assim, construir sobre ele seus pontos de vista. É a língua o principal instrumento de tomada de consciência do mundo pelo sujeito” (AZEVEDO, 2010, p.208).

Finalizo este capítulo salientando que o educador tem à sua disposição a linguagem oral que pode contribuir com o desenvolvimento da habilidade de *investigar* do psicólogo. Com estudo e treino poderá desenvolver sua própria habilidade de *perguntar* de forma a problematizar, para que o aluno investigue e utilize seus recursos metacognitivos para aprimorar seu *saber fazer*, desenvolvendo as habilidades necessárias a um maior preparo profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de psicólogos tem exigido cada vez mais dos educadores em função das demandas impostas aos egressos. O mercado de trabalho atualmente precisa de profissionais sempre mais preparados para os desafios que se apresentam. Há inclusive exigências legais para que a formação garanta o chamado “perfil do egresso”, o que implica não só a construção de conhecimentos específicos, como também o desenvolvimento de competências e habilidades pelos alunos.

Diante dessas necessidades e exigências, e da responsabilidade dos educadores para com a formação, estabeleci como objetivo desta pesquisa *analisar a relação da linguagem docente com a aprendizagem de alunos, no que se refere a influências do discurso docente no desenvolvimento da habilidade de investigar de acadêmicos do curso de Psicologia*. A realização deste estudo permitiu a consecução do objetivo proposto, ao propor algumas possibilidades de análise dessa relação, embora possam haver outras que sejam contempladas em investigações futuras.

Se educar é um movimento de transformação do homem em sociedade ao deparar-se com desafios impostos, educar futuros psicólogos é pensar em como transformar esses alunos, no sentido de prepará-los para enfrentar os desafios profissionais. Baseado na concepção de que a educação formal deve e pode ser planejada e organizada, o estudo buscou responder *como o professor, através de seu discurso, pode problematizar o conteúdo em sala de aula, de forma a contribuir para que o aluno do curso de Graduação em Psicologia desenvolva a habilidade de investigar*, sendo esse o problema de pesquisa.

Posso afirmar que o estudo responde à questão por sugerir alternativas de como compreender a contribuição da linguagem docente para essa aprendizagem específica, porém não foi esgotado, visto que existem outras formas de compreender as relações que permeiam a questão. As reflexões ressaltam a relevância da *linguagem*, que, enquanto capacidade, constitui os sujeitos envolvidos na interação professor/aluno, possibilitando o movimento de transformação do aluno em direção ao chamado “perfil” esperado em termos de conhecimento e *saber fazer*, isto é, de *habilidades*.

As reflexões trataram da necessidade de educadores, que trabalham com a formação em Psicologia, conhecerem as especificidades do investigar nessa profissão, para que em suas ações, contemplem formas de preparar o aluno para demandas específicas. Diante dessa necessidade, a pesquisa esclareceu algumas das peculiaridades do investigar do psicólogo em

uma das áreas de atuação desse profissional, a Clínica Psicológica, oportunizando ao leitor conhecer como o uso da habilidade de *investigar* faz-se presente nas diferentes etapas, especialmente na avaliação diagnóstica do paciente, repercutindo no processo psicoterápico como um todo.

Ao tratar da linguagem oral docente, o estudo pôde apresentar alguns dos recursos disponíveis no discurso do professor que promovem o desenvolvimento da habilidade de *investigar*. Além da importância de que se conheça o *investigar* do psicólogo, salientou-se a necessidade de educadores saberem como o aluno aprende, o quanto conhece e quais habilidades já tem desenvolvidas.

Nesse processo de busca do conhecimento para planejar o ensino, educadores utilizam sua própria habilidade de *investigar*, portanto, penso na importância de que futuros estudos que tratem da formação de professores possam propiciar o desenvolvimento dessa habilidade pelos alunos, bem como de outras implicadas no uso da linguagem oral docente, como a de *perguntar*.

Por se tratar de um estudo teórico, as reflexões propostas foram organizadas de forma a responder às questões norteadoras da pesquisa. A primeira delas buscou compreender *Como a habilidade de investigar pode ser desenvolvida pelo aluno em seus processos de aprendizagem durante a graduação em Psicologia*. As leituras realizadas permitiram o entendimento de que o desenvolvimento de habilidades, por tratar de um processo de aprendizagem de procedimentos, inicialmente pode ser realizado de modo controlado, sendo um “saber explícito”, conforme refere Pozo (2002, p.233). Assim, no contexto da educação formal, pode-se oportunizar seu desenvolvimento através de situações em que o aluno busque, explore, pesquise, enfim, investigue de forma semelhante ao *investigar* do profissional psicólogo.

Ao buscar responder a essa primeira questão, ficou claro que é preciso considerar o que Azevedo (2010, p.201) refere como um “agir contextualizado”, a fim de que se desenvolva o *saber fazer*. O professor tem, assim, o papel de mediar os processos de ensino e aprendizagem ao provocar o aluno a investigar.

