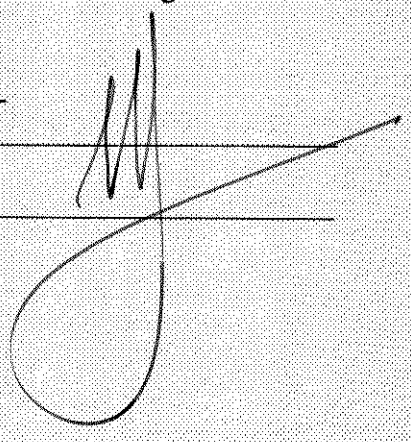
Ana Archangelo Guimarães

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Ana Archangelo Guimarães e aprovada pela Comissão Julgadora em 07/04/95.

Data: 07/04/95

Assiantura: 

O PROFESSOR CONSTRUTIVISTA:

DESAFIOS DE UM SUJEITO QUE APRENDE

Campinas

1995

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Metodologia do Ensino à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva.

Comissão Julgadora:

Raquel Dalek Fiad

Sérgio Antonio de Albuquerque

Ao Raul, amor construído devagar e urgentemente.

À Paula e à Júlia, minhas meninas, do meu coração.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas importantes na trajetória aqui descrita. Algumas, por seu envolvimento pessoal, sua doação e solidariedade, outras, pelo profissionalismo ou pela participação institucional.

Começo pelo Raul, meu marido, companheiro, pai coruja de minhas filhas, colega de trabalho. Apesar de sua sobrecarga, sempre priorizou o acompanhamento de minha pesquisa. Leitor incansável, entusiasmado e apaixonado. Em seguida, agradeço às minhas meninas Paula e Júlia que apoiaram incondicionalmente o meu esforço e aprenderam, com o tempo, a reivindicar a minha presença.

Aos meus pais, Jocimar e Olga, a gratidão pela paixão pela escola, pelo olhar e gestos de confiança. À Lê, por me mostrar novas formas de encarar o mundo. Ao Guga, pela lembrança.

Ao Ezequiel, meu orientador, pela amizade, pelas contribuições teóricas, pelo respeito e valorização do produto de meu esforço - traduzidos sempre na leitura cuidadosa e na pontualidade surpreendente diante do volume de trabalho.

À equipe de profissionais da APAE, especialmente às professoras de classe, que "mergulharam de cabeça" no nosso projeto.

Ao CNPq, pelo financiamento de dois anos e meio da pesquisa.

À FCT - UNESP de Presidente Prudente, pelo apoio institucional reservado aos docentes em processo de formação:

. Setor de audio-visual, responsável pela filmagem de aulas na APAE;

. Setor de xerox, responsável pelas cópias dessa dissertação;

. Setor de desenho, através da Flora, pela montagem da capa;

. Pólo computacional, na figura do Walmir, responsável pela edição final do texto;

. Setor de biblioteca, representado pela Zezé, pacientemente disponível para orientações e correções de normatizações técnicas.

À Nair, pelas digitações pedidas sempre na última hora. À Simone, ex-aluna, pelas transcrições das fitas. À Trilha, à Celma e à Marilis, pelo germe do meu objeto.

Agradeço, por fim, aos meus alunos, em especial à Camila, da Trilha, com os quais compartilhei espaços de aprendizagem.

SUMÁRIO

pag.

APRESENTAÇÃO 09

CAPÍTULO 1

UM OLHAR INEVITAVELMENTE CONTEXTUALIZADO: CONSTRUINDO A METODOLOGIA DA PESQUISA 12

1.1- O RECORTE TEMÁTICO E A ESCOLHA DO CONCEITO A SER INVESTIGADO 13

1.2 - A NECESSIDADE DA PESQUISA EMPÍRICA 16

1.3 - O TRABALHO DE CAMPO 20

1.4 - A APAE DE PRESIDENTE PRUDENTE E O PROJETO DE PESQUISA 27

CAPÍTULO 2

O PROCESSO DE PESQUISA: DADO E SIGNIFICADO 33

2.1 - ALGUNS LIMITES INIMAGINADOS 34

2.2 - A INSERÇÃO DE UM PESQUISADOR QUE ENSINA - UM CAMPO DE POSSIBILIDADES 50

2.3 - O ESTUDO E A (RE) DESCOBERTA DA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ALUNO 60

2.4 - O ESTUDO E A (RE) DESCOBERTA DA INVESTIGAÇÃO SOBRE SI PRÓPRIO 78

CAPÍTULO 3

OS DESAFIOS DO SUJEITO QUE APRENDE 87

3.1 - DA CONSTRUÇÃO DA LEITURA... 88

3.2 - ... À LEITURA DO CONSTRUTIVISMO 101

CONSIDERAÇÕES FINAIS 128

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 131

ANEXO 136

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo central refletir a respeito da experiência vivida coletivamente no espaço educativo da APAE de Presidente Prudente - SP, de junho de 1993 a junho de 1994.

A partir da necessidade de reformulação da ação pedagógica e do interesse pelo que se convencionou chamar "construtivismo", pude investigar os significados produzidos sobre este termo pelos professores que se auto-intitulam construtivistas.

Nesse processo de investigação, criou-se um espaço que, mais que verificar o que se explicitava e/ou ocultava nas falas e nas práticas de sala de aula pretensamente construtivistas, construiu uma metodologia de pesquisa capaz de estabelecer uma estrutura comunicativa, promover disposições a conhecer e agir, de discutir e analisar a realidade.

Ainda que assumindo a diferença de papéis e as tensões advindas do trajeto percorrido, a constituição mútua pesquisador-pesquisado construiu um campo de estudo e de reflexão sobre a própria prática, num movimento de redescoberta da importância da leitura e da teorização.

Por fim, o estudo constatou que o maior desafio do professor que se pretende construtivista consiste na superação do mascaramento do não-saber, na busca de uma leitura do construtivismo realizada a partir de indagações próprias, introjetadas e significativas.

PALAVRAS-CHAVES: construtivismo; construtivismo pós-piagetiano; educação especial; formação do professor; leitura.

APRESENTAÇÃO

Podemos considerar, no âmbito da Psicologia, PIAGET como um dos precursores do que hoje chamamos "construtivismo". Ele afirma que o sujeito cognoscente participa ativamente na apreensão de um dado conhecimento, através, fundamentalmente, da interação de seu processo interno de equilibração com suas experiências com o meio físico, e que este conhecimento, mesmo quando apreendido integralmente em sua forma primeira, existirá na estrutura cognitiva do sujeito como algo originalmente construído.

Ao lado deste autor colocam-se outros, estudando a especificidade desta construção em áreas distintas do conhecimento, a saber: KAMII, na matemática e FERREIRO e TEBEROSKY, na aquisição da língua escrita.

Atualmente, no entanto, o construtivismo vem sofrendo a influência do referencial teórico de VYGOTSKY que, se em primeira instância, incorpora a importância da participação do sujeito na apreensão do conhecimento, nega-a como resultado da interação ,proposta por PIAGET. Para VYGOTSKY, a apreensão do conhecimento é resultado da internalização de um amplo processo de interação social.

Sobre essas bases, BRASLAVSKY, entre outros, procura, em suas pesquisas, compreender o processo de alfabetização.

Os estudos voltados à atividade construtivista se deram e ainda se dão considerando o sujeito cognoscente como aluno, buscando identificar ora os mecanismos de representação do real a partir do nível da estrutura cognitiva (tomada aqui como um aparato biopsicológico e determinante na forma desta representação), ora os mecanismos de aprendizagem que se sustentam numa estrutura cognitiva constituída pelo nível mental, pelas interações e pelos conteúdos já existentes no repertório do sujeito.

Além de SMOLKA (1989); TEBEROSKY (1990); e SANTOS (1991), MAGOON (1977, p. 672-5) elenca outros estudos gerais disponíveis sobre professores (LORTIE, 1975; BERLINER, 1976; CAZDEN, 1972; TIKUNOFF, 1975) que incidem basicamente sobre

a possibilidade (ou impossibilidade) destes na condução de um trabalho que preserve o aluno construtor. E não poderia ser diferente, uma vez que cabe a eles, enquanto professores, também este papel, entre tantos. Nestes casos, poderia ser dito, conforme COLL (1992, p.435), que se pesquisa o "professor-andaime", que sustenta um processo de construção.

Todos sabemos que o ser que ensina é, necessariamente, um ser que aprende: cada um de nós, como um ser-no-mundo, está fadado, desde o início da vida, a exercer o pensamento, ou seja, a aprender. A figura daquele que ensina está presente em nossas vidas muito antes de ingressarmos na escola ou de pensarmos seriamente em nossa vida profissional. Esta é uma história não-documentada e pouco valorizada como elemento de constituição da identidade do professor, apesar de sabermos de sua importância. O que nos ensinou nosso primeiro professor? Quais professores estão presentes em nossa memória? Como nos fizeram entender o espaço da sala de aula ou o processo de aprendizagem formal? Enfim, com que modelos interagimos neste percurso que nos tornou professores?

A discussão acima objetiva apenas salientar a afirmação seguinte: tendo sido sujeito de uma história escolar e/ou buscando alternativas de trabalho em sala de aula, **é o professor sujeito cognoscente tanto quanto os alunos que pretende formar**. Sobre isto, FREIRE (1986, p.46) afirma:

"A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem, devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes".

É desta perspectiva que o presente trabalho procurará identificar e explicitar o caminho que os professores percorrem na construção dos conceitos sobre os quais ancoram suas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 1

UM OLHAR INEVITAVELMENTE CONTEXTUALIZADO:

CONSTRUINDO A METODOLOGIA DA PESQUISA...

1.1 - O Recorte Temático e a Escolha do Conceito a ser Investigado

A escolha de um objeto de pesquisa não está livre de quem a faz; exceto em posturas que o isolam de seu movimento, de suas ações na tentativa de conhecê-lo, sujeito e objeto são vistos como mutuamente constitutivos. Portanto, delinear o caminho da escolha do conceito implica, necessariamente, revisitar uma história de aprendizado em que aquele sujeito se fez mais interessado em umas áreas, menos em outras, mais competente nas primeiras que nas últimas; sujeito antes de pesquisador. Como diz BACHELARD (1971, p.27):

"Para os cientistas, reclamamos o direito para desviar por um instante a ciência de seu trabalho positivo, de sua vontade de objetividade para descobrir o que há de subjetivo nos métodos mais severos".

