

DARLI COLLARES

EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E PESQUISA DOCENTE

estudo das ações no contexto escolar

TESE DE DOUTORADO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ORIENTAÇÃO: PROF. Dr. FERNANDO BECKER

PORTO ALEGRE
2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E PESQUISA DOCENTE

estudo das ações no contexto escolar

DARLI COLLARES

ORIENTADOR: FERNANDO BECKER (Mestre em Educação (UFRGS), Doutor em Psicologia Escolar (USP), professor titular do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

PORTO ALEGRE

2001

(PAGINA DE CATALOGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA)

SUMÁRIO

RESUMO	06
RÉSUMÉ.....	06
ABSTRACT	06
INTRODUÇÃO.....	07
 PARTE I	
1. A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA	12
1.1: Da infância uma visão de vida	13
1.2: Um pouco da história docente.....	17
1.3: Os autores nesta história.....	23
1.4: A opção epistemológica	25
1.5: As origens do estudo sobre as ações.....	29
2. O CONTEXTO NA SALA DE AULA	45
2.1: O que se entende por sala de aula.....	46
2.2: O que significa pensar a prática	51
2.3: A construção teórica como resultante de um longo processo de abstração.....	57
2.4: O trabalho de equipe.....	60
3. A AÇÃO COMO REFERÊNCIA	64
3.1: A colaboração no cerne da epistemologia genética ...	68
3.2: O método clínico	73
3.3: Algumas considerações sobre forma e conteúdo	77
CONCLUSÕES DA PRIMEIRA PARTE.....	86

PARTE II

4. O COTIDIANO DO PROFESSOR.....	90
4.1: As atribuições decorrentes da docência.....	91
4.1.1: a ação contínua de planejar.....	92
4.1.2: a ação constante de pesquisa e estudo.....	93
4.1.3: a ação de refletir sobre a epistemologia que subsidiá as ações docentes.....	95
4.2: A interação com os alunos como definidora das atividades didáticas.....	96
4.2.1: As relações estabelecidas no grupo nas diferentes situações.....	98
4.2.2: As ações empreendidas em horários de atividades específicas.....	100
4.2.3: As reações e respostas dadas a perguntas específicas.....	101
4.3: As turmas desta experiência docente.....	103
4.4: A efetivação das propostas.....	116
5. A EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS.....	123
5.1: As observações e a coleta de dados.....	124
5.1.1: na relação diária.....	124
5.1.2: as diferentes tarefas.....	127
5.1.3: nas atividades mais individualizadas.....	129
5.2: O trabalho a partir da exploração de frases.....	131
5.3: O trabalho de leitura e escrita.....	136
5.4: O grupo definindo as ações.....	154
5.5: A resolução de desafios.....	164
5.6: A pesquisa e os projetos pessoais.....	169
5.7: Considerações finais.....	175
9CONCLUSÕES DA SEGUNDA PARTE.....	180
CONCLUSÕES.....	188
BIBLIOGRAFIA.....	199

RESUMO

O estudo das ações no contexto escolar, aqui apresentado, foi realizado tendo como suporte teórico a Epistemologia Genética e desencadeado pela investigação do significado das ações docentes numa abordagem construtivista. Destacando a complementaridade da teoria piagetiana em relação à teoria de Paulo Freire, na pesquisa empreendida, este estudo deixa evidente a atualidade e relevância da Epistemologia Genética à transformação do fazer escolar. Nele são apresentadas situações didáticas efetivamente vivenciadas pela autora, no convívio diário e contínuo com seus alunos, na quarta série, e realizadas análises teóricas com o objetivo de demonstrar como, sob o enfoque construtivista e a adoção do Método Clínico, adaptado à coletividade da sala de aula, podem ocorrer o planejamento contínuo, as intervenções e investigações docentes. A sala de aula, vista como contexto de relações, é o espaço no qual a interdependência das ações vai definindo a história dos grupos, na cotidianidade de suas interações, tecendo, assim, a construção do conhecimento.

RÉSUMÉ

L'étude des actions dans le contexte scolaire, ici présenté, fut réalisé ayant l'Epistémologie Génétique comme support théorique et s'est développé à travers de l'investigation de la signification des actions du corps enseignant sous une conception constructiviste. Soulignant la complémentarité de la théorie de Piaget par rapport à la théorie de Paulo Freire, cette étude nous montre l'évidence de l'actualité et de l'importance de l'Epistémologie Génétique dans la transformation des actions scolaires. L'auteur présente des situations didactique réelles effectivement vécues par lui même et ses élèves de quatrième de l'école primaire, tout au long de leur contact permanent et quotidien. Il présente aussi, des analyses théoriques dont le but est de démontrer comment, sous la conception constructiviste et l'adoption d'une Méthode Clinique, adaptée à la colletivité de la salle de classe peuvent se dérouler le plan didactique continuel, les interventions et les investigations des enseignants. La salle de classe, vue comme um contexte relationnel, est l'espace où l'interdépendance des actions va définir, au fur et à mesure, l'histoire des groupes, dans le quotidien de leur interactions, tissant, ainsi, la construction de la connaissance.

ABSTRACT

The present study of actions in the school context investigates the meaning of teacher actions and the relevance of student activities. Drawing its theoretical base on Genetic Epistemology, it highlights how Piagetian theory complements Paulo Freire's theory and demonstrates that Genetic Epistemology is of current relevance for the transformation of the school curriculum. Didactic situations from the author's experience with a group of fourth-graders are presented and analyzed, in order to demonstrate how continuous planning and teacher intervention and investigation can occur within the constructivist approach and the adoption of the Clinical Method, adapted to the classroom context. Viewed as context relations, the classroom is the space where action interdependence defines the history of groups on their daily interactions, thus weaving the construction of knowledge.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de investigações realizadas no interior da sala de aula, por mim, como docente que, inserida no cotidiano da escola, buscou construir o significado do que é ser professora construtivista. O estudo da Epistemologia Genética de Jean Piaget tornou-se, então, uma imposição necessária a esta construção.

A interdependência estabelecida na relação trabalho e estudo promoveu a indissociabilidade da relação teoria e prática e fundamentou a construção de um conhecimento que, em princípio, caracteriza o processo de interação entre sujeito e meio, defendido pela própria teoria escolhida.

Desse modo, conforme ia estudando e acompanhando os estudos sobre a teoria piagetiana e sua utilização na educação, fui assumindo o objetivo de construir - simultaneamente à construção do significado do que é ser construtivista - algo viável ao professor de sala de aula, ou seja, o objetivo de realizar uma pesquisa que não me afastasse do cotidiano da escola, mas que me mantivesse nele e em condições de contribuir para sua transformação. Assim, num movimento nem sempre síncrono, trabalhei o estudo e estudei o trabalho, transformando-me em pesquisadora curiosa e inquieta.

Neste movimento, questioneei o fazer escolar e busquei o significado do mesmo, num processo de reflexão, acolhendo a duplicidade de ser observadora e observada e a simultaneidade dos acontecimentos do dia-a-dia no contexto escolar. Como observadora de mim mesma incluí, aí, minhas ações, concretas e em pensamento, como objeto de investigação, constituindo-me na individualidade e na coletividade do ato de ser professora. Na busca de significar-me como pesquisadora, procurei assumir

uma atitude metodológica que não fragmentasse meu fazer docente, no convívio diário e contínuo com alunos das séries iniciais, e que fizesse prevalecer a dinamicidade e a complexidade existentes nessa etapa escolar, superando a linearidade da organização curricular, transmitida como necessária, mas que, na perspectiva da construção do conhecimento, apresenta-se insuficiente e equivocada, pois está sustentada no ensino verbal e na ilusão de controle da aprendizagem do aluno.

Em função das características do processo e da singularidade das investigações, entre as quais a própria docente incluindo-se como sujeito da ação, cabe destacar alguns pontos que orientarão a leitura do presente texto:

1 - o estudo aqui apresentado definiu-se na relação com os alunos e outros professores, a partir da busca de significação da relevância dada à atividade do sujeito, por Piaget, no processo de construção do conhecimento, o que desencadeou a análise dos resultados obtidos em diferentes situações e a análise da interdependência desses resultados.

Estas análises foram realizadas como se estivesse sendo construída uma obra de arte, na qual, no lugar de traços e cores, teciam-se ou tramavam-se idéias, com a intenção de conseguir-se um todo coerente e móvel. Na construção de diferenciações, muitas idéias foram acolhidas, em seus matizes, como toques de alertas que, inseridos no contexto criativo, realçavam essas diferenciações.

Busquei, assim, na experiência concreta, aquilo que a significava, ou seja, a experiência reflexiva. Como no desenho de uma imagem, nem sempre o traço ou o sombreado que a define está nela e sim ao seu redor, cuidei para não me deter nas ações de forma isolada, mas buscar contextualizá-las para me apropriar delas e, dessa forma, trabalhá-las e superá-las.

2 - a pesquisa que constitui o núcleo deste trabalho teve sua origem em sala de aula e foi sendo construída a partir de reflexões que buscavam relacionar o significado da Epistemologia Genética com as ações diárias

dos sujeitos no contexto escolar. Por isso, não se deve esperar encontrar-se, no mesmo, a aplicação das provas piagetianas e sim, buscar-se o resultado das leituras de sua teoria e as implicações tecidas pela ação docente.

Nesse sentido, tem-se no método clínico, adaptado à coletividade da sala de aula, o móvel do planejamento contínuo das propostas didáticas e a referência das intervenções docentes. Nessa abordagem construtivista, cada turma será acolhida como um núcleo social com características próprias. Através desse acolhimento, o professor, mesmo trabalhando com conteúdos diferentes vinculados aos interesses e às necessidades individuais e coletivos e retirados dos observáveis das ações empreendidas na e pela turma, atuando como investigador clínico, trabalhará sustentado por conteúdos epistemológicos e teóricos dos conhecimentos em jogo, o que dará consistência às suas ações, em relação ao desenvolvimento integral do aluno.

3 – em função das características da ação docente, diária e contínua, a pesquisa ocorreu na relação, constante e simultânea, entre trabalho e estudo, já referida, exemplificando, assim, o movimento constituinte da práxis e resultante da alternância ação → reflexão → ação. A organização textual do presente trabalho busca respeitar esse movimento que, acredito, é próprio da vida de professor, sujeito encharcado do cotidiano da sala de aula.

No processo que vivi, pelo menos, não há um tempo apenas teórico. A teoria aconteceu como resultante do processo de abstração experienciado e como necessidade de compreensão e justificativa da prática. Como necessidade de compreensão, estabeleceu-se para superar sentimentos de dúvidas e de certezas que surgiam no decorrer dos acontecimentos de aula. E como necessidade de justificativa, nas opções pelas alternativas e hipóteses que iam sendo levantadas durante as atividades empreendidas.

Por isso, espero que a forma como a teoria é apresentada, ao longo do texto, seja acolhida na significação de sua constituição à docente que, apropriando-se de seu fazer pedagógico, procura transformá-lo em científico. E, aí, a teoria tem uma função bem definida, ou seja, dar consistência a esse fazer e permitir o pensar sobre o vivido de forma crítica e consciente. A experiência empírica, revestida e fortalecida pela experiência reflexiva, é retomada, então, como exemplificação do estudo das ações empreendidas no contexto escolar e como demonstração do significado construído a respeito do que é ser construtivista numa sala de aula.

Um dos tantos desafios que enfrento ao redigir este texto é o de construir vertentes que não se esgotem e que se apresentem abertas, ao mesmo tempo que demonstrem solidez, mantendo a complexidade e laboriosidade da constituição do que aqui se expõe.

Espero, com isso, estar contribuindo para um novo olhar sobre as ações, tanto dos alunos quanto dos professores, no contexto escolar. Ações estas que comportam, em si mesmas, do ponto de vista da construção do conhecimento, ações que as antecederam e que abriram possibilidades delas se constituírem. E, como nenhuma ação é desvinculada de história, nenhuma ação é isolada, em seu presente, de outras ações, o que lhe confere uma contextualidade dinâmica. Dessa forma, o sujeito da ação será sempre um entre muitos e estará constantemente sentindo-se desafiado a participar, tomando decisões e definindo novas ações.

Espero, também, contribuir com os professores de sala de aula para que, encharcados da riqueza de seu cotidiano, possam ver em seu fazer docente uma fonte inesgotável de investigações. Que possamos, assim, tornarmo-nos pesquisadores sem nos destituirmos de nossa razão de ser, a docência, e transformarmos a educação em todos os níveis, desde a série em que atuamos até os cursos que buscamos como possibilidade de aperfeiçoamento, consistência teórica e diálogo com outros professores pesquisadores.

PARTE I

*Ser árvore com asas. Na terra potente
desnudar as raízes e entregá-las ao solo
e quando for muito mais amplo o nosso ambiente
com as asas abertas entregar-nos ao vôo.*

Pablo Neruda

1

A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.

(FREIRE, 1996, p. 85)¹

O caminho que percorri, até o estudo atual sobre as ações no contexto escolar, foi longo e esteve sempre sustentado pela criação e pelo envolvimento em diferentes situações ligadas à educação. Também foi caracterizado pela luta por espaço e conhecimento, conquistas estas indissociáveis entre si. Foi um caminho construído com perseverança, no qual sempre houve alguém com quem andar na solidão da profissão e muitos rostos e sorrisos com quem sonhar e sorrir na imensidão da sala de aula. Sonhos e planos foram sendo construídos numa teia que exigia constante alerta e rigor. Alerta para que o prazer não determinasse repetições estagnantes e rigor para que o que transcorria ao redor não ocasionasse a dispersão das investigações.

¹ Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.

No decorrer dos acontecimentos, foram sendo empreendidas leituras que determinaram minha opção pela Epistemologia Genética que, conforme o próprio PIAGET (1990, p. 5)²,

é naturalista sem ser positivista, que coloca em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apóia igualmente no objeto, ao mesmo tempo que o considera um limite (portanto, existindo independentemente de nós, mas sem ser completamente alcançado) e que, sobretudo, vê no conhecimento uma construção contínua (...).

1.1: DA INFÂNCIA, UMA VISÃO DE VIDA

Sempre que se fala em transformação do contexto escolar e se vincula esta transformação à teoria de Piaget, aborda-se a necessidade de um novo paradigma, de conceber-se a vida como algo em constante vir a ser, onde tudo e todos fazem parte de um movimento interdependente e indissociável. Assim, a vida, assumida em sua complexidade, forneceria elementos para que, na escola, fosse empreendida uma ação pedagógica que concebesse o conhecimento em sua não linearidade, como processo e não como estado acabado.

Para fundamentar a concepção de vida que tenho e que serve de base para minha opção pela Epistemologia Genética e que, de certa forma, justifica a discordância com o fazer escolar que busquei reverter, trago da infância – tempo lembrado sempre com alegria e saudade - elementos que me auxiliam a compreender esta visão de vida como algo construído, por mim, através do tempo.

Nasci numa cidade³ banhada pelas águas de uma laguna, conhecida como Lagoa dos Patos, sendo a terceira de quatro filhos (um irmão e duas irmãs). Cresci sentindo-me livre e integrada à natureza, entre irmãos e muitos primos, sendo que os mais velhos eram responsáveis pelos mais jovens nas brincadeiras, no percurso da casa à escola e desta à casa, na

² A Epistemologia Genética (1970). Obs.: nas obras de Piaget, serão colocadas, entre parênteses, nas notas de rodapé, a data da primeira publicação original, localizando-as na constituição da própria Epistemologia Genética.

³ Nasci em São Lourenço do Sul, RS, e lá morei até meus 11 anos, quando minha família transferiu-se para Porto Alegre.

praia etc. Nesta relação, fui cuidada e cuidei. Os mais jovens recebiam sempre mais atenção, sendo que havia uma certa vigilância sobre todos. No entanto, não havia superproteção nesses cuidados, nem cobranças ilimitadas aos mais velhos. Por isso, sentíamos-nos todos desafiados a crescer. Havia, também, na presença dos adultos, a aprendizagem da experiência de vida e adorávamos ouvir suas histórias com sabor de vitória e coragem. Nossos limites eram impostos pela segurança e pelo respeito a si e aos outros. Não sendo transgredidos esses dois limites, nada nos impedia de conseguir algo, a não ser, é claro, nossas possibilidades ou impossibilidades pessoais, que ampliávamos e superávamos com o apoio e desafio dos outros e por nossa vontade.

Jogávamos muito e, com exceção dos muito jovens que podiam não atender certas regras do jogo e recebiam os falsos tropeços dos mais velhos com risos, éramos rígidos na obediência às normas. No entanto, mesmo essas regalias eram restritas, pois havia brincadeiras ou jogos em que os “pequenos” não entravam, ou porque não sabiam jogar, ou porque a atividade era de “gente grande”, sendo que ser grande, num universo de, mais ou menos, quinze crianças, representava ter, se não meses, dois ou quatro anos mais que os outros. Em atividades como pular corda ou quicar bola⁴, as crianças menores tinham mais chances para permanecer no jogo. Por exemplo, ao quicar a bola, os menores podiam deixá-la cair ou perder o ritmo uma ou duas vezes além do que havia sido estipulado, antes de passá-la ao outro. Às vezes, pedia-se mais uma chance, o que podia ser concedido ou não. Diante de desentendimentos ou perigos, sempre havia um adulto disponível, pronto para intervir, interrompendo seus afazeres, se fosse necessário.

Lembro que, apesar de formarmos um grupo grande de crianças, éramos capazes de fazer atividades em total silêncio como, por exemplo, atravessar um mato de eucaliptos só para ouvirmos o barulho das folhas

⁴ A contagem do pulo na corda ou da bola quicando no chão era feita em voz alta e os mais velhos garantiam a seqüência exata dos números. Conseguíamos pular ou quicar a bola, sem errar, centenas de vezes.

secas quebrando sob nossos pés; para não espantarmos os animais ou para ouvirmos algum som da natureza; ou, quem sabe, para fazermos alguma travessura (penso que, neste sentido, eu era especialista, principalmente, em provocar cócegas, com algo bem leve, nos pés ou rosto de quem estava dormindo, só para ver a reação da pessoa até ela acordar).

Os adultos tinham uma presença bem significativa entre nós. Não só por passarem certo encanto diante da natureza que se via e pela vida em si, como também pela forma como conduziam certas questões. Recordo-me que meus pais sempre cuidavam para que não fizéssemos algo porque simplesmente o outro havia feito. Diziam que devíamos saber porque estávamos fazendo, porque sempre deveríamos assumir os resultados de nossos atos. Este assunto era, por vezes, enriquecido com histórias reais ou imaginárias e abordado com fantasia e confiança, dando-nos a possibilidade de retomarmos o que havia sido feito (ou deixado de ser feito). Cuidavam também para nos atribuírem tarefas, o que, às vezes, se resumia a coisas mínimas como verificar se nada importante havia sido esquecido no pátio, no final do dia.

Em casa, tudo que fazíamos parecia estar ligado a algo. Assim, uma tarefa pessoal era complementada ou complementava a tarefa de outra pessoa, ou dos pais ou dos irmãos. Por vezes, tínhamos tarefas que realizávamos com a ajuda de alguém, o que é diferente de duas pessoas realizarem a mesma tarefa. Nós, crianças, éramos ajudantes em muitas tarefas. E sempre éramos acolhidos com nosso desejo de participar de algo. Este acolhimento manifestava-se, inclusive, na justificativa ao não sermos atendidos. Além disto, tudo que organizávamos também se interligava. Por exemplo, se fazíamos uma plantação, tudo era cuidado: a época do ano, preparação da terra, a colocação das sementes, o acompanhamento da germinação e do crescimento da planta até o momento da colheita; se fazíamos um piquenique não bastava ter a idéia, tampouco arrumar tudo e sair. Cada um tinha uma responsabilidade, tanto para a saída quanto na ordem do que ficava, além de dependermos da natureza. Lembro-me que

cuidávamos muito o céu e líamos o tempo através das nuvens. A leitura mais indefinida era a que nos fazia recitar: “céu pedrento, chuva ou vento ou qualquer outro tempo”. Com ela ficávamos em compasso de espera. Lembro-me do dia em que meu pai chegou em casa com a coleção do Dicionário Caldas Aulete⁵ e que descobrimos que as nuvens de chuva chamavam-se *Nimbus*. Foi uma festa.

Penso que essas aprendizagens marcarão fortemente meu caminho e farão com que meus estudos tenham um rumo independente de solicitações acadêmicas. Por outro lado, da escola, como aluna, existe um vazio de lembranças, pelo menos de boas lembranças. As lembranças que tenho, embora significativas, não são as melhores. A menos compreensível é a de que ficava de castigo, no terceiro ano primário, no recreio ou na saída, para escrever com letra arredondada. Como sabia desenhar, cumpria o castigo facilmente. No entanto, ao chegar em casa ou em outras situações de aula, retomava minha letra inclinada. Um dia, a professora abriu mão dos castigos, dizendo que ela desistia, pois comigo não adiantava. Por vezes, fico pensando se esta não foi minha primeira vitória frente à arbitrariedade da escola, apesar do tom frustrado e sentencioso da professora que não via, em mim, motivos de investimento. O que torna essa lembrança incompreensível é o fato do castigo ser imposto por alguém que sabia que eu era capaz de escrever com o traçado de letra que quisesse, não só por constatar a perfeição do traçado, que era objeto de elogios, nos momentos impostos, mas também porque ela, quando eu estava no primeiro ano, levava-me às aulas de desenho do quinto ano e ali usava-me como modelo, o que era altamente constrangedor. A ambivalência de tratamento deixava implícito que eu era inteligente, mas que precisava ser domesticada.

Era penoso, quase sacrificial, ficar em silêncio em aula e eu quase sempre falia nesta tarefa. Tornei-me quieta, na escola, para sobreviver, em contraste marcante com a vida, com a minha, pelo menos. Com o passar

⁵ O Dicionário Caldas Aulete é composto por quatro volumes, ilustrados. Foi publicado em 1956 e o consultamos até hoje. Sempre havia livros e revistas ao nosso redor e era assinada, para nós, filhos, a revista “Nosso Amiguinho”.

do tempo, tornei-me introspectiva e, neste contexto, ficava cismando coisas, analisando os acontecimentos, procurando entender o que se passava ao meu redor. Mas penso ter sido boa aluna. A responsabilidade sempre foi vista como uma questão de honra e sempre levei a sério o que fazia. Sempre gostei de estudar, desde que não tivesse que perder tempo memorizando coisas que só eram relevantes na hora da prova e, neste aspecto, a duras penas, consegui não sucumbir no caminho. Cabe ressaltar que, fora da escola, também cismava coisas. Mas, aí, havia a alegria da liberdade e, muitas vezes, significava que estava vivenciando um processo criativo, acolhido, na sua originalidade, pelos outros, embora nem sempre com conseqüências agradáveis para mim.

1.2: UM POUCO DA HISTÓRIA COMO DOCENTE

Minha vida como docente teve início oficial em 1972, com o estágio da Escola Normal. Neste mesmo ano, desenvolvi um projeto sobre a semana do soldado com meus alunos de primeira série. Dentre as muitas atividades, a turma realizou uma entrevista com o guarda que trabalhava junto à escola. O projeto correspondia, em sua estrutura e intenção, ao que está sendo proposto, atualmente às escolas, tanto através de publicações sobre educação, quanto através de propostas de órgãos governamentais⁶. Algo que considero importante destacar é que esses projetos não rompem com os conteúdos estipulados pela escola, apenas dinamizam seu tratamento e mobilizam a integração ou a globalização dos mesmos. Neste sentido, diria que os projetos dão animação às propostas didáticas, mas não as transformam epistemologicamente.

Retomando minha história, de 1973 a 1982, participei de um contexto escolar inovador que rompia, em 1973, com as amarras do currículo tradicional⁷. Nele trabalhava-se a partir da organização de Núcleos, com

⁶ Fernando Hernández e Montserrat Ventura são autores lidos pela escola, sobre este tema. Os Parâmetros Curriculares Nacionais também propõem os projetos na organização didática do currículo.

⁷ Neste período trabalhei no Colégio Anchieta e lá comecei a ler Paulo Freire.

duração média de um bimestre. Neste período, envolvi-me ativamente na elaboração de estratégias, especialmente daquelas próprias aos campos das artes (área de meu interesse) e da comunicação (área em que estudava na universidade). Participava também da organização de salas ambientes, painéis e atividades criativas, o que promovia a necessidade de estudo. Enquanto permaneci nessa escola, buscou-se o aperfeiçoamento da proposta. Desconheço os caminhos percorridos por essa instituição depois deste período, mas é importante, aqui, destacar alguns pontos relevantes na construção que ia se processando e direcionando minha visão de vida à Epistemologia Genética.

Nessa perspectiva, e em primeiro lugar, destaco minha leitura a respeito do papel do professor, tanto como animador, quanto como mediador. O desenvolvimento das estratégias depende da capacidade de dinamização, e seu êxito frente às metas a que se destina, da capacidade de mediação do professor. Ao fazer a mediação entre o que o aluno diz e o que deve tornar-se capaz de dizer, o professor imprime, na efetivação das mesmas, um caráter de direcionamento incontestável, ou seja, através de perguntas externas ao modo de pensar do aluno, apesar de apoiar-se na sua fala, o professor conduz as respostas ao que se almeja, o que lhe impõe versatibilidade. Como a tarefa do professor é conduzir a turma ao objetivo previsto, a fala do aluno que não estiver de acordo com o esperado, mesmo que suscitada pelo debate, é desafiada a enquadrar-se no tema, através de questionamentos e da inserção de outras idéias. Como se pode constatar, tem-se, aqui, como objetivo, conseguir-se o êxito do preestabelecido e não o estudo do imprevisível, ou seja, das idéias do aluno.

No entanto, a utilização dessas estratégias de ensino, para desencadear e desenvolver temas ou conteúdos diversos, oportunizou-me o confronto entre o que era previsto na elaboração das mesmas e o que se obtinha como resposta, muitas vezes, oposto ao esperado. Como envolvia-me também na elaboração dessas estratégias, tornei-me curiosa em conhecer o modo como os demais professores as significavam. A criação de estraté-

gias envolve múltiplas idéias em função do que se quer conseguir. Assim, quando se chega à sua forma final, muitas hipóteses já foram levantadas e abandonadas. Verdadeiros diálogos, entre quem elabora e os possíveis interlocutores, são construídos em pensamento. Deste modo, vão sendo selecionadas as perguntas ou intervenções que se julga mais adequadas para conduzir o pensamento do outro ao que se quer. Quem elabora as estratégias tem, portanto, uma visão das possibilidades de questionamentos ou observações a serem feitas que aquele, que simplesmente as aplica, não possui. No entanto, as inquietações, lacunas e conteúdos oriundos dessa aplicação são deixados num plano secundário ou são trazidos à análise como algo a ser neutralizado ou eliminado. Como o que se busca, nesta perspectiva, é o sucesso da proposta, cria-se um círculo que impede a análise dos resultados que destoam do previsível, fazendo com que os professores busquem, constantemente, alternativas ou novas estratégias para se atingir os objetivos mobilizadores das propostas docentes. Com o estudo da teoria de Piaget, na década de oitenta, pude retomar e reconstruir esta experiência e, num processo gradativo e laborioso, penso tê-la ultrapassado.

Em segundo lugar, cabe destacar – e destacar positivamente - a dinâmica das atividades dos professores que, além do tempo em sala de aula, realizavam reuniões semanais, com remuneração, nas quais eram empreendidos estudos, debates, palestras e planejamento em pequenos grupos (classes paralelas) e em grande grupo (reuniões gerais). Também participavam de seminários de estudos ou de elaboração dos núcleos, em determinadas épocas do ano. Para poderem trabalhar com as inseguranças (ansiedades) e dificuldades encontradas, participavam de grupos operativos, coordenados pela orientadora educacional da série. Ou seja, numa visão diferenciada, a escola incluía, na carga horária do professor, os momentos de planejamento e, nestes, momentos de estudo e reflexão.

Em 1981, começo a trabalhar em outra realidade escolar e, a partir de 1982, passo a ter a oportunidade de redimensionar e ultrapassar a ex-

periência anterior. Havendo se passado uma década desde a formatura na Escola Normal, o que encontro, ao ingressar neste novo contexto, é, mais uma vez, um movimento de reformulação curricular, impulsionado pela necessidade de sair do tradicional (método fonético, da Abelhinha; lista de conteúdos estruturados;...), indo ao encontro dos interesses e necessidades do aluno, numa perspectiva precursora do que, hoje, está sendo tratado pelos especialistas e pesquisadores como pedagogia diferenciada.⁸ Toda uma preparação foi feita para esta reformulação que intentava respeitar a construção do conhecimento: um grupo pedagógico foi constituído, com especialistas de áreas diferentes, com a finalidade de assessorar as professoras das séries iniciais.

O desencadeamento desse movimento de mudança foi impondo, gradativamente, decisões que levavam em consideração as professoras das turmas, como profissionais, em suas manifestações e reivindicações. Dentre essas decisões podem ser destacadas (1) a atribuição de maior carga horária no regime de trabalho, até a opção pela dedicação exclusiva e (2) o caráter facultativo dos assessoramentos quinzenais (num total de sete) vistos, inicialmente, como necessários, em sua obrigatoriedade, para que se efetivasse a mudança.

Essas decisões institucionais, tomadas por haver intenção de se promover transformação, foram de extrema importância. A conquista de tempo, na carga horária, oportunizou às professoras das séries iniciais a constituição de uma identidade como grupo, a realização de estudos, planejamentos, reuniões diversas, envolvimento em projetos com outras escolas, pesquisas e a promoção de cursos de extensão com diferentes parcerias. O caráter opcional dos assessoramentos, por sua vez, oportunizou a definição de um processo docente individualizado a cada uma das professoras responsáveis pelas turmas.

Tendo presente que a realidade de sala de aula comporta uma vida tão rica e complexa, que exige que o professor tenha autonomia e compre-

⁸ Como Philippe Perrenoud, na obra *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*, Editora Artmed, 2000.

enda a natureza dos acontecimentos deste contexto, tanto individual quanto coletivamente, podemos afirmar que se precisa definir com clareza o sentido atribuído às assessorias propostas. Se concebidas como treinamento, meio de instrumentalização dos professores em sua tarefa docente, as mesmas mantêm a heteronomia da ação, que é promovida na transmissão do conhecimento, por trazerem implícitas a ilusão de controle ou garantia de sucesso. Se concebidas como apoio, abrem possibilidades de construção, na qual os profissionais envolvidos sentem-se comprometidos na reflexão sobre os dados empíricos e as possibilidades de análise teórica. Na primeira abordagem, resta muito pouco a fazer, ao professor, a não ser executar e relatar os feitos de sala de aula: o professor faz e relata, o especialista orienta e analisa. Esta é uma ação que tende a produzir, como resultado, (1) o fazer mecânico e não criativo, se o professor se colocar de forma submissa às orientações dadas pelo assessor e (2) o fim da mesma, se o professor tiver consciência de si como sujeito cognoscente, ou pelo desgaste da relação que se efetiva de forma unilateral.

O processo de criação que havia vivenciado até então foi decisivo na opção pelos assessoramentos que me oportunizavam uma reflexão sobre os acontecimentos da sala de aula e que empreendiam o estudo da teoria de Piaget. Nestes encontros, debatia-se não o que fazer, mas o que a(s) criança(s) faziam ou diziam. As atividades surgiam, assim, como opções, como possibilidades que poderiam ou não ser efetivadas, dependendo das necessidades do grupo ou da criança e do que a professora construía como conhecimento destas manifestações. O estudo teórico se fazia presente como necessidade de ambos, assessor e professor. As relações que aqui se estabelecem diferem radicalmente da concepção anterior. Aqui há troca, reflexão, e o objeto de estudo é sempre o pensamento do aluno e dos professores (docente e assessor). Ou seja, problematiza-se, esboça-se investigações que vão se efetivando na prática e, num movimento característico do trabalho científico, retornam para novas discussões e para serem confrontadas, em seus resultados, com os dados teóricos que as instigaram.

Numa tal sistemática, não se busca a seqüência de atividades que levará ao que se quer, mas se constrói um caminho que irá, simultaneamente, definindo e sendo definido pelas ações dos sujeitos.

Já envolvida em inúmeras investigações e com necessidade de sistematizar a experiência vivida e de apropriar-me mais profundamente da teoria de Piaget, ingressei no Mestrado em 1987, sem, no entanto, me afastar das atividades da escola, ou seja, sem deixar a sala aula, a não ser durante a escrita do trabalho, o que representou uma disciplina pessoal relevante. A experiência de realizar o Mestrado foi extremamente significativa, especialmente, pelo respeito com que fui acolhida, como professora de séries iniciais e pelo apoio que recebi. Tive autonomia acadêmica para organizar meu trabalho de investigação⁹. Organizei, assim, a dissertação, sistematizando o conhecimento construído na ação docente em classes de séries iniciais¹⁰.

Terminado o curso de Mestrado em 92, passo a retomar alguns pontos levantados na dissertação, como a questão da ação da criança e a investigação de mecanismos comuns às ações empreendidas em diferentes situações de sala de aula e que permitiriam a investigação de aspectos concernentes à operatoriedade do pensamento. Continuo envolvendo-me em muitas atividades de docência, estudo e pesquisa¹¹. Muitas idéias re-dimensionam-se e, em 1995, ingresso no curso de Doutorado para poder reorganizá-las de forma mais consistente, objetiva e científica. Retorno à mesma instituição, talvez com um problema maior que o anterior, isto é, não há problema a investigar, o problema é como organizar a investigação que toma rumos cada vez mais inovadores.

A intenção de construir algo que fosse viável ao professor empreender no dia a dia da sala de aula, rompendo com a linearidade da organização

⁹ A presença curiosa, confiante e solidária da orientadora, professora Terezinha Flores, impulsionou-me no processo de estudo e de organização do vivido.

¹⁰ Tive, ainda, a oportunidade de vivenciar, com a banca examinadora, formada pelos professores Fernando Becker, hoje meu orientador, e Lino de Macedo, uma experiência que intitulo piagetiana, ou seja, solidária e rigorosa, na qual os sujeitos leitores colocam-se no lugar de quem escreve e o lê a partir do ponto de vista deste, sem perder de vista o rigor teórico.

¹¹ Estas atividades incluem docência em cursos de extensão e de pós-graduação em cidades do RS.

curricular e a primazia dos conteúdos escolares e que fosse coerente com a epistemologia construtivista, apontava possibilidades concretas de transformação. O problema que se coloca, então, é o da exposição escrita, refletida, dessas possibilidades, abertas a partir do estudo sobre as ações no contexto escolar, desencadeado, por sua vez, pelo estudo da Epistemologia Genética.

1.3: OS AUTORES NESTA HISTÓRIA

Dois autores têm papel fundamental nesta caminhada: Paulo Freire e Jean Piaget. O primeiro, por sua abordagem à participação do homem nos acontecimentos do mundo e à necessidade de conscientização neste movimento de *ser* e de *estar sendo*. O segundo, por sua busca epistemológica de compreender o *pensar reflexivo*. Ambos, na fertilidade de idéias; na liberdade e na aventura; no rigor e na disciplina em busca de coerência interna: ética e científica.

Comecei a ler Paulo Freire bem antes de começar a ler Jean Piaget e, neste aspecto, vi no último a possibilidade de aprofundar e consolidar idéias que havia aprendido a construir fortalecida pelo primeiro e a investigar questões que a leitura do dia-a-dia da sala de aula suscitava. A mim bastava saber-me no contexto escolar para ter como desafio a construção do mesmo, o que daria a razão de minha presença nele. Outorgar a Freire ou a Piaget essa construção, na qual, como professora, seria mera reprodutora ou executora de técnicas e idéias, equivaleria, de certo modo, a negar a compreensão da identidade de suas teorias e a negar meu próprio caminho. O cuidado para não fazer de minha ação docente um arremedo de suas idéias, fez com que buscasse a compreensão do meu fazer, construindo implicações entre meu pensar e o deles, com autonomia (e conseguir isto, inserida no contexto escolar, posso afirmar, tranqüilamente, não é nada fácil). Por isso e, também, por participar de um contexto repleto de limites (especialmente os impostos pela concepção de conhecimento então

vigente), no qual o que se tem de mais acessível são argumentos ou desculpas para o imobilismo, nunca me preocupei em buscar os limites de suas teorias para apontá-las como insuficientes para transformar a prática. Assim, busquei neles e nos demais autores que integram meu universo teórico, pontos de liberdade, brechas com as quais pudesse sustentar o movimento de transformação empreendido. E mais, sempre achei que transformar a prática é uma tarefa para quem a realiza, o que representa assumir os limites como próprios de um conhecimento em construção, ou seja, inerentes ao processo de conhecer. No entanto, não ter procurado neles, pensadores tão fecundos, os limites que justificassem uma possível não mudança no fazer que empreendia, não representa que não tenha construído diferenciações entre ambos.

No movimento Freire a Piaget¹² vejo, no meu caso, uma implicação de complementaridade necessária. Com Paulo Freire aprendi a compreender as relações do cotidiano escolar e a suportar as adversidades do caminho sem deixar de caminhar. Aprendi a refletir comprometida com a historicidade de minha profissão. Aprendi, de certa forma, a trilhar o caminho que me levou ao contexto onde passei a estudar Piaget para além dos períodos de desenvolvimento. Com Piaget, avancei na investigação epistemológica que sustentaria a construção do presente estudo. A forma como me apóio em suas teorias, permite-me realizar, em Mário QUINTANA (1986, p.77)¹³ a leitura irreverente da dialética estabelecida entre a reflexão do vivido e os teóricos estudados:

Não penses compreender a vida nos autores.
Nenhum disto é capaz.
Mas, à medida que vivendo fores,
Melhor os compreenderás.

Nesta relação de complementaridade, a consciência dos impedimentos políticos impostos à trajetória de Paulo Freire e o reconhecimento e possibilidades abertas a Jean Piaget sempre nortearam a interpretação e

¹² O caráter de complementaridade da teoria de Jean Piaget em relação à teoria de Paulo Freire também é destacada por Fernando Becker, em sua tese de doutorado “Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire”, publicada em 1993.

¹³ 80 Anos de Poesia.

utilização de suas idéias. Acredito que ambos foram autônomos para fazerem escolhas e assumi-las com coragem e rigor e esta semelhança foi decisiva nos caminhos de pesquisa traçados por mim. Portanto, até posso afirmar que Jean Piaget e Paulo Freire estão libertos da responsabilidade dos rumos que tracei a partir deles. No entanto, eu sou responsável pelo que fiz das leituras de suas obras e, por isto, coloco-me na defesa das idéias que construí. Confesso que, dentre meus devaneios¹⁴, está a composição de constantes diálogos entre nós (Paulo Freire, Piaget e eu), envoltos em questões epistemológicas.

Ter estes dois autores como referência, longe de limitar a pesquisa, abriu-me possibilidades à transformação do fazer pedagógico, definindo a seleção de outros autores que, libertos dos paradigmas vigentes na escola, os contrapõem com ponderações altamente pertinentes, e que se aproximam das teses defendidas por Paulo Freire ou por Jean Piaget, ou as têm como referência.

1.4: A OPÇÃO EPISTEMOLÓGICA

Paulo FREIRE (1996, p.42)¹⁵, ao afirmar que *ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*, coloca a curiosidade como matriz do pensar, pois através dela pode-se progredir de um fazer ingênuo a um fazer rigoroso e crítico (alegre e corajoso). Segundo ele, quanto mais alguém se assume em seu estar sendo e percebe a ou as razões de ser de porque está sendo assim, mais se torna capaz de mudar, de promover-se, nesse caso, *do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica* (op.cit, p.44).

Com BACHELARD (1988, p.21)¹⁶, podemos afirmar que este processo envolve uma construção que, por sua vez, implica pensamento inquieto,

¹⁴ Para Bachelard, em *A poética do Devaneio*, “quem sonha melhor aprende a nada recalcar” (p.88). Nestes momentos de sonho ou devaneio, muitas questões aprendi a resolver. Conforme questiona Bachelard “ Haverá objeções capazes de deter um sonhador que sonha sobre seus devaneios?” (p.75).

¹⁵ *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.*

¹⁶ *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.*

que questiona, que desconfia e que exige mais precisão e mais possibilidades de distinções:

...Precisar, retificar, diversificar são tipos de pensamento dinâmico que fogem da certeza e da unidade, e que encontram nos sistemas homogêneos mais obstáculos do que estímulo. Em resumo, o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar...

Ao ter assumido Paulo Freire e Jean Piaget como leituras necessárias, muitas escolhas foram se impondo. A maior delas, talvez, tenha sido a de manter a investigação sobre as ações no contexto escolar, aprofundando o questionamento sobre elas, mesmo, ou, principalmente, quando os resultados obtidos eram satisfatórios. Assim, diante de resultados positivos, questionou-se sua validade e o nível de conscientização que os validavam. Não se buscou manter o prazer oriundo do êxito, repetindo ações que o garantiriam, mas sustentou-se, com ele, a investigação. Num fazer reflexivo, o próprio investigador investiga a si mesmo. Se Piaget ensina-nos a contra-argumentar a colocação da criança para, assim, analisar a operatividade de seu pensamento, da mesma forma, necessitamos aprender a contra-argumentar as próprias ações e pensamentos, especialmente, se quisermos que nosso fazer esteja sustentado, de fato, na construção do conhecimento.

Mauro CERUTI (1995, p.15)¹⁷, na apresentação de seu livro sobre a evolução e cognição na epistemologia genética, retoma as palavras de Heinz von Foerster que, ao discutir, em Genebra, sobre *mais precisamente o que é construtivismo, teve a oportunidade de afirmar:*

O construtivismo é uma epistemologia da epistemologia, o que significa que é uma epistemologia que deve prestar contas de si própria. Mas não é só a epistemologia que deve prestar contas de si própria, é naturalmente também o construtivista que deve prestar contas de si próprio. E esta é uma posição bastante rara e impopular, porque habitualmente, na família dos cientistas, as pessoas não querem prestar contas de si próprias. Gostam de prestar contas de algo diferente. E prestar contas de algo diferente é usualmente designado por “objetividade”. Não tem nada a ver comigo! É um fato!

¹⁷ A Dança que Cria: evolução e cognição na epistemologia genética.

A leitura das palavras de Foerster, neste destaque promovido por Ceruti, torna-se muito significativa no contexto escolar e abre espaços para implicações no fazer docente que o tornariam distinto do atual. Dinorá Fraga da SILVA (1994, p.1)¹⁸, ao analisar a utilização do termo construtivismo, destaca a necessidade, que se impõe, de uma tomada de consciência de que o mesmo *é um conceito que envolve uma nova episteme, exigindo, pois, rupturas* em relação às concepções anteriores. Uma vez não se efetivando esta ruptura e não se construindo novas possibilidades de interpretação do mundo, o termo construtivismo é absorvido num quadro transitório definido pelo modismo pedagógico. Silva propõe, como um dos princípios para uma retomada conceitual do construtivismo, a unidade teoria/prática ou unidade ciência básica/ciência aplicada, na qual a epistemologia genética é proposta como ciência básica e o construtivismo como ciência aplicada, indissociável da primeira.

O construtivismo epistemológico ou endógeno de Piaget¹⁹ decorre e mantém as investigações sobre o crescimento do conhecimento através da investigação da construção das estruturas cognitivas. Segundo Maria Isabel de MACEDO (1997, p.25)²⁰, Piaget realiza, na obra *Introdução à Epistemologia Genética* (1950), a *primeira grande síntese interpretativa construtivista das suas investigações psicogenéticas*. DUCRET (1995, p.253)²¹ afirma, por sua vez, que essa obra tem por finalidade evidenciar e descrever os círculos e os processos

de ajustamento que ligam a realidade, círculos e ajustamento que explicam ou fazem compreender como é que as ciências racionais são possíveis e como é que elas podem apoiar-se umas nas outras em função dos objetivos ou em função dos problemas de fundamento que elas levantam.

Outras obras de Piaget e seus colaboradores seguem na caracterização desta epistemologia das quais, entre as mais recentes, pode-se citar *A Equilibração das Estruturas Cognitivas* (1975), *As Formas Elementares da*

¹⁸ O construtivismo e o ensino de língua.

¹⁹ Como pode ser lido em Jorge Jesuíno no prefácio da obra *O problema da novidade cognitiva na epistemologia de Jean Piaget* de Maria Isabel A. Macedo, que afirma que "o construtivismo seria a opção subjacente e condicionante da epistemologia genética" (p.16).

²⁰ O problema da novidade cognitiva na epistemologia de Jean Piaget.

²¹ O *Percurso Intelectual de Jean Piaget depois do Período de Neuchâtel*.

Dialética (1980) e Psicogênese e História das Ciências (1983). O estudo do conjunto das obras de Piaget permite-nos verificar, através do desenvolvimento das diferentes etapas de investigações, que a própria Epistemologia Genética passa por um processo de sistematização, enquanto o próprio Piaget sistematiza suas teses, que são a base da concepção construtivista de sua obra. Retomando as palavras de Foerster, penso poder dizer que Piaget é um construtivista que presta contas de si próprio, dada a forma progressiva, nada linear, com que constrói conhecimento, e a forma interdisciplinar com que trabalha para verificar e constituir sua teoria.

Piaget²², ao referir-se à Epistemologia Genética, que, em linhas gerais, se ocupa do desenvolvimento de uma ciência através do estudo de seus estados sucessivos, estabelece a interdependência dos métodos histórico-críticos e sociogenéticos com os métodos psicogenéticos, uma vez que a epistemologia trata das relações entre o sujeito e o objeto, e que a análise genética do desenvolvimento do pensamento, desde a infância até a idade adulta, corresponde, de certo modo, no terreno dos fatos, à reconstrução logística no campo dos problemas de validade.

Esta interdependência entre sujeito e objeto, existente na teoria de Piaget, que vai definindo também a interdependência dos métodos na investigação da constituição da própria ciência, estabelece um processo no qual a presença do sujeito como construtor de conhecimento torna-se evidente, tanto no interior de si, como na relação com os outros, em sua historicidade. A opção, portanto, pela Epistemologia Genética, como base teórica de minha pesquisa docente, deve-se, também, a este aspecto, ou seja, ao fato de que nela é possível tratar da construção do conhecimento na mediatização temporal de sua constituição. Em outras palavras, encontrei na Epistemologia Genética suporte para combater o imediatismo do fazer na escola, concebendo o espaço escolar como um espaço histórico e científico.

²² Como na Introdução e 1º cap. da obra *Epistemologia Genética e Pesquisa Psicológica* (1957) e na obra *Naturaleza y Métodos de la Epistemología* (1967).

Neste momento, torna-se interessante retomar as palavras de Ducret (op.cit., p.252) que, ao abordar a questão da epistemologia genética (Como é que a ciência é possível?), em relação com as investigações psicogenéticas e do estudo das ciências, localiza Piaget na contemporaneidade:

...[Piaget] vai responder que ela [Ciência] o é [possível] devido ao lugar do homem na realidade, devido à natureza da sua inteligência, devido aos mecanismos que lhe permitem construí-la e devido à natureza da ciência. O homem é, antes do mais, um ser vivo, isto é, uma organização complexa simultaneamente fechada sobre si mesma (autoconservadora e autoprodutora, “autopoiética” dir-se-ia hoje) e em interação com o seu meio.(...) Mas o homem é também um ser psicológico, dotado de inteligência. Esta inteligência inscreve-se no prolongamento da sua atividade biológica. As suas características gerais são as mesmas que a da organização viva: simultaneamente fechada sobre si mesma e em interação com o seu meio....

Apoiada, então, nesta epistemologia construtivista ou no construtivismo epistemológico, encontro a possibilidade de consolidar e ampliar a concepção de vida que construí no tempo de infância, trazendo-a agora ao interior da sala de aula e, quem sabe, da escola, sistematizando ações que evidenciam que o fazer educacional pode promover um processo no qual o conhecimento, como componente fundamental da cidadania, se viabilize como algo a ser construído incessantemente pelos sujeitos (professores e alunos) da ação.

... o caráter próprio da vida é ultrapassar-se continuamente e, se procuramos o segredo da organização racional na organização vital, *inclusive em suas superações*, o método consiste então em procurar compreender o conhecimento por sua própria construção, o que nada tem de absurdo, pois o conhecimento é *essencialmente construção* (PIAGET, 1996, p.409)²³.

