

Saberes docentes em construção: analisando a concepção de aprendizagem de alfabetizadores¹

Eneida Maria Chaves*

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados da análise das concepções de aprendizagem nas práticas pedagógicas de seis alfabetizadoras, ex-alunas do Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização, oferecido pela FUNREI. Utilizando uma abordagem etnográfica, os dados foram levantados através de observações das práticas cotidianas em sala de aula (e seus respectivos diários de campo) e de entrevistas individuais gravadas. Os resultados da análise sugeriram que essas profissionais adotavam práticas ecléticas em que prevalecia a concepção de que o processo ensino-aprendizagem se constrói gradativamente num contexto de interação.

Palavras-chave: saberes docentes, práticas pedagógicas, concepções de aprendizagem

Abstract

The aim of this article is to present the results of the analysis of the learning concepts shown in the pedagogical practices of six teachers, former students of a graduate program on literacy, offered by FUNREI. Using an ethnographic approach, the data were collected through observation of routine classroom practices (and their respective field diaries) and recorded individual interviews. The results of the analysis suggested that these teachers adopted eclectic practices in which prevails the belief that the learning process is built gradually in a context of interaction.

Key words: teachers' knowledge, pedagogical practices, learning concepts

¹ Este trabalho é resultado da análise parcial de dados coletados dentro do projeto *Formação do profissional da alfabetização: referencial teórico versus práticas pedagógicas, subsidiado pela CAPES, através da Bolsa de Professor Visitante/Nível III concedida à Profa. Dra. Eneida M. Chaves. Esse projeto procurou investigar os saberes docentes de ex-alunos dos Cursos de Especialização em Alfabetização (lato sensu), oferecidos pela Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei - FUNREI.*

* Professora Visitante no Programa MINTER PUC-Rio / FUNREI, subsidiado pela CAPES.

*Inesperadamente
a noite se ilumina:
que há uma outra claridade
para o que se imagina.*

Cecília Meireles

Introdução

Objetivos da pesquisa

Este artigo pretende caracterizar as práticas utilizadas por seis alfabetizadoras, desvelando a fundamentação teórico-prática que orientava o processo inicial de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em classes de alfabetização. Paralelamente, procura avaliar qual foi o impacto da formação teórica recebida no Curso de Especialização (*lato sensu*) em Alfabetização nas atividades efetivamente desenvolvidas na escola, analisando se esse curso tem servido de referência para o fazer pedagógico.

A presente investigação inspirou-se nas pesquisas desenvolvidas nas duas últimas décadas sobre saberes docentes, principalmente aqueles construídos na experiência, a partir do *habitus*² desenvolvido no cotidiano escolar (Bourdieu, 1983; Tardif et al., 1991; Tardif, 2000; Nóvoa, 1992; Schön, 1992; Dias-da-Silva, 1994; Pimenta, 1996, 1999). Em consequência das críticas aos limites da racionalidade técnica, têm aparecido

novas concepções do papel do professor como profissional que procura superar a relação linear e dicotômica entre o conhecimento técnico-científico gerado na academia e a prática de sala de aula. Assim, neste nosso estudo escolhemos uma abordagem etnográfica e partimos de algumas premissas: o professor não é um simples consumidor ou transmissor de saberes, mas é um ator social em interação com outros atores. Juntos, esses atores dão sentido à fundamentação teórica recebida e são capazes de orientar a própria prática, que constitui também um processo de aprendizagem e de construção de saberes. O professor é, portanto, considerado por nós como um sujeito capaz de articular diferentes tipos de conhecimentos e construir as bases de sua competência que vão lhe permitir intervir no contexto social. Como vários autores têm se proposto nas últimas décadas, investigar o que o professor pensa sobre o que faz e como constrói conhecimentos pode constituir caminhos importantes para a compreensão do fazer

² O *habitus* é definido por Bourdieu (1983) como a "disposição permanente em relação à linguagem e às situações de interação, objetivamente ajustada a um dado nível de aceitabilidade. O *habitus* integra o conjunto das disposições que constituem a competência ampliada, definindo para um agente determinado a estratégia lingüística que está adaptada às suas chances particulares de lucro, tendo em vista sua competência específica e sua autoridade" (p. 170-171).

docente. A busca dos saberes subjacentes às práticas pedagógicas e a interpretação do que está por trás das condutas dos professores podem ser o caminho para se revelar as crenças e os valores que servem de fundamento para o seu fazer pedagógico.

Nossa amostra constituiu-se de seis alfabetizadoras que, antes de cursarem a pós-graduação em alfabetização, tinham se graduado em Pedagogia, na FUNREI, tendo concluído duas ou mais habilitações. Essas profissionais possuíam experiências variadas na profissão docente: todas haviam militado nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas e três haviam ministrado disciplinas pedagógicas em cursos superiores da FUNREI. No momento da coleta de dados da presente investigação, todas regiam classes de alfabetização. Uma delas, além de professora na educação infantil, atuava na formação de alfabetizadores num curso de magistério local. Para levantar dados, foram utilizadas observações (e seus respectivos diários de campo) e entrevistas semi-estruturadas e gravadas, desenvolvidas individualmente. As observações foram realizadas com cada professora numa seqüência de quatro a cinco dias, de setembro a dezembro de 1998. Optou-se por fazer o registro discretamente dentro da sala de aula, mas *a posteriori* foram elaborados e discutidos os diários de campo.