É na perspectiva da relação objetividade/subjetividade que se constrói, dia a dia, um objeto de pesquisa. E este não foge à regra. Em minha trajetória profissional, tive a oportunidade de trabalhar, em 1989, na "Trilha", uma escola da cidade de São Paulo para crianças com deficiência mental leve. Lá, fui me comprometendo com um "tal construtivismo" que até então, enquanto estudante e já trabalhadora da educação, nunca ouvira falar (ou talvez nunca tenha atentado para ele e aí estaria a faceta subjetiva a que me refiro). Tal comprometimento, inicialmente, identificava-se com uma abordagem de alfabetização, um fazer diferenciado em sala de aula que permitia ao aluno mostrar suas hipóteses sobre a construção da escrita.

O que me chamava a atenção, sem que isto me fizesse parar de pensar primordialmente nas crianças com quem trabalhava, era a naturalidade com que meus colegas - os professores desta escola - se referiam ao "tal construtivismo". De onde vêm os professores que se auto-intitulam construtivistas? Para onde querem ir? Qual a formação teórica que sustenta o

trabalho destes professores? Será que sou a única a me angustiar com o não-saber, com o confronto entre uma teoria incipiente e uma prática imediata, necessária?

Com o passar do tempo, no convívio com os meus colegas, pude perceber que a dificuldade não era apenas minha, mas de um grupo. E isto fez com que eu mudasse os rumos de minhas indagações: se até então eu buscava conhecer o "tal construtivismo" com a intenção de bem ensinar as crianças, a partir deste momento, o professor passara a ser minha preocupação central. Desviei-me, em certa medida, da discussão exaustiva que temos hoje sobre o método de alfabetização, em busca do que PAIN (1991) chamou de **postura de análise do ponto de vista do sujeito**, sem me dar conta da real dimensão de meu comprometimento com o construtivismo.

Na verdade, fazia a opção por interpretar se a significação do objeto elaborada pelo sujeito (no caso, o professor) era conceitual ou intuitiva, se o grupo de professores (e eu me incluía neste coletivo) estava em processo de construção de um novo conceito capaz de superar as contradições, reduzir incertezas, ampliar o campo de ação, ou se permanecia paralisado frente a um falso processo criativo e uma orientação pedagógica impositiva.

Mas seria necessário eleger **um** entre uma infinidade de conceitos relevantes para esta discussão, quer de natureza específica do conteúdo a ser ensinado para os alunos, quer de natureza pedagógica.

A opção pelo conceito "construtivismo" pareceu ser a mais acertada: Como um professor que se auto intitula construtivista entende o construtivismo? Que significados se explicitam no momento em que o professor afirma "sou construtivista"? E quais se ocultam nesta verbalização? Como se constrói este conceito? Através de que veículo(s) de informação? A partir de que marco teórico? Em síntese, que concepção o professor tem de **construtivismo** e em que medida tal concepção pode ser um motor ou um entrave em sua prática (pretensamente) construtivista?

Outra preocupação deste trabalho, talvez a mais importante delas, é tematizar, tendo como ponto de partida a discussão anterior, qual a importância do professor, em sua prática pedagógica, perceber-se também como sujeito construtor de conhecimento.

Os critérios adotados para os destaques pretendidos na pesquisa foram os seguintes:

a) possibilidade de avaliação do conceito (construtivismo) existente no sujeito;

b) possibilidade de acompanhamento do processo de construção/reconstrução do conceito realizado pelo professor;

c) possibilidade de avaliação desta reconstrução a partir de indicadores didáticos e não apenas conceituais.

1.2 - A Necessidade da Pesquisa Empírica

Se é o objetivo desta pesquisa conhecer a trajetória do professor na construção de um conceito amplamente vinculado ao seu fazer pedagógico, cabe a ela (pesquisa), obrigatoriamente, analisar dados obtidos no cotidiano deste professor; portanto, obtidos a partir da pesquisa empírica.

Este fato, aparentemente, nada apresenta de problemático; no entanto, é na forma de se entender o papel do empírico na totalidade do trabalho que se configura a postura metodológica com a qual o pesquisador se compromete. Está aí a relevância desta discussão.

BACHELARD (1971), com uma abordagem claramente racionalista, afirma que os dados, para o racionalismo, são resultados, uma vez que não existem independentes de um pensamento, seja ele reflexivo ou imaginativo. Isto significa que, ao olhar para este cotidiano, para o professor que ora se apresenta como objeto de pesquisa, não enxergo "tudo" que se passa ao meu redor, mas prioritariamente aquilo com o que já me comprometi teoricamente. Desta forma, devo retomar a questão que nos remete à necessidade do trabalho de campo: se as situações possíveis de merecer mais atenção são aquelas que, de antemão, podem conter uma significação imediata e corroborar as hipóteses já formuladas, qual a real necessidade da pesquisa empírica?

Ainda segundo BACHELARD (1984, p. 9), há um movimento na produção do conhecimento científico que à primeira vista não se explicita, qual seja, o de que "o empirismo precisa ser compreendido, o racionalismo precisa ser aplicado ". Não se trata de conhecer o mundo através de uma ou outra vertente, mas de sobrevalorizar a segunda em relação à primeira, sempre entendendo que ambas se completam. Com esta perspectiva, o elemento empírico adquire novo valor: trata-se de

"desafiar a atenção, sabendo que ela não é autônoma, (...) de conseguir registros nos quais se assinale por igual o significativo e o não evidentemente significativo, de um novo aprendizado", como nos ensinam EZPELETA & ROCKWELL (1989, p. 16).

O que se impõe como exercício necessário é a reflexão permanente acerca das noções que orientam minhas observações: de onde elas vêm? do senso comum? de conceituações pedagógicas e sociológicas recebidas pela ordenação formal do sistema escolar? que expectativas existiam previamente a respeito do dia a dia da escola e do professor?

É na capacidade de refletir sobre o já conhecido e esperado e de se surpreender com o desconhecido e/ou inesperado que reside a riqueza do trabalho de campo.

Resta, então, indagar-me a necessidade de se abordar o grupo quantitativa e/ou qualitativamente. Ou seja, quantas pessoas (ou quem) representam uma amostra significativa do real?

Para dar conta deste problema, recorro a GINZBURG (1987, p. 26):

"...devemos nos perguntar que relevância podem ter, num plano geral, as idéias e crenças de um indivíduo único em relação aos do seu nível social.(...)Mas esta singularidade tinha limites bem precisos: da cultura do próprio tempo e da própria classe não se sai a não ser para entrar no delírio e na ausência de comunicação. Assim como a língua, a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes - uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um.(...) Em outras palavras, mesmo um caso limite(...) pode se revelar representativo."

No contexto em questão não tenho a intenção, ao menos direta e explicitamente, de proceder ao resgate de nível social, mas da condição de professor que cada um representa. Contudo, a citação de GINZBURG é absolutamente adequada, uma vez que o **ser professor** é constituído na relação desta singularidade com uma história da educação da qual nin-

guém pode escapar: somos todos sujeitos, no sentido de produtores e de sujeitados. Somos leitores de um construtivismo desta época, assimilamos, fazemos uso de algo que se configura em síntese.

A opção por um estudo de caso, com orientação preferencialmente qualitativa, vem da convicção de que não se pode perder de vista a especificidade humana da relação pesquisador - objeto de estudo. É na interação entre estas duas instâncias - assim colocadas circunstancialmente e não como se possa pensar, ontologicamente - que se dá a construção do objeto de pesquisa. Como afirma THIOLLENT (1984, p.47):

"Nunca devemos esquecer que os fatos ou o real não falam sozinhos. Sempre os interesses e as características sócio-culturais de quem faz o discurso influem de alguma maneira no que é dito e no que fica escondido".

Através de uma metodologia plural que considere os riscos sutis de distorção[1], o presente trabalho tem em vista a explicitação e compreensão do processo vivido coletivamente. Desta forma, pesquisador - pesquisado constituem o objeto a ser descrito, avaliado, reconstruído e comunicado.

A constituição mútua pesquisador - pesquisado não pressupõe, no entanto, uma relação simétrica e sem tensões. Ao contrário, CAMPOS (1984, p.63) assinala com propriedade que

"essa ligação nem sempre é transparente e sem problemas. Não só a possibilidade de se apropriar do conhecimento produzido é diferenciada (...), como também a pressão para agir é sentida mais de perto por quem está vitalmente ligado àquela realidade".

---

[1] Segundo THIOLLENT (1984, p. 47), as distorções mais sutis se dão nos desníveis de comunicação e interpretação e não podem ser eliminadas. Só podem ser controladas através de recursos reflexivos epistemológicos e metodológicos.

O que fundamenta a pesquisa nestas bases metodológicas é o princípio de que o investimento que se faz de ambos os lados (pesquisador/pesquisado) vem da necessidade de se estabelecer uma estrutura comunicativa, ou seja, da necessidade de promover disposições a conhecer e agir, de discutir e analisar a realidade no qual se insere, ainda que assumindo a diferença de papéis e as tensões advindas do trajeto vivido.

Este efeito comunicativo que se propõe criar a partir da pesquisa não deve nascer apenas à época da divulgação dos dados, mas no processo mesmo de construção destes. Além disso, deve extrapolar a estrita relação pesquisador-pesquisado, buscando implicações em escalas mais abrangentes.

Neste sentido, pode-se considerar este trabalho de pesquisa algo que de antemão favorece a construção conceitual, se a entendermos como um processo que transcende o pensamento para aproximar cada sujeito do mundo real.

Para enfrentar este desafio, o trabalho de pesquisa requer uma variedade de fontes de informação, como afirma ANDRÉ (1984, p. 52) ao explicitar as características fundamentais dos estudos de caso. Segundo ela, o pesquisador

"faz uso freqüente da estratégia de triangulação, recorrendo para isso a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e provenientes de diferentes informantes".