1.5: AS ORIGENS DO ESTUDO SOBRE AS AÇÕES

No ano de 1982, quando assumi a docência numa turma de segunda série, no Colégio de Aplicação, tive minha atenção voltada à obra de Piaget, de modo especial, nos encontros de assessoria desenvolvidos pelas professoras Dinorá Fraga da Silva, na área da Linguagem, e Ana Cristina

²³ Biologia e Conhecimento (1967).

Rangel, na área da Matemática²⁴. Estes estudos marcaram uma leitura em Piaget, vinculada à prática em sua dinamicidade, ou seja, no voltar-se ao que a criança diz e pensa. Nos encontros realizados na área da Linguagem, explorávamos textos poéticos e, a partir deles, iam sendo construídas linhas de trabalho que levavam em conta as respostas das crianças. Comecei, então, a sentir necessidade de maior domínio da teoria de Piaget para significar os acontecimentos de sala de aula, sem me tornar dependente do saber teórico das assessoras e para poder superar limitações que iam sendo conhecidas ao longo do processo. Nesses encontros é que construí a possibilidade, através do estudo de Piaget, de poder teorizar sobre o que fazia e de compreender o que se passava com os alunos. Abordar questões sobre o raciocínio da criança e os tipos de conhecimento abordados por Piaget ressignificaram minha ação docente.

Uma das primeiras obras lidas, deste autor, foi *O Raciocínio na Criança* e se fez necessária em função do estudo dos trabalhos dos alunos na área da linguagem. A exploração dos inícios de frases e a posterior análise das mesmas definiram aberturas de hipóteses que não se limitavam apenas à constituição das frases ou ao domínio gramatical em sua elaboração, mas apontavam rumos para o debruçar-se na forma como a criança organizava seu pensamento, não só na área da escrita. Quando Piaget, nessa obra, estabelece relações entre o raciocínio evidenciado nas argumentações, com os evidenciados nos desenhos, e traz a essa análise a capacidade de se lidar com os elementos de forma aditiva ou multiplicativa, abriu-me possibilidades para que, na escola, estudasse o pensamento da criança e procurasse construir uma formalização sobre esta forma de pensar, tendo como campo de ação a sala de aula, envolvendo simultaneamente a ação e o pensar de muitas crianças.

²⁴ Nessa época, as duas professoras atuavam na Faculdade de Educação da UFRGS. Voltei a reencontrar Dinorá em outras situações de pesquisa e estudos, muito significativas para mim. Com Ana Cristina perdi o contato em 83.

Foi, ainda nessa obra, mais precisamente, no prefácio escrito por Piaget, em 1947, que encontrei o comentário que viria, acredito, definir os caminhos de meus estudos. Ele afirma:

No entanto, a psicologia corrente ignora as distinções e trata a inteligência em formação com base no modelo da lógica já completada.

E ela é encorajada nesta posição antígenética pela pedagogia atual, cujo princípio consiste em supor que operações acessíveis no plano concreto são imediatamente transponíveis em operações formais simplesmente narradas: disto advêm os métodos verbais que substituem o recurso a uma atividade efetiva do aluno por uma série de conferências pronunciadas como diante de adultos! Quando se constata que uma operação como $(B>A)+(B<C)$, facilmente compreendida aos 7 anos no terreno da manipulação espontânea, às vezes só é assimilável aos 12 anos, quando ela é traduzida em termos puramente formais, percebe-se imediatamente a necessidade de uma análise genética e o significado dos métodos pedagógicos ativos (p.13).

Refletir sobre essas afirmações auxiliou-me a assumir a construção do conhecimento como parâmetro epistemológico de meu fazer docente e exigiu um movimento duplo e simultâneo de análise, ou seja, foi necessário tomar a mim como objeto de estudo, em minhas concepções e ações, além das ações e pensamentos dos alunos. Enfim, a compreensão, através da experiência pessoal, do significado da premissa piagetiana de que o sujeito estrutura o mundo enquanto estrutura a si (PIAGET, 1979)²⁵. Sabia, pelas leituras realizadas e pelas situações em que me inseria, que este seria um processo bem complexo e que exigiria de mim um alerta constante, além de muita coragem. Eu teria que ser condescendente com minhas limitações e rigorosa com minhas possibilidades. Aproximava-se, assim, minha relação com a escola à relação que aprendi a ter com a vida. Teria ainda que ter, em relação à escola, uma atitude de indisciplina altamente disciplinada, uma vez que estaria fazendo prevalecer as relações das crianças entre si e com os adultos, numa dimensão distinta à estabelecida pela escola. Ou seja, estaria rompendo com a linearidade consensual de conhecimento → professor - conhecimento → aluno.

Nesse sentido, o trabalho realizado com Dinorá definiu novos rumos na organização das atividades. Passei, então, a organizar meu planeja-

²⁵ A construção do real na criança (1937).

mento de forma tão dinâmica que se tornou impossível prever antecipadamente os rumos do mesmo. Por uma questão de necessidade pessoal, passei a estudar Piaget mais intensamente e de um modo nada padronizado. Assim, ao mesmo tempo que estudava as questões gerais de sua teoria, buscava nas investigações específicas a dinâmica da investigação, ou melhor, do método clínico. Isto me fez estudar os protocolos das obras de Piaget para observar a interdependência dos argumentos em jogo e sua construção, muito mais do que as noções investigadas. Ou seja, estudava o interior da investigação para, descobrindo a forma como Piaget pensava sobre o pensamento da criança, poder definir minha ação diária. As noções investigadas por Piaget seguiam como ponto de apoio para que, a partir delas, pudesse ressignificar os conteúdos escolares.

Nesse movimento, ou melhor, a partir dessas leituras, empreendeu-se um movimento dialético que, conforme Piaget (1996, p.12)²⁶, *constitui o aspecto inferencial da equilibração*, enquanto construção de novas interdependências procedentes de implicações entre ações portadoras de significados. A complexidade deste processo vai se efetivando na medida em que, ao se estabelecer um estado de equilíbrio, automaticamente, abre-se novas interdependências e, em conseqüência, efetiva-se a dialética. A Epistemologia Genética assumiu, assim, a função de auxiliar-me a compreender o que se passava comigo, como pesquisadora, e a definir caminhos na construção de algo novo na escola.

Muitas foram as investigações realizadas no interior da série e entre séries. Mas chega um momento em que precisamos compartilhar de forma mais efetiva nossas concepções para podermos organizá-las num todo coerente e coeso. Desta forma, em 1987, ingresso no curso de Mestrado buscando sistematizar o conhecimento que havia construído e que parecia distanciar-me da escola, apesar de ter sido construído em seu interior. O período que transcorreu entre 87 (início do Mestrado) e 92 (defesa do trabalho) foi relevante na organização das idéias e na leitura do contexto es-

²⁶ Las formas elementares de la dialética (1980).

colar. A partir dele, começo esta nova fase da qual se ocupa o presente trabalho.

Uma das diferenciações que se fez necessário construir, nessa época, foi a do significado do ato de ensinar e aprender. Na escola, esses termos têm constituído um binômio que representa transmissão e recepção, com a conseqüente comprovação da aprendizagem, através de teste e atribuição de valores quantitativos. Diferenciando essa abordagem do significado construído a partir do estudo da Epistemologia Genética, relaciono ensinar e aprender às trocas constantes estabelecidas entre sujeitos ativos, ou seja, ao processo interativo cujo êxito está vinculado às estruturas já construídas pelos sujeitos da interação. Ensinar está implícito no confronto de idéias, na contradição e na incoerência que a troca com o meio permite estabelecer. Aprender pressupõe equilíbrio e não ocorre necessariamente de forma imediata. Há um caminho necessário a ser percorrido que a escola deve respeitar e acompanhar atenta e ativamente. Estudar é inerente, então, tanto para o professor quanto para o aluno, à busca de equilíbrio e se faz de forma investigativa e curiosa, constituindo o processo de construção da autonomia²⁷. A partir disso, pode-se afirmar que a aprendizagem pressupõe um caminho mediatizado pelo tempo e espaço da ação assimiladora. Como toda ação integra algo a estruturas já existentes, pode-se afirmar que a aprendizagem está vinculada ao desenvolvimento do sujeito, sendo que o mesmo explica a aprendizagem (PIAGET, 1982)²⁸. Partir do conhecimento do aluno representa, então, ultrapassar a idéia de diagnóstico e assumir a idéia da interação que é, simultaneamente, terapêutica e diagnóstica. Representa, também, deixar de organizar as séries escolares e as atividades fechadas em si, a partir do conhecimento preestabelecido, e aceitar a dinamicidade, interdependência e abertura ou inacabamento do processo de conhecer.

²⁷ Para Piaget a autonomia representa “atividade disciplinada e autodisciplinada, a igual distância da inércia ou da atividade forçada” (Estudos Sociológicos (1965)1973, p.111) e só é constituída a partir da ação comum, na qual é possível, ao sujeito, aprender a “ser solidário com as ações sociais que mantém e produz” (Seis estudos de psicologia (1964)1989, p.66).

²⁸ Desenvolvimento e Aprendizagem (1972).

Nesse sentido, Piaget (1975, p.353)²⁹ afirma que *o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola*. Atualmente, enquanto se volta à elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, a escola proclama a necessidade de se aprender a aprender (muito mais como slogan), impulsionada por leituras de autores como DELORES (1998)³⁰, através do relatório para UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação do século XXI.

A escola precisa, entretanto, contribuir com o desenvolvimento do aluno, nessa perspectiva, de modo consciente, oportunizando a ele a construção de esquemas que lhe permitam atuar sobre o meio de forma cada vez mais complexa na medida em que se desenvolve. PIAGET (1996)³¹ afirma que não haverá didática ou pedagogia possível que transforme significativamente o sujeito, sem que haja ênfase na atividade dele próprio. Já no trabalho de mestrado, organizo as idéias sobre a atividade do sujeito e vejo, nessa questão, o ponto dilacerante entre as concepções de conhecimento implícitas na ação pedagógica e a concepção de conhecimento inerente à Epistemologia Genética.

Mas para que haja transformação da escola, deve-se também buscar clareza sobre o que é desenvolvimento, do ponto de vista dessa epistemologia, especialmente, quanto à sua dinâmica, para que o desenvolvimento do pensamento, segundo Piaget, não continue sendo reduzido a estágios estanques, delimitados por uma cronologia definida. Essa necessidade se impõe diante da idéia implícita, no fazer pedagógico, de que o desenvolvimento, resulta *da soma de discretas experiências de aprendizagem* (op.cit., p.1).

Garcia (PIAGET; GARCIA, 1989)³², ao referir-se à eleição dos estágios de desenvolvimento por Piaget, destaca a intenção epistemológica deste

²⁹ Problemas de Psicologia Genética (1972).

³⁰ Educação: um tesouro a descobrir.

³¹ Desenvolvimento e Aprendizagem (1972).

³² Hacia una Logica de significaciones (1987).

em expressar, através deles, o caráter organizativo ou auto-organizativo do desenvolvimento do sujeito. Para Garcia, dizer que certas estruturas características estão em ação em cada estágio, não significa afirmar que o estágio está definido por certa estrutura lógica. Estes estágios representam períodos de equilíbrio dinâmico, próprios de um sistema aberto também determinado pelos intercâmbios com o meio e nos quais não se utilizam uma única estrutura e sim, várias, simultaneamente.

Os estágios da teoria piagetiana do desenvolvimento cognoscitivo são, por conseguinte, períodos de estabilidade relativa (que não estão em “equilíbrio”, nem são estáticos) que envolvem todo tipo de flutuações que surgem das situações cambiantes com as quais está confrontado permanentemente o sujeito. A transição de um estágio cognoscitivo ao seguinte é um exemplo típico da instabilidade de um sistema que não absorve certas perturbações (contradições internas, incapacidade de resolver certos problemas, etc.) e deve portanto reorganizar os instrumentos assimiladores para incorporar novas situações (op.cit., p.121).

Assim, a constituição dos estágios de desenvolvimento em sua perspectiva epistemológica (as situações que se é capaz de apreender) ou lógica (a própria apreensão e a explicação desta) (op.cit.) aponta elementos significativos para impulsionarmos rupturas na linearidade com que é organizado o currículo escolar e na hierarquia dada aos conteúdos programáticos: do simples ao complexo, do próximo ao distante e à sua exploração através das habilidades mentais. Ora, se o desenvolvimento é dinâmico, como afirma Piaget, e explica a aprendizagem, sendo esta uma função do desenvolvimento global, e se procurarmos compreendê-lo nesta dimensão, iremos adotar suas premissas na organização curricular, que irá se fazendo ao longo do processo, respeitando a história que os sujeitos das ações irão construindo.

Para abordar esse tema serão destacados, a partir de agora, dois aspectos, referentes ao desenvolvimento, cuja compreensão é considerada relevante à transformação das ações docentes. O primeiro trata dos critérios de construção dos estágios, a saber: (1) a ordem de sucessão, (2) as estruturas de conjunto, (3) o caráter integrativo dessas estruturas, (4) os níveis de constituição das mesmas e (5) os processos de formação e as

formas de equilíbrio finais dos estágios. O segundo aspecto colocado em destaque trata dos quatro fatores do desenvolvimento mental, ou seja, (1) maturação, (2) exercício e experiência, (3) interações e transmissões sociais e (4) equilíbrio ou auto-regulação.

O desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isto já é verdadeiro em relação à primeira, pois a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas no curso da embriogenia. Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os no novo plano da representação e ultrapassa-os, até constituir o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação. Enfim, desde o nível de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda vida ulterior (com muitas outras transformações ainda) (INHELDER; PIAGET, 1989, P.129)³³.

Este processo permite, segundo Piaget, a definição dos estágios ou períodos, ou dos subestágios ou subperíodos, que obedecem aos critérios de construção enumerados anteriormente e sobre os quais pode-se afirmar:

1) sua ordem de sucessão é constante. O desenrolar desses estágios define acelerações ou atrasos, no entanto, não altera a ordem de sucessão das aquisições que se observa nos mesmos. Poderá observar-se variações nas idades médias que caracterizam essas aquisições, de acordo com o indivíduo e o meio social;

2) as características que definem um estágio são articuladas numa estrutura de conjunto a partir da qual explicam-se as principais reações no interior de cada estágio, como é o caso, por exemplo, do grupo prático dos deslocamentos, estrutura responsável pelas condutas próprias ao período sensório-motor;

3) o caráter integrativo das estruturas de conjunto define que nenhuma estrutura substitui outra, *cada uma resulta da precedente, inte-*

³³ A Psicologia da Criança (1966).

grando-o na qualidade de estrutura subordinada, e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde (op.cit., p.130);

4) a constituição de cada estágio comporta um nível de preparação e outro de acabamento, o que determina o caráter integrativo e dinâmico das estruturas, que se constituem em forma, em relação ao estágio presente e em conteúdo, em relação ao estágio que o procederá;

5) os processos de formação ou de gênese apresentam-se sob os aspectos de diferenciações sucessivas de tais estruturas (*diferenciação da estrutura anterior e preparação da seguinte*) (PIAGET; 1975, p.364)³⁴ e as formas de equilíbrio finais, com graus diversos de estabilidade, constituem as estruturas de conjunto específicas em cada estágio.

O segundo aspecto destacado que, acredito, tem sido – se não negligenciado – desconsiderado pela escola, trata da questão dos fatores do desenvolvimento na teoria de Piaget. Com eles, pode ser constatado o movimento contrário estabelecido entre a fala construtivista e a linearidade da organização curricular. A escola que quer assumir o construtivismo não pode desconhecer este desenvolvimento e os fatores que o possibilitam. No entanto, não basta apenas conhecê-los, através da teoria, ou mesmo saber descrevê-los. É preciso investigá-los na ação, identificando suas consequências sobre a aprendizagem e aceitando os desafios que há de vir desta investigação. Afinal, conhecer é modificar, transformar o objeto de conhecimento e compreender o processo desta transformação, compreendendo, portanto, o modo como o objeto é construído e as diferentes fases dessa construção³⁵.

Dito isto, vejamos os quatro fatores do desenvolvimento, referidos por Piaget³⁶, (1) maturação, (2) exercício e experiência, (3) interações e transmissões sociais e (4) equilibração ou auto-regulação, a partir dos quais -

³⁴ Problemas de psicologia genética (1972).

³⁵ Como demonstra Piaget em obras como *Biologia e conhecimento* (1967); *Desenvolvimento e aprendizagem* (1972); *Psicologia e epistemologia* (1972); *A psicogênese dos conhecimentos e a sua significação epistemológica* (1979);...

³⁶ Piaget em, por exemplo, *Biologia e conhecimento* (1967), *Seis estudos de psicologia* (1964), *Psicologia e epistemologia* (1970).

especialmente do último fator - ele sustentará sua tese de construção do conhecimento, em oposição às teses aprioristas ou empiristas.

Para Piaget, a maturação, defendida pelos inatistas com primazia, é, com certeza, importante no desenvolvimento e não pode ser ignorada. No entanto, não é suficiente para garanti-lo. Dentre as considerações feitas por Piaget para destacar a relevância e a insuficiência da maturação, no processo de crescimento, está o fato de que a mesma *consiste em abrir possibilidades novas e constitui, portanto, condição necessária do aparecimento de certas condutas, mas sem fornecer condições suficientes (...)* (PIAGET; INHELDER, 1989, p. 130)³⁷. Dada a necessidade da experiência e a variação da cronologia com que as etapas do desenvolvimento se efetivam, evidencia-se sua precariedade. Se a maturação fosse suficiente, em si, todas as crianças, ao irem crescendo, construiriam, em idades iguais, os mesmos conhecimentos. Embora isto não se confirme na prática, as ações da escola, no entanto, mostram-se, muitas vezes, alicerçadas na crença da supremacia da maturação. Uma dessas ações encontra-se, inclusive, na leitura e utilização feita sobre os estágios de desenvolvimento, em sua redução a etapas cronológicas e no espontaneísmo pedagógico resultante de uma deformação do construtivismo piagetiano (o que libera, de certa forma, a escola do rigor da ciência).

Prosseguindo, o segundo fator eleito por Piaget, o papel do exercício e da experiência sobre os objetos, é igualmente necessário e essencial no desenvolvimento em geral. Embora complexo por envolver dois tipos de experiência, a física e a lógico-matemática, não explica esse desenvolvimento, ao contrário do que defende a tese empirista. Nenhum exercício, experimento ou experiência é capaz de demonstrar ou fixar noções ou conceitos. Se assim fosse, nas escolas, todos os alunos, por terem assistido ou acompanhado alguma experiência ou jogo, ou realizado exercícios estruturados sobre determinado assunto, atingiriam o conhecimento almejado. Piaget considera os dois tipos de experiência, aqui envolvidas, de

³⁷ A Psicologia da Criança (1966).

grande valor pedagógico. Elas são psicologicamente muito diferentes. A experiência física *consiste em agir sobre os objetos para deles abstrair as propriedades*, enquanto a experiência lógico - matemática *consiste em agir sobre os objetos, para conhecer o resultado da coordenação das ações* (PIAGET; INHELDER, p.131)³⁸, o que envolve tempo. No primeiro caso, o conhecimento é abstraído dos objetos e no segundo, da coordenação das ações. Mas, mesmo a experiência sobre os objetos pressupõe um quadro lógico-matemático. Se a experiência física pode ser assumida, e assim tem sido feito, como exploração concreta (manipulação) dos objetos, a experiência lógico-matemática não se enquadra nas características da dinamização que tem sido dada à abordagem dos conteúdos escolares.

Como terceiro fator, Piaget destaca as interações sociais e as transmissões sociais, como sendo fundamentais, mas, também, insuficientes como fator determinante. A relevância deste fator é que ele pode ser responsável por decalagens³⁹, que podem ocorrer ao longo do desenvolvimento. A respeito deste aspecto, Piaget(1975)⁴⁰ refere exemplos apontados pelas pesquisas transculturais, evidenciando a influência dos meios empobrecidos intelectualmente no atraso geral do desenvolvimento das crianças. Esse terceiro fator é exemplificado, na tese piagetiana, pela afirmação de que a ação só se transforma em operação num estado de cooperação, ou seja, através de interações entre os sujeitos da ação. Toda ação social para ser eficaz ao desenvolvimento, pressupõe estruturas que permitam uma assimilação ativa do sujeito. Assim, em relação às transmissões sociais exercidas, especialmente nas escolas, faz-se necessário que o estudante tenha uma estrutura que lhe permita assimilar a informação transmitida. No entanto, não podemos esquecer que a escola e as salas de aula não têm se constituído em locais de interação social e a transmissão social aí existente acontece de forma unilateral.

³⁸ A Psicologia da Criança (1966).

³⁹ Segundo Piaget, em Problemas de Psicologia Genética, p.365, “as decalagens caracterizam a repetição ou a reprodução do mesmo processo formador em diferentes idades” e têm “por natureza fazer obstáculo à generalização dos estágios, e introduzir considerações de prudência e de limitação”. Quando uma mesma operação se aplica a conteúdos diferentes, verifica-se a *decalagem horizontal* e quando há a reconstrução de uma estrutura por meio de outras operações, verifica-se a *decalagem vertical*.

⁴⁰ Problemas de Psicologia Genética (1972).

A hipótese de uma ação formadora da educação dada pelo adulto contém certamente uma parte de verdade porque, mesmo na perspectiva das coordenações gerais das ações, materiais ou interiorizadas em operação, o adulto, estando mais avançado do que a criança, pode ajudá-la e acelerar a sua evolução ao longo dos processos educativos familiares ou escolares. Mas a questão está em saber se este fator desempenha um papel exclusivo: era essa idéia de Durkheim, para quem a lógica emana, como a moral e o direito, da estrutura total da sociedade e se impõe ao indivíduo graças às coações sociais e sobretudo educativas; é um pouco também a idéia de Bruner (1964), que opinou, pensando, porém, em processos educativos menos escolares e mais próximos dos modelos americanos de aprendizagem, que se pode aprender seja o que for, em qualquer idade, desde que isso se faça de maneira adequada (PIAGET, 1991, p.74)⁴¹.

Pensando na forma como o construtivismo entrou na escola, ou seja, como foi sendo transmitido aos professores, talvez possamos dizer que o mesmo não chegou a se efetivar, por várias causas, dentre as quais podemos destacar a falta de estrutura adequada, nos educadores para sua assimilação, e a tentativa de transmissão de seus pressupostos, aos professores, pelos supervisores ou equipes pedagógicas. Se os professores refletissem sobre o que lhes aconteceu e o quanto lhes foi, ou tem sido, inviabilizada a construção sobre esta epistemologia e sobre seu próprio fazer docente, teriam condições de refletir sobre a inutilidade da “transmissão” que realizam, aos alunos, no dia-a-dia de suas aulas das séries iniciais⁴² e o quanto isto os impede (a eles e aos alunos) de construir conhecimento e autonomia.

O último fator, descrito e incluído por Piaget na contraposição das teses vigentes sobre conhecimento, e aquele que se pode considerar fundamental, na perspectiva do construtivismo, é a equilíbrio ou auto-regulação. Os três fatores anteriormente levantados, não promoverão a evolução progressiva das estruturas também já abordadas, se não estiverem equilibrados entre si. A equilíbrio aqui é entendida como dinamização: estar em equilíbrio é estar em ação. A equilíbrio, constitui, assim, um processo permanente de auto-regulação, ou seja, *uma seqüência de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de regulação ao mesmo tempo retroativa e antecipadora que constitui um sis-*

⁴¹ Psicologia e Epistemologia (1970).

⁴² Estendo, atualmente, em função de minha experiência no 3º grau, esta afirmação aos outros níveis de ensino.

tema permanente de tais compensações (PIAGET; INHELDER, 1989, p.132)⁴³ e que *atinge a reversibilidade operatória no final deste desenvolvimento* (PIAGET, 1975, p.353)⁴⁴.

Assim, o estudo do desenvolvimento, em Piaget, leva-nos também à necessidade de compreensão da idéia de *operação*, considerada por ele, o móvel do conhecimento. Uma operação é uma ação interiorizada, ou seja, ação transformada em pensamento, é ação reversível (ocorre em duas direções) e nunca é isolada. Está sempre associada a outras operações, fazendo parte de uma estrutura total.

A formação da lógica na criança, primeiramente, evidencia dois fatos essenciais: que as operações lógicas procedem da ação e que a passagem da ação irreversível às operações reversíveis se acompanha necessariamente de uma socialização das ações, procedendo ela mesma do egocentrismo à cooperação (PIAGET, 1996, p.95)⁴⁵.

Dado o caráter operatório das estruturas de conjunto, do desenvolvimento de uma a outra e o papel dos fatores em jogo neste desenvolvimento, pode-se explicar seu mecanismo. Por outro lado, se tomarmos a tese central da construção do conhecimento, como mediação entre sujeito e meio, através da ação, em oposição à tese do empirismo e do inatismo, teremos essa compreensão como imprescindível para construirmos, na escola, uma teoria de aprendizagem que contraponha as teses anteriores se, é óbvio, a tese interacionista do construtivismo epistemológico de Piaget fizer sentido nesta construção.

Na intenção de subsidiar-me no construtivismo, passei a ter presente esses aspectos da teoria piagetiana no momento de analisar e refletir sobre as ações que se empreendem no contexto escolar, especialmente na dinamicidade do dia-a-dia da sala de aula. Dessa forma, contrapondo a ação da escola que dá ênfase ao conhecimento como estado e trabalha com o aluno a partir de conceitos em seu estado final, com a construção do significado de ação em Piaget, apoiei-me na idéia da operatividade do pensamento ao organizar as propostas didáticas.

⁴³ A Psicologia da Criança (1966).

⁴⁴ Problemas de Psicologia Genética (1972).

⁴⁵ Biologia e Conhecimento (1967).

PIAGET (1970)⁴⁶ denomina de *operativo* ao aspecto progressivo da constituição de sistemas de transformações, uma vez que o mesmo *compreende tanto as ações iniciais quanto as estruturas propriamente operatórias (no sentido estrito)* (p.40). Cada transformação parte de um estado para chegar a outro e cada estado é simultaneamente produto e ponto de partida das transformações. Aos instrumentos dos conhecimentos que recaem sobre os estados ou que traduzem *os movimentos e transformações em termos de simples sucessão de estados* (p.40), Piaget chama de *figurativos*.

Penso, como Piaget, que a escola, ao privilegiar os aspectos figurativos do conhecimento (conhecimento-estado), mesmo dinamizando a forma de tratá-los (demonstrando experiências aos alunos, coordenando jogos em que alguns participam e outros assistem ou mesmo simulando situações reais), *perde todo o valor informativo e formativo presentes na ação como tal* (op.cit., p.42). Trabalhar, a partir da idéia de conhecimento-processo, representa trabalhar as transformações que o constituem, ou seja, com os aspectos operativos do mesmo, o que impõe a promoção de atividades em que os alunos ajam de fato e, eles próprios, sejam sujeitos concretos em situações reais.

Antes de concluir este capítulo, torna-se importante destacar as formas de conhecimento, abordados por Piaget, na obra *Biologia e Conhecimento*, especialmente por conterem aspectos abordados até o momento sobre as estruturas hereditárias, os esquemas de ação, a coordenação das ações e a equilibração ou auto-regulação. O estudo desses aspectos teóricos fundamentais definiram, sobremaneira, os caminhos de investigação que serão expostos nos capítulos seguintes e, para isso, exigiram as leituras realizadas, abrindo possibilidades promissoras de superação da hipótese empirista, que fundamenta o fazer pedagógico predominante, sem conduzir ao espontaneísmo próprio da concepção apriorista (ou, talvez, da leitura deformada do construtivismo).

⁴⁶ Educación e Instrucción (1967)

Estes aspectos referidos, já estudados em 1982⁴⁷, quando se buscava a fundamentação teórica para a proposta curricular em elaboração, foram retomados, posteriormente, para significar a leitura das ações empreendidas em sala de aula. Dessa forma, estas três formas do conhecimento - conhecimentos adquiridos e experiência física; conhecimentos inatos e instrumentos hereditários; e conhecimento lógico-matemático - vistos por PIAGET (1996)⁴⁸, na relação entre si, como referenciais que permitem verificar a hipótese de que *a vida é essencialmente auto-regulação* (p.38) e que *as funções cognoscitivas prolongam as regulações orgânicas constituindo um órgão diferenciador de regulação das trocas com o exterior* (p.417), passaram, também, a ser referenciais na pesquisa que empreendia como docente.

A partir desses aspectos, colocados até aqui em destaque, Piaget trabalhará a idéia das decalagens, no sentido de que o meio pode acelerar o desenvolvimento, mas destacará, também, que esta aceleração não é irrestrita, ou seja, não se pode acelerar o desenvolvimento à revelia de certos limites, sem correr o risco de romper com o equilíbrio necessário para que esse desenvolvimento ocorra.

Mas como essas questões podem subsidiar as ações docentes, no cotidiano de uma sala de aula? Em princípio, diria que, ao estudá-las, fundamentei a compreensão da idéia de que o conhecimento não é cópia da realidade e de que está ligado às ações e às coordenações das ações. Pude, assim, não apenas contestar o fazer escolar que ensina através de seqüências prontas, que vão da introdução à fixação de conteúdos, mas construir propostas que, em sua interdependência, deram significado à presença de cada sujeito, do grupo, nos acontecimentos, nos problemas, na tomada de decisões e nos caminhos que iam se definindo ao longo do tempo. Diria, também, que fundamentei a compreensão da tese central do construtivismo: o conhecimento não tem sua gênese nem no sujeito, nem no objeto,

⁴⁷ Como referi anteriormente, em 82, participei do movimento de organização da proposta curricular das séries iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁴⁸ Biologia e conhecimento (1967).

mas resulta das interações estabelecidas entre sujeito e objeto pela ação do sujeito. Assim, o caráter epistemológico da operatividade do pensamento na coordenação das ações em jogo e sua significação, tornaram necessária a investigação dos mecanismos comuns dessas ações e de sua própria necessidade. Dito de outra maneira, além da necessidade de promover-se a atividade do sujeito, fazia-se necessária a compreensão das ações empreendidas nesta atividade, o que ressignifica a ação docente.

Como veremos nos capítulos a seguir, querer ser construtivista significou envolver-me num processo criativo que, por ser envolvente, obrigará constantemente a reflexão sobre seus resultados, indo além do prazer imediato e investigando a validade inerente a ele. Entretanto, a complexidade oriunda desse desejo, transformado em intenção, fez-me vivenciar um processo, cuja maior beleza, penso eu, está na forma instigante e solidária com que foi constituído. Penso que as palavras de PIAGET (1989, p.140)⁴⁹ sobre o equilíbrio, em sua teoria, expressam bem o que vivi, ou melhor, tenho vivido:

... o equilíbrio assim definido [como equilíbrio móvel] não é qualquer coisa de passivo, mas, ao contrário, alguma coisa de essencialmente ativo. É preciso, então, uma atividade tanto maior, quanto maior for o equilíbrio. É muito difícil conservar um equilíbrio do ponto de vista mental. O equilíbrio de uma personalidade supõe uma força de caráter para resistir às perturbações, para conservar os valores aos quais se tem apego, etc. Portanto, equilíbrio é sinônimo de atividade. No campo da inteligência acontece o mesmo. Uma estrutura estará em equilíbrio na medida em que o indivíduo é, suficientemente, ativo para poder opor a todas as perturbações compensações exteriores. Estas últimas acabarão, aliás, por serem antecipadas pelo pensamento. Graças ao jogo das operações, pode-se, ao mesmo tempo, antecipar as possíveis perturbações e compensá-las, através das operações inversas ou das operações recíprocas.

Tendo, pois, a epistemologia genética como base e o construtivismo como conseqüência (uma epistemologia da epistemologia, nas palavras de Foerster)⁵⁰, empreendi os estudos das ações de que trata o presente trabalho.

⁴⁹ Seis Estudos de Psicologia (1964)

⁵⁰ Referido anteriormente neste capítulo (nota n.15).

2

O CONTEXTO NA SALA DE AULA

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.

(FREIRE, 1996, p.76)⁵¹

No interior da sala de aula, os acontecimentos são contínuos e exigem, do ponto de vista construtivista, uma participação ativa de seus personagens. Esses personagens, apesar de serem ignorados, na maioria das vezes, como sujeitos concretos, quando se fala neste espaço, o espaço escolar, existem e precisam ser assumidos, em sua relevância, no processo educacional.

⁵¹ Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.

2.1: O QUE SE ENTENDE POR SALA DE AULA

Muitas vezes, fala-se da sala de aula como se ela fosse destituída de vida, como se nela não houvesse professores e alunos. Historicamente, a escola tem contribuído para esta leitura através da forma com que trata os conteúdos que gerenciam sua organização curricular e aos quais os professores e os alunos são submetidos.

Nessa perspectiva, tanto os professores quanto os alunos são vistos como executores de ações previamente determinadas por outros e são impedidos de objetivar o real, de imaginá-lo de diferentes formas e de construí-lo solidariamente. Nesta falta de aventura, a escola e as pesquisas sobre ela, denotam um pensamento convergente, ou seja, retêm o conhecido, apreendem o previsível e conservam o que existe. Promovem, na maioria das vezes, a discriminação e o pessimismo e, por isto, instalam um clima de insatisfação e imobilidade.

Da mesma forma, ou em conseqüência disto, o ato de *dar aula* tem sido visto, ao longo do tempo, como algo que exige domínio de conteúdo, de planejamento e de manejo de turma. O planejamento, assim, é algo aprendido no curso de formação e que se irá aprimorando, ou se renegando e abandonando, com o tempo de experiência. O domínio de conteúdo fica limitado ao conteúdo a ser transmitido para o aluno e pode estar vinculado ao que foi transmitido nos cursos de formação; ao que está prescrito no programa curricular da série ou ao que contém os livros didáticos. O domínio de turma, este um pouco mais complicado, depende, ilusoriamente, da dedicação, do amor e do “élan” do professor. Desta forma, ser criativo e dinâmico equivale a manter o aluno envolvido na tarefa, silenciando, memorizando, reproduzindo, deixando de ser alguém. Na sala de aula, compreendida desta forma, não há razões para um fazer construtivista e muito menos para o estudo da teoria de Piaget.

É comum ouvirmos dizer que buscamos, muitas vezes, em nossa vida adulta, ações que nos auxiliem a resolver fatos que não foram resolvidos

no tempo de infância. Penso que essa observação é pertinente em relação a mim. Como professora, tive sempre presente minha infância e, sem esquecer que fui criança, procurei tornar a infância escolar de meus alunos um tempo de deixar saudade. Ou, quem sabe, através de minha ação como professora procurei preencher, com meus alunos, o vazio escolar que havia em minha vida de criança, justificando teoricamente a necessidade do riso e da fala infantil na escola. Mas, talvez, esteja apenas comprovando minha inadequação eterna ao contexto escolar. Entretanto, creio que não. Penso ter parceiros quando afirmo que a escola tem sido inadequada à construção do conhecimento e procuro demonstrar isto, expondo as possibilidades de reversão deste quadro.

Ilustrando esta fala com as palavras de Paulo FREIRE (1996, p.19)⁵² diria que *impossível é mudar o mundo – que, para ser, tem de estar sendo – em algo inapelavelmente imóvel, em que nada ocorre fora do estabelecido*, o que significa dizer que a criança necessita de ações em que possa, através da interação com o mundo, construir conhecimento enquanto constrói a si. Assim, num movimento constante, agindo no meio e não através do estudo do meio, *as novas gerações*, como afirma FOUCAMBERT (1994, p.101)⁵³, *criarão a mudança (que é necessariamente inimaginável, exceto se não for uma mudança de fato) em sua interação com todos os aspectos do mundo em que vivem e que expressam uma cultura provisória*.

Dito isto, cabe determo-nos na concepção que se tem do contexto de sala de aula, uma vez que ela definirá, ou fundamentará, a escolha da Epistemologia Genética como a teoria que subsidiará o fazer docente no respeito ao dinamismo das ações dos sujeitos envolvidos em seu cotidiano. Retomando as idéias já expostas na dissertação de mestrado, diria, em princípio, que a sala de aula é um espaço de vida no qual se faz história, que é construída e reconstruída a cada dia. É um lugar onde se tomam

⁵² À Sombra desta Mangueira.

⁵³ A Leitura em Questão.

decisões e se constrói um fazer solidário, no qual todos têm o que aprender e ensinar ao outro.

A sala de aula de onde ou da qual se fala, é um contexto de séries iniciais, repleto de crianças (em média 30 crianças) e com uma única professora (no caso, eu). Mesmo que outros professores se integrem a este contexto, suas ações não têm o mesmo predomínio de tempo. Nele, passam-se quatro horas por dia, durante cinco dias da semana e duzentos dias ao longo do ano, no mínimo. A frequência com que o grupo se encontra e as características de desenvolvimento dos sujeitos que o constituem leva-nos a imaginar movimento, planos, curiosidades, ânimos e desânimos, diferenças que se declaram e vínculos que se estabelecem pelo convívio. As ações diárias estão dinamicamente alicerçadas nas ações anteriores e serão igualmente alicerces dinâmicos para as ações futuras. Mantê-lo com vida ou mantê-lo vivo é seguir seu ritmo normal. Pensar este espaço de forma diferente e agir à revelia dele, é agir contra ele.

Ao ingressar nesse contexto (como docente que quer ser construtivista e que, no momento, detém a coordenação das atividades de uma classe das séries iniciais), assume-se o desafio de conhecer as crianças como indivíduos e como participantes de grupos, lembrando, a partir do estudo da obra de Piaget, que (1), o outro, como objeto de conhecimento, nunca será completamente conhecido e que (2), as crianças dessa etapa, encontram-se num período de constituição das operações concretas, no qual basicamente o que predomina são as coordenações de ações preparando, assim, as operações futuras. Esta é, também, uma fase em que o processo de socialização se faz de extrema importância. As relações interindividuais desencadeadas nesse processo darão sustentação à ultrapassagem do egocentrismo do pensamento levando à coordenação de pontos de vista, através da capacidade de descentração, e à conquista da reversibilidade própria do pensamento operatório.

Tratando-se, ainda, da socialização, tem-se de Piaget (1989, p.65)⁵⁴ as afirmações:

Como, então, se opera essa socialização? Ainda sobre este ponto observamos um paralelismo chocante entre o comportamento da criança no plano físico e seu comportamento no plano social: nos dois casos, a diminuição do egocentrismo explica-se, não pela adição de conhecimentos ou de sentimentos novos, mas por tal transformação de pontos de vista que o indivíduo, sem abandonar seu ponto de vista inicial, o situa, simplesmente, entre o conjunto de outros possíveis. Em outras palavras, a compreensão do mundo físico, supõe duas condições: 1º) tomar conhecimento de si próprio como indivíduo e diferenciar o sujeito do objeto, de maneira a não mais atribuir ao segundo as características do primeiro; 2º) cessar de considerar o seu próprio ponto de vista como o único possível e coordená-lo ao conjunto dos outros.

Assim, a sala de aula, como contexto de relações, é um espaço privilegiado para que a criança possa adaptar-se ao meio social e ao meio físico, por ser nele que a mesma está em constante contato com seus pares (outras crianças) e conta com a orientação de um adulto. Ainda, segundo Piaget, diremos que, graças ao processo de adaptação, é possível *construir um conjunto de relações e situar-se entre essas relações*, devido à *atividade de coordenação que implica descentralização e reciprocidade dos pontos de vista* (op.cit. p.65). É, portanto, também, na sala de aula, que os acontecimentos se fazem objetos de investigação, em seu conteúdo e forma. Nela, as ações e idéias das crianças são sempre acolhidas e analisadas, a partir de dois aspectos: o individual, a forma de pensar da criança, e o coletivo, o significado que esta forma assume perante o grupo e que conseqüências promove tanto ao grupo quanto ao indivíduo.

A ação docente é, assim, contínua e incessante. A cada situação há o desafio de não supervalorizar nem menosprezar os acontecimentos. O professor, nessa dinâmica, realiza uma observação atenta para intervir, auxiliar, coordenar, propor, analisar, orientar e desafiar o grupo na construção do conhecimento e da autonomia. As atividades são propostas e encaminhadas, a partir das necessidades e interesses do grupo e de cada sujeito, e estão vinculadas às possibilidades que abrem de exploração, sendo que

⁵⁴ A linguagem e o pensamento da criança (1923).

o trabalho individual e o de grupo se alternam e se complementam, e os momentos em grande grupo são efetivados nas situações de troca e nas decisões sobre temas de significação coletiva. A complexidade da tarefa ou da intervenção docente deve-se ao fato de que sempre haverá necessidade de descobrir o melhor ou o mais adequado à situação. Ou, ainda, de saber o momento mais adequado de intervir nos acontecimentos e de definir a melhor forma de significar a fala das crianças. É, como PIAGET (1993)⁵⁵ afirma, uma questão de prática, ou seja, de uma experiência resultante de um pensamento reflexivo (que se volta sobre si). É um exercício ímpar para o professor.

Entre o fazer docente, com os caminhos predefinidos, e este, que é construído ao longo das ações do grupo, há uma diferença fundamental. No primeiro, parte-se apenas do que está previamente determinado como importante e se menospreza, ou melhor, se desconhece a dinâmica da ação e os conteúdos da interação. No segundo, parte-se do que se observa e respeita-se o desenvolvimento do aluno. Conhece-se melhor a criança, uma vez que ela tem oportunidade de se expor. Oportuniza-se a constituição dela como sujeito que *é* e *está sendo*. Este fazer, no entanto, exige que o professor, segundo Lino de MACEDO (1994, p.120)⁵⁶, abstraia um conteúdo no contexto de algo apresentado como forma. Assim, segundo ele,

quando um professor estuda textos de Piaget (F1, F2, F3) ou de seus comentadores, sobre o construtivismo, está diante do desafio de retirar deles um conteúdo (C) – por exemplo, o que é construtivismo? – e, assim, poder considerá-lo como uma forma (F) de trabalhar os diferentes conteúdos (C1, C2, C3) na sala de aula.

Neste momento, e a partir dessa perspectiva, destaco meu problema de pesquisa como sendo o *de busca da construção do significado do que é ser professora construtivista*. Ora, ter como questão central *o que é ser construtivista* significa pensar a ação docente tendo como referência a construção do significado *do que é construtivismo* e implica estudar as ações na sala de aula, assumindo o desafio de retirar delas conteúdos que,

⁵⁵ A Representação do Mundo pela Criança (1926).

⁵⁶ Ensaíes Construtivistas.

no tratamento pedagógico, exemplificariam a efetivação dos conteúdos retirados do estudo dos textos de Piaget e de seus colaboradores.

A partir da definição do problema, estabeleceu-se uma necessidade, ou seja, a de assumir a investigação tendo a mim mesma como referência. Não se tratava simplesmente de definir o que é ser construtivista, a partir da análise de pressupostos teóricos e das relações estabelecidas entre esta análise e a observação de ações empreendidas por outro, num determinado período de tempo. Tampouco tecer antecipações, a partir de estudos teóricos. Tratava-se, no meu caso, de pensar minha ação docente, de tal forma que fosse capaz de tecer nela ou com ela o significado de ação atribuído pela Epistemologia Genética, aprendendo a fazer e a compreender este fazer para promover situações pedagógicas nas quais meus alunos pudessem manter-se em ação (concreta e em pensamento).

2.2: O QUE SIGNIFICA PENSAR A PRÁTICA

Sabemos que algumas expressões sofrem, na escola, uma desapropriação de sentido difícil de ser desfeita porque caem num lugar comum, ou seja, todos as repetem sem se preocuparem com seu significado real. Em função disto, é comum vermos, no contexto escolar, termos sendo abandonados e outros sendo adotados para que se tenha aceitação no referencial definido como atualizado, mas que atende mais a um modismo do que a uma atualização. Assim se deixará de usar, por exemplo, o termo “outro” e se passará a usar “parceiro”, mesmo que esse outro jamais se torne um parceiro nas ações ou decisões. E parceria torna-se palavra da moda. Entre os termos utilizados pela escola, quando esta se refere à transformação e ao pensar a prática docente, e que vem resistindo, também por sua constante atualização, estão os que compõem a expressão “ação – reflexão – ação” e que, por isso mesmo, requer uma atenção especial quando falamos na ação como propulsora do processo de construção do conhecimento.

Paulo FREIRE (1991, p.106)⁵⁷ afirma que o ponto essencial de pensar a prática é determinar o maior ou menor rigor com que nela *nos aproximamos dos objetos, da realidade sobre que agimos, o que nos dará um conhecimento mais crítico, superando o puro **saber de experiência feito***. Podemos dizer, com ele, que ir além do “saber de experiência feito” é manter a curiosidade epistemológica em nosso fazer. Isto representa empreender uma ação científica e questionadora uma vez que nela existe a busca do conhecimento. Investiga-se a ação e a fundamentação dessa ação. Busca-se um fazer crítico que questiona a linearidade e a estabilidade do saber acabado. Conquista-se segurança na medida em que se atinge níveis cada vez mais complexos de conhecimento e de pensar esse conhecimento, em eterna constituição.

Segundo BACHELARD (1996, p.22)⁵⁸,

só a razão dinamiza a pesquisa, porque é a única que sugere, para além da experiência comum (imediate e sedutora), a experiência científica (indireta e fecunda). Portanto, é o esforço de racionalidade e de construção que deve reter a atenção do epistemólogo.

Em outras palavras, assumindo o exercício de pensar a prática, assumindo os fatos como idéias (ou o conteúdo como forma), se partiria para a exigência de um pensamento divergente, capaz de aventurar-se a questionar o conhecido e explorar o imprevisível.

Retomando a idéia de complementaridade das teorias de Freire e de Piaget nos meus estudos, diria que encontro em Freire fundamento para justificar a opção pela epistemologia genética de Piaget, com a qual posso ultrapassar a impressão de certeza que as atividades perceptivas, presentes na experiência concreta, nos dão. O sentimento de que sabemos sobre o que acontece só pode ser afirmado ou negado, como conhecimento, se fizermos desta certeza objeto de investigação. Assim, estaremos superando o “saber de experiência feito” explicitado por Paulo Freire. Dentro de meus limites, esta tomada de consciência de Freire, sempre foi vista, nos estu-

⁵⁷ A Educação na Cidade.

⁵⁸ A Formação do Espírito Científico.

dos empreendidos em sua teoria, como um convite a ser assumido. Não aceitá-lo, significaria, para mim, ficar com as facilidades da repetição da fala. O que poderia ser para Paulo Freire um limite, um conflito ou uma necessidade de ir em frente, se trazido para minha fala, sem a intenção ou possibilidade de investigação, tornar-se-ia uma apropriação perversa ou uma deformação de sua idéia, em função do quadro empirista prevalecente na educação e que ele próprio apontou, em inúmeras situações, como promotora de uma educação bancária.

A complexidade que se impõe pedagogicamente, além da imposta pela concepção de conhecimento e de ciência que tem vigorado, é o fato de que os professores não têm como se desvencilhar da ação concreta ou mesmo de se colocar como elemento neutro diante dos acontecimentos de sala de aula. Neste sentido, é mais fácil assumir a fala conscientizada de que é necessário mudar e manter a insatisfação da prática repetitiva, do que lançar-se na aventura de assumir a complexidade do pensamento em construção. Mas esse assumir a fala transformadora e manter a prática inalterada, deve-se também ao fato, segundo PIAGET (1973, p.49)⁵⁹, *de que a tendência do espírito é de intuir o real e deduzir, mas não de experimentar*, uma vez que a dedução, como construção livre, não supõe, como a experimentação, submissão ao exterior, nem enfrenta o trabalho de adaptação que esta exige.

Piaget levanta, ainda, mais dois aspectos que explicariam o atraso da experimentação em relação à dedução. Um deles, que prolonga e explica o primeiro, corresponde ao fato de que, dedutivamente, as operações mais elementares são as mais simples, enquanto na experimentação, o dado imediato é sempre de grande complexidade. O problema sempre será dissociar os fatores desse emaranhado. E, mais, nunca a leitura da experiência é uma simples leitura. Ela supõe uma ação sobre o real e comporta, na dissociação de fatores, uma estrutura lógico-matemática. De acordo com PIAGET (op.cit.,p.62), *não existe leitura da experiência, seja qual for sua*

⁵⁹ A situação das Ciências do Homem no Sistema das Ciências (1971).

precisão, sem um quadro lógico-matemático; e quanto mais rico é este mais objetiva é aquela.