Neste trabalho, apresentamos os resultados da análise das *concepções de aprendizagem* detectadas nas práticas pedagógicas dos sujeitos investigados, relacionando essas concepções com o referencial teórico privilegiado durante o período de formação.

Alguns fundamentos teóricos sobre aprendizagem discutidos no curso de alfabetização

No curso de pós-graduação *lato sensu*, mostrou-se a evolução dos paradigmas psicológicos que tentaram explicar como se constitui o psiquismo humano e o seu processo de aprendizagem, evidenciando como, durante as décadas de 50, 60 e 70, duas concepções divergentes — o inatismo e o ambientalismo — orientavam o fazer pedagógico da grande maioria de alfabetizadores no Brasil.

A abordagem inatista ou nativista, inspirada nos pressupostos da filosofia racionalista e idealista, preconiza que são inatas as capacidades básicas do ser humano e exclui as influências socioculturais na formação das estruturas comportamentais e cognitivas. A personalidade, as formas de pensamento e os comportamentos (inclusive os lingüísticos) estão potencialmente determinados desde o nascimento do indivíduo e se manifestam gradualmente

de acordo com a maturação de diversas funções. A aprendizagem, na dependência exclusiva de fatores maturacionais e hereditários, só se concretiza quando o indivíduo está "pronto". Dessa forma, o insucesso dos alunos é atribuído à sua falta de aptidões básicas e às suas características inatas, e o papel da educação e da escola limita-se às tentativas de modificação desse *status quo*. Os postulados inatistas provocaram um estado de imobilismo e resignação que servia tanto para justificar práticas pedagógicas espontaneístas e pouco desafiadoras quanto para isentar a escola e o professor de responsabilidades pelo desempenho dos alunos.

Por outro lado, a abordagem ambientalista, também conhecida como associacionista, comportamentalista ou behaviorista, baseando-se em pressupostos da filosofia empirista e positivista e acreditando que o indivíduo, ao nascer, é uma folha de papel em branco, atribui, de forma exclusiva, às influências do ambiente e da experiência a constituição de características humanas, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de hábitos. A aprendizagem, confundindo-se com memorização de conhecimentos desarticulados, é processada através da fixação e da cópia, dos reforços positivos ou negativos e é verificada através de

avaliações periódicas que incidem principalmente sobre os produtos. Esses postulados tiveram conseqüências marcantes sobre práticas pedagógicas: 1) levaram à elaboração de programas educacionais que objetivavam intervir no desenvolvimento de crianças das camadas populares "compensando" as "deficiências ou carências" individuais e grupais; e 2) supervalorizaram o papel do docente e da escola na "transmissão da cultura" e na "modelagem comportamental" dos indivíduos, atribuindo-lhes a responsabilidade de prepará-los moral e intelectualmente para ocuparem uma posição no grupo social. Assim, o professor, considerado o modelo perfeito de adulto, o "detentor" da cultura e dos saberes, deveria direcionar o processo ensino-aprendizagem a partir de sua ótica e promover situações que associassem estímulos e respostas, treinando, corrigindo, reforçando ou punindo, se necessário.

No final da década de 70 e início da década de 80, porém, novos paradigmas se impuseram nos meios acadêmicos brasileiros, questionando as abordagens inatista e ambientalista e suas implicações sobre a educação e apresentando explicações drasticamente diferentes para o processo de aquisição do conhecimento e para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Assim, os

princípios psicogenéticos de Piaget, divulgados no Brasil principalmente através das pesquisas de Emilia Ferreiro, assim como as postulações sócio-interacionistas de Vygotsky, Leontiev e Luria preconizam que a aquisição do conhecimento se dá de outras formas, principalmente através da ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento e sobre o seu ambiente (Ferreiro & Teberosky, 1989; Vygotsky, 1991; Rego, 1998; Smolka, 1993; Wadsworth, 1996).

O suíço Jean Piaget, interessado em investigar a gênese do conhecimento, propõe que cada criança elabora o seu modelo de mundo, num processo de construção interna, através de sua própria ação sobre o objeto de conhecimento. Exercendo controle sobre a obtenção e a organização de suas experiências, ela interage com o mundo ao seu redor, ao mesmo tempo em que realiza ações exploratórias e desenvolve esquemas psíquicos que vão, gradativamente, se complexificando. Esses esquemas — ou estruturas mentais ou cognitivas através das quais o indivíduo se adapta e organiza o seu meio — mudam constantemente, tornando-se mais refinados, através dos processos de assimilação, acomodação e adaptação. Por assimilação, entende-se a incorporação de um novo dado perceptual, motor ou conceitual aos esquemas já construídos. Já pela

acomodação, quando o organismo passa por transformações para ter condições de lidar com o ambiente, são criados novos esquemas ou são modificados os velhos. O indivíduo, ao se defrontar com uma idéia ou um objeto novo, modifica os esquemas que adquiriu anteriormente, numa tentativa de se adaptar à nova situação. Assim, todo comportamento reflete tanto a acomodação quanto a assimilação. Na interação com o mundo e na estruturação do conhecimento, como o sujeito está em processo constante de adaptação, ocorrem constantes equilíbrios. Quando o equilíbrio é perturbado, ocorre o “conflito cognitivo” que ativa os processos de equilíbrio, levando a uma nova organização do conhecimento.