Como já discutido, o cuidado com as distorções passa pela atenção ao que se explicita e ao que se esconde, seja nos discursos, seja na prática de sala de aula. Por esta razão, desde o início da pesquisa procurei diferentes formas de me aproximar da dinâmica real do universo pesquisado: entrevistas, questionários, observações de sala de aula, filmagem de atividades, encontros de estudo e produções (por parte dos professores) de textos. Neste interjogo de informações e desinformações, conheci o que os sujeitos pensavam sobre o "construtivismo", sobre a pesquisa e sobre mim e refiz caminhos aparentemente já trilhados.

1.3 - O Trabalho de Campo

As interfaces discutidas até aqui parecem ser suficientes para justificar a abordagem metodológica qualitativa e participante enquanto opção de pesquisa feita a priori, ou seja, antes mesmo que se configurasse o campo, em sentido estrito, a ser pesquisado. No entanto, a abordagem desta não foi definida apenas em um momento do processo, mas ao longo dele e, em conseqüência, não apenas construiu o recorte da pesquisa como também foi construído por ele.

Por esta razão, devo ressaltar aqui a importância do inesperado (como já apresentada) na constituição de um trabalho de pesquisa e o movimento de ir e vir do pensado para o efetivamente concretizado, criado em função disto. Devo ainda descrever alguns fatos que compuseram a escolha do campo e que matizaram a abordagem metodológica do presente estudo.

A coordenação da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Presidente Prudente, sabendo de meu interesse na área da Educação, procurou-me em junho de 1993 para uma assessoria ao trabalho desenvolvido nesta entidade que se dispunha, naquele momento, a reformular sua ação pedagógica, tendo como horizonte a proposta construtivista.

Esse contexto de ação sugeriu-me uma possibilidade diferenciada para a delimitação de meu universo, uma vez que me fazia antever uma maior adesão por parte dos sujeitos a esta pesquisa, em que pese a real disponibilidade do grupo de professores para um investimento em um processo interativo e para a discussão específica que este trabalho se propunha a travar.

Os contatos preliminares (descritos nos capítulos seguintes) com a coordenação da APAE, e mais tarde com o grupo de interessados, explicitaram uma dificuldade do conjunto

em pensar o referencial teórico (eleito por razões que deverão ser analisadas posteriormente) na relação com o dia a dia dos atendimentos e das aulas e, principalmente, uma ansiedade generalizada em relação aos possíveis equívocos que estariam sendo cometidos em virtude da primeira dificuldade.

Evidenciava-se, naquele momento, uma necessidade premente de ajuda no sentido da reflexão acerca da "adoção" do referencial que supostamente deveria nortear o trabalho de todos na entidade. O grupo mostrava-se muito confuso e angustiado, porém mobilizado para a discussão de um problema aparentemente insolúvel que teria surgido naquilo que todos (ou quase) esperavam ser exatamente a solução.

Falo aqui do que se convencionou chamar "construtivismo", justamente o conceito escolhido como eixo deste estudo.

O confronto entre as expectativas do grupo e as minhas não poderia ser mais produtivo: sujeitos à procura de uma ação coletiva orientada em função da resolução de problemas e à procura de compreensão da situação vivida. Era o germe da opção pela pesquisa-ação, uma vez que seu objetivo central consiste, segundo THIOLLENT (1992, p. 8),

"em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora".

Contudo, a construção de uma abordagem metodológica implica em indagações acerca de sua viabilidade científica.

Que estatuto de ciência encontraria eu numa abordagem de pesquisa-ação? Que produção científica seria possível na articulação de interesses de todos os envolvidos?

Primeiramente, vale reafirmar que o espírito científico não é abandonado quando se abandona o padrão convencional de observação onde observador, absolutamente separa-

do do pesquisado, se imputa o direito da objetividade e, por que não dizer, da neutralidade. Mais ainda: a situação experimental criada à luz do princípio do controle de variáveis muitas vezes nos faz crer numa capacidade de conhecimento mais puro e cristalino dos fenômenos. No entanto, os fenômenos aqui estudados não se dão (no real) isoladamente, ao contrário, sofrem determinações diversas, constituem-se nas interações já estabelecidas e que podem vir a se estabelecer, interações com coloridos criados na subjetividade das motivações, dos desejos. Ignorar este processo é buscar uma objetividade forjada.

Porém, a tarefa de caminhar para a concepção de um pesquisador capaz de inserir-se na pesquisa não é fácil. Graves riscos acompanham o trajeto: risco de encontrar um pesquisador que não pesquisa, que não busca o conhecimento a que se propôs conhecer, que se mistura aos outros numa ilusória relação simétrica, que não se percebe identificado, participante, porém diferenciado; risco, enfim, de encontrar um pesquisador prisioneiro de sua flexibilidade, um pesquisador que não produz ciência, que não vê além daquilo que à primeira vista já viu.

Guardadas as devidas cautelas, o pesquisador na pesquisa-ação pode vir a investigar os fenômenos encontrando o que estes têm de mais profundo, uma vez que mergulha naquilo que é gerado pela mobilização coletiva.

"Quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com a solução de um problema seu, há condições de estudar este problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas". THIOLLENT (1992, p. 24)

Defini que a pesquisa seria desenvolvida numa articulação horizontal (o grupo nos encontros de estudo) e vertical (as professoras em sua história de construção do conceito).Para tanto, precisava acompanhar cada professora mais de perto.

Pensei em eleger uma delas para este acompanhamento, depois resolvi que faria isso com todas que estivessem participando dos encontros. Mas em princípio, a escolha foi feita, e com critérios estabelecidos pelas próprias professoras: em esquema de voluntariado, uma professora se interessou em participar mais intensamente da pesquisa e demonstrou disponibilidade de horário para eventuais encontros extra-grupo. Além da disponibilidade inicial, houve um acerto entre elas, que só vim a saber quando da entrevista com a voluntária. Este acordo, aparentemente sem importância, foi capaz de explicitar/camuflar os critérios utilizados por elas na escolha da voluntária:

" *a escolha foi feita em função do tempo, eu poderia me encontrar com você em outros horários para as entrevistas. Outra coisa, acho que é o medo, eu falo mais e todo mundo diz que eu sou mais cara de pau para enfrentar o que der errado (risos)*".

Estes critérios teriam passado desapercebidos, não fossem dois aspectos surpreendentes: a) com relação à disponibilidade de horário, a voluntária, a rigor , era uma das menos indicadas, tendo em vista que, além de desenvolver seu trabalho na APAE em período integral, cursava o 1º ano de Pedagogia noturno na UNESP de Pres. Prudente; b) a afirmação "eu falo mais (...) e sou mais cara de pau para enfrentar o que der errado" parece contraditório com o fato de, no encontro inicial, duas professoras terem exposto suas dúvidas com clareza e desinibição. O que quero dizer, enfim, é que este dado sugere uma interpretação feita pelo avesso, ou seja, pelo fato de continuar os estudos, diferentemente do restante do grupo de professoras, a voluntária estaria, aos olhos das colegas, representando-as de forma mais competente, com

um risco menor de cometer erros, e não apenas como descrito por ela, com possibilidade maior de enfrentá-los.

A relevância destes dados não demora a aparecer, pois a relação entre saber e não saber no processo de aprendizagem é fundamental: por um lado, não se busca aprender aquilo que já se sabe ou que se pensa que se sabe, por outro, não se aprende sem correr riscos.

Apesar de ter buscado apoio pedagógico na assessoria e, por conta disso, assumido um não-saber, este grupo optou por mostrar o que supostamente sabia, correndo o menor risco possível. Este movimento de lançar-se e proteger-se apareceu em outras ocasiões do processo e foi, certamente, um fator preponderante nesta discussão. Como afirmam BRITO & LAJOLO (s.d., p. 3)

"...o analista não pode dar o mesmo "valor" a todas as partes do discurso, devendo estar atento às contradições, ambigüidades, reorientações argumentativas".

Desde o início da assessoria eu travara contato individual com a professora através de entrevista, observação de atendimento com a fonoaudióloga e filmagem de aula. Em 29/10/93, em conversa com a diretora, busquei informações a respeito do diagnóstico psicológico dos alunos da turma da professora voluntária e obtive a informação de que constituíam um grupo de crianças treináveis[2]. Fui informada, ainda, que duas outras professoras trabalha-

---

[2] Apesar da APAE de Presidente Prudente ainda adotar a nomenclatura "treinável" na classificação da deficiência mental, esta já não é mais utilizada nos critérios da OMS (Organização Mundial de Saúde). Para este organismo, a deficiência mental deve ser considerada multideterminada, com etiologias médicas, sociais e emocionais e se define na relação entre IM (idade mental) e IC (idade cronológica).

A classificação atual rege o que se segue:
SD (super dotado) - QI > 130
MS (médio superior) - QI 110 a 129
MD (médio) - QI 90 a 109
Limite médio inferior - QI 70 a 89
DM leve (def. mental leve) - 52 a 69 (antigo educável)
DM moderado - 36 a 51 (antigo treinável)
DM severo - < 35
DM grave - < 20

A alteração, aparentemente apenas de nomenclatura, introduz um dado fundamental na compreensão da Deficiência Mental, qual seja, considerava-se o DM treinável incapaz, entre outras coisas, de se alfabetizar, enquanto o DM moderado não recebe, a priori, este estigma.

vam com turmas de alfabetização (das salas denominadas Treinável III e Treinável IV) e que numa delas havia o objetivo claro de um futuro remanejamento para a rede pública.

Numa avaliação imediata - porque o pesquisador também constitui a pesquisa no âmbito do inesperado - procurei a professora das turmas de crianças avaliadas como educáveis para marcar uma observação de sua sala. O interessante deste dado é que diversas professoras, apesar de estarem em trabalho com suas turmas, manifestaram-se favoravelmente a esta iniciativa afirmando ser a escolha mais adequada: "*...é bom mesmo porque eles têm potencial para, talvez, chegarem à rede pública*","*...hoje é ela que (sic) dá aula para esta turma, mas no ano que vem pode ser qualquer um de nós e assim nós podemos conhecer melhor como trabalhar com estas crianças*". A própria professora voluntária me procurou dizendo que eu ficasse tranqüila para escolher entre as duas turmas, caso não pudesse acompanhá-la também.