Quando esta leitura corresponde à leitura feita pelo professor (sujeito e objeto), os dados levantados por ela tornam-se de maior complexidade. A mesma resulta de uma interpretação feita por um sujeito que pode ser modificado pelos acontecimentos e modificar o andamento dos mesmos. O professor é co-responsável pelo desenrolar dos acontecimentos, sem possibilidade de dizer-se não personagem da história. Dessa forma, podemos afirmar, com Paulo Freire, ao longo de sua obra, que não existe prática educativa neutra, o que impõe ao professor a busca constante da compreensão do saber, para que se possam estabelecer vínculos comprometidos com a educação, em sua essência, libertadora. Cabe, ainda, destacar que esse empreendimento não é nada simples, pois rompe não apenas com a situação de ignorância a que o fazer, dito pedagógico, vem sendo submetido, como também coloca em evidência a dinamicidade e interação que a construção do conhecimento exige, o que se contrapõe ao *caráter exclusivamente aditivo e linear que lhe é atribuído pelo bom senso falsamente pedagógico* (PIAGET, 1996, p.184)⁶⁰.

O início desse processo é semelhante ao relatado por Piaget sobre a constituição das estruturas e esquemas de ação ao longo do desenvolvimento mental. Os objetos conceituais, que constituirão a construção da realidade da sala de aula (individual e coletivamente), e, por conseguinte, a construção do conhecimento docente, surgem e somem, deixando o sentimento de necessidade de investigação. Coordenam-se as ações, embora as implicações entre estas sejam frágeis inicialmente. Num processo laborioso, vão sendo construídas generalizações consistentes. Embora desorganizador em sua origem, devido às diferenciações que começam a ser constituídas entre a indiferenciação geral existente e a inconsciência que acompanha ou é própria da reflexão que se vai realizando, este processo torna-se, aos poucos, um desafio impossível de não ser assumido. É cons-

⁶⁰ Biologia e Conhecimento (1967).

truído, então, um caminho progressivo de diferenciações, de descentrações que nos seduz a prosseguir desvendando o que não está claro, o que nos desequilibra. Como afirma Paulo FREIRE (1995, p.19)⁶¹, *saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância de educar a curiosidade, a qual se constitui, cresce e se aperfeiçoa no próprio exercício.*

Constitui-se, nesse processo, uma interdependência de aberturas de necessidades e de construção de possibilidades. O professor se constrói e se descobre como sujeito cognoscente e não mais renuncia ou se abstém do ato de conhecer. E essa construção abrange todos os aspectos de sua vida, pois não há como desconhecer o fato de que o que as crianças dizem e fazem também exige dele uma reorganização. Sua ação também é assimiladora e, compreendê-la como tal, é fundamental para se tornar investigador. Ação-reflexão-ação tem, aqui, um significado epistemológico bem definido e creio poder dizer que equivale ao processo de adaptação (assimilação – acomodação) pertencente ao sistema explicativo do quadro teórico desenvolvido por Piaget. Assim, constituindo-se como sujeito na vida e profissionalmente, pois não há como dissociar um do outro, o professor se constitui como pesquisador e instala um fazer que quer científico. Isto re-dimensiona sua ação com os alunos. Ele é companheiro, sem deixar de ser autoridade. Ele é cúmplice, no sentido de compartilhar e compreender os desequilíbrios vivenciados, o que o auxilia a ser democrático e a tomar decisões arbitrarias imparciais, quando necessário. Ele orienta sem ditar caminhos. Ele sugere e acolhe os caminhos desenhados pelos alunos, investigando-os com curiosidade e rigor. Ele busca seus colegas, procurando ultrapassar animosidades e queixas e não esmorece diante das adversidades. Enfim, ele luta por um fazer solidário e científico.

Um dos aspectos mais fascinantes que observei no construtivismo é que ele impunha-me a necessidade de construir um conhecimento que não seria transmitido ao aluno, mas que me daria subsídios para refletir a

⁶¹ À Sombra desta Mangueira.

prática⁶², para sustentar a organização e coordenação das atividades e para trabalhar com os dados que iam sendo coletados nas diversas leituras da realidade de sala de aula. Era, para mim, um convite à autonomia intelectual e moral. Senti-me, à medida que estudava, desafiada a observar inúmeros elementos envolvidos na situação em foco e a examinar as possibilidades de minha intervenção na mesma, analisando-as criativamente. Esse processo permitiu-me, com o tempo, a organização da experiência docente e a compreensão dessa organização. Num movimento que considero, em Piaget, constituinte do processo reflexivo – ação mental re-constutora e reorganizadora, em nível superior, daquilo que foi transferido do patamar inferior (PIAGET,1977;1995)⁶³ encontro o processo de conscientização (FREIRE, 1979; 1992; 1996)⁶⁴, no qual *da apreensão espontânea da realidade passa-se a uma apreensão crítica* (BECKER, 1993, p.103)⁶⁵ que oportuniza o comprometimento com a realidade na qual se está inserido. Em meu entender, tem-se, aí, a tomada de consciência própria do conhecimento que se constrói, através da passagem da assimilação prática à assimilação por meio de conceitos (PIAGET, 1977)⁶⁶, na constante criação de novidades.

O legado científico piagetiano é uma teoria construtivista do conhecimento (...) É um legado que encerra uma mensagem que considero muito relacionada com a frase de Einstein: “O maravilhoso do mundo e também o mais assombroso é que o mundo é compreensível”. (...) A mensagem de Piaget é que a chave deste mistério é a criatividade: o mundo é compreensível somente na medida em que a mente cria os instrumentos para interpretá-lo. “Criar para compreender”: essa é a sua mensagem e o leit-motiv de sua obra (GARCIA, 1997, p.54)⁶⁷.

A possibilidade de, ou convite à criação, que a teoria piagetiana abre, permite-nos a construção de uma investigação que se constitui em seu

⁶² Na mesma abordagem atribuída por Lino de Macedo, referido anteriormente.

⁶³ A tomada de consciência (1973); Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem de relações espaciais (1977).

⁶⁴ Pedagogia do oprimido; Pedagogia da esperança e Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.

⁶⁵ Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em P. Freire e J. Piaget.

⁶⁶ A tomada de consciência (1973).

⁶⁷ Criar para compreender: a concepção piagetiana do conhecimento.

próprio processo constituidor. Como afirma Brandão da LUZ (1994, p.69)⁶⁸:

A imaginação constitui uma instância que se situa na confluência de caminhos com diversas proveniências, sendo o lugar onde poderão emergir novos sentidos, independentemente da incompatibilidade que os vários elementos possam apresentar, se vistos em função do significado habitual das suas notas constitutivas.

Ao assumir o caráter criativo da perspectiva piagetiana, tem-se condições de se constituir uma teoria de aprendizagem consistente, contínua e inesgotável, com base numa investigação epistemológica. Isto significa que o professor precisa lidar com cada momento da sala de aula como quem lida com as idéias num processo criativo: observar, pensar, selecionar, intervir, recuar, observar novamente, “olhar de fora”, organizar, ouvir, refletir, propor, decidir, provocar, prosseguir etc. Utilizando as palavras de Paulo FREIRE (1979, p.17)⁶⁹, isto corresponderia à capacidade de distanciamento do sujeito em relação ao seu contexto para poder ficar com ele, *de admirá-lo para objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação*. É a construção da historicidade do sujeito da ação, da sua cidadania, que não está predeterminada e que exige o empreendimento de uma ação educacional que impeça que *ele se feche num saber pautado em algumas noções essenciais*, e que não o submeta *a práticas disciplinares desprovidas de sentido* (FERREIRA, 1993, p.223)⁷⁰.

2.3: A CONSTRUÇÃO TEÓRICA COMO RESULTANTE DE UM LONGO PROCESSO DE ABSTRAÇÃO

Através da ação desprovida de reflexão, promove-se a ilusão de distanciamento entre teoria e prática. Muitos são os estudos que se voltam à análise deste distanciamento e raros são os que o vinculam à inconsciên-

⁶⁸ A Imaginação e a Criatividade na Teoria Piagetiana do Desenvolvimento da Inteligência.

⁶⁹ Educação e Mudança.

⁷⁰ Cidadania: uma questão para educação.

cia teórica da prática. Fernando BECKER (2000)⁷¹, ao investigar a epistemologia que subsidia o fazer dos professores, constata o quanto esta inconsciência é impeditiva de transformação. Ou, ainda, o quanto a prática vinculada à concepção de conhecimento como algo externo ao sujeito tende a se consolidar. A ação reprodutora é coerente à teoria que reduz o conhecimento a fatos ou conteúdos a serem transmitidos. Quando o professor começa a se movimentar num discurso que desequilibra sua prática, o distanciamento anunciado refere-se mais à tomada de consciência das contradições entre o fazer que pratica (externo a ele) e o dizer que acredita (interno a ele), do que à constatação do distanciamento entre a teoria e a prática. O movimento de busca de coerência é o único que pode romper com os limites da (in)compreensão da leitura da prática, reduzida, até então, a algo secundário ditado pelo senso comum da organização curricular ou a simples meio de se obter fins previamente estabelecidos. Embora seja interessante, ideologicamente, manter como consenso a idéia de que a teoria, na prática, é diferente, ou de que a teoria pouco ou nada serve para a prática, o desvelamento desse não distanciamento torna-se imprescindível para que se possa conquistar coerência entre o fazer e o dizer que se quer e se acredita democrático e progressista. FOUCAMBERT (1994, p.100)⁷², ao confrontar as ações dos pedagogos do projeto educacional tradicional com as ações dos pedagogos do projeto educacional progressista, pondera:

Estes [pedagogos progressistas], com efeito, determinam objetivos educacionais que consideram libertadores, revolucionários, e depois concebem uma estratégia pedagógica que inevitavelmente passa pela construção de um meio educacional propício ao sucesso dos objetivos almejados. Eis, porém, a maneira mais poderosa e sutil de garantir a reprodução dos valores dominantes e conferir ao sistema educacional um papel de freio de qualquer transformação.

Assim, compreendo que pensar a prática, na perspectiva da construção do conhecimento, para o professor, envolve duas dimensões. A primeira refere-se à sua situação profissional e exige atenção às decisões tomadas, no fazer ou na omissão, em relação ao ensino, para que não se envol-

⁷¹ A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola

⁷² A Questão da Leitura.

va ingenuamente em processos alienantes, como se estivesse empreendendo um dever necessário à transformação. Ou, então, para não perder a oportunidade de se fazer sujeito de uma ação crítica e capaz de libertar quem nela está envolvido. Como afirma Juan DELVAL (1997, p.100)⁷³ *a ação, assim pensada, supõe que o sujeito não espere que se produzam transformações no mundo. Ele deve provocá-las, tirando, inclusive, vantagem das modificações que ocorrem independentemente da sua atividade.*

O conceito de ação ou atividade pode parecer ambíguo porque é muito amplo. A ação é transformação material da realidade quando atuamos materialmente sobre ela por intermédio de nossas capacidades motoras. Mas também é uma ação mental quando comparamos dois enunciados ou quando transformamos uma proposição. O sujeito também é ativo na percepção, pois não se limita a receber informações através dos sentidos, mas as procura e as seleciona. *Ao provocar transformações na realidade e ao examinar como se comporta, é que descobre as propriedades da mesma* [sem destaque no original](op.cit.).

A segunda dimensão que destaco refere-se à construção de um conhecimento consistente sobre suas ações e as ações de seus alunos, no significado dado por Delval (em destaque na citação), o que resultaria na transformação e no rompimento do que está estabelecido como adequado e permitiria descobrir, com isto, que o que se define como objeto de investigação promove a compreensão das relações conceituais dos conteúdos, que vão se constituindo como possíveis e necessários à construção do conhecimento pelo aluno. Ainda com DELVAL (1993, p.223)⁷⁴, podemos afirmar, a partir do exposto até o momento, que:

A nova escola vai se caracterizar, então, porque o professor não pode limitar-se à utilização de fórmulas ou receitas, senão que tem que ser um criador constante que está continuamente atento ao desenvolvimento de seus alunos e lhes proporcionar as oportunidades para que aprendam.(...) Assim, pois, a escola que propomos não substitui uns conhecimentos por outros, nem se limita a aplicar noções psicológicas, como pode ser os estádios de Piaget, mas transforma a atividade dos alunos e a atividade do professor, os objetivos da educação e todo trabalho que se realiza dentro da aula e que muitas vezes tem que ir também fora da aula.

Na realidade, estas idéias são representantes de uma ação que deve sair do isolamento e partir rumo à interdisciplinaridade, o que transcende

⁷³ A Fecundidade da Epistemologia de Piaget.

⁷⁴ Crecer y Pensar: la construcción del conocimiento em la escuela.

a ação e o espaço do contexto escolar. Representam, em PIAGET (1976, p.141)⁷⁵, o produto do movimento de reorganização solidária e científica do currículo, uma vez que *o verdadeiro objetivo da investigação interdisciplinar é, portanto, uma reforma ou uma reorganização dos domínios do saber, por trocas que consistem, na realidade, em recombinações construtivas.*

Diante disso, pode-se reafirmar que a redefinição da escola impõe um fazer epistemológico e científico. Segundo PIAGET (1996, p.417)⁷⁶, *só por um trabalho interdisciplinar se tornará possível a epistemologia científica* uma vez que, só a partir da cooperação, será possível aprofundar cada vez mais, com rigor e criatividade, os problemas que se busca refletir e resolver. E o contexto escolar é repleto destas possibilidades. Se nos voltarmos para uma leitura que constrói significações e necessita conferir o significado das mesmas, ultrapassaremos o estágio em que a escola se encontra, indo além do que se tem buscado insistentemente na educação, ou seja, a pseudo-interdisciplinaridade existente na integração de conteúdos e conceitos.

2.4: O TRABALHO DE EQUIPE

Como vimos até o momento e muito tem sido abordado sobre este tema, em trabalhos sobre a educação, para transformar o currículo escolar, ultrapassando a epistemologia empirista ou a apriorista que o têm subsidiado, faz-se necessário que o professor também construa conhecimento e estabeleça vínculos interdisciplinares, apropriando-se da ação docente como um fazer epistemológico e científico. Nesta perspectiva, teoria e prática ou ação e reflexão são indissociáveis, embora diferentes entre si, e comportam inúmeras questões gerais ou específicas sobre o currículo e o conhecimento.

⁷⁵ Problemas Gerais da Investigação e Mecanismos comuns (1970).

⁷⁶ Biologia e Conhecimento, 1967.

A partir da experiência de trabalhar em contextos escolares que privilegiavam o espaço de reuniões, incluindo-o na carga horária do professor, como um momento de estudo, trocas e planejamento, destaco o trabalho de equipe como uma possibilidade de se estabelecer uma ação interdisciplinar, não vendo nele, no entanto, uma condição suficiente para que isto ocorra. Para tornar-se interdisciplinar, dentre as muitas construções a realizar, o trabalho de equipe necessita tornar-se um espaço de respeito às especificidades de cada disciplina e de análise conceitual dos elementos integradores e comuns às áreas de conhecimento em questão.

A construção da identidade de cada disciplina e o respeito a ela permitem o movimento intradisciplinar necessário à constituição de ações que se articulam interdisciplinarmente. Ou seja, ao se diferenciar, com o trabalho de equipe, as especificidades de uma disciplina, se é capaz de identificá-la, dentre outras, e de integrá-la com as demais, sem destituí-la do que lhe é próprio.

No contexto escolar, esse processo oportuniza às equipes de trabalho a ultrapassagem da integração paliativa de conteúdos predeterminados, como ocorre, por exemplo, na organização de projetos de trabalho. Oportuniza também o abandono da definição de ações padronizadas (em geral, em normas disciplinares), com a definição de objetivos específicos e elaboração de estratégias para atingi-los, em determinado período de tempo, tendo presente, basicamente, a mudança de comportamento no aluno.

DELVAL (op.cit), ao falar sobre os movimentos falidos na tentativa de se ter uma escola que oportunize o desenvolvimento e a autonomia da criança, destaca a importância dos objetivos e a necessidade de se redimensioná-los e de se aprofundar a investigação teórica, uma vez que os pressupostos empiristas têm definido uma aplicação demasiado direta, simples e imediata de aspectos externos da teoria do desenvolvimento, sem que se penetre em seu significado mais profundo. Nesta perspectiva, podemos dizer que o espaço da equipe de trabalho (independente de sua natureza: série, grau, disciplina, área...) precisa ser assumido como um es-

paço social (de interações entre indivíduos), no qual os professores possam estabelecer vínculos de confiança com seus pares e definir propostas de estudo que rompam com o imediatismo vigente no fazer escolar e que promovam, de fato, o desenvolvimento do aluno, o que não se estabelece na busca de mudanças efêmeras de comportamento. Essas mudanças podem até promover a sensação de sucesso, no entanto, não representam resultados reais, uma vez que estão alicerçados, conforme afirma CASTORINA (1988)⁷⁷, na ilusão de controle sobre a aprendizagem. Em relação à dinamicidade das interações e à sua relevância no movimento de construção social, GOLDMANN (1972, p.82)⁷⁸ destaca que:

Sem dúvida, não menos importante é, para a investigação, ter sempre presente o fato de que a vida social representa um conjunto de processos e que as condições sociais também são, em grande medida, o produto da práxis anterior dos membros do grupo e, eventualmente, dos membros de outros grupos com os quais este último estava em relação, assim como a práxis atual modifica o mundo circundante e cria, logo, tanto as condições em que os membros do grupo deverão atuar como os problemas que estes deverão resolver num futuro mais ou menos próximo.

À medida que a equipe de trabalho se estabelece como grupo social, além de não limitar as ações dos sujeitos que o compõem, projeta-os a novos espaços de estudo e pesquisa, no interior da escola e fora dela. A interdependência das situações, que vão se desenvolvendo ao longo do tempo, define a criação de vínculos que jamais esgotam um assunto, mas que possibilitam sua retomada em qualquer momento do trabalho. O professor, como investigador, coloca-se sempre como aprendiz que, atento a tudo, ouve, interfere, acompanha, reflete, compartilha. Nessa dinâmica, ele poderá melhor compreender o que se passa com o aluno, uma vez que vivencia, em sua ação, os desequilíbrios promovidos pela construção do conhecimento, em seu inacabamento e na provisoriedade de seus estados de equilíbrio.

A interação do grupo, o respeito mútuo e a confiança que se estabelece numa equipe de trabalho, são fatores que auxiliam as pessoas, tanto

⁷⁷ Psicogênese e Ilusões Pedagógicas.

⁷⁸ Epistemología de la sociología (1970).

peçoal quanto profissionalmente, a enfrentarem, com bom humor, seriedade e perseverança, as dificuldades encontradas e a constituir uma identidade de pesquisador. Segundo SAMAJA (1993, p.145)⁷⁹ *o conhecimento científico se desenvolve num movimento de “ir e vir” entre a experiência e a teoria*. Desse movimento, considerado por ele como de *mediação* da experiência pela teoria e da teoria pela experiência, resulta a *explicação ou compreensão científica como operação*. Assim como Piaget, citado anteriormente, Samaja destaca a complexidade dos dados extraídos da experiência:

A realidade (qualquer setor da realidade) é sempre infinitamente complexa, e não se pode passar diretamente da percepção comum e do comportamento prático espontâneo à descrição científica e à visão teórica (...) Os fatos da experiência espontânea estão, por assim dizer, submersos na obviedade do cotidiano (...) O científico procede a uma redescoberta (...) imprescindível para identificar os fatos; averiguar seus diversos atributos; suas relações; para poder voltar a eles para constatar trocas, transformações...(op.cit., p.157).

Concluindo, por mais complexo que possa parecer, de início, esse processo, cabe destacar que o mesmo é necessário para que o professor construa conhecimento numa *relação recíproca e permanente, desde o ato que transforma até o pensamento que se constrói* (FOUCAMBERT, 1994, p. 156)⁸⁰. A partir da perspectiva construtivista, não há outra maneira de assumir a transformação do ensino, respeitando o desenvolvimento do sujeito e a construção de sua autonomia, que não seja através da intervenção ativa com a qual se promove a troca solidária das dúvidas, das descobertas e do próprio conhecimento.

⁷⁹ Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica.

⁸⁰ A questão da leitura

3

A AÇÃO COMO REFERÊNCIA

...um saber, entendido como organização de conceitos e métodos que permitem apreender a realidade, constrói-se através da própria atividade do sujeito que o exerce. Esse saber não é um “objeto” externo a ser transfundido de quem tiver o bastante para quem ainda não o tenha. A aprendizagem de um saber sempre é o desenvolvimento de uma “nova maneira de ser” no mundo.

(FOUCAMBERT, 1994, p.155)⁸¹

Neste processo que tenho vivenciado, penso poder dizer que me dei conta de que o ponto dilacerante, nos movimentos educacionais que buscam transformação, é a ação, quando, ao refletir e organizar minha experiência docente, no final da década de oitenta e início dos anos noventa, detive-me no desequilíbrio que me provocaram as afirmações de Castorina sobre a ilusão de controle de aprendizagem existente na escola; a interfe-

⁸¹ A Leitura em Questão.

rência docente e o significado da ação espontânea da criança⁸². Nessa época, apoiava-me nas idéias deste autor para defender meus pontos de vista em relação à construção de um currículo construtivista, fazendo uma análise das diferentes leituras que poderiam ser realizadas em relação à ação ou atividade do sujeito, na escola, e seu referencial epistemológico. Hoje, retomo suas afirmações como um ponto importante na tomada de consciência sobre o enfoque a ser dado às ações nesse contexto, na investigação empreendida a partir daí e na dinâmica de planejamento adotada.

Voltando-me novamente a Piaget, diria que temos aqui um exemplo da abstração refletida, ou seja, a tomada de consciência como produto da abstração reflexionante⁸³, que mantém, ao longo do processo, ainda inconsciente as diferenciações que estão se estabelecendo para se tornar refletida posteriormente, apresentando esta um retardo em relação à ação. Buscar compreender o que ocorria comigo, estabelecendo vínculos com as noções epistemológicas de Piaget, estabeleceu um caminho concreto irreversível. Embora reversível mentalmente, e necessariamente reversível para que avanços e antecipações fossem construídos, as ações docentes não comportavam mais um retorno às ações concretas anteriormente vividas e que se distanciavam do significado epistemológico construído.

Penso que, nesta reflexão, construo o conhecimento que me leva à compreensão de por que é difícil (e, às vezes, vista como desnecessária) a transformação na escola e por que não posso mais voltar ao que fazia anteriormente. Se tomarmos a afirmação de PIAGET (1978, p.172)⁸⁴ de que *a ação constitui um conhecimento (um savoir faire) autônomo cuja conscientização somente se efetua por tomadas de consciência posteriores* e tivermos a escola como um lugar onde o que importa é o *saber fazer* (o professor: dar aula; o aluno, o que se pede: silêncio e exercícios) veremos que não há

⁸² Ver Castorina em Psicogênese e ilusões pedagógicas, referido anteriormente. Na dissertação de mestrado intitulada Operação e Cooperação: bases epistemológicas do processo educacional das séries iniciais, começo a estruturar as análises contidas no presente texto.

⁸³ A Abstração Reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem de relações espaciais (1977).

⁸⁴ Fazer e Compreender (1974).

necessidade de coordenar os resultados deste fazer para compreendê-lo e ultrapassá-lo, sendo necessário somente ter domínio sobre ele, ou melhor, sobre seus êxitos. Mas, também, se tomarmos ainda de PIAGET (op.cit., p.173) o fato de que *a partir de um certo nível, há influência resultante da conceituação sobre a ação*, entenderemos por que a reflexão sobre a ação promove a transformação e torna o caminho experimental irreversível⁸⁵ e impõe a ele uma progressão nada linear.

Em muitos momentos, fico inclinada a dizer que este caminho reflexivo levou-me a uma objetivação da realidade que resultou na vitória do cotidiano, mas não do cotidiano rotineiro, pesado, do senso comum, no qual nada acontece de diferente. Falo de um cotidiano repleto de vida e relações, em que autonomia e conhecimento são construídos por sujeitos que exercitam sua condição de ser, ou seja, por sujeitos ativos, capazes de assumirem compromissos e de conquistarem espaços aprendendo a se respeitar e, por isto, a respeitar e a ser respeitado, crescendo e ajudando a crescer.

No processo que vivenciei, aprendi, como espero se possa notar, ao longo do trabalho, a buscar autores com os quais me liberto dos paradigmas vigentes na escola. Com eles, sustento meus pontos de vista e, com minha prática, penso ilustrar suas afirmações, sustentando, assim, os pontos de vista dos mesmos. No entanto, adotá-los não representa um ato de submissão às suas idéias. Ao contrário, à medida que reflito com eles ou a partir deles, distingo minha fala das suas. E, com PIAGET (1973, p.14)⁸⁶, construo a compreensão do processo construtivo oriundo da interação indissociável entre sujeito e objeto e que avança *daí na dupla direção de uma exteriorização objetivante e de uma interiorização reflexiva*.

No capítulo anterior ressalto a relevância do trabalho de equipe nesse movimento de construção. No entanto, cabe destacar que, tendo presente

⁸⁵ As professoras que conheci e que trabalhavam na alfabetização, estudando Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ao se questionarem, frente às inquietações, sobre o que fazer, encontravam, como resposta, apenas “prosseguir”. Não sei que caminho tomaram, mas desejo que tenham estudado Piaget e continuado a refletir sobre suas propostas às crianças, não se satisfazendo com as ações que “dão certo”.

⁸⁶ Estudos Sociológicos (1965).

a forma como esse processo construtivo se constitui, em muitos momentos, o professor que o vivencia sente-se assolado por um sentimento de solidão incontestável, que ultrapassa as possibilidades abertas pelo trabalho de equipe, pois este sentimento é resultante da riqueza oriunda do trabalho diário com os alunos, no qual ele está só.

Se, por um lado, ele sabe que a concepção de ensino que prevalece na escola não aponta para a necessidade de haver alguém com ele, no dia-a-dia da sala de aula, e que, portanto, o sentimento de solidão que experimenta não significa resultado de abandono intencional, por outro lado, ele sabe que, como afirma Piaget (1998, p.80)⁸⁷,

... em todos os momentos e em todos os domínios da evolução mental, quer se trate de inteligência ou de moral, ele [para Piaget, o homem ao que acrescento, o professor] se encontra dividido entre duas tendências igualmente poderosas. Uma consiste em aceitar o universo tal qual ele aparece imediatamente, e ele aparece em todas as coisas como se constituísse um sistema do qual ocupamos o centro. A outra consiste em corrigir e superar o ponto de vista imediato, para situá-lo num sistema de conjunto capaz de coordenar essa perspectiva particular com um número crescente de visões diferentes ...

Defronta-se, então, o professor, com a diferenciação entre o fazer docente que determina toda e qualquer decisão pedagógica, independente do aluno e da imprevisibilidade dos acontecimentos, sendo, assim, o centro ou o saber supremo da sala de aula, e o fazer docente que define as atividades pedagógicas em função dos acontecimentos da sala de aula e do desenvolvimento do aluno, estando aberto a um conhecimento em constante devir.

Apoiando-se na primeira perspectiva, o docente viverá o conflito de que a escola confia nele, em sua capacidade de gerenciar os conhecimentos com os alunos e que, em função disso, ele pode apresentar-se como um sujeito insatisfeito e inseguro que, se necessita de alguém, na realidade, não poderia estar ali, com tal responsabilidade. Mas, apoiando-se na segunda perspectiva, ele terá claro que, para coordenar suas ações num

⁸⁷ Introdução Psicológica à Educação Internacional (1931).

todo coerente, ter alguém em sala de aula, com ele, é fundamental (como possibilidade e não como garantia).

Numa sala de aula em que o professor assume a teoria construtivista como referência, ele defronta-se com uma multiplicidade de ações e necessita ter alguém com quem compartilhar a análise dos fatos, sempre complexos, para selecionar questões básicas, formular hipóteses a perseguir, definir o futuro e estudar a teoria que fundamentará suas ações mais específicas. Ele também necessita desse alguém para compartilhar as questões afetivas que o mobilizam a estudar, a investigar, a tomar decisões, objetivando, assim, o real. Esse alguém, cabe lembrar, também se colocará em sala de aula como sujeito ativo, sendo, portanto, recíprocas as necessidades.

Ao procurar alternativas para ter outros olhares sobre minhas ações e as ações dos alunos e que me auxiliassem a continuar no processo de construção em que me encontrava, decidi envolver-me constantemente em grupos de pesquisa, estudar de forma autônoma, vivenciar o processo de auto-reflexão e acolher com avidez as observações e perguntas feitas a respeito de minhas ações. Assim, sempre soube que poderia não estar configurando claramente as implicações que estavam em jogo e gerenciando os acontecimentos da sala de aula. Por isso sempre procurei estar alerta a esse fato. Mas não pode ser esquecido que estamos assumindo o professor como sujeito que interfere, que modifica e é modificado pelos acontecimentos da sala de aula. Nesse contexto, também estou construindo conhecimento, num processo contínuo de busca de equilíbrio e descontínuo de criação de possibilidades.

3.1: A COLABORAÇÃO NO CERNE DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Quando a escola tem a intenção de construir uma proposta pedagógica construtivista fundamentada na teoria piagetiana, precisa, dentre inúmeras questões, voltar-se à dinâmica das pesquisas da equipe de Genebra

e aos métodos por ela utilizados. Também deve ter presente a necessidade de idéias divergentes, que, embora concordando (ou exatamente por concordar) com a intenção, buscam contrapontos que fundamentarão e darão consistência à efetivação de tal proposta. Também deve garantir espaço às falas inquietas e questionadoras dos professores, acolhendo-as de forma solidária e crítica. Os opositores assumem igualmente papel relevante, uma vez que, ao serem acolhidos em seus pontos de vista, auxiliarão a refletir sobre o ponto de vista adotado.

Piaget, ao ser questionado por Bringuier sobre se acreditava em investigação solitária, responde: *Ah, não, se necessita de contatos e sobretudo de contatos que nos contradigam. E além disso, se necessita de uma equipe. Creio na investigação interdisciplinar, creio na investigação coletiva* (BRINGUIER, 1981, P.44)⁸⁸.

Isso pode ser comprovado na própria constituição da Epistemologia Genética. Inhelder (PIAGET; GARCIA, 1987, p.12)⁸⁹ destaca que

...é impressionante verificar que, a partir da introdução [início da constituição da Epistemologia Genética] à disciplina que dá orientação fundamental a toda a sua obra, Piaget considera que ela “deve permanecer uma ciência aberta”. Por outras palavras, ele está persuadido de que uma epistemologia que se quer científica, quer dizer, comunicável, independentemente das tradições da escola, só pode ser fruto de uma colaboração interdisciplinar .

Inhelder (op.cit) salienta, ainda, que Piaget *insistia sobre o fato de que para dar um estatuto científico à epistemologia, convém estudar os processos de transformação do conhecimento, quer se trate da ontogênese ou da história*. Em função disso, a Epistemologia Genética será, necessariamente, de natureza interdisciplinar, envolvendo a colaboração de análises provenientes do método histórico-crítico, por um lado, e do método psicogenético, por outro. O primeiro como *complemento indispensável à análise formalizante* (PIAGET, 1970, p.105)⁹⁰, e o segundo como análise que completa a análise histórico-crítico ao voltar-se à investigação do desenvolvimento

⁸⁸ Conversaciones con Piaget (1977).

⁸⁹ Psicogênese e História das Ciências (1983): prefácio da obra.

⁹⁰ Naturaleza y Métodos de la Epistemología (1967).

do conhecimento na criança. O confronto entre essas duas análises que correspondem, ambas, a *reconstruções que pretendem ser completas e análogas em seu caráter de reconstruções, ainda que acompanhadas de diferentes finalidades* (op.cit, p.114) será fundamental na constituição da Epistemologia Genética, que é uma teoria que concebe o conhecimento não como estado, mas como processo. Sendo esse processo a passagem de uma menor validade a uma validade superior (PIAGET, 1973)⁹¹, deve ser acompanhado e estudado em suas transformações e estados provisórios de estabilidade.

Tendo como contexto de ação a escola, penso que essa dinâmica empreendida pela equipe de Genebra não pode ser desconsiderada pelos educadores. Tomando as palavras de Piaget (1970, p.65)⁹² de que uma epistemologia *só poderá ser científica se precisar seus próprios métodos e delimitar seus problemas, de maneira que possa tratá-los de acordo com os procedimentos que condicionam, em geral, a objetividade*, diria que a escola, para transformar seu fazer pedagógico num fazer pedagógico científico, necessita vivenciar essa construção.

Assim, partindo dos pressupostos implícitos na teoria da construção do conhecimento, e apoiando-se nas características básicas dos dois métodos referidos, confrontando-os, ela poderá construir, de forma axiomatizada, os conceitos constituidores dos conteúdos com os quais trabalha, podendo acompanhar a transformação conceitual na criança, que está vinculada à diacronicidade⁹³ do desenvolvimento e que ultrapassa o período de um ano letivo. Penso que com isto poderemos superar a idéia de seriação escolar, sem descaracterizar as turmas de alunos, ou mesmo impedir a constituição delas. Nesse aspecto, vejo como muito interessante a contribuição que a aplicação das provas piagetianas têm a dar à escola, não só nas noções investigadas pelo grupo de Genebra, como também na

⁹¹ Psicologia e Epistemologia: para uma teoria do conhecimento(1970)

⁹² Naturaleza y Métodos de la Epistemologia (1963)

⁹³ Piaget em Estudos Sociológicos (1965); Eduardo Martí em Avances em la teoria y metodos de Jean Piaget (1984).

construção de questões outras, pertinentes ao desenvolvimento da criança, através, por exemplo, da investigação de sua concepção sobre solidariedade, trabalho de grupo, opinião dos colegas etc..

A escola poderá, ainda, construir sua própria história, contextualizando-a nos movimentos educacionais e na própria Ciência ao longo da História da Humanidade. Sua efetivação, no entanto, só será viável com um trabalho interdisciplinar que valorize a figura do professor, com a contribuição de pesquisadores de diferentes áreas e com uma dinâmica de trabalho que assuma características que permita o debate reflexivo de pontos comuns a diferentes séries e áreas de conhecimento. Defendo, assim, a necessidade da escola vincular-se às instituições formadoras de educadores, a outras instituições ou instâncias educacionais e a outros campos da ciência, para empreender estudos e investigações das questões que vão sendo eleitas como prioritárias, em seu fazer diário.

Gostaria, neste momento, de colocar em destaque trechos das entrevistas de Piaget a BRINGUIER (1981)⁹⁴, num recorte que intenta ilustrar, com as palavras dele próprio, o processo desencadeado pelo trabalho investigativo:

Creio que é impossível fazer algo novo no domínio experimental sem se guiar pela reflexão, pelas idéias (p.34)... Tenho uma série de colaboradores (...) Os estudantes também ajudam, o que serve a sua formação. E logo as experiências se coordenam e se completam umas com as outras (p.53)... Considero uma investigação terminada, quando não se encontra nada novo (...) Então, trocamos de tema (p.54)... Com freqüência, uma investigação desemboca de maneira simultânea em várias outras. Nesse caso, tem que se fazer uma eleição. E, além disso, retomamos temas, (...), que a progressão do trabalho alimenta, enriquece antigas investigações com o acréscimo de fatos novos ou um ajustamento da teoria (...) Ou também vejo amadurecer uma idéia pouco a pouco à margem do trabalho propriamente dito, porém isto pode durar anos e anos, e de repente, converter-se, por sua vez, em objeto de investigação. Assim, nossa reflexão sobre o desenvolvimento comparado da inteligência da criança e do progresso científico (p.163-4)... Sempre tenho estado frente ao desconhecido com um problema novo, unindo os resultados ao que tínhamos antes (246).

⁹⁴ Conversaciones com Piaget (1977).

Nas inúmeras vezes em que me debrucei sobre essas idéias, teci hipóteses a partir da leitura da realidade escolar. Dessa forma, penso que há necessidade de se romper, urgentemente, com a idéia de capacitação, treinamento ou acompanhamento de professores como desencadeadores de mudança e de assumir os professores como construtores de conhecimento. Também penso ser fundamental uma mudança de enfoque nas pesquisas que se fazem no contexto escolar, especialmente naquelas que alienam os professores do processo investigativo (e dos resultados das investigações realizadas) ou que o utilizam, mas de uma forma que apenas constate que seu conhecimento é insuficiente para promover mudanças (tornando-o o único responsável pelas mazelas da educação).

As implicações advindas de uma perspectiva de pesquisa, como nos aponta Piaget, é a possibilidade de se efetivar, nas diferentes séries, ações mais próximas e adequadas ao desenvolvimento da criança, trabalhando os aspectos sincrônicos desse desenvolvimento, que correspondem ao equilíbrio, analisando a construção das significações das ações e das coordenações entre estas. Ao unir-se a outras escolas e às universidades (que talvez possam ser o elo entre muitas escolas) e à comunidade científica, a escola poderá construir esquemas que permitam empreender mudanças. Para ser interdisciplinar, na educação, é necessário aceitar que, para ser consistente, o futuro tenha que ser construído a partir de ações que não estão prescritas. E que, embora possam ser antecipadas, em função do movimento de reflexão que se estabelece em sua efetivação, essas ações representam, sempre, abertura de possibilidades.

Tendo presente a idéia de que a construção do conhecimento ocorre a partir da interação estreita entre sujeito e objeto, o papel do professor assume uma relevância extrema, pois implicará atenção à forma, ao momento e ao acompanhamento do desenrolar das situações pedagógicas. É muito mais simples ou natural ao professor colocar-se como mediador (entre o aluno e o conteúdo) ou como facilitador (buscando formas de tratar determinado assunto para que o aluno aprenda), em função da organização

curricular das escolas, do que se colocar como alguém que faz intervenções necessárias e que acompanha a turma respeitando suas necessidades e interesses e conhecendo seu desenvolvimento. Com certeza, ser mediador ou facilitador é mais fácil e afirmo isto por experiência pessoal. Mas, quando assumimos este papel, agimos sempre na superficialidade dos fatos, não tendo consciência das implicações dos mesmos e estas (as implicações) acabam sendo gerenciadas como algo que necessita ser controlado, eliminado ou melhor conduzido. Na criação das estratégias e no trabalho com habilidades mentais, referidos nos capítulos anteriores, vejo minha ação nesta dimensão.

Desse modo, ao me colocar como investigadora, fiz a opção pelo método clínico piagetiano, como instrumento de pesquisa. Uma opção imposta pela natureza dos estudos sobre a epistemologia genética. Estudos esses que sustentaram a intenção de tornar-me uma professora construtivista. O desafio, a partir daí, tornou-se o de construir a forma mais adequada de adoção do método clínico às situações de sala de aula.

3.2: O MÉTODO CLÍNICO

PIAGET e INHELDER (1983, p.11)⁹⁵, no prefácio da obra *O Desenvolvimento das Quantidades Físicas na Criança*, destacam a necessidade de um dia estudar-se *a maneira como a criança descobre indutivamente as leis experimentais em geral, sugeridas não mais por um material de laboratório, mas por sua própria atividade, em seus contatos com os dados do mundo exterior.*

Ainda PIAGET (1998, p.111)⁹⁶, ao falar sobre a Educação, de modo semelhante a Foucault e Delval, citados anteriormente, afirma:

Certamente não nos cabe prescrever à criança um ideal novo: não sabemos como será a sociedade de amanhã. Não cabe a nós inculcar na criança um ideal político, um ideal econômico, um ideal social demasiado preciso. O

⁹⁵ O Desenvolvimento das Quantidades Físicas na Criança (1962).

⁹⁶ A Evolução Social e a Pedagogia Nova (1933).

que devemos lhe fornecer é simplesmente um método, um instrumento psicológico fundado na reciprocidade e na cooperação. Mas apenas uma educação nova que coloca em prática tais realidades e não se contenta em falar de fora está em condições de transformar assim a criança.

A questão principal que sempre me coloquei, ao longo do tempo, foi a de como, no interior da sala de aula, coordenando as atividades com muitas crianças simultaneamente e desenvolvendo uma ação contínua e constante, poderia ser construtivista, ou seja, ter uma atitude de investigador clínico. Em busca de alternativas e não me acomodando a um fazer prescritivo, empreendi investigações na teoria de Piaget. O que isto significa, em termos de estudo? Ora, ao investigar Piaget, em suas ramificações ou entrelinhas, julgava eu que conseguiria respostas que fundamentariam as razões de minhas ações, interpretando-as de forma consistente. Assim, buscava construir algo que fosse viável a um professor realizar no dia-a-dia de sua sala de aula e que rompesse com a submissão escolar aos conteúdos escolares. Nesse sentido, a adaptação do método clínico, como método de trabalho docente, impôs-se como necessária.

O desafio que este método impõe, em princípio, ao fazer pedagógico é o de se aprender a observar e a ouvir a criança para construir, a partir do que se vê e ouve, hipóteses de trabalho que dêem consistência ao planejamento e atendam às necessidades e aos interesses dos alunos. Ou seja, torna-se necessário ao professor construir-se como experimentador num processo semelhante ao descrito por PIAGET (1993, p.17)⁹⁷, quando o método clínico encontrava-se em seu período inicial de elaboração:

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar.

Diante destas qualidades, pode-se antecipar o quanto de disciplina pessoal o professor deve desenvolver, uma vez que elas representam o abandono da sugestão ou da condução a um determinado caminho e de

⁹⁷ A Representação do Mundo na Criança (1926)

sistematizações devidas a idéias preconcebidas ou à ausência de uma hipótese orientadora. Elas impõem, ainda, a relativização, senão a destituição, das idéias prévias transmitidas nos cursos de formação. Como CASTORINA (1988, p.60)⁹⁸ descreve, a característica fundamental do método clínico é que nele:

...o interrogador orienta o curso do interrogatório e é dirigido pelas respostas do sujeito. Essa última afirmação significa que as perguntas feitas às crianças dependem de certas idéias prévias que o interrogador se formula acerca do comportamento infantil, isto é, o interrogador provoca (sem determinar o seu conteúdo) as respostas das crianças. Todavia, por um movimento dialético, as respostas ou dão lugar a novas perguntas com o fim de completar a informação que possibilite testar as hipóteses ou, então, promovem uma verificação ou reformulação da mesma. De qualquer modo esse movimento da pergunta à resposta e da resposta a uma nova pergunta tem uma direcionalidade: concentra-se nas respostas infantis.

Mas o destaque que se faz necessário, neste momento, é que este método clínico, trazido à sala de aula, não ocorre numa relação investigador-criança, apenas, e sim, ou também, mas predominantemente, na relação professor-alunos, sendo que o professor necessita significar (atribuir sentido) as falas que se contextualizam num espaço relacional, e a contraposição (ou o transformar a resposta numa nova indagação) deve ser realizada com tom reflexivo, compartilhado, curioso e respeitoso, tendo presente o coletivo sem perder a perspectiva individual. Utilizando as palavras iniciais de Castorina diria que o professor orienta o curso das atividades didáticas e é dirigido pelas reações das crianças.

O mais desequilibrador, neste contexto de seguranças (pseudoseguranças) que é a escola, é verificar com PIAGET (1993, p.18)⁹⁹ que *é impossível precisar aqui as regras deste diagnóstico das reações individuais* [em sala de aula, essas reações individuais integram-se a outras reações individuais, constituindo ou definindo o coletivo]..., da mesma forma que é impossível prescindir do método clínico uma vez que ele, em relação à psicologia genética – ou a pedagogia ativa - como ciência, *em certo senti-*

⁹⁸ Método de Exploração Crítica em Psicologia Genética.

⁹⁹ A representação do Mundo na Criança (1926).

*do, parece constituí-la com tanta força como a própria teoria (PIAGET, 1991, p.58)*¹⁰⁰.

A indagação clínica é o procedimento mais próprio para chegar à organização intelectual na investigação; (...) e inclusive tem um lugar na criação de situações de aprendizagem que tendem a suscitar a atividade construtiva por parte da criança.(op.cit)

Para adaptar o método clínico piagetiano – método de aplicação individual – ao contexto escolar, através de minha ação docente, analisei, como referi anteriormente, o interior dos relatórios das obras de Piaget, detendo-me no estudo dos protocolos, para, a partir daí, compor um quadro teórico de referência. Com isto, quis montar um modelo dinâmico que não fosse um estereótipo, mas que, respeitando sua identidade, tivesse autonomia e características próprias às finalidades que buscava: sua aplicação coletiva. Além disso, ao estudar o interior dos protocolos, busquei a diferenciação entre os objetivos de Piaget, ou seja, buscar o sujeito epistêmico, sem se deter no sujeito psicológico, mas fazendo dele sua referência e os objetivos da escola, isto é, acompanhar o desenvolvimento do sujeito psicológico, tendo como referência teórica o sujeito epistêmico. No entanto, o cuidado que a escola deve ter, aí, é para que esse sujeito epistêmico da teoria não seja imposto, como modelagem, ao sujeito psicológico com o qual trabalha. Se assim for, perde-se o sujeito da ação, em interação constante com os outros, e forja-se um sujeito destituído de sua concretude.

Nesta construção, a intervenção docente assume características diferenciadas nas diversas situações, embora, em todas elas, retenha a observação constante e o respeito pelo movimento descrito por Castorina, em relação ao método clínico. No entanto, aqui, muitas vezes, as reações das crianças ou da turma orientarão a organização de atividades que serão realizadas no dia seguinte, muitos dias depois ou ao longo do ano, e não apenas no momento dos acontecimentos. Assim, haverá uma ação que procurará organizar as atividades em função das respostas dos alunos; definir o conteúdo a ser explorado e a forma de exploração; acompanhar o

¹⁰⁰ Psicologia e Epistemologia: para uma teoria do conhecimento (1970).

desenvolvimento da criança, buscando alternativas para melhor intervir e auxiliar neste desenvolvimento. Haverá também uma ação de constante estudo, reflexão e busca de consistência teórica e coerência pessoal.

3.3: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMA E CONTEÚDO

À medida que meus estudos sobre a Epistemologia Genética se constituíam, fui empreendendo, como afirmei anteriormente, uma ação que me afastava irreversivelmente de propostas previamente estabelecidas. Ou seja, esvaziavam-se de significado, para mim, os planejamentos que definiam os objetivos como comportamentos desejados, observáveis no final de um período determinado e as atividades estabelecidas para o início e o desenrolar do caminho a ser percorrido. A existência dessa sistemática servia apenas para confirmar a certeza de suposta segurança nos procedimentos e a ilusão de controle sobre a aprendizagem dos alunos. Servia também para evidenciar a fragilidade, ou, talvez melhor dizendo, a simulação da participação dos envolvidos no processo.

No entanto, em meu trabalho, a inexistência dessas seqüências organizadas previamente, não definiam ações desprovidas de intencionalidade. Minhas organizações didáticas impunham interdependência das ações, apresentando o futuro como indeterminado e redimensionando o conhecimento necessário à ação docente. Libertavam, em princípio, todos da condenação das certezas já estabelecidas e representavam um convite a assumir a dúvida, a curiosidade, o compromisso e a alegria que são, de fato, o móvel da aprendizagem.

Analisando a organização da escola, passei a ver que as ações de professores e alunos estavam atreladas a conteúdos programáticos, o que se constituía num problema a ser superado. Penso que, em muitas situações, teorias são deformadas em função disto. Assim, em função da concepção de conhecimento-estado que prevalece no contexto escolar, a organização

curricular dá ênfase aos conteúdos programáticos como aspectos essenciais da área de conhecimento em foco. Desse modo, a teoria que supera esta concepção, sofre deformações, apesar de conseguir imprimir um movimento interessante de mudança que, se analisado e assumido como um momento da história da Pedagogia, poderá auxiliar na transposição desse quadro.

Penso que Paulo Freire foi um dos educadores que mais inquietou o contexto escolar e que mais fez pensar sobre a pertinência desses conteúdos. No entanto, o que se efetivou, nas escolas, foi um movimento de busca de justificativas que tornassem o conteúdo, tido como conhecimento, significativo à vida do aluno mesmo que, ao relembrar sua caminhada de estudante, de cidadão e de profissional, o próprio professor não encontrasse argumentos sustentáveis para tal façanha.