Wadsworth (1996) explica o funcionamento desses vários processos na estruturação do conhecimento, segundo a teoria piagetiana, da seguinte maneira:

Na assimilação, o organismo, “encaixa” os estímulos à estrutura que já existe; na acomodação, o organismo “muda” a estrutura para encaixar o estímulo. O processo de acomodação resulta numa mudança qualitativa na estrutura intelectual (esquemas), enquanto que a assimilação somente acrescenta à estrutura existente uma mudança quantitativa. Assim,

assimilação e acomodação — uma coordenação cumulativa, diferenciação, integração e construção constante — explicam o crescimento e o desenvolvimento das estruturas cognitivas e do conhecimento. Equilibração é o mecanismo interno que regula esses processos (p.9. Grifos do autor).

Assim, para Piaget, o conhecimento é o resultado de um processo de construção do próprio sujeito que interage, de forma dinâmica, com a realidade circundante e com o objeto do conhecimento. Ferreira & Teberosky (1989), ao fazerem uma análise da literatura sobre concepções de aprendizagem, comentam:

Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. (...) um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (p. 26).

Por sua vez, o soviético Vygotsky, inspirado nos princípios do materialismo dialético, também refutou, numa obra de caráter interdisciplinar, as teses antagônicas do inatismo e do ambientalismo. Junto com seus colaboradores Leontiev e Luria, estudou a gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural. Propondo formas de superação das oposições entre o inato e o adquirido, defendeu que organismo e meio exercem influências recíprocas no processo de desenvolvimento das estruturas psíquicas humanas. O indivíduo, por força de fatores biológicos e sociais intimamente associados, se apropria de experiências históricas e culturais através de contínuas interações sociais, num processo dialético que o leva a constituir-se como homem que se transforma, internalizando as formas culturais, e, ao mesmo tempo, intervém no seu ambiente social. Numa relação dialética com a natureza e com o seu contexto sociocultural, o homem, sujeito interativo, produz conhecimento, se constrói e se transforma; ao mesmo tempo, procura reconstruir o mundo que o cerca, provocando modificações que lhe ofereçam condições melhores de existência. Assim, as características do funcionamento psicológico do ser humano não são transmitidas por hereditariedade,

nem são adquiridas passivamente por pressão do ambiente externo, mas são construídas pelo indivíduo, ao longo de sua vida, através de um processo de interação com o meio físico e social que o leva progressivamente a apropriar-se da cultura elaborada pelas várias gerações que o precederam.

Dessa forma, na concepção vygotskiana, o desenvolvimento humano está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica através de rupturas e desequilíbrios que provocam reorganizações contínuas. À diferença do comportamento animal, o comportamento humano não é forçosamente determinado por estímulos perceptíveis ou pela experiência passada; o homem não vive somente no mundo de impressões imediatas (como se dá com os animais), mas também no universo de conceitos abstratos, conforme explica Luria (1986), uma vez que

dispõe, não só de um conhecimento sensorial, mas também de um conhecimento racional, possui a capacidade de penetrar mais profundamente na essência das coisas do que lhe permitem os órgãos dos sentidos; quer dizer que, com a passagem do mundo animal à história humana, dá-se um enorme salto no processo de conhecimento desde o sensorial até o racional (apud Rego, 1998, p.47).

Destacando o papel da mediação simbólica na relação do homem com o meio, conferido pela teoria de Vygotsky, Rego (1998) explica a importância das “ferramentas”, dos instrumentos e dos signos criados pela espécie humana:

na perspectiva vygotskiana o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc.) (p.62).

Assim, nessa perspectiva, a linguagem, entendida como um sistema simbólico fundamental elaborado no curso da história sociocultural dos grupos humanos, desempenha papel importante na formação das características psicológicas humanas. Permite ao homem designar não só objetos do mundo exterior, como ações e qualidades; possibilita processos de abstração e generalização e garante a assimilação, preservação e transmissão de experiências

socioculturais que a humanidade acumulou ao longo dos séculos. A aquisição da linguagem escrita, por sua vez, representa, no entendimento de Smolka (1993), um marco fundamental, tornando-se “constitutiva do conhecimento na interação” e levando o aprendiz a experimentar a linguagem nas mais variadas possibilidades, pois “no movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano” (Smolka, 1993, p.45).

Além dessas contribuições, Vygotsky identificou dois níveis de desenvolvimento: um, chamado desenvolvimento real ou efetivo, que se refere às conquistas já efetivadas, já consolidadas pelo indivíduo, e indica as capacidades aprendidas que pode executar sozinho, sem a ajuda de parceiros mais experientes da cultura; o outro nível, chamado de desenvolvimento potencial, que se refere às capacidades que estão sendo construídas, àquilo que o indivíduo é capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas. A distância entre o que consegue fazer autonomamente e o que realiza com a colaboração de parceiros mais experientes do seu grupo social caracteriza a “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”, que define funções em processo de amadurecimento. Postulando, assim, a existência

de dois níveis de desenvolvimento — o real e o potencial — Vygotsky define *zona de desenvolvimento proximal* da seguinte maneira:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (apud Oliveira, 1993, p.60).