Aqui cabe uma retomada da discussão sobre os critérios de escolha da voluntária. Em nenhum momento as professoras se pronunciaram em função das características dos alunos nem do trabalho específico para cada uma das turmas, o que começara a aparecer nesse momento. Na verdade, o que as preocupava era o processo de alfabetização a ser desenvolvido em quase todas as classes, principalmente nas de crianças educáveis onde se tem uma maior exigência com relação a um possível sucesso (tomado aqui como a efetivação da alfabetização e, quem sabe, a saída da entidade). Era nesta situação que se tinha em jogo mais claramente a competência no ensinar, uma vez que as crianças são, por princípio, mais competentes para aprender. Alfabetizar crianças treináveis é tarefa muito difícil devido a própria limitação cognitiva; poderia dizer que o provável insucesso estaria, assim, dividido entre as partes numa proporção capaz de, praticamente, eximir o professor de sua responsabilidade frente à tarefa.

Não afirmo com isso que tais professores sejam irresponsáveis; ao contrário, são os que enfrentam os maiores desafios. O que busco é a compreensão do movimento deste grupo no sentido de ocultar, num primeiro momento, a mais séria das necessidades, o que vem corroborar a análise acima que define o grupo como aquele que se mostra e se oculta, que de-

seja e rejeita, que diz não saber e se mostra em situações de domínio. Do contrário, por que eleger como representante do grupo justamente a que menos o representa? Aquela que continua os estudos, que trabalha com as crianças que dificilmente se alfabetizem?

Acredito que nas respostas a estas indagações estará presente uma das discussões que pretendo travar ao longo deste trabalho, qual seja, a do professor perceber-se como alguém que também e, por que não dizer, fundamentalmente, aprende. A meu ver, estes dados revelaram, mesmo que de forma incipiente e, até, provisória, que os professores se desqualificam e se envergonham por não continuarem estudando, daí a indicação de uma colega "mais preparada", ainda que com o ônus de ver diluir-se a possibilidade de trabalho com a real necessidade do grupo.

Busquei, então, organizar as observações e contatos com as professoras. Decidi por entrevistar e observar as aulas de todas e encontrar, na semelhança ou discrepância das ações, relações significativas para este estudo.

Este caminho metodológico conjugou aspectos relevantes da pesquisa e do próprio conhecimento científico. Por um lado, deu condições diferenciadas de acesso ao universo a ser pesquisado, por outro, construiu um conhecimento que foi comunicado ao longo do processo para aquela parcela da população que constantemente contribui com as pesquisas apenas enquanto objeto ou sujeito pesquisado.

Posto isto, considerei a APAE, enquanto espaço educativo, o contexto adequado para a realização do trabalho empírico desta pesquisa.

Devo, portanto, caracterizar mais profundamente a entidade, que se insere no contexto municipal de forma representativa das políticas públicas fundamentalmente no que tange ao processo pedagógico ali instaurado.

1.4 - A APAE de Presidente Prudente e o Projeto de Pesquisa

No que diz respeito à Educação Especial para crianças com deficiência mental, Presidente Prudente conta hoje com duas classes da rede oficial de ensino que atendem, conforme resolução SE nº 247 de 20/09/86, crianças de 07 a 14 anos com deficiência mental leve.

Além deste serviço, o Município conta com entidades assistenciais subvencionadas pelos governos Federal e Estadual para atendimento a crianças com maior comprometimento intelectual, como é o caso da APAE ou para atendimento a crianças com deficiências múltiplas, como a Lumen et Fides.

Outra entidade digna de nota pertence ao Município vizinho de Álvares Machado e atende, em sistema ambulatorial, crianças residentes em Presidente Prudente que freqüentam a rede regular de ensino, mas necessitam de atendimento fonoaudiológico, psicológico, fisioterápico e pedagógico.

A Lei Orgânica do Município diz em seu Artigo 215 - Da Educação - que "o Município atuará prioritariamente na educação infantil de zero a seis anos (...) e no ensino fundamental". Além disso prevê em seus Artigos 240 e 246 - Da Família; da Mulher; da Criança; do Adolescente; dos Portadores de Deficiências e Terceira Idade - que "é dever do Município dar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede de ensino" e garantir "que a criança, o adolescente, a pessoa portadora de deficiência e na terceira idade sejam tratados prioritariamente nos programas de saúde, educação e assistência social".

No entanto, não oferece serviços especificamente destinados a crianças especiais, não possui projeto pedagógico para esta clientela nem tampouco subvenciona as entidades existentes. Manteve, há alguns anos, profissionais contratados pela prefeitura prestando servi-

ço nas entidades. Atualmente, no entanto, contribui eventualmente com recursos exíguos e mantém na APAE apenas uma professora que, por ter sido contratada como especialista em deficiência auditiva e pelos motivos descritos acima, não teria função caso fosse remanejada para a rede municipal.

Em entrevista com a psicóloga da Secretaria Municipal de Educação, fui informada de que a rede municipal aceita crianças especiais em salas de aula comuns e que o acompanhamento psicológico é realizado com o professor, conforme a demanda do mesmo. Segundo ela, os casos normalmente são encaminhados para os atendimentos ambulatoriais do setor de estimulação precoce da APAE como tratamento paralelo, mas não há controle nem acompanhamento sistemático dos resultados obtidos.

Ou seja, a prefeitura, ao encaminhar a criança para a APAE ou outra entidade, sente-se desobrigada a fazer valer o que é de sua responsabilidade.

A APAE de Presidente Prudente, fundada em 17 de outubro de 1968, quatorze anos depois da criação da primeira APAE do Brasil no Rio de Janeiro, é uma sociedade civil de caráter assistencial, reconhecida pelo Conselho Nacional de Serviço Social do Ministério da Educação e Cultura.

Segundo consta em seu Estatuto, de setembro de 1991, tem por finalidade:

a) promover o bem estar, a proteção e o ajustamento do excepcional;

b) estimular os estudos e pesquisas vinculados ao problema do excepcional;

c) cooperar com as instituições públicas e particulares empenhadas na educação dos excepcionais e incentivar a disseminação das mesmas ou criá-las;

d) levar a comunidade a conhecer o problema dos excepcionais e cooperar com as entidades congêneres;

e) incentivar a criação e o aperfeiçoamento de classes especiais em primeiro grau e, se possível, o de segundo grau;

f) estimular o trabalho artesanal dos excepcionais, respeitando-se as normas vigentes;

g) desenvolver a cultura especializada e o treinamento de pessoal técnico, inclusive participando de congressos, intercâmbios, etc;

h) promover, dentro do possível, a orientação das empresas com a finalidade de aceitação do excepcional ao trabalho;

i) promover junto aos poderes públicos a obtenção de medidas legislativas, visando os interesses dos excepcionais;

j) recolher fundos, pois é entidade pública, para a realização dos propósitos da entidade;

k) por em prática atividades julgadas necessárias pelo Conselho Deliberativo.

No setor pedagógico, a APAE trabalha com a seguinte estrutura:

1) uma diretora geral, que tem o papel de coordenadora geral da equipe técnica e de elo entre esta e a diretoria administrativa, formada por pais de crianças atendidas pela entidade e/ou pessoas da comunidade;

2) duas equipes de profissionais das áreas de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Serviço Social, Pedagogia e Psicologia que, no setor de Estimulação Precoce (0 a 6 anos), atendem diretamente as crianças em esquema ambulatorial, enquanto no setor educacional (acima de 6 anos), acompanham e orientam o trabalho desenvolvido em sala de aula por professores;

3) uma equipe de professores que desenvolvem os trabalhos educativos em sala de aula e em oficinas profissionalizantes.

Num primeiro contato com a diretora geral, fui informada de que o grupo interessado em participar desta assessoria constituía-se, basicamente, dos professores de sala de aula e da pedagoga que as orientava. O motivo da minha ajuda foi-me relatado pela diretora: a

entidade resolveu, no final de 1992, adotar o "método construtivista"(sic) com as crianças excepcionais, mas vem encontrando problemas e, frente às dificuldades, resolveu dar uma parada para uma avaliação externa da utilização deste "método".(sic)

Diante de tal queixa, solicitei alguns dados adicionais para um posterior encontro com a equipe em questão. A orientação dada por mim foi a de que cada pessoa envolvida nesta "adoção do método construtivista" anotasse em uma folha de papel, da forma mais espontânea possível (obviamente já tendo em conta que apenas o fato de existir a solicitação seria suficiente para dificultar, senão impedir, uma resposta espontânea), o que entendia por "construtivismo", aquilo que havia introduzido em sua prática por conta deste "novo método", aquilo que havia abandonado também por conta dele e, finalmente, os conteúdos que já havia visto ou lido sobre o "construtivismo". Voltei a enfatizar que tal solicitação não configurava uma situação de julgamento, mas de contato preliminar para orientar nosso primeiro encontro e uma possível proposta de trabalho.

O primeiro aspecto a ser ressaltado é o fato desta solicitação informal ter se transformado em uma atividade importante para a equipe de trabalho. Por iniciativa das próprias professoras, as orientações se transformaram em perguntas de um questionário impresso[3], distribuído entre o grupo, e respondido pela totalidade dos inicialmente envolvidos, o que equivaleu a dez questionários.

Outro aspecto considerado relevante foi o envolvimento da entidade com este trabalho: ao saber do êxito do contato inicial, a equipe técnica e, mais tarde, os professores das oficinas (marcenaria, horta, costura) solicitaram sua participação nos encontros seguintes. Esses profissionais responderam ao questionário em momento posterior.

No início do trabalho propriamente dito, o grupo somava vinte e quatro participantes, o equivalente à 89% dos profissionais diretamente envolvidos com as crianças. Cabe

[3] Este questionário está reproduzido no capítulo 2.

ressaltar que os 11% restantes eram profissionais com outro vínculo empregatício, o que impossibilitou a permanência em horário extra.

Dos vinte e quatro participantes, é importante relatar que 11 eram professores, sendo 7 de sala de aula e 4 das oficinas e que 1 professora de sala de aula não possuía formação específica para o magistério, mas curso técnico em contabilidade.

Além disso, dos professores com o magistério de 2º grau, apenas 3 concluíram-no nesta década (90), 3 na década de 80 (1980, 84 e 88), 1 na década de 70 (73) e 1 na década de 60 (63);

Os 13 profissionais restantes constituíam as equipes técnicas dos setores de estimulação precoce e reabilitação, citadas anteriormente.