Quando a escola assumiu a teoria piagetiana, reduzindo-a a etapas cronológicas de desenvolvimento (ou dela destacando apenas essas etapas), satisfaz a necessidade de justificar uma nova abordagem a ser dada aos conteúdos em cada etapa de escolarização (a ação “ensinar o conteúdo” define diferentes formas de transmiti-lo). Desse modo, tomando como referência o período operatório concreto definido por Piaget, a escola define a ênfase com material concreto como sendo característica do tratamento didático dos conteúdos nas séries iniciais. Confunde, então, concreto com manipulação e, mantendo os conteúdos programáticos, organiza as propostas respeitando uma seqüência de exploração que apresenta as etapas: concreto (manipulação); semi-concreto (desenhos) e abstrato (exercícios de fixação). Para cada fragmento de conhecimento, listado no programa da série, é dado este tratamento, supondo-se que, assim, se estará auxiliando o aluno a se apropriar, de forma mais segura, daquilo que foi selecionado como relevante e, muitas vezes, mínimo ou essencial.

Também o trabalho com as habilidades mentais, especialmente na área das ciências naturais, teve um enfoque a partir de habilidades que eram divulgadas como próprias de um fazer científico, ou seja, observa-

ção, comparação, generalização e aplicação (que vejo, na abordagem piagetiana, como formas que vão se tornando mais complexas com a passagem de um estágio a outro). No entanto, a forma como as mesmas foram utilizadas na organização das atividades didáticas estabeleceu sua redução em etapas de exploração de conceitos, destituindo-as de seu caráter processual. Observar passou a ser uma habilidade induzida à capacidade de ver o que está sendo mostrado; comparar foi reduzida à indução ao previamente estabelecido; generalizar, dizer para outras coisas ou situações o que foi concluído; e aplicar, à capacidade de acertar ou de reproduzir as generalizações.

Assim, sem transpor o caráter de transmissão do conhecimento (conteúdo do processo de alienação do sujeito), dinamizou-se a abordagem dos conteúdos programáticos. Ajudou-se, também, a promoção de simulações de perguntas e respostas, nas quais os alunos antecipam-se ao professor, colocando-se no lugar dele para adivinhar o que deve ser respondido. Quando um aluno expressa o que deve ser dito, o professor apropria-se desta fala e conclui que o objetivo foi atingido ou tem a responsabilidade de universalizá-la à turma. Os demais alunos são submetidos à descoberta do colega, muitas vezes, burilada pelo professor, e a reproduzem como verdade a ser dita ou entendida.

Nessas ações está implícita a concepção que a escola tem de que o conhecimento é a soma de pequenos fragmentos, concebidos, aí, como conteúdos programáticos. Tratando-os de forma linear, supõe-se estar estabelecendo um caminho seguro e tranquilo de aprendizagem. *Conteúdo* de trabalho, para a escola, resume-se aos itens listados no programa da série ou do curso e *forma*, às ações (estratégias) que farão com que estes conteúdos sejam absorvidos pelos alunos, que passarão a acertar as tarefas de aula. Eliminadas, por negação, as dúvidas, que o movimento de constituição da compreensão necessita, são substituídas pela certeza, como a forma correta do saber. Opta-se, então, pelo saber fazer, excluindo-se a compreensão do que se faz, por pressupor-se que se sabe fazer aquilo

que se compreende ou que se compreende, aquilo que se sabe fazer. Nessa situação não há espaços para perguntas, que levariam a pensar no modo como foi feito, pois elas desencadeariam outras questões que estão fora do que foi planejado. A pergunta, no entanto, existe diante do erro, o que desqualifica o aluno, tornando-o dependente do saber do professor.

As ações na escola giram, nesse enfoque, em torno deste aprender a acertar, perverso em relação à construção do conhecimento e do desenvolvimento do aluno, levando-o à memorização de “macetes” e não à construção de estruturas. Nesse sentido, a teoria de Piaget, trazida deformada ao contexto escolar, teve, no conceito de ação, a subtração de sua dimensão epistemológica, ou seja, vendo-a apenas como ação concreta ou prática, não espontânea, a escola deixa de observar ou investigar a operação, como ação em pensamento, assumindo-a como interiorização de estímulos¹⁰¹. Deixa-se, assim, de se tratar o conhecimento como processo de construção de significados, mantendo-o como fatos ou verdades a serem reproduzidos.

Retomando a idéia de complementaridade apontada anteriormente entre as idéias de Paulo Freire e de Jean Piaget, diria que me foi possível, com Paulo Freire, fundamentar a contestação da forma como se alienam os sujeitos, na escola, de sua capacidade de aprender a ser e a estar no mundo, inserindo-me criticamente nela e imprimindo um movimento de investigação oriundo do que ele denominou de “curiosidade epistemológica”. Mas foi com Jean Piaget que constituí os conteúdos desta curiosidade, podendo, assim, superar a heteronomia¹⁰² preestabelecida (e desejada ideologicamente) em relação aos conteúdos escolares e às ações determinadas.

Desse modo, o conteúdo programático e a forma como a escola o tem tratado e o conteúdo retirado das ações e a forma que o define, tornaram-se objetos de conhecimento a serem constituídos por mim. E é sobre este

¹⁰¹ Como é destacado por Piaget, em *Educación e instrucción*, e por Becker, em *A Epistemologia do professor*.

¹⁰² Esta heteronomia volta a ser assinalada, expressivamente, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, e, de forma explícita nas *Diretrizes que orientam os cursos de formação de professores da Educação Básica*.

ponto que me ocuparei, neste item, para que possa, na segunda parte do trabalho, desenvolver e refletir sobre as atividades propostas aos alunos e tratar das implicações de seus resultados ao contexto escolar.

Em relação ao primeiro, ou seja, ao conteúdo programático e à forma como a escola o trata, farei breve referência, selecionando o que interessa neste estudo, também por considerar que existem muitas (e pertinentes) leituras sobre este assunto. Procurarei, então, apresentar a versão que teci, sendo esta um elemento no interior da trama a ser lida. Do meu ponto de vista, a escola precisa romper com a hegemonia dos conteúdos previamente estabelecidos, o que se constitui num desafio bem complexo. Sem isso, não basta excluir nomenclaturas ou dinamizar abordagens, vinculando essas mudanças a novas tendências ou justificando-as a partir delas. Tampouco basta mudar a organização curricular ou não ter a obrigatoriedade ou listas de conteúdos a cumprir, pois os mesmos estarão sempre, implicitamente, imobilizando as transformações que levem à mudança de paradigma. Buscar romper a hegemonia dos conteúdos programáticos equivale a questionar o paradigma que fundamenta seu estabelecimento. Implica, também, ver na forma de sua transmissão o conteúdo do processo de alienação do sujeito, e no conteúdo “transmissão do conhecimento-estado”, a forma de promover-se a alienação.

Além desse aspecto, também torna-se fundamental analisar-se ou reconstituir-se a universalidade do conhecimento que foi fragmentado ou especificado em pequenas abordagens, na sua maioria, tratadas de forma figurativa pela escola. Esta universalidade corresponderia, a meu ver, a noções abrangentes como, por exemplo, autonomia, coerência, escrita, leitura, tempo, espaço, classificação, seriação, conservação, operações infralógicas e lógico-matemáticas etc.. Os conteúdos específicos através dos quais essas noções seriam trabalhadas dependeriam de cada turma (isto é o que procurarei demonstrar na segunda parte deste trabalho) e sua formalização seria constituída através da investigação da operatividade do pensamento da(s) criança(s). Assim, não haveria sentido na existência de

conteúdos mínimos ou, como se diz, de currículo mínimo que, na realidade, atrela o ensino a uma mediocridade insustentável.

Mas o significado disso na ação dos professores obriga a um movimento inverso ao que tem sido estabelecido, o que abrange diferentes instâncias educacionais e implica construir conhecimento sobre esses conteúdos programáticos. A pesquisa e a colaboração são imprescindíveis, uma vez que se passaria a trabalhar com as coordenações e as transformações, em contínua constituição, analisando-se os estados provisórios que as mesmas promovem e que as engendram.

Na dimensão construtivista piagetiana, as ações dos alunos e dos professores definem os caminhos a serem trilhados. Ou seja, o docente, ao agir como investigador construirá hipóteses e seguirá as construções do(s) aluno(s), sem abandonar ou impor as suas. O conteúdo de trabalho do professor deixa, assim, de ser retirado de listagens e passa a ser definido pela observação e orientado pelo estudo e pesquisa constantes, que irão definindo e sendo definidas pelas coordenações realizadas.

Começaria, assim, para definir a abordagem dada à forma e conteúdo, destacando a necessidade de se ressignificar a afirmação de que a escola deve partir do que o aluno sabe, respeitando o conhecimento que já possui. Na efetivação do currículo, esta afirmação tem sido vinculada ao que o aluno sabe sobre os conteúdos a serem trabalhados ou já trabalhados (sondagens de início de ano ou na “introdução” de novos conteúdos). No entanto, respeitar o conhecimento do aluno e partir do que ele sabe, implica colocá-lo em ação, permitindo-lhe agir e pensar sobre o que faz e observa, retirando daí, o conteúdo para formulação de hipóteses de trabalho e para definir a organização curricular, em constante vir a ser, o que requer dos professores a observação constante e atenta das ações empreendidas em sala de aula e a construção de um conhecimento que lhe dê subsídios para analisar os dados dela retirados e para sustentar a tematização dos mesmos.

E nessa mesma dimensão construtivista, ao se considerar a relação de interdependência entre o sujeito que aprende e o objeto a ser conhecido, torna-se importante referir a forma cíclica atribuída por Piaget ao processo constituído pela equilibração dos observáveis e das coordenações, destacando a definição:

Um observável é aquilo que a experiência permite constatar por uma leitura imediata dos fatos por si mesmos evidentes, enquanto uma coordenação comporta inferências necessárias e ultrapassa, assim, a fronteira dos observáveis (PIAGET, 1976, p.46)¹⁰³.

Este jogo interdependente entre os observáveis e as coordenações (pré-operações e operações), em sua crescente complexidade, remete-nos ao estudo do processo de abstração reflexionante, na qual Piaget e seus colaboradores tratam de questões a respeito de conteúdo e forma das quais a escola parece ter ficado alheia. Talvez isto se deva ao fato das mesmas não fornecerem dados imediatos ao fazer pedagógico, o que parece não ocorrer com a adoção das provas piagetianas. Entretanto, ao se deter na aplicação dessas provas, apenas constatando os níveis de desenvolvimento investigados pela equipe de Genebra, a escola destitui as mesmas de seu significado epistemológico e restringe a própria epistemologia genética àquilo que ela domina, ou seja, à aplicação de provas e testes. Mantém ou promove, com isso, um fluxo excludente ou minimizador do conhecimento, excluindo ou diminuindo os conteúdos programáticos a serem trabalhados. Também justifica a compreensão equivocada de que é normal, no decorrer do processo de escolarização, alguns alunos saírem-se bem e de outros não conseguirem “acompanhar” os demais.

Para abordar o significado a ser dado ao conteúdo retirado das ações e a forma como o define, já assumidos como objetos de pesquisa, é importante destacar as idéias de PIAGET (1995, p.276)¹⁰⁴ e seus colaboradores que, ao referirem-se aos reflexionamentos constituintes da abstração reflexionante, reiteram a idéia de espiral e afirmam:

¹⁰³ A Equilibração das Estruturas Cognitivas: problema central do desenvolvimento (1975).

¹⁰⁴ Abstração Reflexionante: relações lógico-matemáticas e ordem das relações espaciais (1977).

...até agora assistimos, pois, a um processo em espiral: todo reflexionamento de conteúdos (observáveis) supõe a intervenção de uma forma (reflexão), e os conteúdos assim transferidos exigem a construção de novas formas devido à reflexão. Há, assim, pois, uma alternância ininterrupta de reflexionamentos → reflexões → reflexionamentos; e (ou) de conteúdos → formas → conteúdos reelaborados → novas formas, etc., de domínios cada vez mais amplos, sem fim e, sobretudo sem começo absoluto.

O fato de a abstração reflexionante (como atividade contínua), assim como a abstração empírica (como escolha de observáveis que atendem a determinada questão), estar presente em todo desenvolvimento, desde o período sensório-motor ao nível mais elevado do pensamento científico, faz com que consideremos sua relevância, ao tratarmos a organização das atividades didáticas, observando o que o aluno já construiu e, especialmente, ao buscarmos a natureza epistemológica da expressão ação-reflexão-ação.

O movimento impresso pela abstração empírica, que faz dos objetos ou das ações os seus observáveis e pela abstração reflexionante, que se apóia nas coordenações das ações do sujeito, é passível de observação no cotidiano das ações dos alunos e dos professores, incluindo, aí, o caso particular da abstração reflexionante, a abstração pseudo-empírica, na qual as coordenações já constituídas pelo sujeito interferem nas ações e nas transformações que se operam em seus observáveis. A alternância contínua entre reflexionamentos → reflexões → reflexionamentos, colocada em destaque, trabalha os dois aspectos da abstração reflexionante: os reflexionamentos, constituindo deslocamentos dos observáveis e projeção ao patamar superior daquilo que foi retirado do anterior e as reflexões constituindo a reconstrução, neste novo patamar, daquilo que a ele foi trazido. Como o processo é contínuo e ininterrupto, engendra novas construções, garantindo os avanços próprios das reconstruções. Para PIAGET (op.cit., p.278) e seus colaboradores,

O primeiro resultado das abstrações *reflexionantes* é, portanto, acarretar, seja a diferença de um esquema de coordenação para aplicá-lo de maneira nova, o que aumenta os poderes do sujeito (...), seja a “objetivação” de um processo coordenador que se torna, então, objeto de representação ou de pensamento, o que aumenta os conhecimentos do sujeito, alargando o campo de sua consciência e enriquecendo, portanto, sua conceituação.

Trazendo este movimento às ações do professor, como sujeito do conhecimento, podemos dizer que dentre as diferenciações a serem constituídas está a que se refere à natureza das ações que empreende, para que possa retirar delas o que consegue observar e coordená-las de forma a enriquecer as observações e coordenações futuras. Esta diferenciação, uma vez estabelecida, mantém a dinâmica indissociável das mesmas e encaminha a objetividade, produto do *trabalho contínuo de elaboração e descen- tração, do sujeito conhecedor* (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p.17)¹⁰⁵, necessária à realização das investigações que engendram uma teoria de aprendizagem fundamentada na construção do conhecimento, a partir do ponto de vista da Epistemologia Genética.

Como a ação empreendida pelo professor está vinculada, invariavelmente, à sua ação direta e constante com os alunos, ocupando a maior parte ou todo tempo de sua carga horária na escola, tende, por vezes, a ser admitida como a única existente. No entanto, nela estão implicadas outras ações por ela desencadeadas e que a ela são remetidas. Se o professor não toma consciência da relevância e complexidade desta ação e das implicações dela decorrentes, dificilmente deixará de ter o conhecimento como cópia e de buscar receitas ou modelos a serem aplicados.

Pensar a ação, do ponto de vista construtivista, representa trabalhar, como vimos anteriormente, com a multiplicidade de leituras que ela nos oferece, retirando dela os observáveis em jogo, coordenando-os até atingirmos um nível de conceituação que nos permita trabalhar com idéias que transcendam nossas ações concretas, ou melhor, que nos permitam trabalhá-las num nível conceitual.

Assim, nessa perspectiva de conhecimento, implícita na Epistemologia Genética, a prática da sala de aula é redimensionada e pode desencadear a reformulação curricular. É nesse pressuposto que está fundamentado todo este estudo.

¹⁰⁵ Aprendizagem e Estruturas do Conhecimento (1974).

CONCLUSÕES DA PRIMEIRA PARTE

Aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade.

(INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p.263)¹⁰⁶

Neste momento, considero relevante tecer algumas considerações ou destaques sobre as idéias até aqui desenvolvidas. Não há, nisto, intenção de realizar fechamentos a respeito do que foi exposto, mas, de destacar aspectos considerados relevantes e de apresentar outras leituras que foram sendo tecidas a partir deles.

Dentre os estudos empreendidos sobre as ações no contexto escolar, esta primeira parte ocupou-se da análise de minhas próprias ações, a partir da diacronicidade de sua constituição e do processo reflexivo de sua construção. Foi, então, elaborada uma síntese inacabada da minha experiência. Uma síntese possível, que abre possibilidades para outras sínteses, comprovando, mais uma vez, que o conhecimento se estabelece numa relação de *interdependência entre sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido* (op. cit., p.17), de caráter adaptativo, ou seja, resultante da contínua interação entre sujeito e meio. Tanto no nível das ações concretas (prática docente) quanto no da conceitualização (teoria) o conhecimento não é cópia ou reprodução do que existe, mas transformação do sujeito e do objeto, realizada pelo sujeito da ação.

¹⁰⁶ Aprendizagem e Estruturas do Conhecimento (1974).

Antes de passar à segunda parte, na qual será dada ênfase às ações com alunos e os caminhos construídos, como pesquisa, a partir delas, destaco, em princípio, que pensar sobre as ações dos alunos e pensar sobre a própria ação docente constituem, na realidade, movimentos indissociáveis, apesar de distintos entre si e que se implicam mutuamente, como poderemos constatar ao longo do texto e nas Conclusões.

Em relação ao que foi abordado até o momento, torna-se importante desenvolvermos algumas idéias sobre questões implicadas no processo de construção do conhecimento, na perspectiva da Epistemologia Genética. Assim, destaca-se, ainda:

- a similaridade entre a alternância “ação → reflexão → ação”, tão difundida na escola, e “reflexionamento → reflexão → reflexionamento”, abordada pela equipe de Piaget em relação aos estudos empreendidos sobre o processo de abstração. Tendo reflexão como uma reorganização ou *uma reconstrução produtora de novidade* (PIAGET, 1979, p.55)¹⁰⁷, podemos afirmar que ela é constituidora da práxis, remetendo a uma ação diferenciada e engendrando, na continuidade do processo, a possibilidade de reflexões sobre reflexões;

- a relevância de que o contexto escolar seja um espaço científico no qual o professor possa agir com liberdade e compartilhar suas construções, sendo acolhido nas possibilidades que abre para se refletir sobre questões educacionais e epistemológicas que visem à transformação da escola em sua concepção de conhecimento e na conseqüente organização curricular. Constituindo-se como espaço científico, a escola abre possibilidades à construção de ações solidárias, que remetem os professores ao seu objeto de conhecimento, ou seja, ao desenvolvimento integral do aluno, no estudo e investigação interdependente dos fatores que o definem;

- a necessidade do professor colocar-se, nesta perspectiva, como sujeito que constrói conhecimento sobre o conhecimento do aluno e sobre

¹⁰⁷ A Psicogênese do conhecimento e a sua significação epistemológica (1975).

seu próprio conhecimento, através da ação docente e da reflexão sobre as mesmas, tendo perseverança e acolhendo os desafios e desequilíbrios como inerentes ao processo que vivencia;

- a fertilidade, a pertinência e a atualidade da Epistemologia Genética à efetivação do construtivismo na educação. Isto, no entanto, exige que se retome a noção de conhecimento e a própria teoria de Piaget, para que possa ser construída, no interior da escola, por seus profissionais, uma teoria de aprendizagem. Penso que a escola não pode se dispersar de sua tarefa, que é a educação, ficando às voltas com o verbalismo teórico que a tem imobilizado. As ações da escola efetivam-se na realidade concreta composta por alunos e professores, predominantemente. Neste sentido, a teoria de Piaget oferece, aos educadores, elementos para que seja ultrapassada a busca de êxitos imediatos e se trabalhe com o objeto que deve constituir, de fato, sua razão de ser: a constituição do conhecimento. Como afirma CERUTI (1995, p.104)¹⁰⁸

A epistemologia genética delineou, finalmente, uma teoria do conhecimento – o *construtivismo* - que inspira cada vez mais operativamente o diálogo entre os *observadores* atores desta história das ciências da vida e da cognição.

Finalmente, destaco a beleza do processo, no qual se estabelece, de forma progressiva, a complementaridade entre a assimilação e a acomodação. Em relação ao resultado desta diferenciação progressiva entre assimilação e acomodação, cabe destacar as idéias de PIAGET (1979, p.329)¹⁰⁹ que afirma que, *além da acomodação necessária às circunstâncias usuais, o sujeito interessa-se pela novidade e ele mesmo a explora*. Assim, a diferenciação entre os esquemas diminuem a distância entre o novo e o conhecido, de tal forma que *a novidade, em vez de constituir um obstáculo evitado pelo sujeito, passa a ser um problema que solicita a exploração e a pesquisa*.

¹⁰⁸ A Dança que Cria: evolução e cognição na Epistemologia Genética.

¹⁰⁹ A Construção do Real na Criança (1937).

PARTE II

*Quando não tinha nada, eu quis.
Quando tudo era ausência, esperei.
Quando tive frio, tremi.
Quando tive coragem, liguei.*

Chico César

4**O COTIDIANO DO PROFESSOR**

Que dança que não se dança ?
Que trança não se destrança ?
O grito que voou mais alto
Foi um grito de criança.

(QUINTANA, 1997, p. 39)¹¹⁰

Retomando uma história que foi construída pela necessidade de coerência interna na qual a contradição, no lugar de ser negada, foi assumida como problema a ser investigado, a análise da ação docente, a partir deste momento, será empreendida enfocando-se a dimensão concreta e cotidiana da sala de aula. Neste movimento, detenho-me no relato reflexivo de meu próprio caminho experimental ou empírico, abordando questões consideradas importantes na ação docente voltada ao construtivismo epistemológico de Piaget. O que vier a ser dito, a partir de agora, estará sustentado pelo que foi afirmado até então e procurará exemplificar o que foi

¹¹⁰ Canção de Domingo.

construído na busca do significado do que *é ser construtivista numa sala de aula*.

Chegar a este estágio de atividade docente implicou vivenciar um caminho nada linear. Foram muitos os avanços, muitos os retrocessos. Reafirmando o que já coloquei, o caminho profissional que percorri afastou-me dos modelos generalizados na escola, fazendo-me buscar a efetivação da prática transformadora intentada e explicitada no discurso pedagógico. Assim, a curiosidade em relação ao significado teórico das ações empreendidas, aliada ao convite permanente para assumir o imprevisível, proposto nos contextos escolares dos quais fiz parte, sustentou o perseverar no caminho e a construção do movimento de constante busca.

Aqui não há como dissociar o observador do professor, uma vez que observo a mim, assumindo o desafio de refletir honestamente sobre a coerência de minhas ações com relação ao que digo pensar e acreditar. Coerência esta que deve se refletir em ações com os outros: colegas e alunos. Mesmo quando impessoalizo a fala, na busca de uma generalização possível, destacando ou referindo o(a) docente ou o(a) professor(a), também é de mim que falo. Falo do interior de mim, exteriorizando esta fala de mim, para mim e aos outros. Ao fazê-lo, não posso negar o prazer que sinto em, enquanto construo a escrita, refletir sobre as aproximações construídas entre as idéias dos autores que cito e os caminhos traçados com os alunos; a alegria das situações vivenciadas e a coragem que se fortalecia em todos à medida que o comprometimento se constituía. Não posso negar também as inquietações e desequilíbrios que esta auto-exposição promove e o quanto ela consolida minha responsabilidade frente à Educação.

4.1: AS ATRIBUIÇÕES DECORRENTES DA DOCÊNCIA

Na primeira parte deste trabalho, vimos o quanto as atividades de docência possibilitam uma multiplicidade de leituras. Vimos, também, o

quanto essas leituras se tornam necessárias se adotamos o ponto de vista construtivista para subsidiar nossas ações.

Nessa perspectiva e em função do meu desejo, transformado em objeto de pesquisa, de querer ser professora construtivista e de construir algo que fosse realizável no cotidiano da sala de aula, passei a refletir sobre o significado do que fazia e sobre as implicações que este fazer promovia na minha vida e na vida de meus alunos.

Nesse processo, uma das primeiras diferenciações que se impôs foi a de, no universo de minhas tarefas, nas quais a responsabilidade pela ordenação das atividades estaria sempre presente, definir o significado e a abrangência de cada uma delas. Dessa forma, nesse denso corpo de atribuições, é preciso que se especifique:

4.1.1: **A ação contínua de planejar:** a elaboração e a organização das situações didáticas que darão vida e consistência ao cotidiano da sala de aula. Nas séries iniciais esta ação é de fundamental importância à promoção de um ambiente seguro, consistente e prazeroso. Através dela o professor promove a participação do grupo e retira da mesma os conteúdos de trabalho, definindo e redefinindo os rumos futuros. Na perspectiva teórica adotada, ou seja, na construção do conhecimento, concebo o planejamento como algo em constante formulação, em que o registro-síntese do que foi feito é mais relevante do que sua predefinição desde o início. Assim, as seqüências de atividades apresentadas neste trabalho deverão ser acolhidas em seu processo construtivo e em seu significado às interações constituídas pela turma em questão. No meu modo de concebê-las, penso que, se as mesmas forem aplicadas em outras turmas, em sua forma final, perderão o significado epistemológico que lhes atribuí. Perderão também seu significado de criação e aprendizagem, uma vez que tudo já estaria estabelecido, restando aos sujeitos realizarem o previsível.

Esta forma de planejar, no entanto, cairá no vazio, promovendo o espontaneísmo pedagógico, se não houver ações que dêem suporte à consti-

tuição das propostas aos alunos, como: acompanhar os acontecimentos da atualidade; assistir filmes, vídeos, palestras; ler poesias, contos, histórias, notícias; imaginar inúmeras formas de exploração ou de leitura para um mesmo fato; trocar idéias com a equipe de série ou outros colegas e profissionais, compartilhando inquietações, dúvidas e decisões etc. Estas ações devem compor um repertório do qual é possível dispor-se de acordo com o desenrolar dos acontecimentos de sala de aula, sem que o mesmo seja atrelado a uma obrigatoriedade de uso, mas que exista como possibilidade. Na ausência das seqüências prontas de trabalho, é imprescindível que se esteja em constante busca e que se analise a pertinência das propostas ao grupo de alunos com o qual se está trabalhando.

Ao agir dessa forma, passei, também, a estar atenta aos acontecimentos de sala de aula, às falas e produções dos alunos para poder utilizar o que dispunha como recurso ou a procurar um mais adequado à turma ou ao aluno com o qual interagia. O retorno de sua participação em forma de proposta de trabalho ao grupo, significa, ao aluno, um convite para continuar participando do cotidiano da aula. Ver seu trabalho sendo valorizado em seu esforço pessoal e originalidade, vinculado aos acontecimentos da vida, fora da aula, contextualiza-o no mundo e, de modo especial, em seu grupo de estudo.

Na dinâmica estabelecida e relatada anteriormente sobre as características da atuação do professor, na adaptação do método clínico, estabeleceu-se a dinâmica do planejamento contínuo. Mas cabe destacar, ainda, que, para se empreender ações em constante processo de constituição, é imprescindível que o professor também vincule esse planejar a leituras diversas de estudos e pesquisas em áreas específicas do conhecimento.

4.1.2: A ação constante de pesquisa e estudo: para sustentar este processo de reflexão retirando dos acontecimentos, conteúdos, que se transformarão em objetos de trabalho e de investigação, o professor precisa empreender leituras que darão consistência ao conhecimento que cons-

trói sobre o desenvolvimento dos alunos, o que implicará, por sua vez, estabelecimento de metas e organização de ações que o mantenham em movimento de aprendizagem.

Para poder intervir de forma adequada, observando o desenvolvimento do aluno, é preciso compreender suas reações ou produções, o que promove a necessidade de realizar leituras sobre áreas específicas (linguagem, matemática, ciências físicas e biológicas, ciências humanas, psicologia e também sobre sociologia, comunicação, lingüística etc.). Em função disso é que afirmo que um dos aspectos mais fascinantes do construtivismo epistemológico de Piaget é que ele nos desafia a nos apropriarmos de um conhecimento que não será transmitido aos alunos, mas que dará a razão de ser de nossas ações.

Para constituir esse movimento de aprendizagem, simultâneo e necessário ao movimento de planejamento contínuo, participei sempre de grupos de pesquisa (nesse aspecto, destaco a relevância da experiência que tive nas reuniões de escola e nos assessoramentos que me desafiavam a pensar e criar) e busquei aliar-me ao conhecimento de outros profissionais, tornando-me uma pesquisadora inquieta e, talvez, obstinada. No entanto, algumas delas, por se tratarem de investigações específicas e, especialmente, por terem sido construídas em grupo, merecem e exigem um tratamento à parte. Uma delas, parcialmente publicada, refere-se ao estudo sobre produção textual¹¹¹. Como afirmamos, no texto que produzimos, tínhamos como objetivos *emprender uma ação pedagógica capaz de oportunizar interações e interlocuções e promover entre os alunos a preocupação com a interpretabilidade de seus textos e o desenvolvimento do gosto pela comunicação através da escrita* (GOLBERT et al., 1996, p.19)¹¹². Esses objetivos, para serem atingidos, impuseram-nos uma série de desafios, dentre os quais destaca-se a necessidade de encontrar tempo comum para

¹¹¹ Pesquisa desenvolvida com as professoras Clarissa Golbert (UFRGS, coord. dos trabalhos), Ellen Reis (Esc. Munic. Martin Aranha), Carime Elias e Vera Santos (auxiliares de pesquisa) e eu, do C. de Aplicação da UFRGS.

¹¹² A construção do discurso escrito – vivências em sala de aula. As propostas didáticas eram distintas nas duas turmas e determinadas pelas características das turmas envolvidas.

nossas reuniões semanais, que acabaram se realizando nos finais de tarde, após ou no intervalo de nossos compromissos docentes.

Mas as atribuições de um professor construtivista não acabam aqui. É preciso que se esteja alerta à epistemologia que está implícita nas atividades que propõe e em seu próprio pensar (BECKER, 2000)¹¹³. Assim, de forma complementar e simultânea às ações já destacadas, deverá estudar as teorias do conhecimento, em busca de coerência e fundamentação.

4.1.3: a ação de refletir sobre a epistemologia que subsidia as ações docentes: no universo de acontecimentos e na exigência da organização das atividades didáticas, o professor deve ter presente que não basta mudar de proposta ou dinamizá-la. Tampouco trata-se de buscar formas eficientes para se atingir objetivos preestabelecidos, fazendo, com isso, que o aluno consiga realizar, de forma exitosa, o que lhe está sendo proposto. O desafio de acompanhar o desenvolvimento do aluno, intervindo de forma adequada e promovendo o equilíbrio entre os fatores desse desenvolvimento, remete o professor ao estudo teórico que subsidiará a análise de suas propostas, confrontando o que pensa com o que faz e com os resultados que suas ações, como docente, promovem.

Não basta ler um teórico ou mesmo referi-lo. Se concordamos com ele é preciso que nossa própria ação evidencie essa concordância (a escola não lê Skinner, não o refere e, no entanto, efetiva suas idéias). Daí a necessidade da construção de coerência pessoal e interna. O universo de autores, definido pelas leituras do professor, será estabelecido pela pertinência das idéias do autor com as do leitor e terá passado pelo crivo teórico deste último. Não é simples a constituição desse universo e ele deverá estar atrelado a um pressuposto mais abrangente, que o axiomatize. A partir daí será efetivado o processo de constante busca de equilíbrio.

Minha opção pela Epistemologia Genética, como já afirmei, deve-se ao fato de ter encontrado nela este núcleo comum (ou eixo duro como define

¹¹³ A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola

Lakatos, referido por Piatelli-Palmarine)¹¹⁴, a equilibração, que permite dar movimento às ações empreendidas na sala de aula ou fora dela, em pesquisas sobre ela, sem perder de vista aquilo que lhe dá sustentação, ou seja, a mediação constante entre sujeito e objeto. E isso enquadra-se tanto na reflexão sobre minhas ações quanto na análise das ações de meus alunos.

Ao me dar conta de que se fala muito em construção do conhecimento na escola, mas que não se estuda Piaget ou sua teoria nesse contexto, passei a tecer paralelos entre este discurso e a experiência concreta. Vi, então, nesta última, a carência epistemológica que sofre o primeiro e enveredei por este caminho que é estudar a Epistemologia Genética, confrontando seus pressupostos com os de outras teorias do conhecimento.

A gama de possibilidades aberta a partir desse voltar-se a si mesmo, procurando na própria ação aquilo que se apresenta como limite ou como condição epistemológica à efetivação do construtivismo no contexto escolar, remete-nos a um processo no qual ser professor construtivista representa entregar-se ao estudo e à pesquisa, fazendo dos mesmos o móvel das ações docentes.

4.2: A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS COMO DEFINIDORA DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS

Começarei este tópico utilizando uma idéia de Piaget da qual gosto muito. Ao desenvolver o tema sobre cooperação internacional, no texto “Introdução psicológica à educação internacional”, escrito em 1931, PIAGET (1998, p.85)¹¹⁵ destaca que *a finalidade da educação internacional é algo muito simples, e é precisamente sua simplicidade que torna tão difícil*

¹¹⁴ A propósito dos programas científicos e de seu núcleo central. Introdução da obra Teorias da linguagem; teorias da aprendizagem (1979).

¹¹⁵ Introdução psicológica à educação internacional (1931).

sua realização. Ao propor que a Educação crie em cada pessoa um método de compreensão e reciprocidade alerta também para o perigo de se

...simplificar em demasia o que a técnica pedagógica revela ser muito complexo. A esse respeito, somos freqüentemente vítimas – em matéria de educação internacional – da mesma ilusão que em outros campos do ensino: toma-se como ponto de partida o que é ponto de chegada e considera-se como sendo o método mais simples aquele que é mais natural para a inteligência verbal do adulto, quando, para a criança, a ordem a ser seguida tem de ser a inversa (p. 86).

Ao buscar a reversão desse quadro, no trabalho com os alunos, foi o acolhimento de suas características e a necessidade de interpretar suas respostas, por vezes, tão inesperadas, que impulsionaram-me a estudar o método clínico e a abandonar as linhas prontas de trabalho, assumindo a construção de propostas que estavam em constante organização e reorganização. O retorno dado pelos alunos e, por vezes, pelos pais, em relação ao significado atribuído às minhas ações, mantiveram-me sempre em alerta quanto ao movimento entre eles e à minha responsabilidade frente ao seu desenvolvimento.

Dessa forma, ao pensar sobre como acolhia meus alunos e sobre o modo como eles me acolhiam, significando ações e significando o significado dado a estas ações, teci uma leitura da sala de aula, sem me dar conta, talvez, do quanto era diferente de outras leituras e do quanto lançava-me a um fazer investigativo que necessitava ser explicitado e teoricamente sustentado por estudos constantes. Nesse movimento que empreendi, vejo a similaridade entre as afirmações de Piaget, com as quais introduzo estas reflexões, e as ações que são necessárias para se efetivar a reversão da ordem com que se ensina, nas escolas, ainda hoje. Para a criança, nessa reversão, o processo torna-se simples, espontâneo; para o adulto torna-se complexo, também por não se enquadrar nos esquemas de ação efetivado pela pedagogia, o que não permite negligências.

Penso poder dizer que é simples ser construtivista se considerarmos, como fazendo parte do processo de conhecer, o cotidiano em constante movimento de transformação, pois, assim, se desconhece a monotonia e a

falta de aventura, como afirmei anteriormente. Mas não podemos dizer que ser construtivista não é complexo, especialmente porque as ações que as transformações comportam nunca acontecem de forma isolada. Daí a necessidade de estudarmos e pesquisarmos para não complicarmos o que é complexo, nem reduzirmos ao espontaneísmo o que é simples.

Os conteúdos das propostas de trabalho, a partir de meus estudos, passaram a ser definidos, ao longo do tempo, na interação com o grupo de alunos. Novamente, a necessidade de estabelecer diferenciações, agora nas atividades dos alunos (como fonte de conteúdos), tornou-se algo imprescindível para que pudesse organizar e coordenar essas propostas, promovendo, através delas, situações em que a criança, como sujeito psicológico, pudesse desenvolver-se moral e intelectualmente: trabalhando em grupos e gerenciando suas decisões; buscando soluções para problemas e dúvidas; participando das decisões das atividades e assumindo sua resolução de forma comprometida e solidária.

Em princípio, destacaria três leituras que fiz das ações dos alunos, que me permitiram definir os conteúdos com os quais trabalhava com cada turma, tendo presente o que os havia desencadeado.

4.2.1: As relações estabelecidas no grupo nas diferentes situações: a forma como os alunos estabelecem relações nas mais diversas situações, desde a chegada na escola até o final da aula, no recreio, durante as atividades, nos intervalos das mesmas, enfim, na constituição do cotidiano da turma.

De certa forma, o conteúdo dessas relações é imprevisível, apesar de, às vezes, poder ser antecipado. No entanto, sua observação e acolhimento promovem, significativamente, a integração do grupo e seu compromisso com as atividades, uma vez que se está trabalhando com um conteúdo concreto, num grupo de crianças reais.

Mas esse movimento impõe, ao professor, a necessidade de saber observar e ler os acontecimentos de sala de aula como possibilidade de con-

teúdo de trabalho, o que supõe um suporte teórico específico. A par disso, para poder interpretar esse universo, o docente necessitará, por sua vez, estudar os detalhes inesperados que surgem nas situações de classe, trocar idéias com outros profissionais e trabalhar, em si mesmo, possíveis limitações e concepções.

Nunca consegui fazer algumas ações com espontaneidade com meus alunos como, por exemplo, determinar lugares ou construir normas de convívio. Com o estudo da Epistemologia Genética, pude construir um referencial teórico para justificar o porquê da não adoção dessas ações. Como considero importante a criança aprender a se colocar no lugar do outro e a ponderar pontos de vista para poder tomar decisões, penso que essas ações são impeditivas da construção da autonomia e do convívio solidário do grupo. Assim, a escolha de lugares e as negociações em sala de aula devem acontecer, na minha opinião, de acordo com as necessidades que emergem do convívio no grupo. Como afirma PIAGET (1962, p.15)¹¹⁶

Do ponto de vista moral, a cooperação conduz, não simplesmente à obediência de regras impostas, quaisquer que elas sejam, senão a uma ética de solidariedade e de reciprocidade. Essa moral caracteriza-se, quanto à forma, pelo aparecimento do sentimento de um bem interior independente dos deveres externos; dito de outro modo, por uma autonomia progressiva da consciência prevalecendo sobre a heteronomia dos deveres primitivos. Quanto ao conteúdo, certas noções fundamentais, tal como a justiça, devem a essência de seu desenvolvimento à cooperação gradual entre iguais e permanece quase inteiramente à margem da ação dos adultos sobre as crianças.

Ao assumir as relações das crianças como fonte dos conteúdos do desenvolvimento moral e afetivo, tive a possibilidade de estudar a forma como as mesmas significam suas ações, a autoridade do professor e de verificar as transformações que levam o egocentrismo do pensamento à descentração do mesmo. A partir delas pude verificar respostas ou soluções que caracterizam a dificuldade de colocar-se no lugar do outro (e o sofrimento que isso causa em algumas crianças); o desejo de ajuda e carinho;

¹¹⁶ Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar. In: La autonomía en la escuela (1934), de Piaget e Heller. Obs.: Publicado, com algumas alterações, também na obra Sobre a Pedagogia: textos inéditos, sob o título: Observações psicológicas sobre o *self-government* (p.113-129).

a conquista da argumentação; a necessidade de tempo; a alegria pelo acolhimento; etc.

4.2.2: As ações empreendidas em horários de atividades específicas: nessas atividades, as crianças, individualmente ou em grupo, determinam o conteúdo de trabalho (incluindo a realização de projetos pessoais), embora o mesmo esteja vinculado a uma proposta definida, ou seja, leitura, escrita, desenho, jogo, etc. Assim, na hora ou momento da escrita, todos escrevem, mas cada um decide o que será escrito, ou seja, o conteúdo do texto. Embora as crianças sintam-se livres para definirem o aproveitamento desse tempo, não ficam soltas nele, pois o professor não fica liberado da tarefa de coordenar. Ao contrário, nesses momentos se realiza uma observação atenta e ativa, na qual as intervenções são extremamente importantes e, talvez, a partir das quais mais se aprenda a ser investigador e autoridade.

Aqui, a ação docente volta-se, de forma específica, ao estudo teórico que subsidiará suas intervenções, de acordo com o interesse da criança e seu desenvolvimento. Das produções dos alunos, nesses momentos, retira-se o conteúdo que expressa o conhecimento já construído (sobre a estrutura de um texto, por exemplo) e o conteúdo que demonstra seus interesses e necessidades (o tema abordado). Para dar conta dessas situações, a necessidade de pesquisa se impõe decisivamente e impulsiona um trabalho interdisciplinar.

Esses momentos, como veremos posteriormente, são muito interessantes. As crianças envolvem-se com a tarefa ou sentem-se envolvidas por ela, mesmo quando se apresentam dispersivas, pois buscam acompanhar a produção dos colegas, o que promove a cooperação entre elas. Para ilustrar o desenvolvimento dessas atividades, destaco, da pesquisa sobre a escrita, referida anteriormente, nosso comentário de que nesses momentos, *as crianças conversam entre si e com a professora (...) contam sobre o que vão escrever, lêem trechos do que escreveram, perguntam sobre a escri-*

ta de determinadas palavras, sobre a adequação de palavras em sua idéia e sobre pontuação, criação de nova linha, etc. (GOLBERT, et al; op. cit., p. 20). A intervenção construtiva do docente ou dos colegas, contribui para o enriquecimento da produção, para o surgimento da preocupação com o leitor e para a solidariedade com o autor.

O que considero também interessante destacar é que, com essa forma de trabalhar, tive oportunidade de acompanhar a construção de uma ação intelectual cooperativa, o que ilustra a importância da interação no processo de construção do conhecimento enfatizada por Piaget, uma vez que as informações são trocadas entre as próprias crianças e as dúvidas são igualmente compartilhadas. Segundo PIAGET (1962, p.15)¹¹⁷

Do ponto de vista intelectual, a cooperação entre os indivíduos conduz a uma crítica mútua e a uma objetividade progressiva. Cada sujeito pensante constitui, com efeito, um sistema próprio de referência e de interpretação e a verdade resulta de uma coordenação entre esses pontos de vista. Pensar em função dos outros é, pois, substituir o egocentrismo do ponto de vista próprio e os absolutos enganadores da imposição verbal, por um método de relações verdadeiras, assegurando não só a compreensão recíproca, como também a constituição da própria razão...

Outro aspecto relevante, é o fato de que, a partir dessas situações, cada turma tem a oportunidade de construir sua própria história, e cada criança, a oportunidade de desenvolver-se a partir do que já construiu, uma vez que não deve se moldar às formalizações preestabelecidas pelo professor, o que aumenta a responsabilidade deste frente ao desenvolvimento dela. Não há, pois, um tema ou conteúdo específico para a série, definindo o atrelamento das ações dos alunos a ele. Tampouco há um projeto gerenciando as ações e subordinando os interesses de todos ao desenvolvimento do mesmo. Existe, sim, um grupo de pessoas, construindo conhecimento, de forma curiosa e solidária.

4.2.3: As reações e respostas dadas a perguntas específicas: nessas situações são realizadas, intencionalmente, perguntas aos alunos sobre questões ou noções que estão permeando as ações dos mesmos e de

¹¹⁷ Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar (1934).

noções que, teoricamente, estariam sendo construídas nesse período. De construção individual, na maioria das vezes, essas produções constituem os momentos em que as idéias não são compartilhadas na constituição de uma tarefa. Elas podem retornar ao grupo para debate e análise conjunta das respostas dadas, constituindo tarefas a serem realizadas por todos. Mas, principalmente, sempre servem de base para que o professor possa acompanhar o desenvolvimento da turma e de cada criança. Nesses momentos, os alunos sabem que precisam estar em silêncio, não só para não interferirem na forma de pensar dos colegas, como também para que o professor saiba como cada um está pensando sobre o tema abordado.

O resultado das análises das produções dos alunos, nessas propostas, sempre auxiliaram-me a organizar novas situações, individuais ou em grupos. Nesse aspecto, temos a construção de investigações que levam ao estudo e classificação das respostas das crianças, para poder gerenciar a seqüência do trabalho individual e coletivo. Por vezes, para poder provocar o confronto de idéias, propunha a formação de grupos heterogêneos e encaminhava nova proposta a respeito do mesmo tema para que as crianças pudessem reorganizar seu pensamento, justificando seu ponto de vista e ouvindo o do outro. Dependendo da tarefa, solicitava, aos grupos, um relatório final, para que todos pudessem discutir o conteúdo do mesmo e, assim, organizar as idéias debatidas ou a tarefa realizada.

Através desse movimento pode-se obter elementos que, integrados à análise da organização curricular, permitirão a constituição de ações que investiguem o desenvolvimento do aluno e que dêem uma nova configuração e consistência pedagógica ao fazer escolar. No meu caso, essas investigações ficavam circunscritas ao universo das turmas com que trabalhava, permitindo-me tecer comparações entre elas e verificar a universalidade da construção de noções correspondentes à faixa etária em que os alunos se encontravam. Ou seja, buscava, no sujeito psicológico, as características do sujeito epistêmico da teoria, construindo, assim, um sistema

cognitivo (PERRAUDEAU, 1998)¹¹⁸. Penso que esse é um recurso que a escola pode utilizar para ter elementos para empreender a construção curricular que atenda às necessidades e aos interesses dos alunos, tendo em vista seu desenvolvimento moral e intelectual.

Essas três leituras das ações dos alunos foram assumidas, por mim, como uma necessidade didática de diferenciar os fatos ocorridos em sala de aula. Essas ações, distintas em sua origem, são, na realidade, interdependentes e indissociáveis em sua dinâmica, havendo, mesmo nos aspectos que as diferenciam (na origem do conteúdo a ser trabalhado), uma certa implicação solidária. Ao assumi-las, penso ter optado por um caminho mais complexo, porém mais apropriado ao desenvolvimento do aluno, no qual minha ação como docente se transformou numa ação investigativa e construtiva, tendo que dar conta, simultaneamente, do significado de minhas ações e do significado das ações de meus alunos.

4.3: AS TURMAS DESTA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Para relatar esta experiência, me apoiarei, de modo especial, nas atividades realizadas com três turmas, no período de 1994 a 1996, correspondente a três anos letivos, atuando em três quartas séries, por considerar este o período de maior desenvolvimento e complexidade de minhas investigações.

Em princípio, torna-se relevante destacar que minhas ações realizaram-se num contexto escolar voltado para a pesquisa, o que dá aos professores liberdade de ação e no qual existe a expectativa de criação de novas propostas. Este contexto foi de grande importância para mim, desde meu ingresso como professora polivalente de sexta série, em 1981, quando trabalhei, pela primeira vez, com projetos individuais desenvolvidos pelos

¹¹⁸ Piaget Hoje: respostas a uma controvérsia (1997).

alunos, até minha saída em julho de 1996, como professora das séries iniciais.

Apesar de não haver sido criado para efetivar um currículo construtivista, o trabalho com as séries iniciais, passou, em 1982 (quando comecei a atuar na segunda série), a buscar fundamentação teórica em Piaget, conforme foi já explicitado no Capítulo 1, o que me abriu espaço para iniciar e manter meus estudos na teoria piagetiana.

Outra questão importante refere-se ao fato de que minha atuação, nesse período entre 1994 e 1996, acontece em turmas de quarta série, o que significa dizer que as crianças já construíram uma história como grupo, o que será relevante na definição das atividades propostas (e através das quais se busca o significado do que é ser construtivista no dia-a-dia da sala de aula). Também as características das turmas – devido à história e ao conhecimento já construídos –, suas necessidades e interesses serão decisivos na constituição dos caminhos que se estruturaram, ao longo do tempo, como veremos a seguir.

Nessa escola, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os alunos ingressam por sorteio público, havendo, por vezes, mais de duzentos inscritos para 25/28 vagas, na 1ª. série do Ensino Fundamental. Essas vagas são disputadas por alunos da comunidade, em geral, não importando o quão distante a escola fique do local em que a criança mora. Por haver também algumas matrículas compulsórias e transferências, veremos o número de alunos sendo distintos entre as turmas.