Conforme explica Oliveira (1993), aquilo que Vygotsky caracteriza como zona de desenvolvimento proximal, realizado hoje com a colaboração de outros parceiros (adultos ou crianças) mais experientes que contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento, poderá se tornar, amanhã, o nível de desenvolvimento real, quando o indivíduo será capaz de fazer sozinho, devido à sua maior maturidade cognitiva. Pode-se, portanto, deduzir dessa concepção a responsabilidade de um professor em criar situações que ponham o aprendiz em interação com outros parceiros para a realização de tarefas que hoje não faria sozinho.

Em síntese, esses são alguns dos princípios teóricos relativos ao processo

de aprendizagem, privilegiados no curso de pós-graduação *lato sensu* em alfabetização concluído pelas seis alfabetizadoras investigadas. Passamos, a seguir, a analisar as influências de pressupostos psicogenéticos, bebidos das obras de Piaget, Emilia Ferreiro e Vygotsky, no fazer pedagógico desses sujeitos.

Concepções de aprendizagem detectadas no cotidiano escolar

Uma análise global dos dados levantados durante a presente investigação nos indicou que essas profissionais, além de influências da psicogenética, se embasaram também em outras fontes teóricas, como as behavioristas e as humanistas, reformuladas através de um processo de construção profissional que se abasteceu na teoria, mas se redimensionou no trabalho cotidiano, ao longo dos anos de experiência docente e de reflexão sobre as próprias ações.

A análise das práticas do primeiro sujeito, a professora Rosa,³ demonstrou que, em todas as atividades que conduzia com suas vinte e quatro crianças de primeira série do Ensino Fundamental (provenientes de classes populares), se pautava pelo pressuposto de que o conhecimento era construído pelo

próprio sujeito, desde que lhe fossem oferecidas as condições para isso. Assumia uma perspectiva construtivista em relação ao conhecimento e uma postura investigativa e reflexiva, características que se impuseram durante o período das nossas observações e foram, depois, reafirmadas em entrevista gravada com a própria docente. Explicitando como suas colegas se colocavam diante da condução do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, especificamente diante da "urgência" de cumprirem um programa, de darem conta das famílias silábicas, afirmou:

Parece que na proposta que a gente adota na escola onde trabalho é uma coisa que vem de dentro, parece passe de mágica. A gente não tem essa preocupação com família silábica, com o que vai dar conta. E como que, por encanto, a gente começa o trabalho tão descontraído, envolvendo tudo, parece até uma retomada do antigo método global, em que a gente parte do texto para depois chegar nas partes e, com tudo isso, sem uma coisa sistemática preparando, garantindo que ele [o aluno] vai dar

³ São utilizados nomes fictícios numa tentativa de se preservar a identidade das seis profissionais da alfabetização investigadas. A opção por nomes de flores para designar quase todas as docentes deu-se aleatoriamente.

conta de ba be bi bo bu, da de di do du, os meninos estão lendo, escrevendo tudo. Vocês presenciaram o nível de leitura deles, de interpretação, de curiosidade sobre a leitura e escrita. Eu acho que o caminho é esse e não tem que ter essa rigidez (Entrevista gravada.)

Dessa maneira, indicou que confiava nas possibilidades de o aluno, como sujeito autônomo inserido num contexto sociocultural, político e econômico, construir suas próprias hipóteses e o seu conhecimento. Valorizando todas as manifestações oral, escrita ou artística, o fazer do aprendiz constituía, na sua opinião, uma etapa significativa no processo de construção. Nessa dimensão, demonstrou ser capaz de conduzir uma “aprendizagem ativa” e assumir o papel de cooperadora ou orientadora, responsável pelo oferecimento de novas situações de aprendizagem, pelo desencadeamento de novas oportunidades de reflexão, novos desafios e compreensões e, conseqüentemente, novas reformulações. Por aprendizagem ativa, entende-se o movimento que se dá através da assimilação e acomodação de novos conhecimentos (Luckesi, 1998). Não tinha como princípio fornecer conceitos gratuitamente aos educandos, seja na introdução de um assunto novo, seja na correção das tarefas, no quadro de giz, seja na feitura diária do calendário,

através de uma produção coletiva. Aproveitava as oportunidades para construir conhecimentos, interagindo todos os conteúdos da grade curricular (Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências) de forma multidisciplinar. Procurava conduzir as crianças para o aprofundamento das suas hipóteses ou para a experientiação de novas descobertas, provocando o chamado “conflito cognitivo”, durante o estágio de desenvolvimento dos educandos. Dosava, porém, esses conflitos de forma que se tornassem elementos estimulantes do avanço e não barreiras difíceis de serem transpostas.

Percebemos que, além da forte influência da teoria piagetiana, a professora Rosa recorria a outros fundamentos que pudessem auxiliá-la na construção de um saber prático. Assim, utilizava também pressupostos behavioristas e humanistas, num tipo de prática eclética, mas bastante eficaz no desenvolvimento das atividades cotidianas e na solução das dificuldades trazidas pelo dia-a-dia escolar. Dessa forma, valia-se do reforço positivo e de estimulação constante a cada vestígio de progresso de um aluno, fazendo muitos elogios, como “Parabéns, como você está lendo bem!” ou “Como você está craque na leitura!” Em nenhum momento usou reforço negativo ou fez movimentos que

contribuíssem para diminuir a auto-estima das crianças.