Já não era um grupo de professores, unicamente; no entanto, todos viviam em seu dia a dia situações pedagógicas, ou, mais precisamente, de ensino e aprendizagem. Isto me fez persistir no andamento deste trabalho, muito embora tenha tido a certeza de que necessitaria de um melhor delineamento da relação que ora estabelecia entre o processo de assessoria e o de investigação.

Outro dado relevante é o fato de, ao longo da assessoria, alguns participantes terem se desligado do grupo: dos vinte e quatro inicialmente envolvidos, quatro se demitiram da entidade neste período (inclusive a diretora que foi substituída pela pedagoga do setor de reabilitação), quatro se desligaram apenas da assessoria e duas se afastaram do trabalho por licença-maternidade. Em contrapartida, o grupo acolheu uma nova participante que ingressou na entidade na função de pedagoga, na vaga deixada pela atual diretora.

Ao final do processo portanto, o grupo contava com quinze participantes, dez dos quais professores; ou seja, a proporção inicial de 54% de técnicos e 46% de professores se inverteu para 67% de professores e 33% de técnicos. sendo o grupo de professores absolutamente constante, enquanto que o de técnicos basicamente flutuante.

Se estes dados são apenas casuais ou conotam um contexto específico e merecedor de compreensão, deve ser objeto de discussão posterior. Contudo, para efeito de análise nessa dissertação, optei por restringir dados ao grupo de professores de classe e à pedagoga responsável pela introdução do "construtivismo" na entidade (atual diretora), mesmo consciente de que as interações com os professores das oficinas e técnicos, ainda que inconstantes (ou até por este motivo), interferiram, ou melhor, constituíram também o desenvolvimento do trabalho. É certo que, no limite, poderia afirmar que todas as interações vividas por um sujeito o constituem; porém, devo lembrar-me constantemente dos objetivos aos quais me propus e conformar-me com o desafio de persegui-los em sua essencial e necessária incompletude.

Na medida em que o grupo pretendeu desenvolver ou aprofundar uma prática **construtivista** a partir de uma reflexão acerca deste conceito , meu objeto de pesquisa tornara-se, em primeira instância, o "diagnóstico" deste mesmo grupo, a investigação das concepções presentes nele. Durante a assessoria, criou-se um novo momento desta história, um novo presente, sem que esta idéia carregasse a negação do passado na constituição do presente nem tampouco que o futuro tivesse conotação positiva em relação ao passado. Afinal, foi um mesmo processo que buscou, a cada passo, dar prosseguimento ao movimento de construção do conceito que pretendi investigar.

CAPÍTULO 2

O PROCESSO DE PESQUISA: DADO E SIGNIFICADO

2.1 - Alguns Limites Inimaginados

Antes mesmo que eu iniciasse os encontros com os professores, foi produzido e mimeografado por eles, a partir de minha sugestão de questões de sondagem preliminar, um questionário com a estrutura que se segue:

Responda de modo simples com suas palavras

1) *O que entende por: trabalhar com o construtivismo?*

(espaço para resposta)

2) *O que fazia e não está fazendo mais?*

(espaço)

3) *O que não fazia e está fazendo agora?*

(espaço)

4) *Qual a literatura que você leu a respeito do construtivismo?*

(espaço)

Do total dos envolvidos com o trabalho, inicialmente apenas 42% responderam a esse questionário, exatamente os professores das classes, a orientadora pedagógica, a fono-audióloga e a diretora geral, perfazendo um total de dez questionários respondidos.

Os 47% que ingressaram no grupo no momento seguinte, responderam, por solicitação minha, porém sem fazer o uso do questionário mimeografado. Cabe ressaltar novamente aqui que, até o final do processo de assessoria, o grupo de professores foi o que se manteve integralmente presente e constituiu o objeto de análise privilegiado dessa pesquisa.

Os comentários esboçados a partir do estudo das respostas estarão presentes no capítulo 3.

Os encontros foram realizados no decorrer do segundo semestre de 1993 e do primeiro de 1994, procurando obedecer, basicamente, o projeto inicial que contemplava as seguintes questões:

1) O que o grupo entende por "construtivismo"?

2) Que marcos teóricos podem ser considerados "construtivistas"?

3) "Construtivismo" é/não é método?

4) O sujeito enquanto **ser construtivo** depende da abordagem de ensino?

5) A criança excepcional deve ser considerada como **ser construtivo** ou (pouco) receptivo?

Contudo, como convém a qualquer experiência educativa, muitos foram os momentos em que o próprio processo se impôs enquanto revisor, questionador e, por que não dizer, constituidor do eixo de discussão. Não raras foram as vezes em que concluí ser o único objeto possível para o encontro seguinte a dinâmica do próprio grupo desenvolvida no encontro anterior. Questionáveis ou não, essas decisões nortearam, em certa medida, os encontros com o grupo e, por isso, constituem elementos a serem também descritos. É certo que nem sempre obtive o resultado esperado, mas, expectativas à parte, constantemente surpreendi-me com as possibilidades do grupo.

Esta breve justificativa, na verdade, introduz esse trabalho naquilo que considero uma de suas maiores dificuldades: a descrição dos dados. Ontologicamente incompleta, uma

vez que realizada a partir de um olhar inevitavelmente contextualizado, ainda que metodologicamente cuidadoso, a descrição traz em si a importância de localizar o leitor no todo, ou seja, de inseri-lo no processo de uma maneira, por assim dizer, organizada, ou melhor, inteligível. No entanto, a organização posterior dos dados, ainda que didática, incorre, aos olhos do leitor desavisado, em grave risco de parecer-se com um filme gravado tal como idealizado no roteiro, o que mascararia, em parte ou completamente, a vitalidade que as contradições, os avanços, os recuos, as reformulações imprimiram nele.

Em suma, o que procuro ressaltar é **que dado e significado originam-se no processo e o constituem de maneira indissociável**. O esforço de apresentar ao leitor um universo em que possa também transitar, inclusive para estabelecer relações que eventualmente o pesquisador não tenha feito ou até discordar daquelas que se lhe apresentem como dadas, não deve converter-se em impedimento à compreensão do processo de significação. Ao contrário, os elementos narrativos introduzidos na descrição realizada pretenderam-se explicativos da compreensão construída por mim em meu próprio movimento, ou seja, em minha ação.

Para que se cumpra rigorosa e estritamente o objetivo de localizar o leitor, análises mais exaustivas dos dados estarão presentes em outro capítulo dessa dissertação.

O trabalho de assessoria iniciara-se em 25/08/1993. A proposta de discussão para este dia consistiu em levantar, em pequenos grupos, 1) os objetivos do trabalho realizado na entidade APAE de Presidente Prudente, 2) as dificuldades enfrentadas para a efetivação desses objetivos e 3) os êxitos e fracassos em relação aos objetivos propostos.

Após o tempo previsto, os relatores responsáveis por cada grupo expuseram os resultados das discussões para o conjunto dos participantes. A exposição resumiu-se no que se segue:

1)quanto aos objetivos do trabalho realizado na entidade:

"integração da família (do portador de deficiência) à sociedade;

desenvolvimento (do portador de deficiência);

preparação para o mercado de trabalho;

desenvolvimento das potencialidades;

independência;

remanejamento para a rede oficial de ensino;

identidade própria;

conhecimento (leitura e escrita);

socialização;

tratamento;

auto-conhecimento, auto-confiança;

saber lidar com o preconceito."

2) quanto às dificuldades enfrentadas para a efetivação dos objetivos:

"limitação do cliente;

preconceito da família e da sociedade;

política governamental;

falta de recursos financeiros e conseqüente rotatividade de profissionais;

falta de recursos da família;

falta de interesse e colaboração da família;

dificuldade, ansiedade e frustração do profissional frente à limitação do cliente;

heterogeneidade dos grupos (classes);

falta de limites do cliente;

carga horária insuficiente;

vinda tardia da criança para o tratamento;

sociedade mal informada."

3a) quanto aos êxitos:

"evolução gradativa do cliente e da família;

exploração das potencialidades do cliente;

aceitação da liberdade de expressão (do cliente);

novas técnicas introduzidas;

preparação para o mercado de trabalho;

continuidade do trabalho em casa;

reconhecimento e colaboração dos pais."

3b) quanto aos fracassos:

todos os grupos constataram que todos os objetivos têm sido alcançados.

Esse primeiro encontro trouxera à tona diversas questões fundamentais para a instituição, tais como: falta de recursos X qualidade de trabalho; estrutura de funcionamento (tratamento X carga horária insuficiente); vinda tardia do cliente X eficiência da divulgação do trabalho da entidade; política governamental X participação/preconceito da sociedade, entre outras. No entanto, dois aspectos saltaram aos meus olhos: em primeiro lugar, a constatação maciça da ausência de fracasso; em segundo, a quase total ausência de referência ao trabalho de natureza pedagógica, sendo que este fora, desde os contatos iniciais, a razão de minha presença na entidade . Por conta deles (e por julgar necessário o delineamento constante do campo com o qual iríamos trabalhar) busquei uma alternativa para o encontro seguinte que direcionasse o grupo para o aprofundamento da reflexão sobre a sala de aula.

No encontro do dia 01/09/1993, então, propus que as dificuldades levantadas na semana anterior fossem classificadas entre "dificuldades internas à sala de aula" e "dificuldades externas à sala de aula". Ao explicar tais categorias, ressaltei que certamente a primeira resvalaria na segunda e vice-versa, mas que o fundamental seria resgatar uma certa especificidade da

relação professor-aluno que caberia ao grupo discutir nos encontros comigo. Ressaltei ainda que, caso sentissem falta de algum elemento, poderiam acrescentá-lo, desde que o explicassem para o restante do grupo.

O próprio processo de classificação foi suficiente para que os pequenos grupos se deparassem com o vazio existente em uma das categorias. Frente a isso, foram esmiuçando cada vez mais as dificuldades dos clientes-alunos, sem que mencionassem qualquer aspecto que vislumbrasse alguma dificuldade por parte dos professores.

A atividade foi interrompida sem que tivesse sido concluída, em virtude do horário. Ficou para o encontro do dia 08/09, o seu fechamento.