O trabalho nas séries iniciais, exceto na primeira série, é desenvolvido por equipes formadas por cinco professores, das áreas de Inglês (a partir da segunda série), Educação Física, Música, Polivalência (neste caso, eu) e Orientação Educacional. As aulas de Inglês fazem parte de uma proposta de pesquisa da escola, desde a abertura das turmas de séries iniciais, em 1979. Música e Educação Física surgiram da necessidade de se

criar espaço para estudo e assessoria às professoras polivalentes, contratadas por 20 horas semanais, preenchidas todas em sala de aula, o que foi mantido com o tempo. As aulas de Inglês e Música acontecem duas vezes por semana, com as turmas divididas em dois grupos. São previstas reuniões, por série, semanalmente, ao longo do ano letivo, e Seminários periódicos para estudos, conselhos de classe e planejamento.

A seguir farei breve caracterização dos grupos com os quais trabalhei nesse período que coloco em destaque. Para melhor identificação das mesmas, designarei essas turmas da seguinte maneira: 1T: 1^a. turma; 2T: 2^a.turma e 3T: 3^a.turma.

A primeira turma (1T), com a qual trabalhei durante dois anos, na terceira e quarta séries do Ensino Fundamental, era composta por 34 crianças, com idade entre 8 e 11 anos. Dessas, 25 ingressaram, por sorteio público, na primeira série; 03, por sorteio entre filhos de professores da escola e as demais passaram a integrar o grupo ao longo da terceira e quarta séries, com a transferência de seus pais (militares) para Porto Alegre. O número excessivo de crianças na constituição da turma promoveu uma série de dificuldades e impôs uma série de limitações, como poderá ser observado posteriormente, não só no que diz respeito aos aspectos de socialização, como também de efetivação de uma proposta de construção do conhecimento. O ambiente físico da escola e da sala de aula também não favoreciam a movimentação do grupo, nem comportava, em princípio, o número de alunos que o constituía. Uma das limitações da escola era não poder recusar as matrículas de transferências. Apesar de se recomendar, aos pais, a procura de outra escola, devido ao excesso de alunos na turma, na maioria das vezes, não se era ouvido, devido ao conceito da escola na comunidade.

Meu primeiro contato com a 1T aconteceu no final da segunda série, em 1992, e será destacado em função de seu conteúdo:

Ao ingressar na sala desta turma, para pegar um material do qual necessitava, cumprimento o grupo:

— Bom dia, posso entrar?

A professora, aproveitando minha presença, diz ao grupo:

— Pessoal, esta é a professora Darli. Ela será professora de vocês na terceira série.

Ao ouvir esta informação, as crianças olham para mim, examinando-me.

Um menino, parecendo representar o grupo, recomenda:

— Te prepara ! – seu tom de voz é de alerta (ameaçador ou profético?...).

— Me preparar? Por quê?

— Tu não nos conhece!...

Assumo, então, a intervenção como brincadeira, e respondo:

— Ah, ah... mas vocês também não me conhecem... Pelo jeito, empatamos, não?

A turma ri. Despeço-me do grupo, pedindo desculpas por ter interrompido o trabalho.

Retiro-me da sala de aula, mas fico trabalhando a situação: o olhar da turma, o riso, o menino, enfim, os significados possíveis de nosso encontro. Retomo esse momento com os demais professores da série e a orientadora educacional, durante o Seminário de Estudos e Planejamento, realizado em janeiro, dois meses após meu primeiro encontro com a classe. Nesse seminário, entramos em contato com o perfil da turma, elaborado pelos professores do ano anterior e traçamos algumas metas, sendo que a principal delas, neste caso, foi a de um trabalho cooperativo, de estudo e troca constante entre os professores, não havendo uma proposta comum de trabalho, definida antecipadamente. Cada professor definiria, a partir do contato com a turma, o caminho a seguir. O objetivo do grupo, nas reuniões de série, seria o de socializar suas ações, fundamentando-as teoricamente, em função de sua área de conhecimento.

Em março de 1993, ao iniciar o ano letivo, a dimensão do significado da recomendação do aluno, passa a ser construído. De certa forma, o grupo também passa a construir o significado de minha resposta. Nesta fase de estudos mútuos, observa-se uma seqüência de reações bem identificáveis. A turma rejeita o contexto escolar e a autoridade do(s) professor(es). Parece que todos têm o mesmo objetivo, ou seja, *boicotar* as propostas docentes. Intenção esta que penso ser efetivada com sucesso: rejeitam o toque ou tocam-se agressivamente; são indiferentes ao cumprimento; simulam envolvimento na tarefa, fazendo total silêncio e nada produzindo;

constróem monólogos simultâneos, indiferentes à tentativa de diálogo; questionam-se, entre si, se vão ou não fazer o que está sendo proposto. O mau humor é a característica mais marcante do grupo.

Diante das dificuldades enfrentadas por todos, professores e alunos, e a constatação de que o grupo passava a ter-me como referência nas situações de maior conflito, reformulamos a organização convencional de trabalho. Dessa forma, a divisão da turma, que acontecia entre as professoras de Música e Inglês, passa a acontecer entre a professora polivalente (no caso, eu) e cada uma das duas colegas. Divisão semelhante é feita nas aulas de Educação Física, sendo que aí alternam-se atividades com toda a turma e a divisão em dois grupos mistos ou um grupo de meninos e outro de meninas. Aumenta, consideravelmente, o tempo que passo com os alunos. Assim, enquanto estão na escola, estão comigo ou próximos a mim, o que favorece o estabelecimento de vínculos de confiança e o compartilhar do que é vivido. Inúmeros são os momentos em que conversamos em busca de solução para os problemas que surgem ou que existem e que precisam ser enfrentados e trabalhados. Aos poucos, vamos distinguindo os problemas que necessitam da presença de um adulto ou da professora, dos problemas que podem ser resolvidos entre eles, mesmo que, inicialmente, necessitem de apoio.

Como sou presença constante no grupo, sinto os efeitos do desafio que assumimos mais diretamente. Resisto à rejeição pacientemente (embora sofrendo), fazendo de minhas propostas, possibilidades de estudar o conteúdo das reações do grupo. Com certeza, eu acredito nos resultados do trabalho. Começa, então, o desequilíbrio. O grupo torna-se curioso em relação a mim: observam-me e falam de mim em tom de voz sussurrante. Penso que é o início do diálogo entre nós. Um dos momentos bem ilustrativo desta aproximação, aconteceu quando, após solicitar atenção ao grupo para propor uma tarefa, vendo-me aguardando silêncio, ou melhor, esperando minha solicitação ser atendida, uma menina pergunta:

— Por que tu não grita?

- Porque não gostaria que alguém gritasse comigo e não há necessidade de gritar, todos me ouviram.
 - Ah... Tu dava aula na quarta série, não é?
 - Sim, no final do ano passado. Mas já dei aula em outras séries.
 - Tu *sabe* dar aula para a terceira?
 - Penso que sim, o que achas?
- Ela não responde, mas muda o enfoque da pergunta:
- Por que estás dando aula para nós?
- Aproveito o momento e arrisco-me:
- Porque me pediram.
- Ela sorri, erguendo o rosto, como se “entendesse tudo”, trocando olhares com as colegas.

Este diálogo torna-se significativo na medida em que esta menina faz parte de um grupo que funciona como ponto de dispersão, conversando constantemente. Olhar para mim e indagar, mesmo que desdenhosamente, representa olhar para além de seu grupo.

Sabendo que o caminho que tenho pela frente é árduo, embora desanimada em alguns momentos, construo propostas de trabalho que chame o grupo para a sala de aula, ou seja, para um contexto no qual se existe com os outros. Assim, em tom de brincadeira, utilizo o abraço como forma de aproximação. Brinco com as crianças que meu abraço é contagioso e transmite energia e bom humor (tão necessário ao grupo). As meninas acolhem a brincadeira primeiro, indo em direção ao abraço e ao beijo no início da aula, ou pedindo o abraço durante as atividades afirmando “precisarem” dele. Assumo, desta vez, a brincadeira e digo que também preciso de energia, retribuindo o abraço. Os meninos observam, resistem ao convite (afinal, são homens!) e, por vezes, desdenham a atitude das meninas. Busco aproximação, então, indo com cuidado até eles e afagando o cabelo, tocando o ombro ao lhes falar, oferecendo o rosto para o beijo no encontro e na despedida. Nesse sentido, esta brincadeira também é um exercício importante para mim, pois tenho receio de ser rejeitada pelo grupo e quero que as crianças não se sintam intimidadas a me aceitarem.

Procuro também desmontar algumas atitudes ou papéis atribuídos e assumidos pelas crianças como, por exemplo, chamá-las de crianças e mostrar, com isto, que as estou respeitando na idade que têm; não aceitar

que há o brigão, o quietinho ou o palhaço, assumindo que todos somos um pouco disto tudo; trabalhar com as idéias do grupo de forma curiosa e séria, retomando-as nas atividades propostas; demonstrar alegria com as conquistas, por mais simples que sejam, ou demonstrar que estou pensando sobre os acontecimentos; refletir sobre o fato de que não gostar de uma atitude, não significa não gostar da pessoa e que, respeitar e gostar da pessoa nos faz querer que ela reflita sobre suas atitudes. Uma situação que penso ilustrar o relatado é a seguinte:

Um menino, sistematicamente, chamava os colegas de “babaca”. Não aceitando sua atitude, intervinha de diferentes formas, sem receber retorno dele. Um dia, durante uma das atividades, um colega, ao fazer um comentário, ouve dele:

- Eh... que babaca!....

Chego, então, até ele e comento ao seu ouvido:

- Não achas muita “babaquice” ficar chamando os outros de “babaca”?

Recebo um olhar atravessado, mas sorridente, ao qual retribuo com um gesto e olhar de pergunta. O grupo fica curioso. Não revelamos o conteúdo da conversa e alguém comenta:

- Não adianta, quando ela quer que só um escute, ninguém mais ouve.

A partir dali, ele demonstra ter sido afetado com minha observação, evitando comentários deste tipo ou procurando-me, com o olhar, sempre que o emite.

Pequenas situações como essa são de grande significado para o trabalho com o grupo e o resultado, embora pequeno, de início, é sentido por todos. Criamos vínculos através de brincadeiras e de falas que exigem atenção para serem entendidas. Também as situações de conflito entre eu e a turma promovem ações de retomada, evidenciando o quanto as mesmas passam a afetar a todos. Um dos maiores cuidados que tivemos que ter (eu e meus colegas) foi o de não permitir que se estabelecesse um clima de disputa, uma vez que observamos que um dos significados que poderia ser atribuído à resistência das crianças diante de nossas propostas era o de perda de espaço. Ou seja, aceitar e envolver-se significava comprometer-se com algo que não pertencia ao esquema já montado pelo grupo, embora pudéssemos dizer que a turma não constituía, de fato, um grupo.

Nessa época, além dos professores da série, contávamos também com a presença da professora Carime Elias que, na época, participava, como

auxiliar de pesquisa do grupo coordenado pela professora Clarissa Golbert, da Faculdade de Educação da UFRGS, referido anteriormente. A presença de Carime não foi aceita de imediato pelo grupo, por isso ela começou a participar das atividades como observadora, como minha amiga e como alguém com quem eu estudava. Mesmo depois de algum tempo e de saberem o que seria feito, algumas crianças recusaram-se a participar das sessões individualizadas com ela. De início, as crianças agiam como se ela não existisse e só aos poucos passaram a cumprimentá-la ou a falar com ela espontaneamente.

Ao observarmos que a turma tendia a retornar às atitudes antigas em determinadas situações, passamos a estudar a possibilidade de prosseguirmos com ela na série seguinte. Analisamos as conseqüências dessa decisão. Sabíamos que um ano seria insuficiente para que a transformação começasse a se efetivar, mas precisávamos considerar outras hipóteses. Dessa forma, ficou definido que continuaríamos o trabalho na quarta série. Tanto os alunos, quanto seus pais, acolheram esta possibilidade com satisfação.

O grupo de professores, ao longo do tempo, na terceira série, também constituiu-se de forma consistente. Construimos vínculos que nos auxiliaram a ter bom humor diante do desafio que o grupo de alunos nos impunha a cada momento e a lutar por algumas conquistas. Este fato também definiu nossa decisão. Sabíamos que teríamos, na relação com nossos colegas, atitudes de respeito e apoio. PIAGET (1998, p.154)¹¹⁹, ao falar sobre educação da liberdade, afirma algo que é ilustrado pelo que foi vivido, tanto pelos alunos quanto pelos professores da turma:

Mas é preciso compreender que a liberdade, oriunda da cooperação, não é anomia ou anarquia: ela é autonomia; ou seja, a submissão do indivíduo a uma disciplina que ele mesmo escolhe e para a constituição da qual ele colabora com toda sua personalidade.

À medida que muitas das questões que inicialmente estavam indistintas no grupo foram sendo resolvidas, passamos a poder trabalhar com

¹¹⁹ Educação da Liberdade (1945).

questões mais específicas e individualizadas. Num trabalho conjunto e intenso com a orientadora educacional, procuramos realizar entrevistas com os pais de todos os alunos. Nossa intenção era compartilhar com eles a história que estava sendo construída com cada criança e levantarmos possibilidades de intervenção escola/família para contribuir com o desenvolvimento da mesma.

Durante a quarta série, nos meses de setembro e outubro, a turma foi observada por uma aluna do curso de Pedagogia da UFRGS. Esta experiência é trazida a este texto pela sua importância. A mesma serviu para se ver a reação do grupo diante de uma pessoa estranha, observando-o. A presença dela, no entanto, foi acolhida com naturalidade pelas crianças. O retorno desta situação, dado pelo relatório¹²⁰ da observadora, Stefanie Kulpa, foi muito significativo. Ao ler o texto, entregue como trabalho de duas disciplinas na Faculdade, constato, através do mesmo, que aquilo que buscávamos estava sendo conquistado pelo grupo. A seguir, destaco o trecho de seu relatório, que tece comentários sobre a organização da turma¹²¹:

(...) O quarto grupo se posiciona. É surpreendente, eles (a turma) parecem tão independentes! Mal um grupo termina de apresentar o outro já se organiza, não há perda de tempo, discussões e aquelas confusões que geralmente acontecem neste tipo de trabalho. A professora praticamente não faz intervenção alguma. Durante estes pequenos intervalos, enquanto um grupo sai de cena e o outro entra, a turma toda conversa, faz comentários. Mas assim que se inicia a nova apresentação, o silêncio é geral.

(...) A platéia aplaude sem parar, até a professora pedir silêncio e iniciar uma discussão: “pensando na peça que vocês fizeram, no tempo que tiveram...”.

Além desse momento, Stefanie retornou ao colégio para observar outras situações, para tirar fotos do grupo e para me entrevistar. A primeira

¹²⁰ As observações em nossas salas de aula eram uma prática rotineira. Por isto, para que as mesmas fossem utilizadas por nós como uma leitura que viria a nos auxiliar a refletirmos sobre nossas ações, passamos a solicitar aos observadores (na maioria estudantes, mas incluindo professores de outras escolas e localidades) que nos entregassem uma cópia das mesmas. Pensar sobre a leitura de alguém que era estranho ao nosso contexto, oportunizava a construção das aproximações e distanciamentos existentes entre o que pensávamos e o que os outros liam sobre os acontecimentos de sala de aula.

¹²¹ Relatório entregue pela aluna Stefanie Kulpa. O trecho destacado refere-se a observação realizada no momento do teatro. Sua ida à escola correspondeu à atividade prevista em duas disciplinas do curso de Pedagogia da UFRGS, em 1994. Em 1996, Stefanie retornou ao colégio para realizar o estágio do curso e atuará comigo, por algum tempo, com a 3T, como poderemos constatar posteriormente.

observação foi realizada após duas tentativas frustradas. Duas vezes tivemos que transferir sua presença em aula para que o grupo pudesse trabalhar com alguns problemas pontuais (ocorridos fora da aula) com os quais havia se envolvido. Nesses momentos, a situação era tratada apenas com o grupo e os encaminhamentos e soluções eram compartilhados até o final do processo. O fato desses problemas, apesar de ainda existirem, não interferirem mais nas produções de sala de aula, também evidencia o crescimento do grupo, na diferenciação das situações vividas.

A segunda turma (2T) indicada nos relatos, freqüentava a quarta série e, ao contrário da 1T, tinha uma relação tranqüila com as atividades escolares. Era composta por 22 alunos. Ingressaram na escola por sorteio público, na primeira série, 25 crianças, tendo três delas se afastado da escola, sem a perda de vaga. A idade do grupo é de 9 anos, completados ao longo do ano. Considero este o número de alunos adequado para a efetivação de uma proposta construtivista, devido às possibilidades que abre de interação e de leituras que o professor pode fazer das ações empreendidas no grupo, além de possibilitar intervenções mais constantes e intensas.

A equipe de professores da série, para o trabalho com esta turma, manteve-se praticamente a mesma, com exceção da orientadora educacional. Mantivemos também a mesma organização de horários e a mesma dinâmica de atendimento do grupo para o trabalho com Música e Inglês. Isso deveu-se, também, ao fato de que ter o grupo reduzido, com a 1T, em algumas situações, propiciava estudos e intervenções mais detalhados e individualizados a respeito do desenvolvimento das crianças. O que iniciou em função da necessidade de organização do grupo anterior, evidenciou uma gama muito fértil de possibilidades de ações e acabou se efetivando de forma sistemática. Entretanto, o trabalho realizado com os dois grupos, embora com características diferenciadas, devido às necessidades e interesses dos alunos, não promovia distanciamentos entre eles, nas demais situações de sala de aula. A caminhada de um grupo era compartilhada

com o outro, através de relatos impostos, por sua vez, pela curiosidade das próprias crianças sobre as atividades realizadas em aula enquanto estavam em Música ou Inglês.

Esta divisão não foi efetivada para o trabalho com Educação Física. No entanto, muitas das atividades propostas vinculavam-se entre si e promoviam a presença do professor de Educação Física em situações coordenadas por mim e, do mesmo modo, a minha presença em situações coordenadas por ele.

As diferenças marcantes no desenvolvimento físico existentes entre as crianças, apesar da idade em comum, quando trazidas pelas mesmas como algo a ser compreendido, desencadearam um trabalho que envolveu pesquisa, entrevistas, palestras e debates. Outras diferenças como ritmo de trabalho, produção e interação também eram bem nítidas. Como o grupo era tranqüilo e voltado às tarefas escolares não tivemos dificuldades significativas para empreender um ritmo de trabalho em que todos se envolvessem em pesquisas e diálogo com os colegas, apesar de ter sido difícil, no início, definir os interesses da turma, dada sua submissão às propostas escolares (o que se pedia, eles faziam). Atuando comigo, em determinados momentos das atividades de aula, a orientadora educacional, prof^a. Marlene Brugalli, desenvolvia também estudos sobre o sentido e o acolhimento de diferenças. Esse trabalho foi acompanhado pela construção das histórias pessoais e a forma como cada pessoa vivenciava cada momento de vida. Assim, aprendia-se a compartilhar idéias, espaços, conhecimento e a refletir sobre as ações empreendidas.

As crianças passaram, num curto período de tempo, a participarem ativamente das propostas, definindo com os professores os caminhos ao longo do ano. O riso solto e alegre era uma constante, inclusive diante de possíveis percalços. Desse tempo, a avaliação de um grupo, que contempla atividades com todos os professores da série, retrata o movimento e o envolvimento efetivado, evidenciando o desejo de aprender e a capacidade de assumir compromissos:

...Nós gostamos de todos os professores..., gostamos de todas as amizades que temos no colégio...Gostamos da matemática e de aprender expressão numérica. E de muitas outras coisas como ver filmes e de fazer relaxamento na sala do teatro. O passeio até o colégio novo foi muito legal. Na educação física gostamos de jogar Baisetaco, Pique Bandeira e Jogo da Lata. Na aula de música gostamos sempre de aprender músicas novas. Na aula de Inglês gostamos de fazer projetos e teatros. ...aprendemos as diferenças e por fim: Gostamos deste ano pois ele foi cheio de surpresas. ADORAMOS A QUARTA SÉRIE.

Com essa turma foram realizados diversos trabalhos envolvendo outras pessoas: com a sétima série do colégio; contatos com uma turma (incluindo recepção) de outro Estado; entrevista com médico pediatra; investigações sobre a escrita, com a presença de Carime Elias, e outras atividades de pesquisa.

A terceira turma (3T), com a qual trabalhei, em 1996, na quarta série, durante seis meses, era constituída por 28 crianças, três das quais ingressaram por sorteio público, na referida série, por ocasião da transferência de Campus¹²². Muitas mudanças ocorreram em função desse fato e o período de adaptação fez-se de forma dinâmica e desafiadora. De modo especial, entre as modificações pode ser citada a ocorrência entre a distância das residências e a escola, e a concentração das aulas no turno da manhã para todas as turmas.

Nesse período, a equipe de série mudou, permanecendo apenas a orientadora educacional e eu do grupo anterior. Inicialmente, nossos encontros eram ocupados pela necessidade de adaptação, do estudo de providências para garantir a segurança a todos e o desenvolvimento das propostas de trabalho que se efetivavam na turma. Assim, num ambiente de reestruturações físicas, o grupo de professores também ia se constituindo como equipe e todos sendo desafiados a trabalhar com imprevistos, com improvisações e com dificuldades impostas por este período de adaptação.

¹²² A escola foi transferida, em 1996, do Campus Central da Universidade, próximo ao Parque Farroupilha, para o Campus da Agronomia, próximo ao município de Viamão, passando a ter instalações próprias. Anteriormente a Escola ocupava o mesmo prédio que a Faculdade de Educação, sem a infra-estrutura necessária ao funcionamento de uma escola de 1º. e 2º. graus.

Havia uma promessa de grandes realizações. As crianças, em especial, colocavam-se nesse novo espaço curiosas e exploradoras, num misto de aventura e força. Cada canto da escola era novidade, um convite à exploração e ao imaginário. Algumas atividades que antes eram desenvolvidas em uma sala de aula pequena, sem contato com o mundo exterior, passaram a ter espaços amplos, com janelas em quase toda extensão de uma das paredes. Também passou-se a ter locais específicos como sala de jogos e de artes, biblioteca de fácil acesso etc. Dessa forma, os momentos de leitura eram realizados na própria biblioteca e as atividades com argila e tinta aconteciam numa sala com pias e estantes, embora com algumas improvisações. Havia uma expectativa vigorosa de renovação a nos animar e sentíamos a força desse impulso

Em relação a esta turma 3T, algo interessante ocorreu. O grupo sabia que eu seria a professora deles e tinha uma expectativa - devido a conversas com a turma anterior - de que as aulas seriam divertidas. Nosso encontro inicial foi tranqüilo, o que estabeleceu um ritmo de trabalho prazeroso. As dificuldades da turma eram bem definidas: um relacionamento, por vezes, agressivo (menosprezo ou exclusão), por vezes, de intolerância aos colegas; ingressar na tarefa e tendência a dispersar-se dela; agitação em determinadas atividades. No entanto, a receptividade ao diálogo e a compreensão de sua necessidade garantiam o envolvimento da turma nas questões de interesse comum, incluindo, aqui, a necessidade de respeito em relação ao outro.

Em maio, passamos a contar com a presença de uma estagiária, o que oportunizou a realização de atividades compartilhadas e investigações mais individualizadas. Retornando à escola, agora para uma experiência de docência, Stefanie passa a construir, também, o significado da organização da 1T, em relação ao desenvolvimento do grupo. A 3T apresenta dificuldades naquilo que a impressionou como característica da 1T, já referido anteriormente. Ou seja, a turma dispersa-se com facilidade e demora a “prestar atenção” no que é dito, tanto pelos colegas, quanto pelos pro-

fessores. Stefanie é acolhida pelo grupo, que passa a tê-la também como referência nos diferentes momentos vividos na escola. Alternamos nossas ações cuidando para não nos contradizermos, tampouco para empreendermos ações estereotipadas, mantendo nossa individualidade para que as crianças pudessem tomar decisões confiando no apoio recebido. Em julho, afasto-me da turma e Stefanie assume a docência de forma integral. As atividades com a 3T, descritas neste trabalho, referem-se ao tempo em que atuei como professora da mesma e aos reencontros posteriores que tive com o grupo.

4.4: A EFETIVAÇÃO DAS PROPOSTAS

Antes de passar à descrição das atividades empreendidas, do relato de sua constituição e da análise do movimento que promovem, cabe, ainda, para melhor compreensão de minhas reflexões, fazer algumas considerações sobre os aspectos, ou conteúdos, que definem a forma como as mesmas são efetivadas.

O primeiro deles refere-se ao conteúdo epistemológico que norteia as reflexões das ações docentes e seus objetivos e que define a forma como serão realizadas as intervenções docentes e organizadas as seqüências de trabalho. Nesse sentido, o mesmo conteúdo, oriundo da busca de querer ser construtivista no cotidiano de uma sala de aula, definirá o objetivo de se “promover situações em que as crianças possam agir, pensar sua ação e refletir sobre este pensar, colocando-se num universo composto por outras crianças, ou seja, em constante interação com seus pares” determinando as diferenças na coordenação das propostas nos diferentes grupos (série ou grupos de trabalhos numa mesma série), para que se possa respeitar as características, necessidades e interesses dos alunos.

Esse conteúdo, por sua vez, também estará norteando o conteúdo retirado da forma de agir das crianças, definindo o conteúdo e a forma de

novas propostas e intervenções, o mesmo ocorrendo com o conteúdo, retirado pelas crianças, da forma de agir e intervir da professora, nas diferentes situações, em relação à reflexão pessoal desta.

Ao buscar as implicações, na prática docente, do significado de ser construtivista, estabeleci, como uma das primeiras metas a ser conquistada, a promoção de um contexto no qual os alunos pudessem se desenvolver moral e intelectualmente. Sempre acreditei que uma criança que constrói confiança através de seus relacionamentos, consegue buscar alternativas para resolver os problemas que enfrenta, por isso, ao assumir uma turma cuidei sempre, em princípio, dos aspectos referentes ao relacionamento e à confiança em si e no outro. Isso, no entanto, funcionava como “pano de fundo” no cenário do conhecimento. Investigando a teoria piagetiana na prática docente, pude superar esse estágio e fazer prevalecer as relações e, a partir delas, montar o cenário propício à construção do conhecimento. Assim, com a teoria, justifico minha forma de agir, fazendo prevalecer a interação entre as crianças, nas aulas coordenadas por mim.

Ao cuidar para que as ações empreendidas no contexto escolar tivessem como móvel a cooperação, em seu processo de constituição, tenho presente as possíveis dificuldades que as crianças enfrentarão. No entanto, a necessidade dessa interação é assumida como essencial à constituição da cooperação, cerne da teoria construtivista. Nesse sentido, PIAGET (1962, p.15)¹²³, dando prosseguimento às considerações sobre cooperação do ponto de vista moral e intelectual, referidos nesse capítulo, afirma:

(...) o produto essencial da cooperação não é outro senão a “lógica das relações”, esse instrumento de ligação que permite à criança libertar-se das ilusões de perspectiva, mantidas pelo egocentrismo, e das noções verbais, devidas à autoridade adulta mal compreendida. Além disso, o respeito mútuo, no plano da cooperação intelectual dos indivíduos, conduz a uma espécie de “moral do pensamento”, ou seja, à observância de um certo número de regras, por exemplo, o princípio da não-contradição (a obrigação de permanecer fiel às afirmações anteriores) – do ponto de vista formal – e a concordância com a experiência objetiva – do ponto de vista real. Em suma, no campo da lógica bem como no da ação, a vida em comum e a solidariedade dos in-

¹²³ Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar (1934).

divíduos impõem uma série de obrigações específicas, bastante diferentes das que resultam da simples autoridade (...).

O segundo aspecto, refere-se ao conteúdo inerente ao desenvolvimento cognitivo, o que exige um estudo constante do trabalho do aluno e de suas respostas e pontos de vista, confrontando-os com estudos teóricos nele implicado, para que esse conteúdo seja assumido em sua constituição, pelo professor, e não em sua formalização final.

Apesar de estar gerenciando a constituição das atividades e lançando-me a investigações específicas, com outros profissionais, esses conteúdos não serão objetos de estudo no presente trabalho. No entanto, a partir deles defendo a pesquisa, na escola, como possibilidade de axiomatização dos conhecimentos em jogo, em sua diacronicidade, e a necessidade do trabalho interdisciplinar para que se possa dar conta da constituição desses conhecimentos, enquanto investigação científica e de sua abordagem pedagógica, enquanto teoria da aprendizagem.

Ocupando-me com a análise das questões epistemológicas das ações, por se tratar do estudo a que me propus fazer para compreender a dimensão do significado do construtivismo epistemológico de Piaget na educação escolar, enfocarei a dinâmica que aprendi a empreender, com os alunos, na busca de adaptação do método clínico, como método de pesquisa docente.

Através do conteúdo apresentado pelos alunos e, por vezes pelas famílias dos mesmos, comecei a ver que algumas de minhas intervenções e alguns dos procedimentos que adotava, já poderiam ser assumidos como resultantes de minha busca de ser construtivista. A multiplicidade de formas de diálogos estabelecidos com as crianças constitui um caso de intervenção que estará sempre presente ou em forma de conversa individual, em grupos, coletiva, ou em forma de bilhetes. As combinações com a turma sobre a forma de trabalhar e trocar idéias e esclarecer dúvidas durante a realização das atividades e frente aos conflitos que, por sua fre-

qüência, mobilizam o grupo, são exemplos de procedimentos que visam a promover a troca solidária entre pares. Também o retorno das produções ou idéias dos alunos como proposta de trabalho comporá a dinâmica de ações construtivas.

Trabalhemos um pouco com as características da 1T e da 2T, para retirar daí um breve exemplo do que está sendo dito. Ao assumir a 1T na terceira série e ao observar a forma como as crianças reagiam ao contexto escolar, constatei que precisava encontrar uma estratégia que os trouxesse à aula. Alguns observáveis serviram para indicar que, se houvesse uma ação que os fizessem submeter-se a imposições do professor, seria totalmente infrutífera, em relação ao meu objetivo (de trazê-los à aula). Em relação aos esquemas já construídos pelo grupo, essa ação seria de domínio imediato e o manteria no estado de equilíbrio já conhecido. A estratégia a ser adotada deveria colocar-me como autoridade responsável pela coordenação dos trabalhos e disposta a encontrar, com eles, alternativas para que todos pudessemos aprender uns com os outros.

Diante da reação dos alunos que, ao receberem as tarefas indagavam-se uns aos outros se as fariam ou ficavam em total silêncio, mas sem nenhuma produção, decidi conversar com eles sobre o que vinha observando. Comecei dizendo que havia algo errado acontecendo entre nós. Parecia-me que eu e eles tínhamos idéias diferentes sobre o que era escola e aula. Dizendo que parecia-me que eles vinham à aula não para estudar, chamei a atenção do grupo que me olhou curioso (mas distante, incrédulo). Disse, então, que para ser professora havia estudado e que continuava estudando muito e que, portanto, não entendia a atitude do grupo em não querer estudar. Diante do silêncio das crianças, prossegui dizendo que era importante elas realizarem as tarefas solicitadas e que, nesse sentido, não cabia a elas decidirem se as fariam ou não. Elas precisavam realizá-las para que pudessemos decidir se essas atividades eram as mais adequadas ao grupo ou se precisaríamos substituí-las por outras. Meu tom de voz era

tranquilo e determinado, o que talvez tenha impedido as rejeições sistemáticas e tão desesperantes.

Para que esta fala não fosse traduzida ou não representasse um ato autoritário de “quem manda aqui sou eu”, era preciso que as crianças percebessem que, tanto elas, quanto eu, tínhamos responsabilidades. Assim, a cada solicitação que fazia a elas, apresentava o que eu faria ou havia pensado em fazer. E demonstrava em ação. Cuidava também para que as tarefas solicitadas não oportunizassem um fazer mecânico ou que, o ter ou não realizado a mesma, fosse objeto de prêmio, castigo ou indiferença.

Nesse sentido, penso ser interessante destacar a forma como as crianças vinculavam-se à realização das tarefas. Ao propor uma atividade, cuidava para observá-los, fazendo com que minha presença fosse vista como apoio. Via, então, os olhares me acompanhando. Diante do aumento da conversa no grupo, perguntava se haviam acabado e se podíamos passar para outra atividade. Diante de protestos como “nem dá tempo de acabar”, providenciei um relógio de parede e coloquei-o acima do quadro, na entrada da aula. Disse ao grupo que pensava que, tendo um relógio, através do qual nos orientássemos, ficaria mais fácil para realizarmos as atividades do dia. Assim, ao propor uma tarefa, fazíamos uma estimativa de tempo. Concluído esse tempo, passava a ver, com o grupo, as leituras que poderíamos fazer do aproveitamento individual do mesmo. Sem que ninguém tivesse que assumir culpas ou sucessos, levantava alternativas como: (1) o tempo foi suficiente e a forma como realizei a tarefa foi a melhor que pude no momento; (2) não precisava tanto tempo: mas, aí, será que a tarefa era fácil demais ou a idéia não foi desenvolvida como poderia?; (3) o tempo não foi suficiente: por quê?: a tarefa era difícil e eu precisava de mais tempo?, demorei a começá-la e quando vi que o tempo estava se esgotando, não consegui fazê-la?; etc.. Para finalizar, concluía perguntando: o que vocês pensam disto? Com as respostas dos alunos, íamos buscando novas alternativas.

É importante destacar que após esse tempo ninguém era obrigado a fazer a tarefa nem no recreio, nem em casa, nem em nenhum outro momento. Exigir que a tarefa fosse realizada em outro momento, seria dizer que nosso objetivo - verificar como estávamos aproveitando o tempo e que critérios deveríamos utilizar para determiná-lo - não era importante. No entanto, com exceção do recreio, que era um tempo do qual todos necessitavam como tal, a tarefa não concluída poderia ser realizada em outros momentos. Com o encaminhamento das atividades, essa necessidade foi superada e o procedimento substituído, passando-se a trabalhar o tempo com outros critérios combinados com o grupo e que visavam à organização do turno, como um todo.

Em relação ao trabalho com a 2T, as questões que se impuseram, de início, referiam-se à forma de como fazer o grupo romper com o silêncio, sem se desorganizar e de compartilhar a resolução das tarefas, superando o egocentrismo evidenciado ao longo das atividades. Em relação ao aproveitamento do tempo na realização das propostas, não tivemos problemas significativos, no que se refere à organização. No entanto, em relação às interações, havia um trabalho intenso a ser realizado. Esse silêncio, aparentemente tão organizador, representava uma submissão às atividades. Isso ficou evidente para mim, quando comecei a observar que o grupo mudava de atitude nos momentos de Artes - como era conhecido pelas crianças os momentos de trabalho com desenho, argila etc. Um dia, ao socializar minha observação, dizendo que eu não conseguia entender como, no momento em que deveria haver tanto silêncio quanto nos demais, pois se estava criando e trabalhando com idéias artisticamente, havia tanta conversa e brincadeira, sem a concentração que eram capazes de ter (o que, por sinal, ia contra toda minha lógica de criação). As crianças, surpresas com minha colocação, respondem: *Mas, Profe, este é o momento de arte*. Não pude deixar de rir e de responder: *Gente, não é o momento de fazer arte, sapequice*. Ao que escuto: *Ah, não interessa, Profe. É o momento de arte*.

O significado que as crianças haviam construído em relação ao momento de Artes, como sendo um momento de alegria e criatividade, fez-me trabalhar com essas idéias e, de certa forma, entender o olhar estranho (e o sorriso sem graça) que recebia quando, no início do ano letivo, brincava com elas ao longo das outras atividades, tanto nos momentos em que as via com dificuldades para resolver algum assunto, quanto nos momentos em que as via resolvê-los. A dispersão que apresentavam, nos momentos de artes, devido a auto-liberação da seriedade, fazia com que o grupo deixasse de produzir e de aproveitar esse tempo como, julgava eu, poderiam fazê-lo. No entanto eles apresentavam, aí, uma alegria e um bom humor que desapareciam nas demais situações. O cuidado que passei a ter com o tratamento dos outros momentos de aula, redobrou. Era necessário que os alunos assumissem todos os momentos com alegria e seriedade. O prazer de resolver um desafio ou de participar de uma decisão, embora diferente, deveria ser equivalente ao que se sente numa brincadeira ou numa “arte”. No entanto, meu cuidado em relação ao aproveitamento desse momento de expressão gráfica, não foi menor. Foi preciso conversar com o grupo e fazer algumas combinações. A conversa não deixou de existir, mas passou a ser sobre o tema que estavam trabalhando.

Assim, temos dois exemplos distintos que têm, em comum, o desafio do professor em atender às necessidades de desenvolvimento dos alunos, o que determina as diferenças de encaminhamento das questões em sala de aula e a constante atitude de observação e de acolhimento às características de cada turma e, na turma, de cada aluno.

Concluindo, veremos que a seleção das atividades descritas no próximo capítulo será definida pelo objetivo de demonstrar como, através da ação docente, estabeleci esse jogo interdependente de reflexão da ação discente e da ação docente, tendo a teoria piagetiana como suporte e o método clínico como condição necessária.

5

A EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS

...uma aula só tem alcance se responder a uma necessidade, e ela só responde a uma necessidade se os acontecimentos que traz corresponderem a realidades experimentadas e espontaneamente vividas pela própria criança.

(PIAGET, 1998, p.59)¹²⁴

A seleção aqui apresentada visa a ilustrar os aspectos teóricos colocados em destaque até o momento, dando ênfase às ações do professor, sob o ponto de vista da adoção do método clínico adaptado à coletividade da sala de aula.

O trabalho diário com o grupo de alunos comporta várias observações. Através delas é possível coletar dados na dinâmica da sala de aula e nos resultados dela oriundos, analisando o que a(s) criança(s) pensa(m) e

¹²⁴ O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional (1931).

propondo situações que possam desencadear novas atividades que a(s) ajude(m) a continuar desenvolvendo seu pensamento.

5.1: AS OBSERVAÇÕES E A COLETA DE DADOS

Nessa perspectiva, destacarei as ações básicas que adotei para dar conta das observações e coletas de dados, que se transformaram em conteúdo de estudo teórico e nortearam as propostas de trabalho com os alunos:

5.1.1: na relação diária estive sempre presente, mesmo quando não interferia, estava atenta aos acontecimentos. De preferência, procurei não interferir para poder observar como as crianças conduziam suas questões com os colegas e se essas questões, pela incidência de suas ocorrências poderiam ou deveriam se transformar em objeto de trabalho com as crianças envolvidas (pequeno grupo ou toda a turma). Através dessa ação, por exemplo, retirei da rejeição evidenciada pela 1T, do silêncio da 2T e de seu bom humor, especialmente, nos momentos de “Artes”, e da dispersão e euforia (em função da mudança para o prédio novo da escola) da 3T, o suporte de todo um trabalho que buscou, por vezes, numa ação contrária a do grupo, a participação, a troca de idéias e a tomada de decisões.

O modo como as crianças significam suas ações ou estabelecem normas de convívio ou negociações são, em algumas situações, nada conciliadoras ou de resolução imediata. Nesses momentos a intervenção é imprescindível. No entanto, ela deve evidenciar a preocupação no respeito, segurança e integridade dos envolvidos. Na quarta série, muitas vezes, essas intervenções ocorrem mais pela necessidade de conciliar posições, que se radicalizam pelo medo de perda de espaço, do que pela incapacidade de compreensão. Em função disso, o conteúdo das queixas, das reivindicações, da constituição de grupos e do compartilhar sentimentos, emoções e idéias sempre foi acolhido como algo de extrema importância, que exigia seriedade e compromisso de todos, pois a todos afetava.

Também a forma como a criança significa os acontecimentos, os modos de expressão ou mesmo a figura do professor são igualmente relevantes na constituição das relações construídas em aula e na riqueza do raciocínio da criança. Por isso, a relação ativa do professor com a criança, acompanhando sua imaginação e versatilidade, também é de fundamental importância. A criança acolhe essa participação como cumplicidade e respeito e se sente encorajada a assumir a aventura de aprender com entusiasmo. Quando a relação estabelecida inspira confiança é possível brincar com as imagens que a presença do outro ou as situações vivenciadas nos inspiram ou a compartilhar o que está sendo vivenciado. Como exemplo disso, trago a esse texto as seguintes situações:

1. Certa vez chego em aula vestindo calça jeans azul-claro, tênis, e um blusa branca, de malha de linha, bem leve:
 - Oi, Gente!
 - Oi, Profe.
 Um aluno olha para mim (pelo olhar, fico esperando algo) e pergunta:
 - Mãe de santo, Profe?
 Rapidamente, penso no meu modo de vestir e respondo:
 - Não. Professora.
 E nós dois começamos a rir.

2. Em outra situação, na hora do recreio, duas meninas me procuram saltitantes. Falam ao mesmo tempo. Ao pedir calma e ao perguntar o porquê de tanta euforia, uma delas responde:
 - Profe, adivinha!... Mande uma carta para aquele guri... aquele que eu gosto, sabe...Aquele!!!... (segredo compartilhado já há algum tempo comigo)...
 - É mesmo? E tua felicidade é por que escreveste a carta ou por que ele já respondeu?
 - Ele respondeu, Profe. Ele aceita...
 A outra menina, que dizia constantemente "Viu, Profe!" "Que legal!", comenta:
 - Ai, Profe, que inveja!
 - Eu não sabia que ela gostava dele, Profe!! – diz a autora da carta.
 - Não, ela não gosta dele – esclareço – ela gosta de outro. Ela diz que está com inveja da situação, não da pessoa.
 A colega, olha para mim, abraça-me e comenta:
 - "Profinha", tu entende de tudo!!!
 - Entendo nada! – e olhando para a outra, comento – Cuida para não ficar suspirando em aula e esquecendo de estudar, hem?!
 As duas riem e, ao se afastarem, a colega ainda comenta:
 - Entende, sim, Profe!

Em aula tudo continuou acontecendo normalmente. Ao enviar a carta ao colega ela havia conseguido aproximar-se dele, que só pensava em futebol. Em muitos jogos os dois fizeram parte do mesmo time.

Muitas são as situações desse tipo que teria a relatar. Elas ocorrem com frequência em sala de aula, especialmente na quarta série, e permitem à criança trabalhar com a contextualização do que é sugerido. Segundo Diana BARROS (1990, p. 68)¹²⁵, em situações como esta *o sujeito da enunciação assegura, graças aos percursos temáticos e figurativos, a coerência semântica do discurso e cria, com a concretização figurativa do conteúdo, efeitos de sentido sobretudo de realidade*. Penso que esta idéia pode ser compartilhada com as afirmações de Eni ORLANDI (1993, p.38)¹²⁶, para quem

A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal –, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais conseqüente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão.

Assim, um sorriso, um abraço, um olhar sugestivo, um gesto de ajuda, uma escuta atenta e manifestações de alegria pela vida e pela presença do outro são ações de leitura de extrema importância para que o grupo se constitua de forma harmoniosa (não necessariamente pacífica em todos os momentos) e aprenda a acolher as limitações e conquistas do outro, uma vez que se coloca ativamente construindo significações.

Uma passagem que ilustra essas afirmações é o diálogo mantido por mim e a 2T, num período em que as relações pessoais estavam entrando num outro nível de equilíbrio, ou seja, no nível da troca de idéias sobre o trabalho. Digo à turma: *Gente, precisamos cuidar a forma como estamos tratando os outros. Quem sabe um pouco de delicadeza?* Uma criança, então, olha o colega do lado e diz: *Meu querido idiota, poderias fazer a gentileza de não perturbar?*, acentuando o falar correto, pausado e com entona-

¹²⁵ Teoria Semiótica do Texto.

¹²⁶ Discurso e leitura

ção diplomática. A turma explode numa risada só (eu também). No meio dos risos e de imitações, convido: *Precisamos pensar sobre o que cada uma quis dizer, não é mesmo?*. Ao fazer esta intervenção, ela deixou evidente que a questão ultrapassava a forma com que se falava e que se referia, também, ou, principalmente, ao seu conteúdo. Conversamos sobre o que as duas quiseram dizer, dizendo com outras palavras, ou com outra pessoa procurando dizer o que entendeu do que cada uma disse, e prosseguimos na tarefa. Esse momento foi muito importante, porque sempre que a impaciência surgia, o sentido desse diálogo era lembrado por alguém, com bom humor, o que servia de limite, numa espécie de norma de convivência.

5.1.2: as diferentes tarefas realizadas pelas crianças sempre serviram de fonte para a coleta de dados sobre seu desenvolvimento e à organização constante das propostas de trabalho. Assim, nada foi feito ou dito inutilmente, simplesmente por fazer, como tarefa de aluno, ou seja, cada situação vivida pela criança implicava tantas outras para o professor, para o colega e para ela própria. Mas para que isso fosse possível, precisei acompanhar as atividades não apenas em aula, mas também fora dela, através da análise de suas produções, o que envolvia leitura, intervenção e registro para controle pessoal dos aspectos mais relevantes. A partir disso, acompanhava o desenvolvimento de cada criança e da turma como um todo e retirava elementos para dar prosseguimento ao trabalho. A criança acompanhava minhas intervenções escritas respondendo, ou através de novos bilhetes, ou na forma de realizar as tarefas na seqüência do tempo. Com as turmas 1T e 3T essa tarefa era extenuante, devido ao número de alunos da turma, o que dificultava muito a análise das inúmeras produções e a intervenção e acompanhamento mais individualizado. O trabalho de leitura e de análise só era facilitado pelos próprios alunos que, solidários a minha atividade, cuidavam da apresentação de suas tarefas e procuravam fazer letras legíveis, uma vez que compreenderam que, para cada

trabalho realizado por eles, eu teria, acrescido ao deles, os do restante da turma, para estudar.

Para poder dar conta desse processo, orientei as crianças a organizarem-se da seguinte maneira: (1) algumas das atividades de aula ou realizadas em casa eram registradas num caderno tamanho ofício. Esse caderno era recolhido por mim, às sextas-feiras e devolvidos às segundas ou terças-feiras. Eram entregues por grupos de cinco alunos, no máximo, para que de fato eu pudesse lê-los e estudá-los. O objetivo não era de controle sobre as ações dos alunos, mas o de respeito pelo esforço que havia sido empreendido por eles, na realização das tarefas. (2) As histórias escritas nos momentos de produção de texto eram guardadas numa pasta com ferragem que ficava no armário da aula. As histórias eram lidas e comentadas, em aula, individualmente. A intenção com essas leituras era de investigar o quanto as intervenções definiam o rumo da escrita. Sendo assim, a criança não tinha que alterar a história que estava escrevendo, a não ser que esse fosse seu desejo. (3) As atividades realizadas em aula ou em casa, em folhas soltas, eram entregues após sua realização e guardadas em uma pasta com ferragem. A organização dessa pasta era feita pela própria criança, através da numeração das folhas e relação da atividade em um sumário cuja estrutura era fornecida numa folha xerocada. (4) Os relatos dos finais de semana eram realizados num caderno pequeno e entregues, por grupos de onze a doze crianças, nas segundas-feiras e devolvidos, por mim, ao longo da semana. A devolução desses cadernos era muito esperada, havendo certa pressão das crianças para que ela fosse feita antes das sextas-feiras. É que nesses cadernos conversávamos sobre os acontecimentos de sábado e domingo e as crianças ficavam curiosas sobre como suas experiências haviam sido acolhidas. Havia ainda atividades realizadas em folhas soltas que não eram devolvidas às crianças. Os conteúdos dessas atividades eram utilizadas, ao longo do tempo, na composição das propostas didáticas ou serviam de material de análise sobre o desenvolvimento do grupo, definindo, também, os rumos a seguir.