Na mesma medida, na sua forma de se relacionar com os discentes, até quando precisou mostrar-se um pouco mais assertiva, devido a alguma indisciplina na condução dos trabalhos, deixou visível uma postura humanista. Dessa forma, a aquisição de conhecimentos se processava com muita naturalidade neste contexto alfabetizador. Por exemplo, fomos surpreendidos pela preparação para as atividades com a Matemática, especificamente uma aula de resolução de cálculos, trabalhada com tranqüilidade. De imediato, chamou-nos a atenção a forma como receberam a introdução da atividade: vibraram com um entusiasmo e uma excitação nunca antes imaginados que alunos pudessem demonstrar em relação a essa disciplina. Paralelamente, a alfabetizadora nos informou de que forma tinham construído, na semana anterior, os conceitos de metade: levaram maçã, papel e outros materiais para serem divididos ao meio e todos participaram concretamente da divisão. Como os alunos se achavam em estado de "prontidão" ou "de alerta" para a resolução dos cálculos, foram combinadas algumas regras e palitos foram distribuídos, podendo ser usados em dupla ou individualmente. Em seguida, a professora Rosa propôs o

cálculo oralmente, repetiu a questão uma vez e aguardou que os alunos resolvessem, dando a cada criança o seu tempo e respeitando cada ritmo individual. Auxiliou aqueles que ainda não conseguiam realizá-lo sozinhos. Reforçava de forma especial o aluno M., que, oriundo da APAE com o rótulo de "portador de dificuldades de aprendizagem", mostrou-se muito vivaz, conseguindo resolver os cálculos com incrível rapidez. Em seguida, houve a correção coletiva do exercício.

Assim, observamos que conceitos matemáticos eram construídos de variadas formas: individual ou coletivamente ou em duplas, num esforço grande de desenvolvimento também da autonomia grupal. Na correção da tarefa de Matemática no quadro pela criança, percebemos o papel fundamental da professora que, como orientadora do processo ensino-aprendizagem, vai auxiliando-a a raciocinar, respeitando o seu ritmo individual e a sua autonomia enquanto aprendiz ainda imaturo.

Em várias ocasiões do seu depoimento, essa alfabetizadora deixou explícita uma preocupação acentuada em respeitar os limites do aluno e em valorizar sua bagagem sociocultural:

a gente percebe na prática que tudo que você vê em termos teóricos, se tiver criatividade e um pouquinho

de jogo de cintura, você pode adaptar para qualquer faixa etária, respeitando os limites do seu aluno, a realidade dele, valorizando o que ele traz.” (Entrevista gravada).

Chamou também a atenção a maneira como foi introduzido o assunto “sistema monetário”: a professora distribuiu folhetos de duas lojas e pediu às crianças que escolhessem um produto que achassem caro e outro que achassem barato. Recolheu opiniões, puxou conhecimentos prévios até que descobrissem que “sistema monetário” está relacionado com dinheiro, com compra e venda de produtos. Desenvolvendo atividades interdisciplinarmente, não perdia de vista a funcionalidade do que ensinava, como nos informou: “sabendo sistema monetário, cada um vai poder comprar sua própria merenda”, função que ela, até então, tinha desempenhado. Dessa maneira, estava também construindo a independência de cada indivíduo e desenvolvendo sua consciência de cidadão que precisa estar aparelhado para viver em sociedade.

O trabalho mais importante desenvolvido nesta sala de alfabetização foi, porém, a construção de uma autobiografia. Procurando resgatar a identidade cultural e lingüística e a auto-estima dos alunos, engajaram-se num projeto amplo de construção de histórias de vida que comportou as seguintes

etapas: 1) exploração dos nomes próprios das crianças (escolhas, significados, representações gráficas); 2) discussão da linha da vida de 0 a 7 anos de idade; 3) análise de diversos documentos (certidão de nascimento, certidão de casamento dos pais etc.); 4) utilização de fotografias, identificando fases variadas do desenvolvimento infantil; 5) construção da árvore genealógica de cada um; e 6) representação das fases de suas vidas, em forma escrita e visual.

Nessa linha, a docente escolheu como ponto de partida para um trabalho multidisciplinar o nome de cada criança, o elemento indicador da própria identidade. Cada aluno — através de estratégias diversificadas que o levaram a compreender o valor social da leitura e da escrita — construiu sua autobiografia documentada e ilustrada com várias fotografias, sob o título *Revelando minha identidade*.

Por outro lado, a análise dos dados colhidos nas observações da professora Branca, numa 4ª série do Ensino Fundamental, com 31 alunos, sugeriu que essa também possuía fundamentação teórica dos princípios da psicogenética e procurava aplicá-los nas suas atividades em sala de aula. Enquanto questionava os alunos, procurava valorizar a sua bagagem histórico-cultural e explorar conhecimentos adquiridos por eles fora

do contexto escolar e anteriores à escolarização. Percebemos que essa professora procurava, na medida do possível, respeitar o ritmo de seus alunos. Utilizava, sempre que necessário, o reensino, pois acreditava que, retomando conteúdos que os alunos não tinham conseguido aprender num tempo determinado, seriam maiores as possibilidades de alcançar os objetivos propostos em cada unidade de ensino e de sanar as possíveis dificuldades encontradas.