De acordo com o combinado, os grupos voltaram a se reunir no dia 08/09. No acompanhamento que fazia grupo a grupo, ao constatar o procedimento acima descrito, indagava se apenas alunos eram responsáveis pelas dificuldades enfrentadas em sala de aula. A resposta aparecia invariavelmente de duas maneiras: introduzindo-se algum elemento externo à categoria "dificuldades internas" ou na expressão de uma total incompreensão em relação a essa indagação. Em ambas as situações, procurava fazer-me entender, imaginando que pudesse estar sendo pouco clara. A resposta permanecia inalterada.

O tempo do encontro transcorreu sem que aparentemente tivesse produzido algum efeito. No entanto, a grande maioria do grupo, instantes antes do final do horário, começou a se pronunciar da seguinte forma:

"*é incrível, mas eu nunca tinha pensado nisso antes*";

"*eu não sei falar se tenho dificuldades no trabalho*";

"*claro que eu tenho (dificuldades), mas não me lembro agora*";

"*ai, que horror, será que a gente joga tudo nas crianças?*".

Este bloqueio me fez refletir sobre a situação a que tinha submetido o grupo: levantar e relatar as dificuldades do âmbito da sala de aula, onde professor e aluno se expõem em todas as suas possibilidades e limitações. Certamente não era a mais confortável das experiências, principalmente quando considerado que na sala de aula em questão o grupo pesquisado assumia o papel de professor. Como articular o saber necessário do professor ao não-saber a ser desvendado nessa atividade?

Frente a essa constatação, reservei o encontro do dia 15/09 para uma retomada das facilidades encontradas no trabalho. Entendia naquele momento que esta poderia ser a forma de criar o espaço de troca tão fundamental no trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo procurava entender a razão de tamanha resistência frente às dificuldades: teria faltado tempo para que se estabelecesse uma relação de confiança entre o grupo e eu?

A atividade programada consistia em construir, individualmente e com materiais diversos, um objeto que representasse o que cada um fazia com êxito na entidade, e resumir, em uma palavra, a idéia contida no objeto. Depois de concluída esta etapa, as pessoas se reuniriam para produzir um painel coletivo que sintetizasse o trabalho realizado em cada setor da entidade (estimulação precoce e reabilitação).

Ao resultado plástico seguiu-se uma breve explicação do conteúdo de cada painel confeccionado. As exposições merecem transcrição, uma vez que revelam alguns aspectos fundamentais do trabalho na entidade, ou mais precisamente, da dinâmica estabelecida entre profissionais/entidade e cliente.

1º. grupo

(...) "A criança chega na escola sem saber quem ela é, sem saber que existe o mundo lá fora. (...) A família não sabe quem é a criança. (...) Quando a criança chega

aqui, a gente observa todo esse histórico dela e tenta analisar o que a gente vai fazer pra conseguir que essa criança produza, pra levar ela a frente. (...) Aí, com o tempo, algumas crianças vão chegar na alfabetização e paralelo a ela vai chegar a felicidade também. Vai chegar a alegria de ver que ela produziu muito mais do que nessa família que a princípio não sabia quem ela era.(...) E aí, a família já integrada."

2º. grupo

(...)" Normalmente, nós recebemos bebês e nós trabalhamos o desenvolvimento deles, a família (...) com suas perguntas, seus questionamentos e até suas dificuldades. Nós também trabalhamos a integração social e familiar (...) e a descoberta do saber. (...) E essa descoberta do saber até vem antes da interação. Depois entram os encaminhamentos, a inte-gração com a família e com a sociedade."

3º. grupo

(...)"A gente colocou dessa forma: seria a família, o pai e a mãe, chegando com o bebê, a criança de três anos, oito anos (...) e ele já na fase adulta. E aqui a inter-ação dele já com os outros, com o mundo. Ali, nós colocamos o adulto, o relacionamento do indivíduo com o outro, com o professor, com o técnico, com a família. É integração,(...) porque a gente, de certa forma, faz parte da sociedade."

Apesar das diferenças entre as exposições, um conteúdo comum aparece latente: a sobrecarga - se não de trabalho efetivo, de carga simbólica - de responsabilidade que o grupo assume diante de cada aluno, de cada membro da família, da sociedade, enfim. Afinal, os depoimentos sugerem que o sujeito passa a existir a partir da intervenção da entidade (ou de seus profissionais). Antes disso, a própria família não sabe quem é a criança, não existe desenvolvimento, não existe interação, não existe participação na sociedade, não existe felicidade.

Através desses dados, pude minimamente compreender uma certa teia construída pela fala dos professores até aqui. Com o papel de fazer triunfar ou fracassar seus alunos, a resistência em assumir possíveis dificuldades no dia-a-dia da sala de aula torna-se justificável. Ninguém arriscaria assumir completamente a responsabilidade pela história de vida de outro sem criar mecanismos muito articulados para negá-la imediatamente. Principalmente quando se trata de histórias carregadas de contratempos. O mecanismo ao qual me refiro está expresso não apenas na resistência em assumir as próprias dificuldades, mas também na ânsia em levantar todo o universo de dificuldades externas, de natureza político-social.

Não nego com isto a interferência nefasta do descaso dos órgãos públicos na educação especial, ao contrário, a completa falta de investimento nessa área obriga os poucos espaços destinados a esse fim a se arvorarem em "salvadores da pátria", aqueles que a qualquer custo devem ao cliente, à família e à sociedade respostas para todos os males. Nesse sentido, a teia a que me referi acima é uma dessas respostas, ou seja, uma maneira de dizer, àqueles que se dispõem a ouvir, que a responsabilidade pelo possível fracasso desses clientes não é apenas da entidade e dos que nela trabalham.

É certo que as discussões que culminaram nos painéis e nas exposições proporcionaram um momento de troca entre os colegas e de informação para mim. No entanto, o que eu tinha em mãos até este encontro era a forte imagem de uma entidade que fazia tudo (trabalhava a rejeição da família, o preconceito da sociedade, proporcionava o desenvolvimen-

to do cliente e, inclusive, sua felicidade) e uma vaga idéia do que acontecia em sala de aula; em nenhum instante alguém se atrevera a particularizar estas noções gerais em análises do cotidiano ou exemplos do dia a dia. Frente a essa constatação, solicitei nos encontros seguintes (22/09 e 29/09) a descrição das atividades realizadas em sala de aula.

As atividades descritas priorizaram o desenvolvimento da atenção e da coordenação motora, a aprendizagem de formas geométricas, cores e letras, bem ao estilo da educação compensatória tão difundida em décadas passadas. Mas a precariedade dos dados me impedia de arriscar afirmações conclusivas. Na verdade, meu papel era o de construir juntamente com o grupo um referencial teórico que desse conta de algumas questões centrais do processo de ensino e aprendizagem.

Vinha procurando até este momento conhecer e ser conhecida, além de viabilizar as discussões a partir de referenciais do grupo. Contudo, entendia que a resistência em explicitar a insatisfação com o próprio trabalho só poderia ser superada ao longo do processo, na medida em que os vínculos fossem se formando e a relação de confiança, solidificando-se.

Por esses motivos, dei andamento aos trabalhos indicando, como primeiro texto, um fragmento do livro de SNYDERS (1988,p.24-5)[4], onde o autor trata de discutir a relação entre as alegrias simples, imediatas, as alegrias ambiciosas e a insatisfação que nos persegue cada vez que procuramos nos contentar com os momentos descontínuos das alegrias simples.

Segundo o autor, é da relação satisfação/insatisfação que nasce a necessidade da cultura elaborada, a necessidade de um movimento rumo à duração, à fidelidade e à consistência.

Além de julgar o conteúdo do texto absolutamente adequado ao momento do grupo, procurava, através dele, proporcionar uma leitura densa, porém curta e com linguagem

[4] O texto trabalhado encontra-se anexo.

acessível, uma vez que tinha dados insuficientes sobre esta prática entre os professores. A única oportunidade em que eles se pronunciaram a esse respeito foi no questionário inicial já citado, onde praticamente não há referência à bibliografia lida sobre construtivismo. Nessa circunstância, restava a indagação acerca do hábito e do gosto pela leitura, ou seja, a ausência de referência às leituras específicas refletia apenas um desconhecimento específico ou uma falta de familiaridade mais geral com a leitura?

À atividade de leitura silenciosa seguiram-se comentários sobre as idéias contidas no texto, suas repercussões para as reflexões daquele grupo e para cada um individualmente. Através das falas, pude constatar que o grupo apresentava sérias dificuldades de entendimento, chegando a afirmar, em nome do autor, exatamente o oposto daquilo que ele ali defendia.

Enquanto o autor introduzia a discussão sobre a necessidade da cultura elaborada como busca de argumentos a partir da exaltação **provisória** das alegrias simples, os participantes condenavam, em nome dele, as supostas exigências que faziam aos alunos e que, como fruto da leitura, passavam a perceber inadequadas. Eis alguns comentários ilustrativos:

"... esse texto mostra pra gente que a gente não devia ficar sempre insatisfeito, que a gente devia procurar enxergar o que tem de positivo nas coisas simples."

"... sabe que esse texto me deixou até culpada? Porque eu me vi na sala com as crianças, tentando ensinar coisas mais difíceis. E, na verdade, eu devia ficar feliz com aquilo que eles sabem."

"... sempre vem aquela idéia de que a gente trabalha o ano inteiro, esquenta a cabeça, nunca chega lá. E quando a gente está de férias, sem fazer nada, na praia, no sol, a gente é muito mais feliz."

Não era exatamente o que eu esperava ouvir como resultado da interpretação do texto de SNYDERS. Afinal, esses comentários extrapolavam tudo aquilo que eu julgava provável, e por que não dizer, possível, enquanto uma apropriação pessoal, idiossincrática do conteúdo ali disponível.

No entanto, essa tão particular leitura (se se pode assim chamar o resultado descrito) foi o elemento essencial para que eu estabelecesse algumas relações entre a fala desse grupo com a da, nesse período, pedagoga (mais tarde, essa função passaria a ser exercida por outra profissional em virtude do pedido de demissão da diretora e seu remanejamento para essa função), que até então não havia sido capaz de estabelecer.