Esse processo de estudo dos trabalhos dos alunos acolho como resultante da adaptação do método clínico à sua utilização em sala de aula, na qual o professor assume o papel de investigador clínico. O resultado do mesmo promovia, em minha experiência, situações que envolviam tempo não só num determinado dia, como em semanas e meses, conforme o caso. As atividades desenvolvidas, após a elaboração individual ou mesmo coletiva de uma resposta para um questionamento, desencadeavam:

- análise das respostas dadas pelos alunos e organização das mesmas em função das características comuns;
- a reunião das crianças em pequenos grupos questionando-as sobre suas idéias e argumentos. Esses poderiam ser formados em função tanto das características comuns das respostas, quanto de sua divergência. Nos dois casos, debatiam-se pontos de vista contrários ou similares;
- debate, em grande grupo, dos dados coletados ao longo do tempo com questionamentos sobre os possíveis significados construídos individual ou coletivamente;

As respostas ou idéias dos alunos iam impondo sempre análises de dados constantes e determinando novas ações, que compreendiam atividades individuais, em duplas, em pequenos e em grande grupo. Minha intervenção correspondia à retomada e ao questionamento das idéias que estavam sendo apresentadas, para que o aluno refletisse sobre sua idéia, consolidando-a ou reformulando-a, e para que eu (professora) pudesse analisar seu significado, sua consistência e o momento de desenvolvimento que ela representava.

5.1.3: nas atividades mais individualizadas, cuidava para que as crianças vivenciassem a alegria de conseguir realizar suas próprias tarefas, por mais difíceis que se apresentassem no momento de sua resolução, e aprendessem a compartilhar os resultados e as dúvidas com os colegas. Dessa forma, em situações que envolvessem desafios e cálculos, todos faziam sua tarefa individualmente e, concluindo-a, procuravam um colega que já a tivesse também realizado. Com ele, então, verificariam o resulta-

do, cuidando para não perturbar os demais colegas. Se o resultado obtido não fosse o mesmo, nenhum apagaria o seu. Os dois fariam juntos novamente e verificariam onde e porquê havia ocorrido o engano. Por vezes, a dupla chegava a um terceiro resultado, o que levava a uma nova resolução ou à consulta a outro colega, ou a mim, num papel de “coringa”. Esses momentos eram muito interessantes e as crianças viam-se desafiadas a organizar seu raciocínio, ou tentando explicar a resolução, ou tentando descobrir o engano, em função de seu par e não do adulto.

Duas situações fizeram-me dar relevância a esse procedimento como parte do processo construtivo que intentava empreender como docente. O primeiro deles foi numa reunião de pais, quando a avó de uma criança da 1T, ao parabenizar-me pela forma como conduzia as questões com os alunos, disse-me que, curiosa com as correções dos cálculos no caderno de seu neto (que sempre havia evidenciado dificuldades nessa área), perguntou-lhe como eram feitos os exercícios em aula e recebeu de resposta “primeiro a gente faz sozinho, depois a gente confere com os colegas e discute o resultado”. Segundo a avó, seu neto estava mais confiante, seguro e demonstrando gostar da matemática. A outra situação ocorreu com o ingresso de um colega novo, também na 1T, que, talvez impulsionado pelo desejo de fazer parte do grupo, anunciava, mesmo durante o trabalho, o resultado. Diante da impaciência do grupo com sua atitude e de minhas observações de “vamos dar tempo aos colegas; vamos ver como chegaste a esse resultado; tiveste alguma dúvida?; como a resolveste?” a criança não entendia porque achávamos tão importante comentar, apenas no final do tempo, como havíamos encontrado o resultado ou as dificuldades e o que havia sido feito para ultrapassá-las, se o que importava era o resultado em si. Com a 2T, esse processo foi mais tranquilo e a maioria das crianças situava-se diante das dúvidas sem medo de demonstrar aos outros, especialmente ao professor, que não sabia algo, o que auxiliou aos demais a aventurar-se da mesma forma. Assim, por compreenderem que precisavam descobrir o que tornava algo difícil, as crianças passaram a levantar

alternativas, muitas vezes, com muito bom humor. Na 3T, com o ingresso de novos alunos, viveu-se uma situação semelhante a da 1T. Um aluno, não compreendendo o valor atribuído a esses momentos, dizia que aquilo tudo era “besteira” do grupo. Em função da dispersão da turma e de sua impaciência (agressiva) diante do colega, precisei conversar com o grupo sobre o novo aluno, sem que ele estivesse presente. Como o grupo sabia que eu só fazia isso em situações muito sérias, passaram a acolher as intervenções dele de outra forma e ele, após conversar comigo, passou a procurar participar ou observar os colegas para entender como fazíamos.

Além da observação das situações de aula, acompanhava esse processo também através de registros escritos dos alunos. Nesse caso, procurava trabalhar mais individualmente com as crianças ou a compartilhar com a turma a necessidade de continuarmos atentos ao objetivo desses momentos. Por exemplo, certa vez, diante da pergunta de como havia realizado determinado desafio - jogo ao Cair das Letras - uma criança escreveu, em sua folha, que o primeiro ela havia conseguido realizar *porque ia dando certo*, mas no segundo: *Quase todos da sala disseram e eu ouvi* (isso, o ouvir, inclusive, promovia protestos).

O importante a destacar aqui é a confiança que as crianças adquiriram em expressar suas idéias, lidando com o acontecido de forma tranqüila e fazendo disso uma forma de diálogo com os outros. A não obrigação de acertar, mas o convite para aprender, marcavam, assim, a possibilidade de trabalhar com aspectos afetivos e racionais, simultaneamente.

5.2: O TRABALHO A PARTIR DA EXPLORAÇÃO DE FRASES

O trabalho a partir da exploração de frases teve um significado especial no início do trabalho com a 1T, na terceira série. Através dele, de certa forma, trouxe o grupo aos poucos à aula. Devido à rejeição das crianças às tarefas e à capacidade de simular produção, precisava encontrar uma proposta de trabalho que envolvesse todas elas simultaneamente, sem, no

entanto, limitá-las a uma ação desprovida de construção pessoal. Comecei, então, a realizar ditados de inícios de frases, como propunha Piaget em seu livro *O Raciocínio na Criança*. Como título de tarefa, denominei-a “Completa como quiseres”. No início da proposta, levávamos trinta minutos para completar cinco frases, pois a cada frase, como o grupo não conseguia manter-se em silêncio por muito tempo (o silêncio parecia assustá-los), abria espaço para leituras. Foi com essa atividade que, acredito, começaram a surgir as primeiras normas decorrentes da necessidade de trabalho, como fazer silêncio para ouvir o início da frase; não falar como completaria a idéia (esta foi a combinação mais difícil de ser conquistada); deixar a leitura de algumas frases para o final da tarefa, quando, então, quem quisesse lia a que mais gostou de completar. Por vezes, as próprias crianças ditavam o início da frase a ser completada.

Com o tempo, esse ditado foi dando lugar a outros exercícios similares. Como o grupo demonstrava interesse em desafios, passei a propor-lhes a tarefa de completar idéias, acrescentando critérios para sua realização. Por exemplo: completa a frase acrescentando três (quatro, seis) palavras. Nessa atividade começou uma discussão do que era palavra: se as vogais eram palavras quando estavam na frase, por exemplo, e que tipo de palavras eram (aqui, trabalhava-se apenas com a informação, não com a memorização das mesmas). Em tarefas como essa o grupo trocava idéias e a conversa era contextualizada, o que permitia comparar a diferença entre a conversa fora do tema de trabalho e a conversa sobre o tema. No primeiro caso havia dispersão e o barulho era intenso. No segundo, o tom de voz era moderado e as pessoas enriqueciam suas idéias em relação ao que estava sendo feito.

Esse exercício foi mantido ao longo do tempo da terceira e quarta série e as frases construídas nele eram utilizadas em outras situações de trabalho, como veremos a seguir. Nas turmas 2T e 3T também o trabalho de exploração de frases foi utilizado, porém sem a mesma intenção inicial que havia no trabalho com a 1T. Também, normalmente, eram solicitadas,

ao longo do ano, criação de frases (de 5 a 10) sobre o que as crianças quisessem. Essas frases eram utilizadas em diferentes situações como acréscimo ou subtração de termos, substituição de palavras por outra que alteravam ou não a idéia do autor e mudança dos termos na frase, alterando ou não o sentido da mesma, sendo que seus conteúdos norteavam debates, pesquisas, definição de leituras, escrita etc.

Nos momentos em que as frases compunham as tarefas de aula, todos sabiam de quem era a autoria do trabalho, pois o nome da criança era colocado no final dele, entre parênteses. Como não havia seleção de melhores frases, sendo todas consideradas interessantes ao trabalho, os alunos cuidavam para redigi-las com criatividade, comprometendo-se com sua elaboração. Nesse tipo de atividade, as crianças produzem seqüências de forma ativa, aplicando regras conhecidas, já construídas por elas e são desafiadas a reorganizar seu pensamento diante de formas que impõem o uso de regras novas. A seguir, exporei exemplos de propostas feitas às três turmas, analisando o que observei de comum no desenvolvimento das crianças em relação ao que era solicitado.

Ao trabalhar com o acréscimo ou subtração de termos numa frase, a criança depara-se com o fato de que mesmo em frases longas é possível acrescentar-se elementos ou de que frases pequenas não significam, necessariamente, falta de idéia. Após a realização desta proposta, debatia-se o modo como as frases haviam sido alteradas (o que havia sido acrescentado ou eliminado delas). As possibilidades de acréscimo sempre eram maiores e, nas diferentes escritas, via-se o que representava cada uma delas (lugar, tempo, característica, quantidade, sentimento etc.). Na subtração de termos, observava-se que alguns deles não poderiam ser retirados das frases, pois sua subtração comprometeria o sentido da mesma.

A substituição de palavras por outras, de forma a alterar ou não a idéia do autor (colega de turma), promovia, por vezes, o uso do dicionário, o que exigia a seleção do termo mais adequado à situação que estava em foco. Aqui, havia debate e trabalho conjunto e, na leitura das possibilida-

des de substituição, como o autor fazia parte do grupo, nem sempre concordava com a manutenção ou não de sua idéia. As frases traziam conteúdos conhecidos do grupo, promovendo risos, por vezes, como a frase apresentada para substituição da palavra sublinhada por outra que mantivesse a idéia original “*Os meus colegas são conversadores, mas ajudam muito os novos*” (1T), elaborada, nos primeiros dias do mês de março, por uma criança que estava ingressando na quarta série. Durante o debate sobre o que o conteúdo da frase significava para todos, ela disse estar gostando muito de tudo, porque na outra escola, ninguém podia conversar em aula. Saberem-se vistos como solidários foi muito significativo para os alunos. Para mim, uma experiência gratificante, pois cuidava muito para ajudar a turma, que recebia alguém novo, e a criança que ingressava, para que nem um, nem outro se sentisse invadido ou preterido.

No caso de substituição da palavra, nessa frase, por exemplo, a discussão girou em torno de que, para algumas pessoas da turma, só havia uma possibilidade de alteração, ou seja, só a palavra *auxilium* cabia como substituta para *ajudam*. As palavras *colaborar* e *socorrer*, apresentadas no dicionário não eram consideradas apropriadas, uma vez que *colaboram* exigia a palavra *com* o que provocaria duas alterações na frase e a quebra da ordem do exercício, que pedia para substituir a palavra sublinhada por outra (e não outra(s)), e *socorrem* envolvia a idéia de perigo, de auxílio imediato. No entanto, foram lembradas situações cotidianas, sem gravidade, em que a palavra *socorrer* era utilizada. Ao serem questionadas, por mim, se a turma não socorreria aos colegas, numa situação de emergência, as crianças passaram a enumerar que situações seriam essas e o que seria importante ser feito nas mesmas.

As frases dos alunos também retornavam ao grupo em exercícios em que, fragmentadas, tinham de ser recompostas (o início era apresentado numa folha e o final, numa folha menor, podendo ser copiado ou colado ao seu início). Nessas situações os autores não eram identificados de imediato e a frase original era revelada no final da atividade para que se ana-

lisasse as possibilidades levantadas pela turma. Nesse caso, era solicitado aos autores: “Se identificares tua frase, não comenta com ninguém. Espera para ver como foi imaginado o final dela, pelos teus colegas”.

A alternância dos termos nas frases era utilizada em duas situações. Na primeira delas, num jogo cujo objetivo era verificar formas de organizar determinada idéia. Por vezes, era realizada com frases da turma, em outras, com frases retiradas de textos lidos (notícias, poesias, histórias,...). Na análise da linguagem dos poetas, por exemplo, via-se que, ao brincarem com a ordem das palavras nos versos, os mesmos conseguiam ritmo e rima. A importância desse “jogo” com as palavras revelava-se em outras situações, especialmente nas de criação de textos diversos, nas quais as crianças davam uma estrutura diferenciada do comum, para produzirem um efeito especial em suas produções.

A segunda situação correspondia à mudança de ordem dos termos em orações subordinadas temporais, expressando idéia de simultaneidade, por exemplo, *Meu pai levou meu amigo em casa, enquanto meu irmão foi ao shopping* (2T). As frases utilizadas nessas situações também eram, em sua maioria, produzidas pelas próprias crianças, nos ditados de início de frases que retomarei logo a seguir. Torna-se interessante destacar que a manutenção da idéia original, na alteração da ordem das palavras, não era observada espontaneamente, de início. Apenas algumas crianças manifestavam algum questionamento sobre a troca de sentido da frase, sem, no entanto, deter-se nesse aspecto. Lidar com as duas variáveis – alterar a ordem das palavras na frase e manter a idéia da mesma – representava algo difícil de ser realizado. Por exemplo, das doze transformações que uma criança apresentou, para essa frase, apenas uma não alterava a idéia inicial. Em função disso, procurava primeiro solicitar a alteração livre da ordem das palavras para depois, então, solicitar a verificação da alteração ou não da idéia ou, então, propunha como desafio manter a idéia, abrindo possibilidade para que a atividade fosse realizada em conjunto. No entanto, a maior preocupação foi a de cuidar para que propostas como essa não

promovessem um fazer mecânico e desinteressado. A conservação do todo, que em frases de estrutura menos complexa, era algo tranqüilo, já dominado pelas crianças, em estruturas mais complexas evidenciava estar, ainda, distante de ser alcançado de forma espontânea.

Para finalizar as considerações sobre o trabalho de exploração de frases tratarei, agora, da apresentação dos inícios de frases e da solicitação de elaboração a partir de determinadas palavras. Para acompanhar como as crianças resolvem questões do uso de conjunções, adotava esses dois procedimentos. Através deles, pude observar que o uso de termos como *porque, mas, então, quando, enquanto*, por exemplo, tanto em situações espontâneas, quanto em situações provocadas era feito de forma coerente por mais de noventa por cento das crianças. No entanto, termos como *a-pesar, porém e embora* colocavam um grau de dificuldade significativo às crianças e poucas utilizavam-nos espontaneamente. Nesses casos, mesmo o trabalho em equipe ou o debate sobre o uso dos mesmos, não apresentaram resultados significativos em relação à sua utilização pelas crianças.

5.2: O TRABALHO DE LEITURA E ESCRITA

O trabalho de leitura esteve sempre presente no grupo por corresponder ao ato de dar sentido aos acontecimentos e ações empreendidas por todos neste contexto de relações, que é a sala de aula. Desse trabalho foram construídas situações que comportavam leituras de diferentes textos e contextos. A ele está atrelado, em diversas circunstâncias, o trabalho de escrita, chegando mesmo, por vezes, a se fundirem.

O respeito às características, interesses e necessidades de cada turma nortearam o processo efetivado. Mantendo e aprimorando a dinâmica que se assumia como uma intervenção clínica, foram vivenciadas experiências distintas nas três turmas de quarta série. Assim, para exemplificá-las, destacarei três situações: na primeira, detenho-me nas atividades desenvolvidas na 1T, no momento da leitura; na segunda, no trabalho com a

2T, com a exploração dos textos elaborados pelas próprias crianças e na terceira descrevo o trabalho desenvolvido, com a 3T, na exploração de letra de música e livro de literatura infanto-juvenil.

(1) A forma como as crianças da 1T vinculavam-se à leitura era descontínua e caracterizava-se pelo abrir, folhar e fechar livros, pelo olhar ao redor para ver se os outros estavam lendo e pela troca constante de livros. Expondo ao grupo que, na minha opinião, quando a gente não se detém na leitura de um livro é porque, talvez, não esteja escolhendo-o a partir do que se gosta de ler, propus mudanças para os momentos de leitura. Primeiro precisaríamos definir que tipo de leitura cada um gostava de realizar. Depois investigaríamos onde encontrar o tema que havíamos selecionado. Para esta tarefa, contava-se com o auxílio dos colegas e, por vezes, quando mais de uma criança interessava-se pelo mesmo tema, reuniam-se para ler. Alguns projetos pessoais (individuais ou em grupos) originaram-se desses momentos de leitura.

Em relação ao vínculo que as crianças estabeleciam com a leitura, investiguei, através de conversas e perguntas escritas, os seguintes aspectos: que tipo de livro possuíam e como o adquiriram; que critérios determinavam a escolha dos livros (tamanho da letra, espessura do livro, quantidade de ilustrações, assunto); que outras leituras faziam ou gostavam de fazer. No levantamento, verifiquei que a maioria das crianças não escolhia os livros, ganhavam-nos dos pais ou pessoas conhecidas, em datas especiais; quando os escolhiam, na biblioteca, alguns preferiam livros com poucas folhas e com ilustrações. Apenas os que escolhiam pelo assunto, não se importavam com o tamanho da letra ou quantidade de páginas, mas estes eram poucos. Os assuntos de preferência do grupo eram futebol, carros, animais e natureza, mas praticamente não realizavam leituras sobre isso.

Diante, ainda, das constantes solicitações para trocar de livro, combinamos que nesses momentos poderíamos ler revistas, jornais, histórias em quadrinhos, livros de poesia, de ficção ou científico, desde que lêsse-

mos o que nos interessava. Providenciamos marcadores de páginas e, com isso, rompemos com a idéia de alguns que a leitura deveria começar e acabar no mesmo dia. Como, muitas vezes, as justificativas dadas às solicitações de troca era o fato do livro ser chato, combinamos que, antes de trocá-lo, procuraríamos descobrir porque não estávamos conseguindo lê-lo. Faríamos, ainda, em casa, um relato do momento da leitura. Esses relatos eram escritos no caderno. Não eram apresentados a mim. Eu tinha contato com esses relatos, quando recolhia o caderno, numa periodicidade quase mensal. As crianças comprometiam-se com essa tarefa, pois sabiam que eu as leria de fato e daria retorno dessa leitura (de nossas ações dependiam as atividades de aula). Dessa forma, acompanhava a produção das crianças, levantava hipóteses sobre o que lia e estudava maneiras de intervir.

Nos relatos sobre o momento da leitura, as crianças contavam a história ou a parte lida do livro, como no exemplo:

Autora: Ana Maria Machado

Título: Bem do seu tamanho

Conta de uma menina que não sabia o tamanho dela porque os pais dela diziam, às vezes, que ela era muito pequena para fazer algumas coisas e muito grande para fazer outras.

Então ela resolveu fazer uma viagem com seu boi de mamão para descobrir o tamanho dela e ela encontrou um menino chamado Tipiti.

(Não contei todo o livro porque não acabei de ler)

Após as primeiras leituras que realizei dos relatos, coloquei ao grupo que havia observado que as pessoas, de um modo geral, estavam gostando das leituras que estavam realizando. Em função disso, sugeria que indicassem aos colegas as leituras que mais gostaram. A troca de livros passou a ser uma constante, sendo que, no caso do livro pertencer à biblioteca, quando uma criança ia devolvê-lo, a outra ia junto para retirá-lo. Quando as crianças começaram a comentar entre si as leituras e a discutir as idéias dos autores, os momentos de leitura passaram a ser momentos agradáveis, nas quais também se aprendia a falar baixinho, em tom sussurrante e a ler para e com o outro.

As revistas de história em quadrinhos também faziam parte desses momentos de leitura. O relato das mesmas envolvia a escolha da história mais divertida ou mais interessante e compreendia a narrativa de uma leitura cujo tema havia sido apresentado através de imagens e diálogos, como o relato a seguir (observe-se que aqui a criança omite o título da história e o autor, concentrando seus esforços na narrativa):

O Chico Bento convidou o Zé da Roça para dormir na casa dele. De noite o Chico não conseguia dormir. O Zé da Roça disse para ele tomar um copo de leite bem quente. O Chico foi lá fora, tirou o leite da vaca, cortou a lenha, fez o fogo e ficou esperando o leite esquentar. Então ele foi para o quarto dormir. O Chico acordou de novo, disse para o Zé da Roça que não conseguia dormir. O Zé da Roça disse para ele contar carneirinhos pulando cerca. O Chico foi lá fora, voltou e perguntou para o Zé que se não tivesse carneirinhos poderia ser carneiros. O Zé disse que sim. Então o Chico foi lá fora, pegou os carneiros e construiu uma cerca. Ele pedia para os carneiros pularem cerca e eles só dormiam. Então o Chico foi lá fora para o quarto e disse que não deu certo. O Zé disse para ele experimentar fechando os olhos. O Chico experimentou e acabou dormindo em pé.

Para algumas crianças a elaboração desses relatos era algo bem complexo. Elas poderiam ser tão prolixas em seu início que acabavam se dispersando da tarefa e as acabavam abruptamente. Em alguns casos, eram tão sucintos que não se podia ter idéia do que havia sido lido. Ao observar essas características, procurava reunir as crianças, em outras situações, promovendo desafios do tipo “conta de outra forma...” ou “o que podes dizer sobre...”. Nesses casos, apresentava pequenos textos (incluindo algum relato do grupo) ou tiras de cartum. Em duplas ou trios os alunos construía relatos coletivos, nos quais todos escreviam o que estava sendo definido.

Para o trabalho com a 1T e a 2T, a localização da biblioteca e o tamanho da mesma representaram um problema. No prédio antigo, a biblioteca ficava no quarto andar, enquanto a sala de aula ficava no térreo, e era pequena demais para comportar uma turma completa e atender aos demais alunos da escola. Com a 3T, o trabalho do momento de leitura era realizado na biblioteca que ficava próxima da sala de aula, portanto, o acesso aos livros, a qualquer livro, era facilitado. Assim, as crianças consultavam en-

ciclopédias, periódicos, coleções, livros de literatura (infantil, poesias, aventura, etc.), supervisionados pela bibliotecária que ia expondo normas que os usuários precisavam seguir. No início foi meio difícil às crianças entenderem que os livros retirados das estantes deveriam ficar sobre as mesas de trabalho após seu uso, pois nos demais locais (aula, casa...) eram convidadas ou orientadas a recolocarem o material que haviam utilizado nos seus lugares de origem.

Nessa atividade, algumas crianças reuniram-se em grupos para pesquisarem. Os livros retirados na biblioteca eram lidos também no intervalo entre as diferentes tarefas realizadas em aula. Além dessas leituras também eram feitas leituras das produções dos próprios alunos, como veremos a seguir.

(2) As atividades de leitura com as produções dos alunos envolviam, além das frases já referidas em 5.1, relatórios, idéias ou questões sobre diversos assuntos e textos variados (reais ou imaginários). Neste item serão descritas as leituras de textos. Ao receber o trabalho do colega, primeiro a criança era convidada a pensar no modo como gostaria que seu trabalho fosse lido. Os desejos mais freqüentes eram: respeito, carinho, atenção, seriedade. Quando a leitura era no caderno ou em folhas escritas a mão, o desejo é que o colega não fizesse comentários negativos sobre os erros de escrita ou traçado da letra. Isso também ficava evidenciado pelo receio de entregar seu material à leitura, no início desse tipo de atividade. Com o tempo, ao verificar que cada pessoa tem seu próprio traçado de letra e que o que era escrito alguém lia, o compromisso com a legibilidade da letra e com a coerência da idéia passou a existir entre as crianças, incluindo, aí, a troca de idéias durante a composição do texto.

Nos textos que eram reproduzidos a todos, realizava-se uma revisão. Na edição de um livro, a editora tem responsabilidade tanto com o autor que escreve (ser escritor não significa perfeição na escrita) quanto com o leitor que lê. O mesmo seria feito em aula, com as composições da turma. A escolha era feita pelo próprio autor, em se tratando das histórias cons-

truídas no momento da escrita. Neste caso, a criança, entre seus textos, escolhia aquele que gostaria de trabalhar mais para ser reproduzido aos colegas. Com a presença da Carime Elias (auxiliar de pesquisa) as crianças participavam do que denominamos, em nosso grupo de pesquisa, conferências (individuais ou coletivas). Para dar uma idéia da dinâmica empreendida nas conferências, reproduzirei um trecho de nosso texto:

A cada início de conferência, a criança lia o seu próprio texto. Embora não existisse, nessa etapa, orientação explícita em relação à revisão, alguns alunos efetuavam reformulações por conta própria. Em geral, as mudanças referiam-se a aspectos de superfície textual, como correções ortográficas, reescrita de palavras cuja leitura estivesse prejudicada pela caligrafia pouco legível, inclusão de palavras ou letras anteriormente omitidas. Algumas vezes percebiam a repetição excessiva de determinada expressão (marcadores de relações, pronomes, substantivos próprios), chegando a manifestar, oralmente, essas descobertas.

(...) Após a leitura feita pelas crianças, iniciava-se, mais especificamente, o processo de reflexão e reescrita dos textos. A interação estabelecia-se a partir de perguntas feitas pela auxiliar de pesquisa, visando o repensar da criança em relação a lacunas de seqüencialidade entre proposições, representações empobrecidas de modelos situacionais, elementos que comprometiam as relações de sentido. (...) Em geral, as reformulações eram feitas através de recorte e colagem no texto original.

Os textos escolhidos, uma vez considerados concluídos, após o trabalho com a Carime, eram reproduzidos e utilizados em aula, integrando o trabalho de leitura. Tendo o autor presente no grupo, as crianças faziam perguntas que se voltavam ao processo de criação vivenciado e que, uma vez formuladas, tendo como referência outros autores, eram respondidas imaginariamente.

Quando a seleção dos textos era realizada por mim, as crianças não o revisavam, ficando essa tarefa sob minha responsabilidade. Nesse caso, a idéia era mantida, cuidando-se apenas de aspectos como ortografia, pontuação, letra maiúscula, margens e parágrafos. Assim, se a produção da criança não tivesse título, a turma era convidada a sugerir um título, justificando sua sugestão. O autor, recebendo as idéias dos colegas, podia escolher entre o que havia criado (durante a tarefa realizada) ou optar entre as sugestões. Identificando o momento em que o texto foi produzido pela criança, encaminhava a leitura, debate e atividades sobre o mesmo.

Nas atividades de exploração, trabalhava a partir de elementos constituidores do próprio texto e de idéias que o mesmo suscitava nos leitores. Ao trabalhar com elementos do próprio texto, pedia à criança que respondesse questões como a elaborada a partir da escrita de uma colega: uma menina criou um texto sobre a noite. Nele, descreve a beleza das estrelas e afirma que *Algumas delas brincam fazendo desenhos e o céu fica mais bonito*. Destacando essa frase, explorei, por escrito, a função da palavra *delas*, questionando: *Na frase “Algumas delas brincam fazendo desenhos...”, o que a palavra delas está representando?*

Ao trabalhar com as idéias suscitadas pelos leitores, fazia com que as noções que as crianças apresentavam sobre o significado de alguma palavra, retornasse ao grupo, em outras situações. Como exemplo, relato o trabalho realizado a partir da leitura da poesia “Sonho de Olga” de Cecília Meireles. Após o comentário sobre a idéia da autora, foi solicitado ao grupo a realização de um trabalho, escrito ou desenhado, sobre seu(s) sonho(s). Durante sua realização as crianças teciam comentários sobre o que entendiam ou iriam fazer sobre *sonho*. Utilizando as idéias que emergiram do debate e expressas na produção dos alunos, alguns dias após, propus a seguinte tarefa (em folha xerocada, escrita a mão):

(...) após lermos a poesia Sonho de Olga, de Cecília Meireles, cada aluno realizou um trabalho (escrevendo ou desenhando) sobre o(s) seu(s) sonho(s). Alguns deles escreveram sobre o que desejam ter, fazer ou ser algum dia e outros lembraram coisas que sonharam enquanto dormiam. Alguns desses alunos perguntaram se poderiam fazer a tarefa sobre um pesadelo. Quando foram questionados sobre a diferença entre sonho e pesadelo eles disseram que sonho era bom e pesadelo era ruim.

- 1) Na tua opinião, pesadelo é sonho? Por quê?
- 2) Teu trabalho foi sobre algo que desejas ter, fazer ou ser algum dia ou sobre algo que sonhaste enquanto dormias? Por quê?
- 3) Que tipo de sonho fala Cecília Meireles em Sonho de Olga?

Os debates que surgiam nessas situações auxiliavam as crianças a examinarem seus pontos de vista, e a conversa, durante a realização das tarefas, era altamente significativa. Às vezes, o debate era interrompido pela solicitação de alguém que dizia não estar entendendo mais nada e que precisava pensar sozinho.

Voltando à presença da Carime, na 2T, sua intervenção também se fez durante a elaboração do relato de um jogo realizado na aula de Educação Física, com o prof. João Vicente. Esse momento foi filmado por mim e apresentado posteriormente aos alunos, com o objetivo de discutir as estratégias (táticas) utilizadas pelas equipes e analisar o(s) posicionamento(s) dos participantes no espaço físico durante o jogo. Coordenado pelo prof. João, esse debate contou com minha participação. Como não conhecia o jogo, colocava-me como alguém que precisava entendê-lo. Procurávamos trabalhar com as crianças noções de espaço, movimento e tempo na dinamicidade do jogo, de ações contínuas e observações gerais e múltiplas. Perguntas como *O que vocês faziam para saber que podiam ocupar outro lugar sem serem tocados? Antes de sair do lugar em que estavam o que era mais importante fazer? Para lançar a bola, bastava ver o colega? O que era necessário fazer? Que coisas vocês julgavam importante cuidarmos da próxima vez que jogarmos Pique bandeira?*, promoviam a retomada da experiência, reorganizando-a com novos elementos (que a fundamentavam) e o debate sobre a necessidade de respeito às normas estabelecidas para um jogo ou atividade.

Após esse encontro, foi solicitado que os alunos, individualmente, descrevessem o jogo Pique Bandeira (adaptado com o uso de uma bola), que havia sido jogado, assistido e debatido pela turma. O desenvolvimento dessa atividade envolveu:

- a elaboração de texto individual, já referido;
- a formação de grupos de quatro ou cinco componentes para que, a partir da leitura dos textos individuais, fosse elaborado um texto coletivo;
- reprodução dos textos construídos em pequenos grupos para conhecimento dos demais grupos, debate e reformulação ou não de seu próprio texto;
- entrega dos relatórios ao prof. João para análise técnica das regras e desenvolvimento do jogo;

- conferência em grupos, com a Carime, para a construção final do texto.

O texto individual, descrevendo o jogo, apresentou diferentes características. No entanto, em todos, a quadra do jogo foi desenhada, com croquis e setas, indicando a movimentação. Algumas crianças detiveram-se no relato dos acontecimentos da partida e não do jogo em si. Outras, detendo-se no jogo, descreveram-no, enquanto alguns destacaram itens como objetivos e/ou regras, como mostra os exemplos a seguir:

No jogo nós estávamos fazendo uma tática, o L. é que estava dirigindo a tática.

Quando começamos o jogo eles saíram vencendo o jogo por um a zero.

Depois a N chegou na nossa área e o C e a M chegaram na área do time adversário e eu só ficava na defesa.

Depois eu fui pro ataque e cheguei na área do time adversário.

O C queria ficar com a bola mas eu disse pra ele que eu tinha um esquema e consegui chegar ao meu campo com a bola e o jogo ficou empatado em um a um. Eu quase que consegui chegar na área do adversário, mas fui pego mas o C conseguiu chegar na área do adversário e pegou a bola e saiu correndo e conseguiu virar o jogo pra dois a um pra nós, aí eu tinha direito a voltar pro jogo(...).

PIC-BOLA

Objetivo: pegar a bola do campo adversário e trazê-la para seu campo sem ser pego.

Pegar: para você pegar o jogador adversário é preciso que ele esteja no seu campo, mas pode acontecer de você ser pego se estiver no campo do adversário. Se alguém for pego tem que sair do jogo e só voltar quando alguém fizer ponto (...).

O nome do jogo é Piq Bandeira, mas como jogamos com bola mudamos o nome para Piq Bola.

O jogo consiste no seguinte:

O jogador do time “a” tem que pegar a bola que está na goleira do time b e levar para seu campo mas se for pego fica fora por um ponto.

No trabalho de grupo, a tarefa era construir um texto coletivo que desse a idéia do jogo, a partir do que já havia sido escrito. Primeiro, cada criança leu o seu, para lembrá-lo. Depois foi feita leitura para o grupo e a seguir começou-se a escrita coletiva. Após ler silenciosamente o seu texto, um menino afirmou que não o lia para o grupo porque ele não havia entendido. Em seu relato, estava escrito:

Eu acho que tem que ter 2 estratégias, porque senão não funciona só estraga o time, porque deu uma confusão e foi ponto deles, quer dizer delas => espera aí.

Pra dizer a verdade não entendi.

Durante a realização da tarefa passo pelos grupos, sento, escuto, acompanho o debate, faço alguma intervenção, se necessário, e atendo algum chamado. Num dos meus passeios, observo que um grupo fala calorosamente. Aproximo-me, mas paro quando escuto uma criança, que estava de costas para mim, dizer: *Calma, é como a Darli diz, pensar diferente não quer dizer pensar errado. Temos que ouvir o outro para decidir.* Observo o grupo, outra criança sorri para mim e eu me afasto, cuidando para ver como eles resolverão a questão (a dificuldade era a de chegar a um acordo na redação do texto final). Para dar uma idéia do resultado desse debate, apresento, a seguir um trecho do texto do referido grupo:

Pik-bandeira é um jogo em que cada equipe tem uma bola em cada área. Nesse jogo um dos jogadores da equipe deve ir para a área adversária, pegar a bola, voltar para o seu campo sem ser pego e sem sair para fora do campo para fazer um ponto (...).

Ultrapassada essa etapa, os textos foram xerocados e entregues a todos os grupos que os leram. Um dos grupos, ao ler os textos entregues assinalou com marca-texto os trechos nos quais havia uma idéia importante, escrevendo a lápis, no final do parágrafo: FISCALIZADO.

A seguir, um trecho do texto modificado, após esta atividade, do grupo do exemplo anterior:

No Pik-Bola em cada lado do campo há uma equipe. Cada equipe tem uma bola na pequena área que está no seu campo.
O(s) jogador(es) de uma equipe deve ir para a área adversária sem ser pego pela equipe adversária, na área adversária você não pode ser pego.
Para você fazer um ponto precisa-se levar a bola para seu campo sem ser pego(...).

Depois do trabalho em grupo houve debate em pequeno e grande grupo (o que observaram nas leituras, que sugestões apresentavam e o quanto a tarefa havia ajudado o grupo a pensar melhor sobre o jogo), modificando ou não o seu. Na próxima etapa, então, o professor João lia os trabalhos e daria o retorno ao grupo. Para podermos trabalhar com maior

tranqüilidade e aprofundamento, a Carime auxiliaria na leitura e discussão sobre as observações do professor (nesses momentos, o grupo trabalharia fora da aula). Isso feito em aula, o atendimento individualizado aos grupos ficaria impossibilitado, uma vez que havia cinco grupos para uma única professora.

Ao entregar os textos ao João, conversamos sobre a natureza das perguntas a serem formuladas e as estratégias a serem encaminhadas no trabalho (sempre em aberto). As questões que ele levantou tinham como referência o texto de cada grupo, tendo presente lacunas e regras fundamentais do jogo, sendo que cada grupo recebeu questionamentos diferentes. Assim, com uma média de oito a dez perguntas, era questionado a organização das equipes, a distribuição das mesmas no campo, o tipo de espaço físico adequado e a efetivação das regras do jogo. Eis algumas questões:

- Em qual das áreas você está salvo?
- Como se posicionam as equipes para iniciar o jogo? (todos num lado só? Separados?)
- Como se pega uma pessoa da outra equipe?
- O que acontece com a pessoa que sai do jogo?
- O que significa “Se você passar da linha amarela...” (ref. no item n. 6)

Durante o estudo com a Carime, que não conhecia o jogo e tinha apenas o texto do grupo e as questões do prof. de Educação Física, o grupo discutia e definia o que mudaria ou não em sua produção. Os acréscimos ou modificações textuais eram realizadas em recorte e colagem. Optamos pelos relatórios de grupo e não pela construção de um único texto para toda aula, pois julgamos que o processo que havia sido vivenciado havia aberto a possibilidade de debate entre todos os alunos. À medida que o grupo ia se apropriando de suas idéias e construindo seus textos, ia também apropriando-se das normas do jogo, enquanto construíam normas de convívio e de trabalho em grupo.

São inúmeras as atividades de leitura que poderiam constar deste texto, o que impôs um grau de dificuldade considerável na seleção das que são descritas aqui. A seguir, demonstrarei como era definido o trabalho

com leituras diversas (natureza, livros, música, filmes, fotos...) a partir do que observava no grupo, detendo-me em duas atividades desenvolvidas na 3T.

(3) Na 3T, a frase construída por um aluno acabou validando todo um trabalho de leitura voltado às ações do grupo e que envolveu a exploração da música “Às vezes nunca” de GESSINGER (1993), dos Engenheiros do Hawaii¹²⁷ e do livro “O que fazer: falando de convivência”, de Liliana Iacocca e Michele Iacocca. Após ter sido incluída, entre outras frases, num trabalho em que era proposto que fossem substituídas palavras sem alteração da idéia original, a mesma foi objeto de comentários por parte da turma. Nela a criança afirmava:

Eu tento ser calmo, mas a bagunça toma conta até da minha alma.

O fato do grupo ter se identificado com a idéia do colega, deixava evidente o que vinha sendo observado pelos professores, ao longo das atividades, ou seja, a tendência à dispersão e a dificuldade de retomar a atenção naquilo que estava sendo feito. Aproveitando, então, essa identificação, passei a conversar sobre o assunto: quando isso ocorria; o que era feito para acalmar; o que acontecia por causa da agitação; em que momentos isso era sentido; que outros sentimentos, além desse, podiam tomar conta da gente etc.

No desenrolar desse trabalho, a exploração da música dos Engenheiros do Hawaií, “Às vezes nunca”, tornou-se pertinente, dada sua riqueza tanto no aspecto rítmico quanto no aspecto textual. As crianças, ao ouvi-la, destacaram que o ritmo tornava-se intenso e rápido, transmitindo idéia de desespero. Na letra da música o autor levanta uma série de questionamentos que demonstram dúvidas, indefinições, como as que seguem:

(...)e, se eu escrevesse “SEM” com “S”, ou escrevesse “CEM” com “C”?
 por acaso faria alguma diferença?
 Que diferença faria?
 E o que você faria no meu lugar...
 ...se tivesse pr'aonde ir e não tivesse que esperar?

¹²⁷ Filmes de guerra, canções de paz.

O você faria se estivesse no meu lugar...
 ...se tivesse que fugir e não pudesse escapar?
 (...)

às vezes não entendo minha própria letra
 minha própria caneta me trai
 às vezes não entendo o que você quer dizer quando fica calada
 você sempre soube (eu não sabia)
 quando a frase acaba o mundo silencia
 às vezes não entendo onde você quer chegar quando fica parada
 é como ficar esperando cartas que nunca vão chegar
 não vão xegar com “X” nem vão chegar com “CH”
 é como ficar esperando horas que custam a passar
 enquanto ficamos parados, andando pra lá e pra cá
 é como ficar desesperado de tanto esperar
 olhando pela janela até onde a vista alcançar
 é como ficar esperando cartas que nunca vão chegar
 é como ficar relendo velhas cartas até a vida cansar
 você sempre soube - eu não sabia
 você sempre soube - eu não sabia

Após a leitura textual, houve um debate muito interessante sobre os sentidos construídos pelos alunos. Algumas crianças diziam, por exemplo, que, às vezes, o silêncio dos pais era horrível e que eles preferiam conversar. Eles falavam com eles ou pediam algo *e nada, silêncio total*. Também foi expressivo o número de crianças que afirmou não ter dúvidas na hora de escrever as palavras ou pontuar as frases. As dúvidas eram comuns no tempo em que estavam aprendendo a ler e, nesse sentido, quando olhavam os trabalhos realizados na primeira série, muitas vezes, não entendiam o que estava escrito, como afirma uma das crianças: *Agora na 4ª. série, eu leio as coisas que eu fazia na 1ª. série. Muitas palavras eu não entendo..* As crianças que afirmavam ter dúvidas, destacavam as letras s, c e ç como as que mais motivavam essas dúvidas. Mesmo quando trocavam ou omitiam outras letras, na hora em que escreviam a palavra, a dúvida não existia. Isso podia ser constatado em aula, quando logo após terem escrito, a leitura não se apresentava suficiente para observar as incorreções. Tratava esse assunto com os alunos, comentando que, às vezes, não nos damos conta de que falta palavra, trocamos ou omitimos letras porque, logo depois de escrever, lemos nossa idéia e não necessariamente o que está escrito. Assim, inúmeras vezes, promovia a leitura de frases, tex-

tos ou exercícios alguns dias após sua realização. Comentava ainda que era importante lembrarem que, às vezes, ao ler os trabalhos deles eu poderia não observar essas trocas ou omissões, não só pela quantidade de trabalho que tinha para ler, mas também porque acabava me envolvendo com suas idéias¹²⁸. Apesar de ler mais de uma vez cada trabalho, pedia que, se observassem alguma incorreção, procurassem arrumá-la.

No decorrer do trabalho, em situações orais e escritas, algumas partes da letra foram destacadas para debate, questionando-se o que o grupo ou o aluno, entendia por *ficar parado, andando pra lá e pra cá; ficar desesperado de tanto esperar; onde chegar, ficando parado; o que se diz, ficando calado*; etc. As respostas dadas, quando por escrito, retornavam ao grupo, em função de sua relevância, e situações reais de vida eram utilizadas como exemplo. Nesse caso, a relação com os pais, como o exemplo já destacado, era a mais freqüentemente utilizada pela turma. Em situações de debate, procurava-se ouvir opiniões diferentes sobre o tema em foco. Esses momentos auxiliavam a criança a estar atenta para não tornar-se repetitiva e, no caso de concordar parcialmente com os colegas, aprender a referir a idéia dos mesmos, acrescentando sua opinião.

Uma das atividades desenvolvidas, a partir do trabalho da letra dessa música, que se estendeu ao longo do semestre, foi a desencadeada pela pergunta:

*Se eu escrevesse “sem” com “s”, ou escrevesse “cem” com “c” ?
Por acaso faria alguma diferença ?
Que diferença faria?*

As respostas foram elaboradas por todos, simultaneamente, a partir da solicitação de que cada um escrevesse o que pensava no momento, sem trocar idéias com os colegas. Com a tarefa entregue pelos alunos, fiz um levantamento das respostas, no qual constatei que:

1. Para cinco crianças, *não faz diferença*¹²⁹, uma vez que:

¹²⁸ Por vezes, a freqüência com que determinada palavra era escrita pela turma, fazia-me consultar o dicionário para verificar se, afinal, não era eu quem a estava concebendo de forma equivocada.

¹²⁹ Obs.: Em itálico estão as falas das crianças. Entre parênteses está indicada a quantidade de respostas similares.

- não existe sem com “c”: *estamos vendo com c só porque o autor inventou* (1);
 - não existe cem com “s” (1);
 - só muda a letra (2);
 - o mesmo som (1).
2. Para vinte e duas crianças *faz diferença* e as razões apresentadas destacam que:
- não se escreve cem com “s” (2);
 - não se escreve sem com “c” (2);
 - muda a letra (1);
 - muda o som (2);
 - têm diferentes significados (não os especifica) (2);
 - **cem** fica número, **sem** fica palavra (1);
 - **sem** é nada, **cem** é cem coisas (nenhuma coisa ou 100 coisas): (1)
 - **cem** é número, para **sem** utiliza exemplo (2);
 - **cem** é dinheiro, para **sem** utiliza exemplo (1);
 - **cem** é número, **sem** é sem nada (5);
 - a diferença é que sem com “s” se refere à ausência e cem com “c” se refere ao número 100 (1).
3. Uma criança demonstra dúvida se há ou não diferença e escreve:
- *pode ser, que nem 100* (não especifica se com s ou c)

A partir desse levantamento, defino novas propostas, cuidando para:

- promover o confronto entre os argumentos e a finalidade de seu uso. Com isso, os argumentos iguais, utilizados para defender idéias opostas, são repensados por quem os utilizou, auxiliados, agora, por pontos de vista distintos do seu.

Durante o debate, uma das três crianças que afirmou não existir *cem* com s, procura explicar seu ponto de vista ao grupo. No entanto, enquanto vai desenvolvendo suas idéias vai se dando conta das contradições que sua fala expõe. Confunde-se toda. Os colegas tentam colocar-se no lugar dela, mas sem sucesso. Alguém fala: *Espera aí, ele está todo confuso* – e, olhando para o colega, diz: *existe sem com s, sim. Por exemplo, em Estou sem idéias, o sem é com s*. Expus, então, a idéia de outras três pessoas que afirmaram não existir *sem* com c. Perguntei se elas gostariam de expor sua opinião e uma das crianças explica: *Eu disse que não existia, mas agora penso diferente, acho que é porque já cresci. Naquele dia eu só pensei numa idéia*.

- Questionar as definições apresentadas e desafiar as crianças que utilizaram exemplos a substituí-los por outra forma. Diante de minha proposta para que pensassem como explicariam a alguém que não sabe o que é *sem*, as crianças procuraram formular respostas possíveis, sendo que algumas tenderam a voltar ao exemplo – *eu procuraria mostrar algo*.

Em outra situação, algumas semanas após esse debate, foi solicitado às crianças que construíssem frases com *sem* e *cem*. Dessa proposta destaco alguns exemplos:

Eu estou sem namorada.
Hoje estou sem meus amigos.
Estou sem blusão porque estamos no verão.
Sou um cara que está sem dinheiro.

Retirei cem reais do banco.
Minha amiga tem mais de cem brinquedos.
Estou devendo cem reais para minha mãe.

Diante da pergunta “é possível reescrever essas mesmas frases sem as palavras *cem* ou *sem*, mantendo a idéia que vocês tiveram?”, recebi como resposta: *Não, porque fica muito mal; Dá, mas porque não sei* ou, ainda: *Dá tranquilo*. Na reescrita das idéias, as dificuldades se impuseram e surgiu a necessidade de diálogo para que as mesmas pudessem ser superadas.

Eu não tenho namorada.
Hoje estou com meus amigos - ao verificar que mudou a idéia, retoma: - Hoje não estou com meus amigos.

Retirei 90 mais 10 reais do banco.
Minha amiga tem mais de uma centena de brinquedos.

Interligando-se a esse trabalho foi explorado a obra literária “O que fazer? Falando de convivência” de Liliana Iacocca e Michele Iacocca. Sabendo que o tema abordado pelos autores tinha relação com o tema da música dos Engenheiros do Hawaí e curiosos para o ler, a turma acolheu minha proposta de responder algumas questões antes de o receber (o livro foi adquirido por todos). Assim, entregando um envelope e algumas fichas em branco (feitas de folha de ofício), solicitei às crianças que respondessem às perguntas que faria, sem comentar com os colegas: cada resposta

constaria numa ficha que seria numerada de acordo com a pergunta. Ao ouvirem a questão, as crianças pensavam (alguns comentários como “e agora?”, “credo!” eram comuns antes do silêncio) e escreviam na ficha sua opinião. Dessa forma, retirando algumas questões do livro, realizei essa tarefa em alguns dias, em momentos diversos, através de perguntas como:

O QUE VOCÊ FARIA ...

- 1)...se a professora percebesse que você está colando na prova?
- 2)...se um(a) garoto(a) escrevesse um bilhete dizendo que você é um(a) gatinho(a) charmoso(a)?
- 3)...se você ganhasse um presente ou brinquedo e seu(sua) vizinho(a) pedisse emprestado?
- 4)... se tivesse um irmão ou uma irmã que passasse o tempo todo xeretando suas coisas?
- 5)... se a professora pedisse para você fazer silêncio, mas todos os outros estivessem conversando?
- (...)
- 11)...se um(a) garoto(a) dissesse aos amigos que gosta de você?
- 12)...se na sua turma os(as) meninos(as) levassem sempre vantagem?
- 13)...se o valentão ou valentona da turma provocasse você?