No entanto, mesmo aparentando ter como base pressupostos psicogenéticos, suas práticas cotidianas revelaram posturas comportamentalistas, resultado de experiências que vêm sendo acumuladas durante dez anos de exercício da profissão docente. Observamos que não tinha paciência de esperar o aluno elaborar o seu conhecimento quando questionado e não lhe dava tempo suficiente para responder, "tirando a palavra da sua boca" para poder seguir com as atividades. Em síntese, atuando como direcionadora do trabalho pedagógico desenvolvido em sala, não nos pareceu que conseguia enxergar os alunos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Paralelamente, a análise dos dados relativos à professora Margarida, o terceiro sujeito investigado, numa terceira série do Ensino Fundamental, com 16 alunos

provenientes de classes populares que aparentavam diversos tipos de carência, nos mostrou que essa profissional, tanto quanto as docentes analisadas anteriormente, também se apoiava em teorias diversas para desenvolver o seu fazer pedagógico. Parecia conceber a educação escolar como um processo que deveria levar o aluno a refletir, a construir suas hipóteses até serem alcançados os objetivos propostos. Por isso, nunca dava respostas prontas ao aluno, questionava-o até que chegasse à resposta aceitável, quase que num "parto fórceps". Adotava uma metodologia que, além de instigar o aluno a construir suas hipóteses a respeito de determinado assunto, procurava fazer a integração dos conteúdos trabalhados em sala de aula com a realidade dos alunos, valorizando o conhecimento prévio por esses trazido.

As atividades, em geral, procurando também envolver diferentes conteúdos da grade curricular, convergiam para a produção de textos orientada pela professora, que ia fazendo intervenções até que o texto parecesse adequado. Num esforço grande de envolver alguns alunos que aparentavam dificuldades de aprendizagem, foi montada uma "lojinha", estratégia que possibilitou à professora avaliar melhor as possibilidades desses aprendizes, como relatou em entrevista gravada:

Se vocês estivessem dentro da sala, vocês iam ver a P., aquela menina que não produz, comprou na lojinha e ainda me tentou passar a perna no dinheiro. Ela não sabe fazer conta, mas o dinheiro na mão dela funciona, faz conta direitinho, ela dá troco, ela junta, ela diminui; ela não multiplica, não faz multiplicação, mas ela ajunta e sabe te mostrar de várias maneiras diferentes como formar aquele dinheiro (...) Quando que eu ia descobrir isso se eu não acreditasse e não apostasse no trabalho? Nunca! Ia continuar acreditando que essa aluna não produz absolutamente nada, porque ela realmente até agora, apesar de tudo que a gente já fez, não desenvolveu nem a escrita nem a leitura.

É interessante observar como as atividades nessa "lojinha" levaram a própria professora a descobrir a capacidade em potencial das crianças. Quando não obtinha o resultado esperado, desenvolvia reflexões sobre a própria ação, tirava suas conclusões e partia em busca de outras formas para solucionar os problemas. O saber derivado da experiência teve atuação direta na sua concepção de aprendizagem: de uma postura ascética de quem também desacreditava que alguns alunos pudessem se desenvolver realmente, chegou à constatação do sucesso atingido

por esses, principalmente através da estratégia pedagógica da "lojinha" (Schön, 1992).

Por sua vez, as observações do quarto sujeito investigado, a professora Violeta, nas atividades desenvolvidas com a literatura infantil em várias turmas de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, indicaram que essa procurava intencionalmente romper com as amarras do ensino tradicional e que se fundamentava nos princípios da psicogenética. Através da identificação de algumas características na sua postura pedagógica, como o tipo de orientação dada aos alunos, antes e após as apresentações, e o próprio trabalho desenvolvido por esses, verificamos que não só desafiava as crianças para produzir conhecimentos, como estimulava a criatividade e o senso crítico e democrático delas. Levava-as também a construir textos a partir do assunto escolhido para aquela unidade, oferecendo como referência a realidade que as envolvia. Respeitava a criação e a produção dos alunos e demonstrava interesse pelos significados que esses davam aos seus trabalhos.

Além disso, ficou evidente que procurava realizar um trabalho de construção interdisciplinar, envolvendo diferentes conteúdos curriculares. As atividades desenvolvidas sempre partiam das seguintes fontes: 1) de algum

conteúdo já ministrado pela professora regente da série envolvida no projeto; 2) de algum projeto que a escola estivesse desenvolvendo; e 3) de datas comemorativas; dentre outros. Notamos, porém, que, embora os alunos pudessem opinar e fossem convidados a atuarem como sujeitos do processo de construção do conhecimento, o trabalho era escolhido pela professora de literatura, que fazia o projeto, selecionava o material e os submetia à apreciação dos alunos.