Avançando, o estudo apresenta alguns *recursos de linguagem presentes no discurso docente passíveis de contribuir para o desenvolvimento da habilidade de investigar dos alunos do curso de graduação em Psicologia*, respondendo à segunda questão norteadora. Apresentei algumas das ideias de Benveniste, para esclarecer a relação da linguagem docente com a aprendizagem dos alunos, encontrando entendimento para propor alternativas de

respostas sobre quais recursos estão disponíveis ao professor no seu discurso e que podem favorecer essa aprendizagem específica. Ao entender o que Benveniste (1989, p. 82) refere, isto é, “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, foi possível compreender que é possível o professor fazer a escolha dos recursos adequados para promover o investigar na situação enunciativa que é única.

Trabalhar para o desenvolvimento da habilidade de *investigar* dos alunos de Psicologia envolve vários aspectos, dentre os quais, a importância de educadores utilizarem sua própria habilidade de *investigar* para perceber o quanto o aluno conhece, que conhecimentos já foram por ele construídos e que habilidades o aluno já desenvolveu.

Todo esse processo é possível pela linguagem, já que enquanto capacidade permite ao professor ir representando mentalmente o que vai conhecendo do aluno a cada enunciação. Assim, é possível comparar o que percebe com o que conhece sobre o investigar do psicólogo, identificando o que falta para o aluno desenvolver em termos dessa habilidade.

Com base nessas reflexões, o estudo salientou que o saber perguntar tem lugar de destaque não só para o psicólogo avaliar seu paciente, mas também para o professor que queira mediar a aprendizagem dessa habilidade por seus alunos.

O entendimento proposto neste estudo aponta que, na relação aluno-professor, quando o professor enuncia, pode estar utilizando formas da língua para influenciar o aluno de algum modo. Nesse sentido, pode formular enunciados interrogativos que influenciem a ponto de comprometer o aluno a buscar uma resposta, conduzindo-o a investigar para responder. Para que isso efetivamente ocorra, o estudo apontou para alguns detalhes necessários. Dentre os quais, o professor precisa estar presente e atento aos aspectos que caracterizam a enunciação. Isso inclui o momento da enunciação, em que precisa identificar as marcas da subjetividade que o aluno deixa em seus enunciados. Para tanto, o estudo esclareceu alguns aspectos linguísticos que possibilitaram compreender o que ocorre quando aluno e professor falam, bem como a relação pergunta/resposta, buscando responder a terceira questão proposta.

Tendo o estudo identificado que o aluno pode desenvolver a habilidade de *investigar* quando está diante de uma situação para a qual não há resposta(s) imediatamente acessível(eis), relacionou-se isso à linguagem docente, chegando a alternativas de respostas para a terceira questão norteadora: *Como a problematização, pelo discurso docente, pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de investigar, por parte dos alunos do curso de Graduação em Psicologia.*

Nesse momento, o estudo apresentou que, enquanto locutor, é o professor um *eu*, que pode escolher dentre os recursos da língua aqueles que instiguem o aluno a pesquisar, buscar, refletir. Cada situação tem *tempo* e *espaço* únicos, portanto, cabe ao professor compreender as características de cada situação para a escolha dos recursos da língua adequados àquele momento, naquele espaço, com aquele aluno, de modo a promover a problematização. O professor problematizador não diz como se investiga, utiliza perguntas que provocam o aluno para que se inquiete e realize todo um movimento cognitivo, já que precisa refletir, relacionar, comparar, buscar, enfim, investigar.

O estudo constata que a problematização do ensino pela linguagem oral docente, contribui para o desenvolvimento da habilidade de *investigar* do aluno, na medida em que o professor, compreendendo os aspectos envolvidos na situação enunciativa, escolhe os recursos da língua que instiguem o aluno a buscar, a explorar, a investigar. Precisa desafiar o aluno de modo a criar a necessidade de buscar o que falta, de perguntar, de investigar e, assim, apesar de contextualizada, mesmo sendo uma situação artificial, portanto criada, poderá promover que o aluno utilize os recursos cognitivos necessários para buscar alternativas de resposta, desenvolvendo sua habilidade de *investigar*.

Por apresentar alternativas de ensino, acredito que o estudo tenha contribuído para qualificar a prática docente, a relação professor/aluno e, conseqüentemente, as atividades de ensino e de aprendizagem para os cursos de Psicologia. Dada a relevância do assunto, seria importante que novos estudos pudessem seguir investigando a questão para aprofundar alguns aspectos e testá-los, levantando novas reflexões e questionamentos para qualificar a formação de psicólogos.

Reforço que a habilidade de *investigar* é algo necessário a outros profissionais da saúde, bem como a habilidade de *perguntar*, tão necessária aos educadores que os formam. Por isso, penso que o estudo pôde indicar a necessidade de se pensar na formação de outros profissionais, em que o levantamento das especificidades e o modo de prepará-los em termos de habilidades e competências faz-se necessário. Inclusive saliento a importância que o perfil dos profissionais da saúde tem no exercício da profissão que – por tratar com outro ser humano, o qual muitas vezes está em sofrimento – exige cada vez mais preparo em termos de habilidades.