Após respondidas as questões, ou passávamos para nova tarefa, ou comentávamos o que havia sido escrito. A primeira pergunta, retirada do livro, para as crianças que ingressaram na escola na primeira série, foi considerada desnecessária uma vez que não fazíamos provas. As demais questões, no entanto, tratavam de temas que eram pertinentes ao grupo. Saber o modo como cada criança se posicionava a respeito, daria elementos para o trabalho individual e o coletivo. Terminada as questões fiz o levantamento de todas as respostas individualmente e esbocei um percentual, categorizando-as por semelhança, para retomá-lo durante a leitura do livro.

Com o tempo, as próprias crianças relatavam situações para saberem como os colegas agiriam. Esses relatos eram distribuídos ao grupo, agora sem identificação do autor para preservar a privacidade, com o seguinte enunciado:

O QUE VOCÊ FARIA NO MEU LUGAR ?

- As situações abaixo são reais e foram relatadas por teus colegas (uma talvez tenha sido relatada por ti).

- Procura lê-las, atentamente, e escreve quais as alternativas que terias se as vivenciasses e qual delas escolherias para seguir.
- Proposta: justifica tua resposta.

Nessa atividade duas crianças relataram a mesma situação:

Um dia eu estava na escola, no recreio. A gente estava jogando futebol na cancha. Sem querer, eu dei um chute nele. No fim do jogo, ele me pegou, esgçou a minha blusa e me encheu de chutes.

Uma vez uma menina me deu um chute nas minhas canelas. O que você faria se uma menina fizesse isso em você ?

Apesar de serem entregues em dias distintos (cada folha continha umas cinco situações), ao ser realizada a leitura, a turma estabeleceu relação entre as mesmas e a reação do grupo evidenciou que os dois não estavam conseguindo superar o acontecido, talvez fazendo dele uma desculpa para se rejeitarem mutuamente. O fato de todos identificarem os autores dos dois relatos deixava evidente a dificuldade da dupla. A maior parte do grupo opinou que a situação deveria ser esquecida e que eles deveriam voltar a ser amigos como antes. Eles, no entanto, demonstravam estar muito magoados um com o outro. Minha participação no desenrolar desse fato, além de coordenar o debate em grande grupo, envolveu uma conversa com os dois, na qual retomei a opinião dos colegas, solicitando à dupla que falasse um pouco mais sobre a situação, uma vez que não conseguia entender o porquê daquela atitude tão radical. Superado o primeiro momento de turbulência, no qual olhares e palavras fulminavam o outro, a menina retoma que ela não havia chutado a canela dele. Ela havia chutado a bola, mas errou o chute. A “raiva”, na realidade, não estava mais presa à situação em si e sim no que ela havia gerado, ou seja, em função disso os meninos não deixavam mais as meninas fazerem parte do time ou de jogarem com eles, pois, segundo estes, elas não sabiam jogar. A menina rebelava-se e dizia que jogaria, sim, sempre que quisesse e era isso que gerava a confusão toda. Propondo uma trégua e dizendo que se elas não jogassem não aprenderiam, propus que encontrássemos alternativas e colocava-me à disposição deles para os auxiliar. Passei a acompanhá-los

mais atentamente, durante os jogos e, apesar de raramente interferir, quando ocorria uma situação de conflito, minha presença funcionava como censor externo. Nesses momentos, os envolvidos olhavam-me, levantavam os ombros e sacudiam a cabeça, em gestos de desalento, e prosseguiram jogando sem agressões.

A exploração desse livro oportunizou ainda outros trabalhos voltados à forma de pensar das pessoas, aos acontecimentos ao longo do tempo e a relação dos homens com a natureza e as outras pessoas. Integrou-se, ainda, na exploração do livro *Gnomos de Gnu* de Humberto Eco, que trata da relação do homem com o meio ambiente, cujo desenvolvimento não será objeto neste texto.

5.3: O GRUPO DEFININDO AS AÇÕES

Dentre as atividades que compunham a rotina de sala de aula, como já foi referido anteriormente, destacam-se os momentos em que a dinâmica era instituída pelos alunos. Enquadram-se, aí, os momentos de leitura (descrito no item anterior), escrita, jogos, teatro, desenho e computador. A riqueza ou valor pedagógico dessas situações está nas ações do professor, que devem ser intencionalmente atentas, organizadoras, investigativas. Não basta determinar um tempo cronometrável para que os mesmos aconteçam. É necessário cuidar para sua real efetivação e isso só será possível se for estabelecido um vínculo de confiança e cumplicidade com a turma, e se as intervenções do professor evidenciarem seriedade e interesse de compreensão em relação aos acontecimentos.

O momento do jogo, por exemplo, foi proposto à 1T como alternativa para que o grupo pudesse efetivar sua vinculação ao contexto escolar, através da organização de suas ações e do convívio solidário na definição de regras e na solução de conflitos e problemas. Esse momento complementar às ações que o grupo vinha empreendendo em outros momentos de aula. Nessa proposta algumas combinações foram feitas com a turma,

como: os jogos seriam de responsabilidade das próprias crianças; todos deveriam se envolver nessa atividade; sempre que houvesse algum problema ele deveria ser resolvido sendo assumido como responsabilidade de todos. Isso estabelecido, marcou-se o primeiro momento. As crianças, no entanto, esqueceram-se de trazer os jogos, o que determinou sua não realização. Diante de alguns protestos, foram retomadas as combinações e transferido o momento. Na segunda tentativa o momento do jogo saiu e, após sua realização, conversamos sobre o mesmo e, analisando sua validade, o mantivemos. Como tarefa de casa, seria organizado um relato desses momentos. Conforme o tempo foi passando, não só o momento do jogo foi se efetivando como momento de aprendizagem e prazer, como os relatos foram sendo estruturados com maior consistência e detalhes. Por vezes, o jogo não se restringia a pequenos grupos. As crianças combinavam jogos que envolviam maior número de pessoas e não impunham a utilização de material.

A relevância desse momento para o desenvolvimento das crianças evidenciava-se também no fato de que elas precisavam compartilhar com os outros seu próprio jogo. Isso, em alguns casos, demonstrava-se, ainda, muito difícil, especialmente quando a criança queria ter regalias por ser dona do brinquedo. Quando isso ocorria era comum a criança acabar sozinha, sendo “abandonada” pelos outros que diziam que aquilo era criança. Nesses momentos, minha presença tinha a função de auxiliá-la a pensar sobre o ocorrido e de encaminhá-la a um grupo ou de ajudá-la a construir um novo grupo, se não fosse possível promover o retorno dos colegas.

A importância dos relatos, por sua vez, deveu-se ao fato de que, através deles, as crianças podiam retomar a seqüência dos fatos, organizando-os temporalmente. Ao retomarem a experiência, a necessidade de contá-la de forma coerente também impunha a utilização de vocabulário específico e auxiliava a reconstruir a ação e a considerar o ponto de vista do outro.

Os relatos a seguir visam a ilustrar (1) o movimento realizado pela criança para relatar o momento do jogo e (2) as diferenças individuais no relato da mesma situação. Quando os relatos sobre um mesmo jogo evidenciavam muitos desencontros, procurava solicitar que os mesmos fossem lidos por todos do grupo e debatidos em função do que estava sendo relatado. Em algumas situações, havia solicitação de um relato em grupo.

- (1) No momento do jogo, hoje, eu, (nome dos outros quatro participantes) jogamos MAU-MAU¹³⁰.

O jogo estava bom, mas eles só jogaram uma partida.

Eles falaram que estavam cansados, mas isso não vem ao caso, vamos falar do jogo. Tudo começou quando:

- Não!!! Sou eu que jogo – disse M.
- Não!!! É o G – disse G’

Assim eu confirmei: - Sou eu sim.

Só aí nós conseguimos jogar organizadamente.

Carta pra cá, carta pra lá, ganhou o M. Carta pra cá, carta pra lá, ganhei em segundo lugar. Carta pra cá, carta pra lá, ganhou o G’, o M.V. e ganhou o F.

Colocação: (apresenta do primeiro ao quinto colocado)

Mesmo sem descrever o jogo do MAU-MAU, essa criança, através das expressões *carta pra cá*, *carta pra lá*, dá a idéia do movimento impresso nesse jogo que, dependendo da carta lançada pelo jogador, muda de direção e é repleto de regras. Pelo relato da criança, dá ainda para constatar o afastamento da mesma, no momento da organização do grupo, quando ela escreve como se não fizesse parte do grupo e estivesse apenas observando ações das quais não participava no momento.

- (2) Hoje no momento do jogo eu joguei um jogo muito divertido, foi assim: eu pegava um papel, lia o que estava escrito nele e fazia uma mímica tentando me explicar que palavra era! E assim eu e a F. nos divertimos todo o momento do jogo!

Eu joguei um jogo de mímica com a D.. Em uma sacolinha tinha palavras escritas num papelzinho. Uma tinha que pegar um papelzinho, ler o que estava escrito e fazer a mímica. Tinha coisas fáceis e coisas difíceis. Fáceis como: gravata, carro, faca, etc... Difíceis como: roda gigante, forno de microondas, ampulheta, etc... Não tinha ganhar nem perder. Era só por fazer. O jogo estava muito legal. Quando alguma de nós não sabia, quem estava fazendo a mímica dava pista falando. Então não era só de mímica.

¹³⁰ Jogo de cartas da Grown.

Através dos relatos, as crianças também podiam, como é possível observar nesta última exposição, pensar sobre as regras do jogo, as transgressões cometidas e a forma como as mesmas eram promovidas e assumidas pelos participantes.

A 2T enfrentou grandes dificuldades no momento do jogo, o que fez com que algumas crianças considerassem-no complicado. Ao compartilhar idéias e ao tomar decisões em grupo sobre o quê e como fazer passou-se a ter que efetivamente posicionar-se em suas preferências e opiniões. Em atividades de jogos e desafios, as crianças demonstravam certa tranqüilidade e domínio das ações. No momento do jogo a tarefa coletiva e o trabalho que nele se desenvolvia diferiam de outros trabalhos realizados em aula, o que dava um enfoque novo ao grupo. Por isso, nas sessões iniciais, as crianças sentiam-se meio perdidas e solicitavam permissão para trazerem roller, patins e brinquedos de controle remoto (que promovem ações individualizadas).

Com a turma 3T, o momento do jogo não chegou a ser proposto. No entanto, o trabalho com os desafios e com a formação de diferentes grupos de trabalho tinham como objetivo a organização das crianças e a tomada de decisões na construção das atividades realizadas. O jogo livre era realizado no final de algumas atividades, quando, então, havia um esboço de jogo coletivo espontâneo. Os inúmeros acontecimentos determinados pela mudança de prédio da escola e a forma conflitante com que as crianças relacionavam-se em momentos de ações espontâneas, impunham outras atividades, entre as quais o jogo seria inserido com naturalidade.

Nenhum momento tem significado por si mesmo, ele precisa estar ou ser contextualizado e corresponder às expectativas e necessidades do grupo. No caso da 3T, a necessidade de inserir-se ou de constituir-se no novo contexto físico da escola desencadeava um jogo de relações no qual a turma se envolveu efetivamente, tornando secundário, naquela época, o momento do jogo.

Um momento que considero similar ao momento do jogo era o da atividade de teatro. Nas três turmas, o mesmo mobilizava muito as crianças. Até a quarta série, as turmas 2T e 3T formavam os grupos livremente, nessa atividade. Assim, poderia haver grande quantidade de grupos com número indeterminado de componentes (podendo, inclusive ser individual) ou, ainda, grupos formados sempre pelas mesmas crianças. Para fazer com que a turma atuasse, também nesse momento, com diferentes colegas, apresentei outras alternativas, ou seja, para sua efetivação, passaríamos, a cada encontro, a formar grupos diferenciados, no lugar de termos sempre grupos de formação livre. Isso aconteceria para que todos pudessem conhecer o modo de trabalhar dos colegas. Com alguma resistência, minha proposta foi aceita (também resultado de minha resistência e contra-argumentação). Assim, teríamos três formas de organização: grupos mistos sorteados; grupos escolhidos (um menino escolhe uma menina; uma menina escolhe um menino) e grupos de formação livre. Na segunda formação, as últimas crianças escolhiam os grupos nos quais gostariam de trabalhar. A turma sabia antecipadamente que, ao faltar cinco ou seis crianças (número médio de grupos formados), pararíamos com a escolha pelas crianças incluídas nos grupos e passaríamos à escolha do grupo pela criança. A cada semana a turma era organizada seguindo estes critérios. O tempo de combinação era determinado com o grupo e experimentado até tornar-se regular (15, 10 ou 5 min.), o mesmo ocorrendo com o tempo das apresentações.

Um aspecto importante a ser destacado na segunda formação de grupos é que a mesma abria possibilidade de se trabalhar os aspectos afetivos e intelectuais emergentes num trabalho em equipe, incluindo aí o comprometimento de uns com os outros. O fato de um menino escolher uma menina e a menina, um menino também promoveu a possibilidade de se romper com as brincadeiras que insinuavam interesse ou namoro. Com minha proposta de que escolhessem uma menina ou um menino com quem não tinham trabalhado ainda ou que não conheciam muito, as cri-

anças faziam esta escolha com maior segurança. Mas o professor precisa estar atento para não ter atitudes discriminatórias, manipuladoras ou fazer comentários que inibam as crianças nas decisões que tomam. Sua presença deve ser de acolhimento e de resistência: acolher as dúvidas, inseguranças e desejos; resistir à tentativa de fuga, às estratégias de sedução e às rejeições. Tudo isso de forma verdadeira, sem dissimulações. Trabalhar com os sentimentos das crianças, como conteúdo, exige que o professor aprenda a trabalhar com os seus próprios sentimentos.

Durante a organização dos grupos, na 3ª T, observei que duas crianças (dois meninos) retiravam-se, sistematicamente, da tarefa de escolher ou de serem escolhidas, dizendo que não queriam fazer, que não gostavam, que qualquer grupo servia etc. Acolhi esse aparente descaso ou desinteresse como algo que precisava ser trabalhado na turma. Um dia, durante a formação dos grupos, coloquei uma delas como a primeira do grupo (na segunda maneira de formação, quem começava a escolher era alguém que ainda não havia sido o primeiro). Recebi como resposta o pedido de exclusão de seu nome, ele queria ficar por último, não se importava se não escolhesse. Interrompi a escolha, dizendo ao grupo que o que o colega estava dizendo era muito importante e que, de certa forma, afetava a todos. Disse que vinha observando que algumas crianças estavam enfrentando dificuldades em participar das atividades da turma e que dois colegas (nomeei quem) evitavam fazê-lo. Às vezes, eles chegavam a quase se esconder, pediam para sair da aula, não queriam escolher. Disse, ainda, que via nisso – e eles podiam discordar – um medo grande de não ser aceito pelos outros. A turma que estava em silêncio para me ouvir, caiu num silêncio profundo. Esse era um problema de todos e gostaria de ouvir a opinião da turma sobre o assunto (o que poderíamos fazer? O que eles pensavam do que eu estava dizendo? Como cada um se sentia com a possibilidade de ser rejeitado por seus colegas?). Um menino pediu a palavra e disse que ele já havia enfrentado esse problema na segunda e na terceira série e que isso era muito ruim. Ficamos todos atentos ao que dizia e ele prosseguiu

dizendo que era muito brigão, ninguém queria trabalhar com ele e isso fez com que ele tivesse medo de ficar sozinho. Então ele dizia que não queria fazer nada, que gostava de trabalhar só. Ao ser questionado sobre como se sentia no presente, ele afirmou que na quarta série era diferente, era muito melhor. Ele não era mais brigão e os outros não brigavam mais com ele também.

O medo de ficar só era, de fato, medo de ser abandonado, o que o levava a ficar sozinho antecipadamente. É comum, no contexto escolar, encontrarmos crianças que, por motivos diversos, rejeitam, promovendo a rejeição ou que agredem antes de serem agredidas (criando um ciclo: agri-de porque é agredido; é agredido porque agride), instalando um processo de auto-isolamento.

No caso das crianças envolvidas na situação que relato, as duas eram quietas (os alunos ideais?). Convidei o grupo para cuidar desse aspecto, não só com os colegas que eu havia nomeado, mas com todos os outros, relembando o quanto era bom ser acolhido. Convidei, então, o menino a escolher alguém. Ele pediu para deixar para depois, no que foi respeitado (era o mínimo que eu podia fazer, no momento). No entanto, logo foi escolhido por alguém e acabou escolhendo também.

Uma alternativa que não entrava em discussão era o abandono do grupo por alguém ou de alguém pelo grupo. O problema de um era de todos e todos deveriam resolvê-lo. Se o grupo não conseguisse resolver o impasse não se apresentaria, só assistiria. Muitas vezes, isso funcionava como um desafio à resolução dos problemas. Ou seja, diante do impasse, entre resolver o conflito e representar algo, e abandonar o grupo, abandonando o conflito (o que seria mais simples), mas não representar nada, as crianças optavam pela primeira situação, o que as fazia trabalhar (ou acolher o problema ou a entrar em acordo). Ao observar alguma dificuldade de integração, procurava aproximar-me do grupo para oferecer ajuda ou para auxiliar na acolhida das idéias dos outros e na decisão que represen-

tasse o desejo da maioria dos componentes do grupo. Nem sempre, como veremos a seguir, isso apresentava-se como suficiente no momento.

Para ilustrar o que está sendo afirmado, serão destacados alguns relatos feitos, a partir de uma das primeiras tentativas de trabalho com grupos mistos na 3T. Após o momento das apresentações, no qual um grupo só assistiu, foi realizado um relato individual sobre o trabalho do grupo e as apresentações. Os relatos surgiram da necessidade de falar sobre a nova experiência, desencadeada durante a avaliação da mesma. Em função do nível de ansiedade e do desejo de falar evidenciados por todos, especialmente, por quem havia enfrentado dificuldades mais significativas - o que promovia uma incapacidade de ouvir - foi proposto o relato escrito. Em situações como essas, procurar manter o debate é optar pela inviabilização do diálogo. A proposta de escrita foi feita como uma possibilidade de todos se posicionarem. O retorno desse momento sempre era dado à turma, através de um levantamento das opiniões. Em função dele, estudavam-se alternativas para se resolver os problemas.

Prontos os relatos, os mesmos foram entregues e outras atividades foram realizadas normalmente, o que demonstra que parte dos conflitos começou a ser resolvido com a escrita.

As crianças de um grupo, formado por três meninos e duas meninas, que não conseguiu realizar o trabalho, escrevem:

Menino 1(M1) : NÓS NÃO APRESENTAMOS NADA PORQUE DUAS MENINAS DO NOSSO GRUPO, CHAMADAS M1 E M2 NÃO QUISERAM FAZER UM TEATRO ENGRAÇADO E SE SEPARARAM DO NOSSO GRUPO E NÃO FIZEMOS NADA

Menino 2(M2) : Quando os grupos saíram da sala e foram para o pátio. A gente ia fazer O homem da caverna só porque a M1 disse que o M3 ia ser o homem ele não aceitou. Então o M3 a não vamos fazer isso então o M3 disse vamos fazer O comedor de cérebro. Aí a M2 e a M1 disseram que não iam fazer com a gente.

Menino 3(M3) : A M1 começou a gozar da minha cara e dizer que o nosso teatro iria ser O monstro da caverna e eu iria ser o monstro da caverna porque eu tinha dente grande.

E eu tive uma idéia e a idéia era O comedor de cérebro e a gente fez assim eu disse levante a mão quem quer O monstro da caverna e a M1 e a M2 le-

vantaram a mão e como tinha cinco só dois levantaram. E a gente ganhou e elas saíram.

Menina 1(M1) : Eu não fiz o teatro porque o grupo estava muito avacalhado. Porque ninguém fez direito, ninguém teve idéia de fazer nada. Eu e a M2 saímos do grupo. Falamos para a professora que eles estavam avacalhando tudo.

Eu gritava, o M1 discutia, o M3 implicava comigo, o M2 ria e a M2 gritava também.

Menina 2(M2) : Eu e a M1 saímos do grupo porque o M3, o M1 e o M2 ficavam só brincando e não estavam ensaiando, aí eu e a M1 resolvemos sair do grupo. Na hora da apresentação o nosso grupo não pode se apresentar porque se sai um não se apresenta. Eu acho que mesmo se eu e a M1 não saíssemos o nosso grupo não conseguiria apresentar alguma coisa porque o grupo tinha dificuldades.

Nosso grupo não apresentou, mas os outros conseguiram e eu gostei muito do que eles fizeram.

Como é possível verificar, nos cinco relatos, o enfoque da situação foi diferenciado e o conteúdo explicitado apresenta-se difuso, evidenciando uma incapacidade de lidar com as contradições implícitas na retomada do conflito. A M1, por exemplo, generaliza a desorganização sem tratar do conflito em que esteve diretamente envolvida (ou que desencadeou), o M3, também envolvido, relata o motivo do desentendimento e dá destaque à saída das meninas. Embora estivesse no pátio e interferido a pedido do grupo, minha intervenção não é relatada, nem suficiente para auxiliar o grupo a resolver os problemas enfrentados, o que é expresso, de certa forma, no relato da M2 que afirma que, mesmo que elas não tivessem saído, o grupo não teria feito nada porque tinha dificuldades.

Após ler os diferentes relatos, promovi um encontro com esse grupo. Uma breve exposição das idéias relatadas foi feita e debateu-se sobre o ocorrido. As crianças, inicialmente, acharam graça. Embora houvesse ocorrido uma tentativa de se achar culpados, o grupo conseguiu deter-se nas dificuldades sugeridas num dos relatos e que, na realidade, ultrapassavam os limites daquela situação. Durante o debate sobre que sugestões dariam, foi levantada a idéia, por um dos meninos (M2), de nova tentativa juntos. Nova acalorada discussão. Diante de um *Por que não?*, surgem algumas justificativas, uma troca de olhares buscando confirmação e a acei-

tação da proposta. Esclareço que não estava dizendo que teria que ser feito, até porque isso mudaria, pelo menos, num dos encontros, o modo de formar os grupos, mas gostaria que víssemos o que poderia inviabilizar a idéia do M2. Cabe destacar que o mais importante aqui não é a efetivação da idéia e sim o fato do grupo ter conversado sobre os acontecimentos e as dificuldades que cada um enfrentou, podendo, inclusive, ver o lado cômico do conflito.

Os problemas enfrentados pela 3T eram semelhantes aos enfrentados pela 1T, no início do trabalho, só que na terceira série. No entanto, como pudemos ver, através da observação realizada pela Stefanie, o crescimento do grupo em relação à organização em pequenos grupos e em grande grupo foi significativo. E será a Stefanie, agora numa experiência docente, que dará continuidade ao trabalho com a 3T. Após ter me afastado do grupo, retorno à escola numa manhã em que a turma está vivenciando o momento do teatro. Sou convidada a assistir as apresentações e no final delas, curiosas, as crianças perguntam-me o que havia achado. Destaquei, então, o quanto estava feliz por ver que o grupo estava conseguindo se organizar e desenvolver tão bem suas idéias (dificuldades que haviam sido eleitas como limites a serem superados). Felizes por eu ter observado o crescimento do grupo naqueles aspectos que mereceram tanto a nossa atenção, as crianças passaram a contar o que andavam fazendo, e eu, como andava minha vida também.

Nesses momentos de teatro, as crianças trabalhavam com temas que as afetavam, direta ou indiretamente, no dia-a-dia: a violência; as questões do meio ambiente; os programas de TV; os acontecimentos da aula; ficção: mistério, assombro, invenções. A reelaboração das idéias para transformá-las em pantomimas ou pequenas dramatizações, implica exercício que envolve compreensão do que será representado e organização temporal dos fatos selecionados. A dinamização das cenas, num todo coerente, impõe um nível de improviso possível apenas se as crianças conseguirem interagir de forma solidária e atenta.

5.5: A RESOLUÇÃO DE DESAFIOS

Penso que posso afirmar que tudo que foi realizado pelas três turmas constituiu ou conteve um desafio para todos, aos alunos e a mim. Mas minha intenção ao compor este item não é a de referir o modo como eram realizados jogos e desafios (fora do momento livre do jogo), mas a de demonstrar como os exercícios propostos eram transformados em desafios. Vamos ver, ainda, como as crianças passaram a apresentar desafios em suas propostas.

Ao chegar à quarta série, um caminho escolar já foi construído pelos alunos. Nessa construção, vamos encontrar a realização de cálculos aritméticos. Com o cuidado para que esses cálculos não se enquadrassem num fazer mecânico no qual o mais importante é acertar, tratei-os sempre como algo a ser pensado em sua realização. Assim, ao propor esse tipo de exercício, lançava questões sobre noções nele contidas e transferia às crianças a verificação do resultado, com os colegas, como referi anteriormente. Acompanhar o movimento impresso pelos alunos e aprender a ler suas respostas, retirando delas conteúdos de trabalho constituiu-se num desafio bem significativo para mim. Mas através deles – do movimento e das respostas – pude apropriar-me teoricamente de suas construções e apresentar situações em que as crianças tivessem que pensar sobre o que faziam ou diziam.

Perguntas como “por que na divisão não começamos os cálculos pelo algarismo que representa a unidade como fazemos na adição, na subtração e na multiplicação?”, desencadeavam discussões que impunham, por sua vez, o uso de material concreto para compreensão e demonstração do que estava sendo pensado. Para este texto, selecionei algumas situações vivenciadas com as três turmas e as leituras que fiz a partir das mesmas. Essas leituras compreendem ao que há de comum nas respostas das crianças, de modo geral.

Pensando sobre o valor posicional do número, foi proposto às crianças que, sem comentar com os colegas, realizassem a seguinte tarefa:

1. Observa as contas realizadas abaixo e responde as questões a seguir:

a) $9 + 7$

b) $99 + 77$

$$\begin{array}{r} 9 \\ + 7 \\ \hline 16 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 99 \\ + 77 \\ \hline 176 \end{array}$$

2. O 1 que aparece no resultado da conta b tem o mesmo valor que o 1 que aparece no resultado da conta a? Por quê?

3. Se $9+7$ é igual a 16 como poderias explicar a presença do 7 no resultado da conta b?

Desta atividade foram feitas leituras que originaram a seguinte interpretação:

Em relação ao valor do 1 (questão 2):

- a diferença não é percebida e as respostas são do tipo: *porque tem o mesmo resultado* ou *se faz do mesmo jeito*.

- a diferença é reconhecida e as respostas se sustentam na explicação do cálculo realizado e na ação de alguém, como: *porque a conta a é $9+7$ que é igual a 16 e a conta b também tem $9+7$, mas botaram mais um nove e um sete que daí deu $99+77$ que é igual a 176;*

- a diferença é reconhecida e a explicação se apóia no valor posicional, como nas respostas: *porque na conta a o 1 significa a dezena formada por $9+7$ e na conta b significa a centena formada por $99+77$ e os resultados são meio parecidos; porque o 1 do b é centena e o um do a é dezena; não, porque o 1 da conta a vale como 10 e o 1 da conta b vale como 100.*

Em relação à presença do 7 no resultado de $99+77$ (questão 3):

- existe a predominância da fantasia ou do afeto. Nesse caso, provocada a pensar sobre o assunto, a criança busca hipóteses que justifiquem o que ela não consegue explicitar, como nas respostas: *eu acho boa a presença dele porque foi obrigada; porque os números são maiores; porque foi assim que fizeram a conta; esta é a lei da matemática.*

- existe uma tentativa de explicitação, destacando ainda a presença de outro que realizou o cálculo ou ainda sem conseguir tornar claro a interdependência dos cálculos: *porque somaram mais 99+77 que é igual a conta a só que bota o sete no meio para ficar 176;*
- as explicações buscam maior precisão, fundam-se em aspectos lógicos, e se sustentam, na maioria das vezes, na descrição do cálculo, como nas respostas: *porque se fosse 90+70 iria dar 160, mas o que faz a diferença é aquele 9 e aquele 7 das unidades daria 16 a mais então ao total dá 176; 99+77 dá 176: 9+7 é 16, então passa uma dezena para o 9¹+7 que fica 170 então forma uma centena e sete dezenas.*

Analisando as respostas dadas e constatando que as mesmas representavam momentos diferentes de construção, defini o trabalho, alternando atividades individuais e de grupos. Nesse caso, o grupo poderia reunir crianças com idéias diferenciadas, ou poderia reunir crianças com respostas similares. Ainda, em grande grupo, apresentava diferentes opiniões para podermos debater e ouvir o ponto de vista do outro.

Penso que o resultado desse trabalho pode ser ilustrado com o relato de dois momentos distintos de uma mesma criança (1T). No início da quarta série, diante da pergunta *O que fizeste para resolver 3528 + 532?*, ela escreve *Eu não fiz nada só armei a conta e botei o resultado*. Diante do *botei*, pergunto *Copiaste o resultado?*. Indignada com a dúvida que supostamente levantei sobre sua capacidade de resolver o cálculo apresentado, ela escreve *Não!!! Por quê?*. Depois de dois meses de aula, diante da solicitação *Escreve como se deve fazer para resolver 74+29 e 75-28.*, ela responde:

74+29: primeiro temos que armar a conta. Depois temos que somar e ver o resultado.

75-28: primeiro armamos a conta. Depois vamos pedir emprestado porque de 5 não dá para tirar 8. Pedimos emprestado para o 7, 1. Então ficará 15 e de 15 dá para tirar 8. O 7 passará a ficar 6. 15-8=7. Depois vimos quanto que é 6-2. O resultado é 4. Então fica 75-28=47.

Vejamos, agora, como as crianças da 2T explicaram como se efetua 500-225, 900-691 e 700-684:

- Eu consegui fazer, só que eu não posso falar que é muito fácil armar todas essas contas. Elas são um pouco difícil e um pouco fácil;
- O procedimento para mim foi a mesma coisa porque as operações que eu mais gosto são as de menos.
- Foi igual porque se não pedir emprestado não vai dar para fazer a conta. Então por exemplo: 500-225 do 0 não dá prá tirar 5. Então pede emprestado para a dezena. A dezena só tem 0. Então a dezena pede para centena e a centena dá à dezena e a dezena dá à unidade e daí eu faço a conta;
- Porque não dá para você pedir emprestado para o 0. Então tem que pedir ao 0 pedir emprestado a um n.º. Então o 0 te faz esse favor e então você precisa dar um pouco de seu número para ele;
- O 0 pediu emprestado para o outro 0. Já que ele não tinha para emprestar, ele pediu para o número seguinte e ele emprestou e o outro emprestou também para o outro;
- Eu fiz assim: eu peguei 500 e subtraí esse 500-225. Mas eu resolvi assim: 500 não tem nenhuma unidade e dezena, só tem centena e no número 225 tem 5 unidades e 2 dezenas e 2 centenas. Então eu peguei 500 e coloquei uma centena como dezena que ficou 10 dezenas, mas que emprestou 1 dezena para a unidade e daí sim, deu para subtrair e foi assim que eu fiz esse e os outros.

Vi nesse olhar o interior de uma operação, buscando explicitar os passos de sua realização, uma forma de fazer as crianças buscarem a compreensão do processo, confrontando seu ponto de vista com os dos demais colegas. Esse fazer dará suporte às correções entre pares dos exercícios ou no auxílio aos colegas sem dizer o resultado, mas formulando questões ou orientando a realização dos desafios e exercícios (quaisquer exercícios, mesmo não sendo de matemática) respeitando o colega em sua capacidade de resolução.

Complementando essas ações trabalhava com as turmas utilizando jogos e propondo desafios, muitos deles elaborados por mim, a partir das situações vividas ou em função das hipóteses que eram levantadas na realização de diferentes ações. Como desafio também apresentei as expressões numéricas à 1T, para que a mesma trabalhasse as quatro operações atendendo a ordem definida pelas normas matemáticas que foram informadas, primeiro na ordem das operações e posteriormente na ordem da pontuação (parênteses, chave e colchete). Algumas crianças assumiram também como desafio a sua realização mentalmente. Quando não encon-

travam o resultado adequado, refaziam-na ainda mentalmente ou acompanhando o que algum colega havia feito.

Na elaboração de histórias matemáticas, as crianças procuravam incluir mais de uma operação e, muitas vezes, confundiam riqueza de detalhes com complexidade de raciocínio. No momento em que os colegas resolviam e afirmavam não ter precisado de cálculos, o grupo se dava conta que a dificuldade imaginada estava implícita na dificuldade imposta por sua elaboração, ou seja, a dificuldade estava em sua criação e não na sua resolução, como nos exemplos a seguir:

Carla tinha 15 tiaras. Ela perdeu 8 delas. Depois comprou 2 sacolas com 4 tiaras cada uma. Com quantas tiaras ela ficou?

Paula comprou 2 barras de chocolate. Sua mãe lhe deu mais 3. Sua vó lhe deu mais 2 barras. Cada barra tinha 20 pedaços. Quantos pedaços há ao todo?

Esse é um processo muito bonito de acompanhar, pois, nele, a criança, respeitado seu desenvolvimento, coloca-se num universo de idéias que a fascina, enquanto desafio lógico e a faz, inclusive, realizar leituras com a curiosidade de quem quer saber como o que está sendo lido foi elaborado.

As crianças também me impunham desafios. Às vezes, colocavam em dúvida se eu conseguiria um texto melhor do que aquele que havia entregue para leitura e criavam expectativas sobre isso. Aceitando o desafio, convidava o grupo a verificar o que tornava o texto divertido ou interessante. Outras vezes, traziam desafios semelhantes aos que entregava ao grupo, para que os mesmos fossem realizados por mim. A curiosidade dos colegas fazia com que todos se envolvessem na resolução.

Um dos maiores desafios que enfrentei, no entanto, foi o estabelecido por mim mesma, ao propor à 1T momentos de relaxamento. O grupo era muito agitado, como já foi afirmado, e, por isso, passei a fazer propostas, especialmente após o recreio, que auxiliassem o grupo a se acalmar. Eram exercícios de respiração, realizados lenta e profundamente. Ao verificar que esses exercícios ajudavam a turma, perguntei se não gostariam de fazer, como experiência, alguns exercícios de relaxamento, com música. A

efetivação desse momento foi bem difícil. Algumas crianças riam, outras se agitavam e poucas conseguiam ficar tranquilas. Fazendo um movimento contrário ao esperado pelo grupo (cuja expectativa era que houvesse repreensão), convidei todos a se darem tempo, verificando porque riam ou ficavam agitados. Acolhendo como normal suas reações, trazia situações de vida, perguntando se nunca tinham ouvido alguém que mora na cidade, ao ir para o interior, falar que o silêncio demais fazia barulho, ou alguém do interior, falar que não suportava o barulho da cidade. Trazendo também situações de aula em que a turma, diante do silêncio profundo de trabalho, não sabia lidar com ele e se agitava, passei a convidar as crianças a imaginarem diferentes situações durante esses momentos. O grupo passou a prestar mais atenção em suas ações e a contar o que acontecia, real e imaginariamente, nesses momentos, e, em aula, a conversa passou a acontecer num clima mais tranquilo e o silêncio deixou de perturbar a turma.

5.6: A PESQUISA E OS PROJETOS PESSOAIS

Se toda ação pode se transformar em objeto de investigação para o professor construtivista, também pode ser fonte de pesquisa ao aluno, porque a mesma não é qualquer ação. Tendo, na perspectiva construtivista, um caráter assimilador, a ação, concreta ou em pensamento, transforma o objeto.

Considero como pesquisa as ações nas quais a criança se envolve com interesse na busca de alternativas que a auxiliem a resolver alguma questão ou a desenvolver alguma idéia na qual está trabalhando. Ela pode ser desencadeada em qualquer momento e durar o tempo necessário para que a criança se dê por satisfeita. Algumas delas pode ocupar um percurso de tempo considerável, sendo aparentemente abandonada em alguns momentos, retornando posteriormente com elementos enriquecedores. Outras podem acabar envolvendo a turma que, na tentativa de ajudar, a-

caba constituindo o processo criativo que os questionamentos e investigações promovem.

A 2T, por exemplo, ao se dar conta de que os trabalhos que eram expostos no painel da aula estavam servindo de modelo aos alunos da primeira série, que estudavam na mesma sala de aula, pela manhã, começou a investigar como eram esses trabalhos (idéias, colorido, movimento). A turma passou, então, a cuidar o que fazia e a debater suas idéias durante a produção (procurando saber a opinião do colega, pedindo sugestões...). O fato de ter um público serviu de desafio para que a turma se voltasse ao desenho, por exemplo, como algo sério, que exigia estudo e análise. Assim, alguns alunos estudavam os traços para que os mesmos dessem idéia de movimento e perspectiva. Para observar o que estava sendo criado, afastavam-se do trabalho e a ele retornavam complementando ou reformulando algo. Por algum tempo, a primeira série foi o desafio de trabalho à 2T e constituiu-se também em objeto de estudo, naquilo que era capaz de fazer e como referência daquilo que a 2T havia se tornado capaz de realizar.

Nas três turmas, o desenho acabava sendo enriquecido por leituras e investigações feitas em outras situações. Ou seja, ao se interessar por carros, animais, natureza, naves espaciais, cores etc., a criança buscava observar e estudar esses temas comentando com os colegas suas descobertas. Esses estudos originavam projetos pessoais, nos quais minha presença tinha a função de auxiliar a criança indicando fontes, construindo entendimento pessoal sobre o que estava sendo realizado, auxiliando no levantamento de alternativas, ouvindo os relatos e promovendo a troca com os outros.

Nos projetos que envolviam a turma como um todo, procurei sempre promover atividades em que as crianças levantassem questões e buscassem sua resposta com outras pessoas, através de leituras (visão do artista, do cientista, etc.), filmes, documentários,... Subsidiando essas ações não havia um projeto didático visando à integração de conteúdos e sim um projeto de estudo subsidiando minhas ações para que as ações dos

alunos fossem, de fato, desencadeadoras das pesquisas e investigações realizadas.

Como exemplo, destacarei a dinâmica das investigações realizadas através de entrevistas, detendo-me nas atividades da 2T, devido ao fato de-las terem ocorrido sob dois enfoques: para colher informações sobre a própria história e para colher a opinião das pessoas sobre determinado assunto. Nas três turmas, as ações dos alunos e da professora eram interdependentes e fundamentais ao desenvolvimento do trabalho.

As atividades a serem descritas a partir de agora, referem-se ao trabalho desenvolvido na e pela 2T. A primeira delas envolve a busca de conhecer histórias sobre sua própria vida e das quais não recordavam, mas os outros contavam. Nela as crianças entrevistaram pais, tios e avós sobre a história de seus nomes, como eram quando bebês, que transformações vivenciaram e em que período (esta última fez parte do projeto desenvolvido com a orientadora educacional nos estudos sobre as diferenças). Após coletados, os dados eram comentados, alguns exemplos lidos e entregues para que pudessem ser reproduzidos ao grupo. A segunda envolve entrevistas com pessoas de diferentes idades sobre questões que o grupo estabelecia, ou seja, selecionado o tema, definia-se o que era relevante todos coletarem. Após realizadas as entrevistas, fazia-se o levantamento, por faixa etária, das respostas dadas, construindo-se uma tabela que, posteriormente, era fixada em painel na sala ou entregues ao grupo, sendo trabalhada em aula, em diferentes situações.

As entrevistas sobre as histórias que não lembravam ter vivido foram transformadas em narrativas e entregues em forma de livro ou caderno com o título *Nossas Histórias*. A leitura das mesmas foi realizada em aula pelos próprios personagens-autores, com graça e ouvidas com atenção. As diferenças e as semelhanças que iam sendo estabelecidas proporcionaram debates sobre diversos aspectos da vida, da saúde, das relações pessoais e das transformações ocorridas ao longo do tempo. Suas preferências e sua

forma de enfrentar as diferentes situações também oportunizavam o confronto de idéias. Nessas situações surgiam depoimentos, como:

(...) Eu tenho 9 anos e gosto muito de esporte (...) eu mudo muito rápido tem dias que gosto de uma coisa e um dia depois paro de gostar (...) Odeio quando alguém da minha idade fala de namorar (...) Todos deviam se acostumar com a idéia de não ser perfeito, afinal ninguém é.

Eu gosto muito de ser criança. Tem vezes que eu quero crescer bem rápido, ter minha casa, meu carro e, às vezes, eu quero pra sempre ser criança e me pergunto: por que a gente cresce? Por que será que eu vou crescer? Por quê? (...) Muitas vezes eu passo por dificuldades. Acho que as pessoas adultas também passam por dificuldades (...).

No caso das transformações, as crianças reuniram-se em grupos de quatro a cinco pessoas e fizeram o levantamento das informações obtidas, procurando estabelecer a natureza das mesmas, segundo a definição do grupo. Quando não conseguiam caracterizar ou categorizar a transformação ou tinham dúvida, utilizavam um ponto de interrogação ao lado ou no lugar da idéia a ser destacada.

A seguir, destaco o relatório de dois grupos:

TRANSFORMAÇÕES	ÉPOCA (IDADE)	TIPO DE TRANSFORMAÇÃO
Fralda (3) ¹³¹	1a6m	?
Bico (2)	1a / 1m	?
Mamadeira (3)	3a/5a/5a5m	?
Caminhar (3)	7m/8m	físico
Falar (3)	?	mental-físico
(...)	(...)	(...)
Mamar no peito (2)	1m/ 1a3m	biológico

TRANSFORMAÇÕES	ÉPOCA (IDADE)	TIPO DE TRANSFORMAÇÃO
Bico (2)	4 anos/4 anos	?
Fraldas (2)	2anos	?
Engatinhar (3)	9m/7m/1a e 1 m	conseguir o equilíbrio ?
Berço (3)	6a/2a/4a	ir para cama sem proteção
1 ^{os} passinhos (4)	1 e meio/3a/10m	conseguir seu próprio equilíbrio
(...)	(...)	(...)

¹³¹ Incidência de respostas

A construção de tabelas como essas, cujo modelo era definido com a turma em função das questões em foco, promovia muita discussão nos grupos e sua apresentação estabelecia novos debates na turma, o que determinava o andamento do trabalho. Envolvendo outras situações, como as aulas de Educação Física e o momento de relaxamento, as crianças voltavam-se para si mesmas e deparavam-se com a forma com que os colegas o faziam, obrigando-se a pensar sobre o que era comentado. Esse trabalho foi realizado com o apoio e presença da orientadora educacional da 2T, prof. Marlene Brugalli, havendo, em algumas situações, sua intervenção direta. Outras perguntas gerenciavam os debates, como: por que algumas pessoas crescem mais que outras?; por que as mamas não crescem nos meninos?; por que algumas pessoas têm cabelos lisos, e outras, crespos (olhos claros, olhos escuros...)?

Interligando as informações recebidas, através de entrevistas, documentários e leituras, às observações sobre seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento dos colegas, as crianças, ao longo do ano, debateram e analisaram as transformações vivenciadas pelo grupo, também em relação à forma de realizar as tarefas, no processo e no resultado obtido. Prepararam-se, também, para receber, no final do ano letivo, a visita de um médico pediatra, Dr. César Geremia, com quem, durante duas horas ininterruptas, conversaram sobre as transformações físicas, a Aids, a experiência na medicina etc.

Mantendo o enfoque no trabalho desenvolvido pela 2T, farei, a partir de agora, breve relato das pesquisas que envolviam entrevistas para que se pudesse conhecer o que as pessoas pensavam sobre assuntos que eram polêmicos ou que causavam curiosidade no grupo. Assim, a questão levantada pelos relatos em destaque, sobre as inquietações e o desejo de crescer ou não, foi transformado em pesquisa. O grupo definiu, então, os aspectos a serem investigados, a quantidade de pessoas a serem entrevistadas por aluno e a faixa etária. Com aproximadamente cinco pessoas por aluno, foram entrevistadas pessoas de 4 a 70 anos. Para surpresa do gru-

po, as pessoas idosas não desejavam voltar a ser criança, mas gostariam de ter mais tempo pela frente, para fazerem coisas que ainda não haviam feito. Quando evidenciavam vontade de ser criança, não gostariam de deixar de saber o que sabiam. O que chamou a atenção do grupo foi o fato de alguns dos entrevistados afirmarem que eles continuavam sendo crianças na alegria de viver, através dos filhos e dos netos e a recomendação de que aproveitassem bem esse momento, pois ele não mais voltaria.

A grande dificuldade do grupo foi entrevistar os adolescentes. Segundo as crianças eles só respondiam através de gírias, além de chamá-los de baixinhos. Para fazer o levantamento de suas respostas houve necessidade de trabalhar primeiro o sentimento de indignação e as ironias com que o grupo lia as respostas dadas por eles. Na faixa etária de 4 a 10 anos, foram entrevistadas sessenta crianças e uma das respostas que chamou a atenção do grupo foi a de uma criança que afirmou querer crescer para dar no irmão que dava nela. O grupo destacou que essa criança não se dava conta de que o irmão também crescia e continuaria dando nela. O contra-argumento apresentado por alguns foi o de que ele poderia ficar maior que o irmão ou ter mais força que ele. Outros aspectos vieram ao debate como situações vividas na escola: por estarem na primeira série, enfrentavam as implicâncias da quarta; por serem maiores, os alunos de quarta série os desrespeitavam; e, por se sentirem humilhados, o desejo de fazer, às vezes, o mesmo com os outros que não tinham culpa deste tipo de situação.

Realizar o levantamento das respostas e tabulá-las exigiu muita disciplina e envolveu muita alegria, especialmente, na leitura das respostas das crianças. Através das perguntas: *Gostarias de crescer logo e ser adulto?*; *Por quê?*; *O que mais gostas?*; *Quais as maiores dificuldades?* a turma pode reviver, inclusive, situações semelhantes às relatadas pelos entrevistados. Por exemplo, as dificuldades anunciadas na faixa etária de 4 a 6 anos foram: apanhar; recortar linhas na Escolinha; alcançar em cima do armário e ir ao dentista. Na faixa etária dos alunos da turma, ou seja, no-

ve/dez anos, as dificuldades eram: nenhuma; tudo; vida escolar; arrumar o quarto; aprender certas coisas; ter liberdade; etc. Das 60 crianças entrevistadas apenas 26 queriam crescer logo e os motivos apontados eram *para sair; fazer o que quiser; ser independente; etc.*

Entrevistar pessoas de diferentes idades também oportunizou a experiência de ser acolhido de diferentes formas e, por vezes, ser transformado em entrevistado, como ocorria, em alguns casos, quando as pessoas interessavam-se em saber o que seria feito com suas respostas. Os relatos dessas situações eram contadas em diversos momentos e, em especial, nos comentários que faziam sobre a realização da tarefa. O que se aprendia com essas entrevistas, em relação às pessoas e à forma de se comunicar, servia de base para futuras atividades que envolviam ações semelhantes.

Cabe destacar, ainda, que, apesar dessas pesquisas envolverem ações contínuas e intensas, o fato de corresponderem a temas selecionados pelas crianças – cada turma fez pesquisas diferentes – oportunizavam a organização do grupo por promoverem (1) o estabelecimento de critérios que norteavam os rumos do trabalho, (2) a organização espaço-temporal dinâmica, e (3) o desenvolvimento de estratégias que visavam a resolução de problemas.

5.7: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este capítulo considero relevante tecer algumas considerações, enfatizando novamente meu objetivo de construir o significado de ser professora construtivista, no dia-a-dia da sala de aula. As atividades trazidas a este texto foram utilizadas para ilustrar esse movimento de constituição do fazer pedagógico que se volta à construção do conhecimento tendo como suporte a Epistemologia Genética. Cada atividade descrita constituiu, também, estudos específicos, estando vinculadas a outros estudos numa interdependência dinâmica e indissociável. A escolha das

mesmas não foi simples, uma vez que existem muitas outras situações extremamente ricas e importantes (exploração de textos literários, filmes, músicas e letras de música, desafios lógicos, problemas, relatos de fim de semana, pesquisas, textos dos alunos etc.) que não fizeram parte do corpo deste trabalho.

Algumas das atividades aqui descritas fazem parte de estudos em grupo e, como tal, possuem uma autoria coletiva, em relação à ação docente. No entanto, se tomarmos a sala de aula como contexto de relações, todas elas são resultantes de ações coletivas, pois tiveram origem na interação professor-aluno(s), na qual o professor está sempre atento às interações estabelecidas pelos alunos no contexto de sala de aula.