A entrevista ocorrera em agosto e seu objetivo central fora investigar a origem das dificuldades de comunicação expostas nas queixas dos professores no encontro inicial e a abordagem construtivista divulgada pela pedagoga que se propôs, ao ingressar na APAE, "a jogar essa bomba no meio dos professores, da diretora e dos outros técnicos" (sic) e que agora pedia ajuda por, segundo ela própria, "não estar sendo entendida ... (as reticências dando a entender que a segunda hipótese estaria ali como mero recurso para não ofender o grupo) ou não estar se fazendo entender."

A impressão geral, ao final de duas horas de conversa (gravada, com autorização), era de que realmente a comunicação que nesse tempo se constituíra era, no mínimo, problemática. Apesar de meu esforço em indagar claramente aquilo que me interessava, via, progressivamente, as respostas se afastando daquilo que eu procurava saber.

Posteriormente, lendo a transcrição das duas fitas gravadas e ouvindo as interpretações dos professores a respeito do texto de SNYDERS, pude vislumbrar a dimensão da dificuldade desse grupo.

A pedagoga relata que, quando professora, descobriu que seus objetivos não eram os mesmos que os dos alunos. Por conta disso, indaguei o que se segue e obtive a resposta que aqui é apresentada de forma resumida, porém literal:

"– *Você diz que descobriu que seus objetivos não eram os mesmos que os das crianças. Mas como você entende essa relação objetivo do professor/objetivo da criança? Qual a importância de cada um deles? O que é uma coisa e o que é outra?*

–... *Porque o adulto foi criança (...), eu fui criança e vivi dentro de um contexto familiar que não é coerente, às vezes, com o contexto familiar do meu aluno e existe um choque de comportamentos.(...) Às vezes você faz uma coisa bonita para a criança que você foi, mas não para a criança que é o seu aluno (referindo-se a um desenho de um menino soltando bolinhas de sabão que ela um dia ofereceu para os alunos pintarem e um deles achou que fosse um homem fumando). Por isso você tem que partir do que ele sabe, do que ele é, da vida dele(...) Que é o caso, por exemplo, de estar passando para o meu aluno não a bolinha de sabão, mas o fumar (...) que é o que ele vivencia hoje na casa dele.(...)Eu acho que nunca tive pré-disposição para adquirir vícios(...) e estava reforçando sem querer.(...)*

– *E como é que a gente sai disso?*

– *Quando você entra em contato com essa realidade, você tem que estar buscando na criança a fonte do que ela é(...)".*

Em outro momento, a pedagoga relata que saía muito com os alunos e que numa dessas saídas um deles falou que não gostava do bar por onde estavam passando e ela lhe perguntara o porquê. E a resposta teria sido: "Porque meu pai vem e bebe e depois bate na minha mãe. "Sobre esse episódio, a pedagoga comenta:

"–*Através de certas atividades você chega onde está o problema da criança, você consegue descobrir as coisas que dóem na criança (...). Você trabalha com ela para ela saber o que está certo e o que está errado.*

– *Você está fazendo uma discussão da importância da escola para o desenvolvimento de comportamentos adequados, de valores. Agora, como isso interfere no aprendizado mesmo de conceitos científicos? (...)*

– *(...) No dia eu trabalhei as mãos (...), então eu trabalhei o valor das mãos, por que ter as mãos (...) coloquei que as mãos tinham sido feitas para quê? Para coisas boas, levei para eles um conceito de mão que era para utilizar para coisas boas, não para bater (...) Aí a mãe veio me questionar o porque desse trabalho. É porque a criança conseguiu fazer a mãe entender que a agressão não seria um modo adequado, ideal de estar educando aquele filho."*

Em outro trecho da entrevista, a pedagoga se refere à construção das letras:

"– É assim: você desenha, por exemplo, a letra A. Você vai oferecer a letra A para a criança. (...) Alberto é o nome do coleguinha de sala.(...) Então eu ofereci para eles folhas de sulfite com desenhos do lado e ofereci um barbante comum, sem cor, que eu não estava com a proposta de ensinar cores. Dei um tamanho que desse para eles fazerem a letra e sobrar alguma coisa. E eu fui ensinando a cada um deles a estar medindo as partes da letra (...)Três pedaços de barbante para estar construindo. Construindo esse A na mesa, tentando desenhar aquela forma sozinho, para depois fazer a colagem no papel e depois perguntando para eles a respeito de alguma coisa que eles conhecessem que tinha o começo com A."

Como se pode perceber, a fala da pedagoga contém algumas "máximas construtivistas", como: conhecer a realidade da criança, partir dessa realidade para trabalhar com ela, construir o conceito através da ação do sujeito e partir do concreto. No entanto, elas se traduzem em situações pobres de significado intelectual e ricas em "lições de vida".

Sob essa perspectiva, o contexto em que estamos todos - pedagoga, professores e eu - é tão fértil quanto perigoso. Ao lado de crianças com dificuldade em aprender estão seus pais, que normal e previsivelmente as rejeitam, superprotegem, abandonam. Pais que, via de regra, não têm condições de pagar sequer a passagem de ônibus que leva seu filho até a escola. Numa escola que sobrevive de minguadas verbas federais, doações e promoções eventuais.

A compreensão desse cenário completou um ciclo da pesquisa; não por ter realizado o grupo grandes feitos sob minha supervisão, mas, ao contrário, por ter, eu mesma, construído uma compreensão mais rigorosa de minhas limitações.

Até aqui eu me considerava fora de risco, agora estava consciente deles. Até aqui eu me considerava fora do grupo, agora eu fazia parte dele. O trabalho estava apenas começando.

2.2 - A Inserção de um Pesquisador que Ensina - Um Campo de Possibilidades

O encontro do dia 06/10 ficou reservado para a releitura, agora orientada, do texto de SNYDERS. Após a discussão do texto, solicitei de cada um dos participantes que resumisse a idéia central do autor. Eis alguns trechos escritos pelas pessoas citadas no encontro anterior:

"Inicialmente o prazer simples nas coisas nos satisfaz, mas ao decorrer do tempo nós estamos buscando mais e mais. (...) Precisamos sempre de pessoa que nos leve a descobrir outras formas."

"A gente encontra alegrias em várias coisas, só que é instável, e temos que complexar (sic). E essa alegria ambiciosa é colocada como inovação, querer mais para se chegar à aprendizagem. Não dá para simplificar, é fundamental aprender sempre mais, tem um momento e a partir dele ir sempre renovando."

"...Mesmo nas aprendizagens em forma de aventura sempre deixa a desejar, porque depois da aventura procura aprender com outras pessoas que possam esclarecer para que ele entenda melhor o que aprendeu."

"...Entende-se que pode-se encontrar alegria nas coisas simples, assim como também na aprendizagem (...). Para tudo há um começo e o importante é não reter-se neste e sim ampliar conhecimentos."

O resultado fora, mais uma vez, surpreendente. Os elementos centrais contidos no texto e presentes na discussão estavam todos ali, registrados pelos professores; pilares fundamentais para a elaboração de uma concepção que se propunha construtivista, quais sejam: **a aprendizagem, o desafio do desconhecido e/ou complexo, a presença do outro.**

Com esses elementos delineia-se um construtivismo que também carece de definição, uma vez que imerso em uma vasta produção teórica, tão rica quanto contraditória. E mais uma vez a compreensão do processo de pesquisa converte-se em seu objeto. Era necessário o meu posicionamento constante a respeito de minhas convicções teóricas. Era necessário para o grupo a compreensão de que o construtivismo não se constituía enquanto um bloco monolítico, inquebrantável, mas num referencial construído ou em construção, contraditório, tal qual os objetos do conhecimento e os sujeitos da aprendizagem. Era necessário para o grupo o conhecimento de que eu assumia como minha a concepção de BRASLAVSKY (1993, p.21), de um "construtivismo em sua nova dimensão" que, valorizando os papéis respectivos do aluno e do professor, resgata a real importância deste último.

O que teria mudado entre os professores se não fosse a discussão orientada do texto? Algum deles teria sido capaz de, a partir, apenas, de uma nova leitura, reformular sua interpretação? Eis aqui uma pergunta sem resposta; contudo, os dados disponíveis evidenciam uma profunda marca da interação pesquisador/professor no resultado da segunda leitura. E essa marca é o contraponto necessário à faceta limitada desse mesmo pesquisador, ou seja, a impotência que se anuncia na convicção de que o processo de aprendizagem se dá num nível

intrapsíquico e, portanto, interno ao sujeito que aprende, equilibra-se na medida em que se evidencia que esse processo (o de aprendizagem) também se constitui no nível interpsíquico, isto é, nas interações.

Os encontros restantes do mês de outubro e os do mês de novembro foram utilizados para leitura e discussão de um outro fragmento do texto de SNYDERS (1988, p. 11-5), dessa vez mais minuciosa e orientada através de um estudo dirigido. Pequenos grupos se responsabilizaram por subunidades do texto e, ao final do processo, houve a socialização das respostas, das dúvidas e das sínteses. É certo que as dificuldades de leitura permaneciam. Apesar do cuidado nas indicações iniciais, percebia que este é um grupo que perdeu (ou nunca adquiriu) o hábito de leitura e que apresenta sérios problemas de entendimento de texto, mesmo no chamado primeiro entendimento[5]. Entretanto, dois elementos novos se faziam presentes: o texto e eu.

As páginas trabalhadas no período citado correspondem à introdução do livro onde, entre outras coisas, o autor exalta a importância do professor. No entanto, segundo SNYDERS (1988, p.14):

"A primeira reforma da formação dos professores seria (...) que eles atingissem um entusiasmo cultural, a confiança de que a cultura que eles ensinam pode dar satisfação a seus alunos (...)."

Era a partir dessas palavras que eu me indagava se aqueles professores com os quais eu trabalhava podiam chegar no limite dessa afirmação com uma vivência escolar, aos meus olhos, tão empobrecida (ou empobrecedora). Para buscar elementos que pudessem responder à tal indagação, propus a eles o desafio de pensar a própria história escolar e a atuação

[5] O termo "primeiro entendimento", aqui, está sendo utilizado para designar a capacidade de extração do aspecto literal, denotativo do texto sem a exigência da interpretação que proporcionaria a articulação mais complexa e abrangente entre as idéias nele contidas

enquanto professor. Algum professor teria marcado a vida de cada um com o entusiasmo de que fala SNYDERS? E a sua imagem em sala de aula? Assemelha-se ou se distancia da de SNYDERS? Sobre isso a primeira questão, os professores responderam:

"...tive a felicidade de encontrar uns três no magistério (CEFAM). Mas uma delas (...) teve uma postura muito "legal"(...). Algumas vezes ela se complicava, se contradizia (em idéias) e isso era perceptível mesmo quando ela não falava pra gente. Acredito que ela tivesse realmente a sede de conhecimento que falamos tanto e que também buscava de todas as formas ter confiança no que fazia, transmitindo mesmo que indiretamente essa "energia", esse entusiasmo pra gente."