Assim, havia uma certa contradição entre o discurso pedagógico da professora Violeta e o trabalho efetivamente desenvolvido; pois, ao mesmo tempo em que tentava construir conhecimentos com os alunos, atuava também como direcionadora do processo de ensino-aprendizagem: conduzia as atividades de forma que os interesses dos alunos partissem do seu enquanto professora. Não se pode negar, porém, que o tipo de atividade, que incluía o teatro, o teatro de fantoche, a dobradura etc., variava de acordo com a escolha das crianças.

Já a professora Flora, o quinto sujeito observado, regente de uma turma de educação infantil com crianças de cinco anos, informou-nos, em relação a sua postura pedagógica, que tinha declaradamente assumido uma posição eclética: de cada teoria estudada nos

cursos de formação, ia selecionando os pontos que considera mais expressivos. Enfatizou, porém, que um dos aspectos mais importantes, no desenrolar do cotidiano escolar, é o respeito pela criança e o acreditar no potencial dela:

Faço um apanhado de cada coisa, mas acho que o que conta é o respeito pela criança, você acreditar na capacidade dela o tempo inteiro, deixando-a em contato com o meio. Então, acho que faço um pouco de tudo, mesmo. (Entrevista gravada.)

Na introdução de assuntos novos, essa alfabetizadora, assim como as outras investigadas, utilizava-se sempre da bagagem sociocultural e dos conhecimentos prévios trazidos pelas crianças. O ponto de partida de qualquer conteúdo era os conhecimentos já construídos pelos alunos, as experiências já vivenciadas, os passeios realizados com os colegas ou com os familiares, como nos informou: “Eu nunca começo nada, nunca parto de nada, sem antes saber o que os alunos sabem, o que eles trazem de casa, o conhecimento que eles têm. Muitas vezes, em cima do que sabem dá para planejar aulas para a semana inteira” (Entrevista gravada).

Por exemplo, para tratar dos meios de transporte, essa professora de pré-escolar foi elicitando os saberes que já possuíam até atingir o objetivo da sua programação: os veículos de locomoção.

Assim, as crianças, valendo-se das oportunidades para se expressarem livremente, levantaram hipóteses variadas sobre meios de transporte: sugeriram que o cavalo e a cadeira de rodas poderiam servir como meios de transporte terrestre e que o balão poderia ser um meio de transporte aéreo. Nessas ocasiões, a profissional investigada adotava uma postura mediadora, levando em consideração a demanda dos alunos. Se suas atitudes indicavam cansaço ou desinteresse gerados por uma certa atividade, outras estratégias eram adotadas.

Essas crianças de cinco anos tinham liberdade para se locomoverem, para tomar água ou ir ao banheiro, por exemplo, sem que fosse necessário pedir autorização. Para que pudessem transitar com essa naturalidade, regras foram combinadas previamente e alguns expedientes foram traçados, como a colocação do filtro numa altura que possibilitasse o livre acesso sem precisarem de ajuda, a existência de um colar feito de carretel de linha para organizar as idas ao banheiro. Além disso, oportunidades variadas eram aproveitadas para que as crianças construíssem sua própria autonomia; por exemplo, após uma atividade usando pintura a guache, foram sozinhas ao banheiro para lavarem as mãos e o material de pintura. A

professora informou ter como objetivo o desenvolvimento integral do educando, incluindo a lateralidade, a noção de espaço, a percepção de detalhes, entre outros.

Finalmente, devido à especificidade do trabalho desenvolvido pelo sexto sujeito, a professora Jasmim, num curso de magistério com futuros alfabetizadores, optamos por encerrar nossa análise com os comentários sobre os dados levantados nas observações das suas salas no segundo e terceiro ano do Curso Normal. Um olhar investigador sobre os diários de campo e sobre a entrevista sugeriu que, além de ter absorvido uma forte influência dos pressupostos da psicogenética, defendidos no curso de pós-graduação em alfabetização, a professora apresentou, no desenrolar de suas aulas, preocupação em construir uma ponte entre a teoria e a prática, realizando movimentos diversificados para desenvolver nos futuros alfabetizadores uma visão crítica e questionadora dos conteúdos apresentados.

Assim, chamava a atenção para a necessidade de se tornarem cada vez mais críticos de todas as situações e de materiais a que fossem apresentados; e costumava alertá-los dizendo: "Vocês se preocupam apenas com o que está no papel e isso não basta. É preciso tentar trazer o que está escrito para a realidade"

(Diário de campo). As observações sugeriram que atuava como mediadora do processo de ensino-aprendizagem: escutava opiniões, sem classificá-las como certas ou erradas; argumentava com firmeza, conduzindo os alunos a repensarem suas posições, e estimulava a reformulação de pressupostos, quando se fazia necessário; preocupava-se muito com a prática dos futuros professores.

Suas práticas indicaram uma busca constante de uma atitude crítica que levasse em consideração o saber desses alunos e possibilitasse a utilização da bagagem sociocultural e dos conhecimentos prévios trazidos. Criticava as atuais conjunturas da educação brasileira e procurava socializar os conhecimentos construídos durante os cursos de formação, indicando que acreditava que o processo de aprendizagem é socialmente construído. Assim, incentivava o desenvolvimento de uma postura educativa que valorizasse aspectos genéticos e socioculturais e também o desenvolvimento de uma prática que levasse em consideração a bagagem histórico-cultural da criança. Firmemente, demonstrou que acreditava que o professor é a principal chave para que a aprendizagem ocorra eficazmente. Revelou uma preocupação acentuada em apresentar a questão da cidadania caminhando junto com o processo de

aprendizagem, tema abordado nas aulas de *Didática da Geografia*, quando foi enfatizado que a cidadania deve necessariamente começar pelos próprios professores, uma vez que “os exemplos costumam marcar mais que as palavras” (Diário de campo).