Por esse motivo, penso ser extremamente relevante que outros estudos voltem-se ao desenvolvimento dessas habilidades, tanto cognitivas, quanto relacionais na formação de profissionais. Sustento, também, a relevância de se pensar em como instrumentalizar os

educadores que têm a responsabilidade de preparar profissionais para os desafios atuais. Educar profissionais da saúde remete à importância de um olhar atento, além de novos olhares para melhor instrumentalizar quem contribui para formar esses profissionais.

Termino minhas considerações, satisfeita por ter tido a oportunidade de refletir sobre a nobreza de educar e o privilégio de, como professora, poder pensar em como melhor preparar quem cuida de gente, quem cuida da gente. Ser professor, com amor ao que se faz, promove um *saber-fazer-bem* que prepara quem gosta de cuidar da gente para saber cuidar bem.



## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AZEVEDO, T. M.; ROWELL, V. M. Uma proposta de língua materna instrumental para o Ensino Fundamental. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS / I ENCONTRO CATARINENSE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, I. **Anais**. Florianópolis, SC: UFCS, 2006. 1 CD.

AZEVEDO, T. M.; ROWELL, V. M. Problematização e ensino de língua materna. In: RAMOS, F. B.; PAVIANI, J. (Org.). **O professor, a escola e a educação**. Caxias do Sul: Educ, 2009, p. 211-230.

AZEVEDO, T. M. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. **Desenredo** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, v. 6, n.2, p. 198-214. jul./dez. 2010. ISSN 1808-656 X.

BECK, J. S. **Terapia cognitiva: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BENVENISTE, É. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BENVENISTE, É. **Problemas de lingüística geral I**. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

BETTOI, W.; SIMÃO, L. M. Entrevistas com Profissionais como Atividade de Ensino-Aprendizagem Desejável na Formação do Psicólogo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. São Paulo, v. 15, n.3, p. 613-624, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acessado em: 02 de novembro de 2013.

BRASIL, Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Instituída por portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http:WWW.mteco.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>> Acessado em: 20 de outubro de 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Psicologia**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acessado em: 20 de outubro de 2013.

BRASIL, Conselho Federal de Psicologia. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://pol.org.br/legislacao/pdf/codigo\\_de\\_etica.pdf](http://pol.org.br/legislacao/pdf/codigo_de_etica.pdf)>. Acessado em: 02 de novembro de 2013.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. **Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: <[http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/decreto\\_1964\\_53464.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/decreto_1964_53464.pdf)> Acessado em: 30 de outubro de 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília, 2008. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/23>> Acessado em: 20 de outubro de 2013.

CAMINHA, R. M. et al. (Orgs.). **Psicoterapias cognitivo-comportamentais: teoria e prática**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CORDIOLI, A. V. (Org.). **Psicoterapias: abordagens atuais**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C.; SARDÁ JR., J. J. (Orgs.) **Avaliação e medidas psicológicas: produção do conhecimento e da intervenção profissional**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CRUZ, R. M.; PEREIRA, A. C.; SOUZA, J. Competências, perfis profissionais e mercado de trabalho em Psicologia. **Revista Psicologia Brasil**. São Paulo, ano 2, n. 8, 2004. p. 24-27.

DELARI JR., Achilles. Cinco Critérios para a Formação do Psicólogo: da coerência ética à competência técnica. VIII **Jornada Internacional de Psicologia**. 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/10283245>> Acessado em: 30 de outubro de 2013.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de Lingüística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa** 4.ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FLORES, V. N. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FLORES, V. N. **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

GOODWIN, C. J. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Cultrix, 2005.

HALL, C. S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J. B. **Teorias da Personalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KIRK, J. Avaliação cognitivo-comportamental. In: HAWTON, K.; SALKOVSKIS, P. M.; KIRK, J.; CLARK, D. M. **Terapia cognitivo-comportamental para problemas psiquiátricos: um guia prático**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 19-73.

MACEDO, L. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://www.nota10serie.com.br/wp-content/uploads/FundamentoTeoricoMetodologico1.pdf>> Acessado em: 02 de novembro de 2013.

MEIRA, C. H. M. G; NUNES, M. L. T. Psicologia clínica, psicoterapia e o estudante de psicologia. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 15, n.32, p. 339-343. Dez, 2005. ISSN 0103-863X. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acessado em: 02 de novembro de 2013.

- PAVIANI, J. **Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino.** Caxias do Sul, RS: EducS, 2010.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- POZO, J. I. **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender.** Porto Alegre: Artmed, 1998a.
- POZO, J. I. **Teorias cognitivas da aprendizagem.** 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.
- POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRIMI, R. et al. Competências e Habilidades Cognitivas: uma contribuição para a definição dos construtos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília, v. 17, n.2, 2001. ISSN 0102-3772.
- RANGE, B.; SILVARES, E. F. M. Avaliação e formulação de casos clínicos adultos e infantis. In: RANGE, B. (Org.). **Psicoterapias Cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria.** Porto Alegre: Artmed, 2001, p.79-100.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 2006.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.
- VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev. São Paulo: Ícone, 2006.