Com a intenção de deixar evidente as características das ações docentes na adoção ou adaptação do método clínico à coletividade da sala de aula, foram destacados apenas os aspectos que atendiam a essa intenção. Assim, as vertentes dos estudos teóricos empreendidos sobre os diferentes conhecimentos em jogo nas mesmas, não foram explicitados neste texto.

A vinculação, inevitável, entre o fazer escolar e a Epistemologia Genética, em função da minha intenção de ser construtivista, gerou a possibilidade de transformação contínua da própria ação docente e a necessidade de assumir a atividade do sujeito em sua permanente constituição. Os estudos desencadeados, nesse processo, geraram, por sua vez, a superação de um fazer escolar que, embora organizado e aparentemente consistente, desconhece o aluno, atingindo-se um fazer em que as ações docentes são organizadoras e constituidoras, elas próprias, de sentido epistemológico.

É comum ver-se a escola organizar seu fazer curricular a partir de conteúdos preestabelecidos e vistos como conhecimento essencial. Com os alunos, a partir de uma transmissão inicial (introdução) desse conhecimento, a escola tem se ocupado com o trabalho de conteúdos nos quais os mesmos, supostamente, apresentam dificuldades, como se isso os auxiliasse a superá-las, fundando, assim, as classes de reforço, de aceleração etc. Investindo quase que exclusivamente na capacidade de memorização

dos aspectos figurativos (estados) do conhecimento, a escola deixa de trabalhar com os aspectos operativos (ações e operações), instrumentos das transformações que o constituem (conhecer é transformar).

Para superar esta etapa, a escola deveria substituir dificuldade por etapa de desenvolvimento, e envolver-se na investigação do modo como o aluno pensa e constrói as alternativas ou estratégias nas diferentes situações vividas, assumindo hipóteses construtivistas¹³² que norteiem os rumos dessas investigações. Passará, então, a investigar o significado do desenvolvimento na aprendizagem. E, aí, trabalhará com idéias ou conceitos que o fundamentam, eliminando técnicas de reforço e implementando técnicas de criação e brincadeiras, nas quais os alunos sintam-se convidados a se envolverem e a se divertirem com a possibilidade de pensar, de apresentar estratégias, de encontrar soluções e de assumirem sua efetivação. Acompanhará, dessa forma, o desenvolvimento espontâneo do aluno, compreendendo que espontâneo não significa livre de intervenções, mas que, ao contrário, é espontâneo porque está imerso numa complexa rede de relações. Cair no espontaneísmo pedagógico é manter indiferenciadas as implicações dessa contextualização. No entanto, enquanto a escola não superar os esforços que visam a encontrar fórmulas de como ensinar, pouco irá aprender sobre o aprender e sua interdependência com o desenvolvimento do sujeito.

Enquanto redijo este final de capítulo, recordo de uma história escrita por uma criança da 1T, ao trabalhar com os elementos de um jogo de palavras cruzadas¹³³, após sua resolução. Reproduzo-a, agora, neste texto, para vincular o tema nela abordado com a ação *ensinante* da escola:

O macaco botou umas luvas, uns óculos e um colar e foi brincar com o camelo, o elefante, a onça, a vaca, a rã e a ave. Ninguém o reconheceu. Depois

¹³² Hipóteses construtivistas são hipóteses que, fundamentadas no método clínico, são formuladas para investigar o pensamento da criança, nas diferentes situações, impulsionando, assim, as investigações docentes.

¹³³ Como foi referido, ao longo do texto, a vinculação dos alunos da 1T com as atividades escolares era frágil no início da terceira série. Ao observar que o grupo gostava de resolver palavras cruzadas, passei a utilizá-las como recurso didático, vinculando a ela a criação de algo pela criança. Muitas crianças elaboravam histórias enigmáticas que eram reproduzidas a todos da turma. Eu as copiava com papel vegetal para manter a letra do autor, colando-as em folha de ofício para xerocá-las e transformá-las em material de leitura. Quando o texto era composto apenas por palavras, eu as datilografava ou digitava. Esse foi um trabalho que, em si mesmo, daria um texto, artigo ou uma nova tese, em função dos resultados que promoveu.

pegou uma máscara, um cocar e botou uma asa em suas costas. Ninguém o reconheceu. Então ele ficou brabo. Tirou tudo, pegou uma banana e foi lá. Então todos disseram:

- É o macaco!

E ele ficou muito feliz.

Penso que a escola ocupa-se em demasia com a busca de alternativas que melhorem o tratamento de conhecimentos formalizados, por ela selecionados, inviabilizando, assim, sua formalização. Com isso, descaracteriza-os tanto a ponto de fragmentá-los em conteúdos programáticos introduzidos e fixados de forma seqüenciada e linear. Os resultados, no entanto, a médio e longo prazo, são diversos daqueles que a fez agir dessa maneira, num movimento no qual, em determinado momento, a efetivação da própria seqüência estabelecida fica comprometida. Nessa perspectiva, é que vejo a similaridade entre as ações da escola e as do macaco da história.

Penso também que, em Educação, a concepção que ainda se tem de pesquisa é algo descaracterizador do cotidiano escolar, como se a sala de aula constituísse um fazer menor e que, por ser concreto, é destituído de reflexão e pesquisa. Assim, para tornar-se ou ser considerado pesquisador, na maioria das vezes, o professor estabelece um objeto de investigação, destituindo-se de sua figura de docente e, investigando a escola, assume o papel de crítico “teórico” (pseudamente teórico). Ao agir dessa forma, rebusca tanto seu conhecimento de “teoria” que se afasta dele, inviabilizando sua aplicabilidade na transformação da realidade educacional e, especialmente, da escolar.

Em relação ao processo que vivi, penso que, à medida que constituía meu fazer docente a partir das ações empreendidas em sala de aula, pude construir um processo de autonomia que me levou a uma disciplina compartilhada e rigorosa, que manteve o trabalho contínuo e intenso de investigações. Para poder empreendê-lo, assumi os acontecimentos de sala de aula como resultantes e desencadeadores do processo de conhecer. Tive, com isso, que lutar por espaço para demonstrar que a sala de aula é um

contexto de relações e que seu significado é proporcional ao conhecimento que dela e nela se constrói.

Por fim, concluo este capítulo da mesma forma como o comecei, ou seja, com a afirmação de PIAGET (1998, p.59)¹³⁴ de que (...) *uma aula só tem alcance se responder a uma necessidade, e ela só responde a uma necessidade se os acontecimentos que traz corresponderem a realidades experimentadas e espontaneamente vividas pela própria criança.*

¹³⁴ O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional (1931).

CONCLUSÕES DA SEGUNDA PARTE

Coisa estranha e quase espantosa: conhecem-se todos os recantos do corpo humano, catalogaram-se todos os animais do planeta, descreveram-se e batizaram-se todos os talos de grama, mas durante séculos as técnicas psicológicas – tais como a do educador, em particular – ficaram entregues ao empirismo, como se tivessem menos importância que as do médico, do criador de animais ou do agricultor...

(PIAGET, 1998, p.181)¹³⁵

Tendo a segunda parte deste trabalho a função de demonstrar o movimento impresso pela busca da efetivação de ações docentes que contivessem o significado construtivista atribuído à atividade do sujeito, pela Epistemologia Genética, cabe, neste momento, destacar alguns aspectos que finalizam, parcialmente, as afirmações nela contidas.

Assim, subsidiada no que foi visto até agora, destacaria como relevante nessa abordagem:

- a complexidade inerente à transformação epistemológica do fazer escolar: esta transformação é complexa, pois impõe a superação do que está posto até o momento, na escola, e exige constante alerta para que os movimentos de simples dinamização das propostas didáticas não sejam vistos como sendo esta superação. Transformar epistemologicamente o fazer escolar, significa fundamentar a proposta pedagógica na atividade da

¹³⁵ Pedagogia Moderna (1941).

criança, tanto na dimensão de sala de aula quanto no conjunto da escola, o que difere radicalmente da dinamização ou da integração de conteúdos previamente estipulados. Nesse sentido, sem dúvida alguma, como afirma Piaget sobre os métodos ativos, é muito mais difícil fundamentar as ações da escola na atividade da criança do que fundamentá-las na recepção do conhecimento, pois isso implica *um trabalho árduo muito mais diferenciado e atento* (PIAGET, 1968, p. 72)¹³⁶, com a adoção do método clínico, que é seguro, que fornece *resultados convergentes, mas que é trabalhoso, lento, difícil, como todas as análises científicas* (PIAGET, 1998, p.90)¹³⁷;

- a interdependência das ações do professor e do(s) aluno(s): uma vez contextualizadas, as ações empreendidas no contexto escolar, gerenciam a definição contínua das estratégias a serem adotadas, em função das manifestações dos alunos e das hipóteses que o professor vai estabelecendo na investigação dessas ações.

Como foi afirmado anteriormente, ter o método clínico como referência para o acolhimento das ações dos alunos exige que se destituam regras preestabelecidas e que se abandone a ilusão de controle ou mesmo a ilusão de que a forma de agir com uma turma serve para todas as turmas (esse é um equívoco que a educação ainda comete). Ao professor, em especial, significa pensar sobre sua própria ação, continuamente, sendo que *pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo* (PIAGET, 1975, p.383)¹³⁸. Em outras palavras, as ações do professor, também são objetos de estudo, sendo interdependentes e indissociáveis das ações dos alunos. Aí reside o maior desafio do investigador-professor, pois ele terá que construir coerência e aprender a buscar constantemente uma hipótese para poder intervir ou deixar de intervir diretamente nas diferentes situações de aula;

- a constituição das turmas: o número excessivo de alunos constituindo uma turma só tem sentido (se chega a ter) num ensino massificante,

¹³⁶ Educación e instrucción (1967).

¹³⁷ Psicologia da criança e ensino da História (1931).

¹³⁸ Problemas de Psicologia Genética (1972).

no qual o professor olhará apenas testes para, através deles, comprovar e avaliar o que foi aprendido do que ele transmitiu ao longo de um período. No entanto, na perspectiva da construção do conhecimento, as turmas devem ser constituídas de forma a permitir que a interação ocorra de modo efetivo, entre todos, e o professor possa coordenar as atividades, podendo retirar delas hipóteses de trabalho que atendam às necessidades e aos interesses dos alunos, individual e coletivamente, buscando o que há de comum no movimento impresso pelas mesmas, trabalhando com conteúdos teóricos que subsidiem suas ações e não com conteúdos que deverão ser reproduzidos “aos” e “pelos” alunos. Assim, para poder intervir, o professor precisará conhecer as crianças com as quais trabalha, assumindo o conhecimento na perspectiva apresentada por Piaget (1968, p.35)¹³⁹:

...os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo, que é o da assimilação do real às necessárias e gerais coordenações das ações. Conhecer um objeto é atuar sobre ele e transformá-lo, para captar os mecanismos desta transformação em vinculação com as ações, elas mesmas, transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real a estruturas de transformações, que são estruturas que elaboram a inteligência como prolongamento direto da ação.

A partir disso, diria, baseada na experiência que vivenciei, que o número de alunos, numa turma, não deveria ultrapassar a vinte. Infelizmente, a escola fundamenta-se, ainda, em pressupostos empiristas, nos quais o professor, com “domínio” de turma, dá conta dos conteúdos da série, controlando as ações dos alunos de forma alheia ao desenvolvimento dos mesmos. Por vezes, em nome da não-exclusão, a escola lota salas de aula, promovendo outro tipo de exclusão, o da inteligência autônoma e livre. A necessidade de se buscar estratégias que rompam, de fato, com a exclusão, ultrapassa o aumento de alunos nas turmas. Essa vinculação anuncia muito mais um discurso demagógico e isento de compromisso com a educação, do que a preocupação com a construção de uma escola voltada ao desenvolvimento integral dos sujeitos nela atuantes ou à educação libertadora.

¹³⁹ Educación e instrucción (1967).

Nesse sentido, torna-se importante destacar as afirmações de PIAGET (1998, p.154)¹⁴⁰ que, ao se referir a essa educação, a da liberdade, colocamos que a mesma supõe *uma educação da inteligência e mais especialmente da razão*:

Não é livre o indivíduo que está submetido à coerção da tradição ou da opinião dominante, que se submete de antemão a qualquer decreto da autoridade social e permanece incapaz de pensar por si mesmo. Tampouco é livre o indivíduo cuja anarquia interior impede-o de pensar e que, dominado por sua imaginação ou por sua fantasia subjetiva, por seus instintos e por sua afetividade, é jogado de um lado para outro entre todas as tendências contraditórias de seu eu e de seu inconsciente. É livre, em contrapartida, o indivíduo que sabe julgar, e cujo espírito crítico, o sentido da experiência e a necessidade de coerência lógica colocam-se a serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos e independente de toda autoridade exterior.

Falar-se, portanto, em construção do conhecimento implica ter-se presente a educação da liberdade, o que envolve, de forma indissociável, as ações do professor e do aluno. Como podemos afirmar, a partir da compreensão do que nos diz Paulo Freire, ou a educação é libertadora ou não é Educação;

- os mecanismos comuns das ações: buscar estabelecer o que há de comum entre as diferentes ações não significa buscar a homogeneização dessas ações, mas estabelecer o mecanismo que engendra os sistemas de transformações próprios da construção do conhecimento. Busca-se o comum na diferença, observando a singularidade da mesma, de forma não discriminatória, tanto nas ações dos alunos quanto nas ações docentes. A ação escolar, no entanto, tem buscado a igualdade nas propostas e na organização curricular. Ao agir dessa forma, a escola deixa de considerar algo que é básico na construção do conhecimento, ou seja, o agir e o pensar de cada sujeito, não suportando as manifestações dos mesmos, pois elas apontam diferenças que impõem a superação do conhecimento heterônomo construído no contexto escolar. Sem saber o que fazer com os diferentes pontos de vista, que as falas do aluno e do professor expressam, a

¹⁴⁰ A educação da liberdade (1944).

escola define o ponto de vista que será considerado o mais adequado ou o correto e trabalha pela sua reprodução. Instala, assim, a exclusão e a discriminação;

- a construção do conhecimento: o conteúdo de trabalho, numa sala de aula, precisa ter significado para a criança, individual e coletivamente, o que definirá as diferenças na constituição da história escolar de cada turma. Pensar que, ao se oferecer as mesmas situações escolares a turmas diferentes, se estará garantindo as mesmas condições de formação, constitui-se, pois, num equívoco, de natureza empirista, que necessita ser superado. Somente assumindo a sala de aula como um espaço relacional, e cada turma como um núcleo social único é que poderemos encontrar os conteúdos que oportunizarão a construção de conhecimentos consistentes e que fundamentem o desenvolvimento integral do indivíduo. Segundo PIAGET (1998, p.106)¹⁴¹, *existe um sistema de operações intelectuais – a “lógica das relações” que permite ao homem adaptar-se socialmente aos outros homens – e este próprio sistema encontra-se na dependência da atitude egocêntrica ou da atitude de coordenação. A escola tem primado por ações que instalam o egocentrismo, na medida em que privilegia o ensino verbalizado e as ações individualizadas, padronizadas, no contexto de sala de aula. Promover situações que engendrem a coordenação das ações pressupõe a promoção de ações na qual a cooperação se faça necessária;*

- interesses e necessidades dos alunos: planejar atendendo aos interesses e às necessidades dos alunos não significa simplesmente perguntar o que eles querem estudar, ou propor novas situações que envolvam questões em que supostamente apresentem dificuldades. Respeitar as necessidades e interesses dos alunos significa estar-se atento às suas ações e à forma como os mesmos as desenvolvem para, a partir daí, intervir com propostas que os acompanhem e desafiem-nos a pensar sobre aquilo que parece afetá-los e interessá-los, atendendo a natureza afetiva (o móvel ou

¹⁴¹ A evolução social e a pedagogia nova (1932).

energético) e a natureza cognitiva (as estruturas de transformação) de suas ações. Partir do pressuposto de que, através do questionamento sobre o que querem fazer ou estudar, se estará respeitando ou atendendo aos interesses do grupo, promove, na maioria das vezes, ações coletivas atreladas a interesses de alguns e subjugadas aos interesses pedagógicos de trabalho integrado de conteúdos, da escola. Nesse sentido, torna-se necessário assumir a ação em seu caráter assimilador, posto que *assimilar um objeto a um esquema é, pois, simultaneamente, tender a satisfazer uma necessidade e conferir uma estrutura cognitiva à ação* (PIAGET, 1975, p.374)¹⁴² ;

- o conhecimento do aluno: partir do que o aluno sabe impõe que se analise as manifestações das crianças, tendo como referência os aspectos psicológicos do desenvolvimento do indivíduo e os aspectos epistemológicos do conhecimento em jogo em suas ações. Infelizmente, a escola tem trabalhado essa premissa tendo como referência o conteúdo programático com o qual irá trabalhar, num determinado período ou série, no qual a idade é vista sob o falso critério de estágios fixos de desenvolvimento. Esse aspecto tem determinado alguns limites epistemológicos significativos nas tentativas de transformação curricular. Essa submissão aos conteúdos formalizados tem promovido, por exemplo, mais recentemente, a existência das turmas de aceleração ou de progressão que são, em sua origem, da mesma ordem que as turmas de multi-repetentes (que acabavam originando as classes especiais) ou as de reforço escolar, tão criticadas pelos pedagogos progressistas. Para se estabelecer as diferenças entre as mesmas é necessário que se estude, além de sua designação, o pressuposto que mobiliza as ações nelas empreendidas e as ações que as originaram. Por vezes, a escola muda o olhar (tornando-o positivo), sem mudar sua natureza (linear e estática).

- a atividade do sujeito: os diferentes aspectos colocados em destaque até o momento, têm em comum, como conteúdo principal, a atividade do

¹⁴² Problemas de Psicologia Genética (1972).

sujeito. Apresentando-se constantemente como forma, mas transformando-se também constantemente em conteúdo de novas formas, impõe, ao professor, o desafio de retirar, de sua contínua constituição, conteúdos inerentes ao desenvolvimento do sujeito, dando consistência às suas ações docentes e subsidiando suas propostas no Método Clínico. Com isso, oportuniza-se a promoção de um contexto relacional no qual as crianças (e o próprio professor) sentem-se desafiados e convidados a participarem ativamente dos acontecimentos, aprendendo a ser um entre os outros e a estar com os outros.

Cabe, no entanto, ressaltar que a atividade do sujeito, como conteúdo de trabalho docente, não corresponde a “escolarização” das ações espontâneas dos alunos, em função da ação “ensinante” da escola. Ter a atividade do sujeito como conteúdo representa estar alerta à forma como a mesma se constitui, retirando, daí, o conteúdo das propostas didáticas. Esse é um desafio muito significativo para a escola, pois representa transformar o cotidiano das salas de aula em algo dinâmico, acolhedor e desafiante, no qual os acontecimentos não estão predefinidos, mas definem-se a partir das interações estabelecidas pelos sujeitos que o compõe.

Prosseguindo no enfoque dado ao trabalho docente que visa a promover a coordenação das ações – que engendram as estruturas operatórias – cabe destacar de PIAGET (op. cit., p.374), as afirmações que nos auxiliam a pensar sobre as diferenças fundamentais entre o trabalho docente que parte do conhecimento do aluno e o que tem sido efetivado, ou seja, o que parte do conhecimento formalizado:

(...) Se verdadeiramente o modo de coordenação das ações é de natureza assimiladora e não simplesmente associativa, torna-se inútil subordinar as ações ou praxis a uma suposta “inteligência”, que seria exterior a elas, e consistiria então numa espécie de “faculdade” difícil de compreender a não ser a título de fato primeiro (...).

Para finalizar, diria que existe uma diferença radical entre o fazer docente do senso comum e do domínio escolar e o fazer docente construído a partir da perspectiva construtivista da Epistemologia Genética. O primeiro

é anterior às ações, está subordinado aos conteúdos programáticos e se sustenta na condução das ações dos alunos, visando ao estabelecimento de resultados já conhecidos. É passível de prescrição e desconhece o professor como pesquisador e o aluno como sujeito psicológico. A forma como é efetivado pode ser assumida como conteúdo de alienação.

O segundo, ou seja, o fazer docente construtivista, constitui-se a partir das ações dos sujeitos (professor e aluno), desencadeando a necessidade de conhecimento sobre o desenvolvimento do aluno e sobre os conteúdos em jogo nas ações. Em consequência disso, desencadeia a necessidade de estudo e de investigação constantes, visando à sustentação do processo de construção do conhecimento, por um método de cooperação. É impossível de ser prescrito e convoca a colaboração de pesquisadores, concebendo-se o próprio professor um pesquisador entre outros. A forma como se efetiva constitui o espaço de relações, cujo movimento permite retirar das ações e de suas coordenações conteúdos com múltiplas possibilidades de trabalho.

CONCLUSÕES

Percebe-se que os modestos fatos reunidos nesta obra, se nos permitiram resolver algumas pequenas questões (...), são, sobretudo, cheios de problemas ainda não resolvidos, e se esta constatação pode realmente inquietar os leitores mais pacientes, ela nada tem de desencorajador para o pesquisador cuja deformação profissional o leva a considerar os novos pontos de interrogação como mais preciosos do que as soluções adquiridas.

(PIAGET, 1974, p.186)¹⁴³

O estudo das ações no contexto escolar foi desencadeado, conforme foi destacado várias vezes, ao longo do presente trabalho, pela busca da construção do significado do que é ser professora construtivista, na concretude de uma sala de aula, e pela investigação sobre a relevância da atividade do sujeito, atribuída pela Epistemologia Genética. Além do significado de que ser construtivista implica estar em movimento constante, tendo as próprias ações como objeto de conhecimento, pode-se afirmar, também, que ser construtivista implica fazer parte de um contexto no qual as ações fazem parte de uma rede de relações, cuja lógica engendra as transformações que constituem a construção do conhecimento.

Desta forma, torna-se imprescindível ressaltar que ser construtivista, tendo a Epistemologia Genética como suporte teórico, representa agir, em relação a ela, de forma interdisciplinar, ou seja, sendo um profissional que, apropriando-se da singularidade de sua tarefa, busca a cientificidade

¹⁴³ Fazer e Compreender (1974)

em seu fazer, construindo um conhecimento que tenha autonomia frente à própria epistemologia que lhe serve de subsídio. Numa atitude heterônoma, a escola tem buscado nas teorias e nos teóricos respostas e receitas para questões que, na realidade, são oriundas de suas ações singulares e que fazem parte de seu universo profissional. Com isso, promove uma análise que acaba apontando (ou buscando, como defesa) pontos que evidenciem que determinada teoria ou teórico “não dá conta” do que a escola necessita ou se ocupa. Deixa, assim, de fazer ciência, pois coloca-se, numa espera submissa, à mercê de ações que definam o que deva ser feito. Como resultado dessa atitude heterônoma, tem-se diferentes intervenções, que em sua generalidade, desqualificam e destituem de profissionalismo e cientificidade as ações docentes.

Colocar-se de forma interdisciplinar diante de uma teoria é estabelecer diálogos com ela, tecendo aproximações, e ter autonomia em relação a ela equivale a agir respeitando a interdependência necessária entre o que subsidia epistemologicamente as ações de seus teóricos e a sua própria ação, tornando-se um teórico que, agindo num campo específico, atualiza e valida a teoria adotada.

Nesse sentido, diria que estudar as teorias de Freire e Piaget auxiliou-me a construir a autonomia necessária para pensar meu próprio fazer, tendo presente os limites inerentes ao processo que envolvia o duplo desafio de dar conta de mim mesma, enquanto procurava dar conta do processo vivenciado pelos alunos. O fato de ambos não terem desenvolvido suas teorias no interior da escola e de a terem olhado com responsabilidade e respeito definiu, igualmente, a liberdade com que agi sobre ela, tendo-os como referência teórica.

As vertentes abertas e as implicações decorrentes do estudo aqui empreendido são tantas que torna-se ilusório querer fechá-las. Em função disso, cuidarei para abordar aspectos que considero relevantes na vinculação que estabeleci entre a Epistemologia Genética (teoria que auxiliou-me a transformar a “curiosidade epistemológica”, proclamada por Freire,

em conhecimento), a pesquisa docente voltada ao cotidiano do contexto escolar e as implicações que o estudo das ações dos indivíduos promove. Cuidarei, ainda, para olhar a escola a partir dos resultados do estudo que empreendi, destacando a beleza do processo criativo vivenciado.

Não podemos esquecer que o texto, como um todo, representa a síntese que se tornou possível, a partir da análise reflexiva da experiência que vivi e que comportou, ela própria, uma experiência reflexiva, dando sentido à experiência empírica empreendida como docente de séries iniciais. Assim, destacaria dois movimentos nesse processo: o primeiro, inerente à experiência concreta, permeada pela experiência reflexiva e o segundo, à experiência reflexiva analisando as experiências concreta e reflexiva.

O primeiro movimento comporta o processo que defendo nas ações docentes – a interdependência indissociável entre ações dos alunos e ações do(s) professor(es) – e contém elementos que me fazem apontar questões necessárias à educação para que possamos ultrapassar o discurso e transformar epistemologicamente o fazer escolar. Nele senti falta de outros pesquisadores, durante a análise das produções dos alunos, numa visão que superasse o olhar que busca o erro, o acerto, o bonito, o feio. Mas nele compreendi que era necessário prosseguir, enfrentando, também, os limites das possibilidades pessoais de auto-análise e de domínio teórico. A busca por parcerias fez-me encontrar estudiosos sérios e comprometidos com a educação. E, nesse sentido, devo também a eles o fortalecimento da coragem, da alegria e do estudo, especialmente em Paulo Freire e Jean Piaget. Estes últimos, meus parceiros virtuais, fizeram-me refletir sobre a responsabilidade do que fazia com suas idéias e de minhas ações com os alunos. Inúmeras vezes “olhei-os a distância”, por ter chegado a um limite de assimilação, retomando-os depois, compreendendo-os melhor em função da experiência docente.

Nesse movimento, tive, ainda, ou principalmente, os alunos e suas famílias dando-me retorno constante dos acontecimentos e resultados ob-

tidos. Tive, com eles, a oportunidade de acompanhar e viver a alegria e a aventura de estar aprendendo, numa rede de relações inesgotáveis. O respeito aí construído foi, com certeza, o grande norteador do trabalho que se efetivou, impossibilitando o esmorecimento e auxiliando a manutenção da curiosidade e das investigações que iam sendo tecidas.

No segundo movimento desse processo, fez-se o olhar reflexivo sobre o vivido, constituindo-se a reflexão da reflexão, processo extremamente complexo, não só por envolver uma auto-exposição, como também por comportar inúmeras vertentes de pesquisa, o que exigiu coordenações de coordenações ou reflexões de reflexões, até chegar-se ao encaminhamento dado. Diante da questão: o que me fez construir o que foi construído?, defini o objeto de trabalho. Tudo começou pelo fato de ficar intrigada com o movimento existente entre o discurso pedagógico que falava sobre a construção do conhecimento e a escola, que parecia não suportar as implicações desse processo. Então, lancei-me a pergunta: o que significa ser construtivista no cotidiano de uma sala de aula das séries iniciais?, fazendo disso meu sentido de ser docente. Com o tempo, essa intenção abriu-me tantas pesquisas que foi necessário retomar o início do processo para compor este trabalho que, por ora, concluo. Como professora das séries iniciais assumi o compromisso de construir algo que fosse viável no dia-a-dia desse contexto. O que relato, especialmente, na segunda parte, é o resultado dessa busca.

Dessa forma, diria que o trabalho, como um todo, é conclusivo, pois trata-se da síntese, da aprendizagem, resultante da reflexão de um caminho que buscou coerência entre o fazer e o dizer, e que promoveu a compreensão desse fazer e a construção de um conhecimento que me auxiliou a dar conta da experiência concreta. Para PIAGET (1968, p.76)¹⁴⁴

Conhecer consiste sempre em processos operativos que concluem por transformar o real em ação ou em pensamento, para captar o mecanismo dessas transformações e assimilar, logo, os acontecimentos e os objetos a sistemas de operações (ou estruturas de transformações).

¹⁴⁴ Educación e instrucción (1967)

Construir conhecimento sobre um currículo construtivista remete o professor a um fazer que envolve inúmeras atribuições, como podemos verificar na segunda parte deste trabalho, dentre as quais destaco os movimentos de alerta, estudo e pesquisa constantes para que as interações com os alunos se estabeleçam de modo efetivo e o planejamento torne-se contínuo e acompanhe e promova o desenvolvimento do aluno. As ações do professor e as ações dos alunos são, nessa perspectiva, interdependentes e implicam-se mutuamente. A partir delas vão sendo tecidas diferentes questões, que podem transformar-se em investigações ao longo do tempo, num movimento similar ao descrito por Piaget sobre suas pesquisas e colocado em destaque na primeira parte deste texto.

Estudar a teoria de Jean Piaget teve, portanto, nesse processo de conhecer, a dupla função de auxiliar-me na constituição do conhecimento do aluno, enquanto constituía-me a mim mesma como sujeito cognoscente, dando sentido e consistência ao significado de educador, construído a partir de Paulo Freire. Assim, desafiada pelos aspectos teóricos estudados, busquei nas ações cotidianas dos alunos, extremamente ricas de significado, a fonte de toda a proposta didática efetivada nos grupos com os quais interagi, os conteúdos trabalhados e, principalmente, o ponto de partida à exploração e à investigação da operatividade do pensamento. Em relação a isso, destacaria, ainda de PIAGET (op. cit., p.73) o fundamento teórico que subsidia o significado atribuído às ações do sujeito (professor/aluno) como constituidoras do planejamento:

(...) o desenvolvimento das operações intelectuais procede da ação efetiva em seu sentido mais completo (vale dizer, dos interesses inclusive, o que não significa, em absoluto, que estes sejam exclusivamente utilitário), pois a lógica é, antes de tudo, a expressão da coordenação geral das ações; e que a coordenação geral das ações implica, necessariamente, uma dimensão social, pois a coordenação interindividual dos atos e sua coordenação intraindividual constituem um único e mesmo processo, posto que todas as operações do indivíduo estão socializadas e a cooperação consiste, em sentido estrito, numa comunidade de operações de cada um.

Efetivar a construção do conhecimento no currículo escolar representa, em princípio, assumir o professor como sujeito que também constrói

conhecimento, procurando observar em suas ações ou na constituição das mesmas os aspectos teóricos descritos ou concebidos pela teoria construtivista. E ser professor construtivista representa vivenciar um processo distinto daquele que a escola conhece e, por vezes, dinamiza.

A experiência que tenho como professora faz-me lutar por espaço e parceria, bravamente. Dar voz e vez ao professor vai além dos efeitos de discursos que proclamam mudança: é uma condição imprescindível ao ato de Educar. Olhar a educação com respeito e seriedade, implica voltar-se à sala de aula, dando-lhe, simultaneamente, concretude e sentido epistemológico. Com certeza, é mais fácil, aos sistemas de ensino, submeter os professores a avaliações e treinamentos, fazer campanhas de voluntariado ou mesmo investir em propagandas que convidam os estudantes e professores a preservarem livros didáticos que se perpetuarão de gerações a gerações e acusar a escola de não acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas, do que valorizar a figura do professor, respeitando-o como um pesquisador, que faz de sua profissão uma ciência, e remunerando-o dignamente.

Efetivar a construção do conhecimento nos currículos escolares impõe a superação do currículo atual, o que promove um processo lento, laborioso. Assim, diria que é mais fácil para a escola, manter o currículo atual, repleto de certezas e seguranças, reformulando-o periféricamente, do que se aventurar na construção de algo novo, desconhecido e que exige acompanhamento e investigações, na qual a certeza e a segurança constituem-se no processo de criação que, por sua vez, está em constante vir a ser. Talvez essa seja uma opção muito difícil para a escola, mas, com certeza, uma vez assumida, haverá respaldo dos alunos e das famílias para que essa mudança se efetive.

Ser professor construtivista é, pois, assumir um processo no qual a segurança está exatamente no movimento, e o equilíbrio representa ação constante. Talvez seja mais fácil seguir prescrições do que nos aventurarmos por um caminho científico. No entanto, nada se compara à liberdade

e ao conhecimento que se constróem e que são resultantes do comprometimento com o qual nos inserimos em nosso contexto, tornando-nos seres históricos e democráticos. Segundo Paulo FREIRE (1999, p.127)¹⁴⁵, numa ação docente democrática existe a consciência de que a *experiência na escola é apenas um momento, mas um momento tão importante que precisa ser autenticamente vivido*.

Em função do que foi vivido e do que está sendo exposto neste trabalho, é que comecei o capítulo destinado à exposição dessas considerações, citando o último parágrafo da obra de Piaget, *Fazer e Compreender*. A pertinência do mesmo deve-se ao fato de que, além do desafio de refletir sobre minha formação, a cada construção que fazia e a cada resposta que encontrava, na minha busca de significado do que é ser professora construtivista, outras tantas eram antecipadas através das dúvidas e curiosidades que suscitavam, apresentando-se essas mais ricas e significativas que aquelas.

Essa constante busca de equilíbrio, indissociável da construção do conhecimento, imprime à vida docente o processo descrito por Piaget(1976, p. 156)¹⁴⁶, sobre a equilibração dos observáveis e das coordenações:

... A idéia original é banal: por mais diversos que sejam os fins perseguidos pela ação e pelo pensamento (modificar os objetos inanimados, os vivos e a si próprio, ou simplesmente compreendê-los), o sujeito procura evitar a incoerência e tende, pois, sempre na direção de certas formas de equilíbrio, mas sem jamais atingi-las, senão às vezes a título de etapas provisórias: mesmo no que concerne às estruturas lógico-matemáticas cujo fechamento assegura a estabilidade local, este acabamento se abre, constantemente, sobre novos problemas devidos às operações virtuais que ele torna possível construir sobre os precedentes. A ciência mais elaborada permanece, assim, num vir-a-ser contínuo e, em todos os domínios, o desequilíbrio desempenha papel funcional de primeira importância enquanto necessitando de reequilibrações.

Por fim, diria, ainda, que ser professora construtivista implica estar em constante alerta em relação às facilidades existentes em seu contexto e

¹⁴⁵ Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.

¹⁴⁶ Equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento (1975).

que tendem a oferecer conteúdos que levam a deformações teóricas e ao afastamento da transformação epistemológica do fazer escolar. Assumir o novo representa uma aventura ímpar ao professor e à escola, especialmente, por comportar implicações que afetam diretamente a própria formação e às concepções sobre conhecimento que se tem.

Torna-se, ainda, importante destacar, com o apoio de Jean PIAGET (1968) e de Paulo Freire (1996)¹⁴⁷, que transformar o fazer escolar num fazer educacional supõe formação rigorosa, consistente, na qual estamos em constante busca de coerência interna, lógica e ética, e com a qual podemos atribuir sentido epistemológico ao agir espontâneo das crianças, superando, dessa forma, o sentimento de perda de tempo que tem sido evidenciado na escola, quando se experimenta dar espaço aos alunos e às simulações a que os mesmos são submetidos ao assumirem ações de responsabilidade dos adultos. Para se saber o que fazer com esse agir espontâneo, entretanto, é necessário construir-se um conhecimento que ultrapasse os aspectos de domínio verbal das teorias psicológicas do desenvolvimento ou da aprendizagem. Como afirma PIAGET (op. cit., p.131), ... *a psicologia infantil não pode ser realmente aprendida se não envolver a colaboração em novas investigações e a participação em experiências, sem contentar-se com exercícios ou trabalhos práticos que só recaem em resultados já conhecidos...*

Essa construção é, portanto, dinâmica e está vinculada às ações docentes, na observação direta e constante das ações das crianças no contexto escolar, o que promove a cooperação ou a necessidade dela. Necessidade esta que abre espaços para pesquisas contínuas. Nesse sentido, afirmo, na primeira parte deste trabalho, que via na escola duas dimensões de pesquisa: uma sincrônica, no cotidiano da sala de aula e na constituição do grupo que nela estabelece relações sociais, na qual as diferenças ocorrem e definem as propostas didáticas e a história de cada grupo; a

¹⁴⁷ Piaget, em *Educación e Instrucción* e Freire, em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

outra diacrônica, no cotidiano da escola e na constituição do desenvolvimento das operações intelectuais. Apontava, ainda, a importância do contexto universitário, nessa dinâmica, e a relevância da presença de pesquisadores, na constituição de investigações desse desenvolvimento, em parceria com o professor, para que, juntos, caminhem na direção da axiomatização do conhecimento. As universidades, poderiam, em meu entender, tornarem-se centros geradores de núcleos de pesquisa, unindo diferentes escolas, através de um mesmo objeto de pesquisa, ou seja, a construção do conhecimento em sua universalização e não em sua uniformização (talvez, aqui, esteja esboçando meu projeto de futuro).

Nesse sentido, também é relevante destacar que se faz necessário que as pesquisas em educação superem o estágio periférico em que se encontram e assumam o fazer diário da sala de aula e da escola como fonte inesgotável de pesquisa, que só terá sentido à educação se for aliada às ações do professor. Com certeza, também aos pesquisadores, deve ser mais fácil estudar a escola e o professor sendo alheios aos seus fazeres, do que unir-se a eles e vivenciar o processo de apropriação das ações, primeiro concretas e depois conceitualizadas, no qual, como afirma PIAGET (1977, p.208)¹⁴⁸, *o mecanismo é ao mesmo tempo retrospectivo, como tirando seus elementos de formas anteriores, e construtivo, como criador de novas ligações*. Penso que se tivesse, no processo que vivi como docente, uma dessas parcerias de pesquisa – diferente das parcerias que tive no estudo de questões específicas – acompanhando-me e auxiliando-me a pensar epistemologicamente sobre minhas próprias ações – estaria, hoje, relatando outra história, talvez não mais bonita, mas com certeza, menos sofrida e solitária.

Mas a história que me foi possível construir foi esta que relato e, em seu rigor e beleza, fiz-me o que sou. Através dela, chego, enfim, ao final deste trabalho. Chego feliz por ver realizada a árdua tarefa de organização escrita do pensamento, de um conhecimento que exigiu tempo, que com-

¹⁴⁸ A tomada de consciência (1973).

portou reconstruções, avanços e retrocessos. Chego com o vago sentimento de esvaziamento por ter a certeza do quanto há que percorrer ainda. Chego esperançosa por meu desejo de melhor compreender a criança, o fazer docente e a mim mesma. Chego construindo novos ou renovados sonhos de fazer pesquisa com outros pesquisadores, num fazer interdisciplinar, com sede de conhecimento.

A construção deste trabalho tem o significado da construção de um sonho, no qual o real tem sido a maior meta. Ao escrevê-lo revivi, de certa forma, muitos sorrisos e muita sapequice; muitos olhares amuados e muitos olhares brilhantes; muitos apertos no coração e muitos vãos de pensamento; muitos planejamentos e muita cumplicidade; muito gostar e muita coragem. Acima de tudo, revivi um processo criativo repleto de construções e cientificidade.

Diversas vezes, meu olhar perdeu-se no espaço e fiquei divagando, saboreando a lembrança dos momentos que me fizeram crescer na presença dos alunos, não sendo fácil retomar a escrita, enfocando-a teoricamente. Por outras, lancei-me ao futuro e fiquei antecipando ações que poderiam, em cooperação, empreender um projeto educacional que transformasse epistemologicamente o fazer escolar e, em consequência, implementasse a educação da inteligência, da liberdade.

Na saudade que as lembranças suscitam, fica a certeza da beleza e da validade do caminho percorrido. Fica, aqui, meu desejo de que seja compreendida na seriedade com que busquei implementar a alegria no contexto escolar e o quanto as teorias de Paulo Freire e de Jean Piaget instigaram-me e sustentaram-me nessa busca, dando consistência ao meu fazer docente e impulsionando-me, como pesquisadora, na construção de parcerias.

Por fim, concluo este texto com poesia, procurando dimensionar a beleza do processo vivido através da capacidade de síntese do poeta. Assim,

pego emprestada, mais uma vez, de Mário QUINTANA (1986, p.103)¹⁴⁹, a forma de melhor prosseguir, convidando aos educadores, não importa se na presença concreta ou se na virtualidade, a se engajarem na transformação da escola, partindo da apropriação de suas próprias ações:

E sem nenhuma lembrança
Das outras vezes perdidas
Atiro a rosa dos sonhos
Em tuas mãos distraídas.

¹⁴⁹ Canções do Dia de Sempre. Obs.: Este poema já foi utilizado por mim no artigo “As possibilidades da escola vida: a pedagogia do possível”, escrito em 1995, no Seminário “A escola Possível”, coordenado pelo prof. Nilton Bueno Fischer e publicado em Coletâneas do PPGDU, Porto Alegre, vol.2. n.5, p.148-156, mar./abr.1996, UFRGS.

BIBLIOGRAFIA

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: informação e documentação – referências – elaboração*. Rio de Janeiro, AGO 2000. 22p.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARRELET, Jean-Marc e PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly (dir). *Jean Piaget: aprendiz e mestre*. Lisboa: Instituto Piaget, [1996]¹⁵⁰.
- BARROS, Diana da Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Editora Ática. 1990.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 8ª. ed. São Paulo: Vozes, 2000.
- _____. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire*. Porto Alegre: EST; Palmarinca; Educação e Realidade, 1993.
- CASTORINA, José Antônio. Psicogênese e ilusões pedagógicas. In: _____ e outros. *Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, p. 45-57.
- _____. Alcances do método de exploração crítica em psicologia genética. In: _____. *Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, p. 58-83.
- CERUTI, Mauro. *A dança que cria: evolução e cognição na Epistemologia Genética*. Lisboa: Instituto Piaget, [1995]
- DELVAL, Juan.(1983). *Creecer y pensar: la construcción del conocimiento em la escuela*. Barcelona: Paidós [1993].
- _____. A fecundidade da epistemologia de Piaget. TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L.(dir.) *Substratum: temas fundamentais em psicologia e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 v. 1, n. 1 (Cem anos com Piaget) p. 83-118.
- DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”.

¹⁵⁰ As edições do Instituto de Piaget apresentam, nos livros, datas apenas no item Depósito Legal. Por isso, a indicação das mesmas, nesta Bibliografia, está entre colchetes, seguindo a orientação das Normas da ABNT de agosto de 2000. Essas datas foram retiradas do Catálogo 1999/2000, da referida editora, confirmando a data apresentada nas obras lidas.

DUCRET, Jean-Jacques. O percurso intelectual de Jean Piaget depois do período de Neuchâtel. In: BARRELET, Jean-Marc e PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly (dir). *Jean Piaget: aprendiz e mestre*. Lisboa: Instituto Piaget, [1996].

FERREIRA, Nilda Teles. *Cidadania: uma questão para educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979ss\z\z\.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 7^a.ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água. 1995.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2.ed..Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GARCIA, Rolando. Criar para compreender: a concepção piagetiana do conhecimento. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. (dir.) *Substratum: temas fundamentais em psicologia e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 v. 1, n. 1 (Cem anos com Piaget) p. 47- 55.

GESSINGER. Às vezes nunca. In: Engenheiros do Hawaii. *Filmes de guerra, canções de paz*. Rio de Janeiro: BMG Ariola Discos Ltda, 1993. (CD; f.11).

GOLBERT, Clarissa et al. A construção do discurso escrito - vivências em sala de aula. *Revista Psicopedagogia*. São Paulo, v.15, n.37, p. 19-23, jul. 1996.

GOLDMANN, Lucien. Epistemología de la sociología. In: PIAGET, Jean et al.. (1970). *Epistemología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Proteo, [1972]. p. 66-87.

INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali & SINCLAIR, Hermine. (1974). *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977.

KULPA, Stefanie. *É tu quem vai ficar nos olhando?*. Relatório de observação elaborado para disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1994. (Texto digitado).

LUZ, José Luís Brandão da. A imaginação e a criatividade na teoria piagetiana do desenvolvimento da inteligência. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.19, n.1: p. 61-70, jan./jun. 1994.

MACEDO, Maria Isabel Aguilar. *O problema da novidade cognitiva na epistemologia de Jean Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget, [1997].

MACEDO, Lino. Desafios construtivistas ao professor. In: _____. *Ensaios construtivistas*. 3^a.ed.. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p.115-121.

MARTÍ, Eduardo. *Avances en la teoria y metodos de Jean Piaget*. Salamanca: Universidad Pontificia Catedra 'Fundacion Sta Maria' de Psicologia, 1984.

PIAGET, Jean (1923). *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção psicologia e pedagogia. Nova série).

_____. e cols. (1926). *La representación del mundo em el niño*. 7ª.ed.. Madrid: Morata, 1993.

_____. (1931). O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional. In: _____. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 (p.59-78).

_____. (1931). Introdução psicológica à educação internacional. In: _____. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 (p.79-88).

_____. (1931). Psicologia da criança e ensino da História. In: _____. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 (p. 89-95).

_____. (1933). A evolução social e a pedagogia nova. In: _____. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 (p.97-111).

_____. (1934). Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar. In: _____. HELLER, J. *La autonomía em la escuela*. 5.ed. Buenos Aires: Losada, 1962.

_____. (1937). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____.; INHELDER, Bärbel. (1941) *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança: conservação e atomismo*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

_____. (1945). A educação da liberdade. In: _____. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 (p.153 - 59).

_____. (1949). A pedagogia moderna. In: _____. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 (p.181 - 85).

PIAGET, Jean. (1957). *Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Editora Proteo, 1970.

_____.; BETH, W. E.; MAYS, W. (1957). *Epistemologia genética e pesquisa psicológica*. [S.l.]: Livraria Freitas Bastos, 1974.

_____.; GRÉCO, P. (1959). *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

_____.; INHELDER, Bärbel. (1966). *A psicologia da criança*. 10ª. ed.. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

_____. (1964). *Seis estudos de psicologia*. 17ª.ed.. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

_____. (1965). *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. (1967). *O raciocínio na criança*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Record, [1970]

_____. (1967). *Educación e instrucción*. Buenos Aires; Proteo, 1968.

_____. (1967). *Biología e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. (1970). *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*. 2ª. ed.. Lisboa: Livraria Bertrand, [1976].

_____. (1970). *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. (1970). *Psicologia e epistemologia: para uma teoria do conhecimento*. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

- _____.(1970). *Las formas elementares de la dialética*. 2ª. ed. Barcelona: Gedisa, [1996]. (Série investigaciones en psicología y educación).
- _____. (1971). *A situação das ciências do homem no sistema das ciências*. 2ª.ed.. Lisboa: Bertrand, [1973]. (Coleção Ciências Sociais e Humanas – v.1).
- _____.(1972). *Desenvolvimento e aprendizagem*. In: LEVATELLY, C. S.; STENDLER, F. *Reading in child behavior and development*. New York, Hartcourt. Brace Jovanovich).
- _____.(1972). Problemas de psicologia genética. In: *Os Pensadores*. Vol.LI. São Paulo: Abril Cultural, 1975, vol. LI.
- _____. (1973). *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos; Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.
- _____ et al. (1974). *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.
- _____. (1979). A psicogênese dos conhecimentos e a sua significação epistemológica. In: PIATTELLI-PALMARINI, Massimo (org). *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky*. Lisboa: Edições 70, [1987]. p. 53-64.
- _____. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1976.
- _____. (1977). *Abstração reflexionante: relações lógico-matemáticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____; GARCIA, Rolando.(1987). *Hacia una logica de significaciones*. México: Gedisa, 1989.
- PIATTELLI-PALMARINI, Massimo. A propósito dos programas científicos e do seu núcleo central. In: _____. (org). (1979). *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky*. Lisboa: Edições 70, [1987]. p.53-64.
- PERRAUDEAU, Michel. *Piaget hoje: respostas a uma controvérsia*. Lisboa: Instituto Piaget, [1998].
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Editora da UNICAMP, 1993.
- QUINTANA, Mário. *Canções*. 3.ed. Porto Alegre; Rio de Janeiro: Globo, 1986.
- _____. *80 anos de poesia*. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.
- _____. *Poesias*. 11.ed. São Paulo: Globo, 1997.
- SAMAJA, Juan. *Epistemología y metodología: elementos para uma teoria de la investigación científica*. Buenos Aires: EUDEBA. 1993.
- SILVA, Dinorá Fraga da. *O construtivismo e o ensino de língua*. Porto Alegre: UFRGS, 1994 (Material datilografado).