Considerações finais

A análise dos dados colhidos nas observações e nas entrevistas gravadas com todas as seis profissionais da alfabetização indicou que as concepções de aprendizagem nos vários contextos investigados apresentavam características psicogenéticas mas traziam também reminiscências de outras correntes teóricas, como o behaviorismo e o humanismo, caracterizando, assim, uma postura eclética na condução do processo de ensino-aprendizagem.

As professoras demonstraram que tinham como objetivo levar os alunos a tomar consciência das ações que executavam, a organizá-las e a descobrir o porquê das coisas. Através de diálogos constantes, eram capazes de manter interações positivas com seus educandos e desencadear a organização das experiências por eles vividas, num movimento progressivo que os conduzisse à construção de saberes multidisciplinares. A noção de certo ou

errado não era imposta como um fardo e, a partir dos pressupostos levantados, ocorriam movimentos de reelaboração de conceitos. Atividades fluíam naturalmente nessas salas de aula e o tempo de cada um era respeitado na realização do que se propunha, enquanto procurava-se desenvolver a autonomia dos alunos.

A principal preocupação das professoras investigadas não era a simples modificação de comportamentos dos educandos, através da repetição ou da memorização, mas levá-los a um constante processo de desenvolvimento que envolvesse assimilações e acomodações de novos saberes. Assim, estimulavam bastante a interação entre os alunos, através do trabalho em duplas ou em grupos, enquanto davam assistência individual àqueles que não conseguiam caminhar sozinhos. Trabalhavam bem com os grupos, organizados de forma que os aprendizes considerados "mais fortes" pudessem ajudar os considerados "mais fracos". Nessa parceria, além da construção da autonomia grupal, estariam embutidos os conceitos de "zona de desenvolvimento proximal", defendidos por Vygotsky. Conforme colocade anteriormente, aquilo que uma criança somente é capaz de fazer hoje com a ajuda de parceiros mais experientes que contribuem para movimentar seus processos de

desenvolvimento, amanhã poderá ser resolvido por essa criança sozinha, devido à sua maior maturidade cognitiva (Oliveira, 1993).

Como procuramos indicar, uma prática escolar fundamentada em princípios psicogenéticos deve necessariamente considerar o aluno como sujeito que, no seu processo de aquisição do conhecimento, interage ativa e continuamente com o mundo físico e social ao seu redor, dele extraíndo ativamente as informações de que necessita para desenvolver-se. Esse tipo de prática deve também considerar a importância da intervenção a ser realizada pelo professor, mediador mais experiente que deixa de ser qualificado como agente exclusivo de informações e transmissor da cultura; passa, ao contrário, a ser visto como parceiro privilegiado porque detém experiência maior e tem a responsabilidade de possibilitar ao aluno o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, exercendo suas funções de facilitador e de mediador dos conhecimentos. Por sua vez, a escola estará desempenhando bem o seu papel se, partindo dos conhecimentos que a criança já apreendeu na sua interação com o mundo à sua volta, for capaz de desafiá-la a construir novos conhecimentos, incidindo na zona de desenvolvimento potencial de forma a

estimular processos internos que possibilitarão novas aprendizagens.

À guisa de conclusão, indicamos que a análise dos dados sugeriu que as alfabetizadoras investigadas absorveram princípios discutidos durante o período de formação mas que desenvolveram tipos de prática que traziam a sua própria identidade. É que, no exercício cotidiano de sua função, o professor enfrenta limites relacionados a situações concretas e transitórias que não são passíveis de definições acabadas e que exigem dele uma cota de improvisação e de habilidade pessoal para enfrentá-las.

Tardif et al. (1991) consideram a experiência dessas limitações e situações como formadora, porque permitem o desenvolvimento de *habitus* (disposições adquiridas na e pela prática real) que permitirão o enfrentamento de limitações e dos "imponderáveis" da profissão, assim como a construção de estilos de ensinar, macetes da profissão, traços da personalidade profissional: "expressam, então, um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano" (p.228). A prática aparece também como um processo de aprendizagem e como uma oportunidade de construção do saber da experiência, porque os professores "retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente

abstrato ou sem relação com a realidade vivida, e conservando o que lhes parece servir de uma maneira ou de outra" (p.231).

Referências bibliográficas

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. (Org. Renato Ortiz.) Trad. Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 89, maio 1994. p.39-47.
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco e Mário Z. ed. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Trad. Horácio Gonzales et al. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

- NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Trad. Graça Cunha et al. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Trad. Graça Cunha et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.13-33.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 22, n. 2, jul./dez. 1996. p.72-89.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Trad. Graça Cunha et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.77-91.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, 1991. p.215-233.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000. p.5-24.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. Trad. Esméria Rovai. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.