"Para mim tinha um professor de história que passava grande segurança do que ele sabia e mostrava com sua capacidade que nós éramos capazes de aprender (...)."

"Sempre morei e estudei no sítio. Tive uma professora que deu aula na terceira e quarta séries. Marcou muito porque ela era muito brava e também muito carinhosa (nas horas certas). Sempre incentivava e encorajava, nunca deixava a gente desanimar."

"Posso dizer que não tive só um professor que marcou minha vida escolar com esse entusiasmo de que fala o autor. Mas tive uma equipe de professores que me fez sentir satisfação; o primeiro momento foi quando fiz o magistério no CEFAM, pois todos (...) incentivavam a busca de conhecimento. Partindo do que éramos conseguiam chegar onde eles queriam.

Agora estou tendo o privilégio de estudar em uma universidade onde muitos professores investem seu trabalho para que os alunos caminhem com suas próprias pernas."

Os depoimentos revelam que os professores estavam sendo capazes de identificar aspectos fundamentais da relação professor/aluno: confiança, incentivo, exigência/desafio, busca de autonomia. Num levantamento de todos os aspectos descritos nessa atividade, salta aos olhos, entretanto, a ausência quase total de referência ao conhecimento propriamente dito e à metodologia de ensino. De um total de quinze afirmações, apenas três se aproximam dessas últimas categorias. Uma das afirmações diz respeito à necessidade de o professor demonstrar que, tanto quanto o aluno, ele também aprende. As outras duas abordam a necessidade de o aluno pesquisar e não aprender apenas com "fins utilitaristas" (como vestibular, por exemplo).

É bem verdade que a categorização, quando utilizada, traz consigo uma inevitável fragmentação do ato educativo; ainda assim, consiste em instrumento de compreensão da argumentação produzida pelos professores. E o dado obtido nessa atividade era significativo; tinha certeza disso. Mas significava exatamente o quê?

A atividade de auto-avalição proposta pela segunda questão, também a partir da leitura do texto de SNYDERS, mantivera o padrão das respostas da relação professor/aluno. Mas um dado novo se somara aos outros e alterara o perfil do professor real que parecia tão próximo daquele idealizado pelo grupo. Há a presença maciça de elementos de auto-crítica, tais como:

"não sou bom como pensava", "preciso aprender mais", "não estou preparada", "muitas vezes me vejo sem saída", "oscilo entre ser criativa e estar perdida", entre outros.

A entrevista que realizara com uma das professoras em outubro desse mesmo ano (1993) evidenciava alguns aspectos relevantes para a compreensão desse comportamento. A respeito de sua formação no magistério, ela afirma:

"Eu comecei a ouvir falar de construtivismo no magistério, acho que no final do segundo ano, que foi quando a gente começou a ter as matérias metodológicas (...).Começou a introduzir, mas assim daquele jeito, né. "Construtivismo tem que partir da realidade do aluno", mas ninguém sabia muita coisa, se esforçavam até para estar passando o que sabiam, mas era muito pouco. (...) Umas apostilas de Emilia Ferreiro, trabalhos com rótulos, atividades assim, mais ou menos prontas.(...) é uma atividade construtivista, várias a gente viu, mas não tinha aquele pensamento, não tinha aquele conceito vindo de dentro mesmo."

Mais tarde, todas as professoras em entrevista relatam experiências semelhantes, no que diz respeito à disseminação de atividades prontas sem a devida apropriação conceitual. A diferença básica entre os depoimentos fica por conta da presença ou não do termo construtivismo.

Essa diferença apresenta forte correlação com o período de conclusão do magistério: as que concluíram recentemente (já na década de 90), são as que afirmam ter sido formadas sob o discurso construtivista; uma professora que concluiu no final da década de 80, precisamente em 89, afirma ter ouvido vagas referências sobre modificações que estariam começando a acontecer no ensino, mas nada que afetasse o seu dia-a-dia na escola; as demais, que concluíram em 84 ou antes, não se recordam de nenhuma referência a esse termo.

O construtivismo sob o qual foram formadas as professoras que concluíram o magistério na década de 90 identifica-se, quase completamente, com uma abordagem de alfabetização. Os depoimentos que, a princípio, contradizem essa afirmação não têm força suficiente para trazer à tona as discussões realizadas sobre esse tema em outras áreas. Apesar de

citarem também a disciplina de metodologia de ensino de matemática e "todos os outros professores" como espaço de estudo sobre construtivismo, ao longo das entrevistas não houve nenhum exemplo ou comentário que não fosse da disciplina de metodologia de ensino de língua portuguesa.

Esse dado se refletia também no desenvolvimento do trabalho. O interesse predominante dizia respeito à alfabetização e, apesar de julgar fundamental que o construtivismo não se cristalizasse de forma restrita, entendia que a inserção do grupo no debate teórico referente a esse tema traria imensa contribuição para a sala de aula. Afinal, como já referido anteriormente, a alfabetização tornara-se o grande desafio para alunos e professores da APAE.

Os comentários acerca do construtivismo ensinado no magistério e, fundamentalmente, a crítica acima transcrita remetem esse estudo à questão central da divulgação e socialização do conhecimento num plano geral e, em especial, no campo da educação.

Não pretendo aqui discutir profundamente o curso de magistério onde foram formadas as professoras desse estudo; este tema por si só demandaria outra pesquisa e, além disso, tenho em mãos apenas os depoimentos de algumas ex-alunas. Tenho convicção hoje (e essa pesquisa é também responsável por ela) de que a fala dessas pessoas me permitem conhecer o curso que freqüentaram até um certo limite. Mas o que diriam seus ex-professores a respeito desse mesmo assunto? O que exibiriam de seu ensino? Apenas aquilo que as alunas me mostraram? Certamente, não. Trabalho, nesse estudo, com a versão de um segmento desse curso que, se o representa, não o faz completamente. Entretanto, essa versão traz um dado objetivo e necessário: a apropriação, a construção interna que os sujeitos dessa pesquisa realizaram, na formação de segundo grau, sobre o conceito em questão - o construtivismo.

Nessa teia de relações eu encontrava um novo caminho de investigação; caminho que deveria buscar a síntese produzida pelos sujeitos na articulação de sua formação no magistério, sua atuação enquanto professor e seu envolvimento no grupo ao qual eu também

pertencia. De certa forma, a auto-avaliação já significava um passo nessa direção, uma vez que era produzida como resultado parcial dos trabalhos desenvolvidos no próprio grupo. Além disso, apresentava-se essencialmente diferente da avaliação inicial que cada um fizera de si e de seu trabalho.

Não foi necessário grande esforço de análise para concluir que, nessa última, cada um se colocava na posição de não-saber explícito, sem se esconder nas dificuldades institucionais, de clientela ou macroestruturais (muito embora elas existam e, sem dúvida, determinem e agravem a situação). Cada um assumindo sua condição, se assim posso dizer, humana, inclusive. A condição de imperfeição, de incompletude, que nos limita, ao mesmo tempo em que nos promove à condição de sujeitos da aprendizagem.

Mas ainda faltava um outro passo: falar abertamente da sala de aula - trazer dúvidas, contar casos, descrever aulas. Nada disso acontecia. Nas tentativas que fiz de observar aula, encontrei professoras muito retraídas, amedrontadas; por isso resolvi esperar.

Enquanto isso, indagava o que significaria, nos registros sobre os professores (tanto os próprios, sujeitos dessa pesquisa, quanto aqueles descritos como importantes na história escolar de cada um) a referência maciça à relação professor/aluno. Ao meu ver, à ausência igualmente maciça de conhecimentos específicos acerca dos processos psicológicos de aprendizagem, acerca dos conteúdos de ensino, ausência de discussão sobre metodologia de ensino. E era nisso que desembocaríamos dali para frente.

Mas o ano letivo estava terminando e a APAE entraria em férias no início de dezembro. Julguei necessário um fechamento do trabalho do semestre e, para isso, propus que todos assistissem ao filme "Sociedade dos Poetas Mortos".

A discussão que se seguiu ao filme explicitou uma capacidade de leitura das imagens e do enredo muito mais aguçada que a de leitura de textos escritos. Seria a primazia atual das imagens sobre o texto escrito, a responsável por isso? Ou será que a sintonia do tema

abordado no filme com as discussões travadas no grupo teria sido responsável pela maior capacidade de interpretação? Tendo a pensar que tais fatores não se excluem mutuamente, ambos coexistem e constituem estes sujeitos. É bem verdade que, segundo relato dos professores, a imagem está presente diariamente em suas vidas - novelas, telejornais, filmes, etc - e que os livros, jornais e revistas não têm esse mesmo espaço. No entanto, acredito na reflexão sobre os objetos enquanto constituidor da capacidade do sujeito.

Dessa forma, posso afirmar que a compreensão que se produzia entre os sujeitos era essa e não outra não apenas pelo poder das imagens e do enredo, mas, inclusive, pelo ambiente criado no desenvolvimento do trabalho. Afinal, esse espaço de discussão trazia para a ordem do dia assuntos não apenas abordados no filme, mas essenciais para sua concretização.

Nos registros produzidos sobre o filme e sua relação com os textos já lidos e discutidos encontram-se presentes várias afirmações que corroboram a análise acima:

"No texto, o autor fala da cultura elaborada, que precisa ser revista pela escola. No filme, o professor tentou fazer isso."

"O filme mostra que em nossa vida devemos sempre parar, pensar e ver o que e como estamos fazendo as coisas ou agindo."

"A cena que mais gostei é aquela que o professor sai da sala e os alunos ficam sobre suas mesas.(...) Isso não é apenas uma reivindicação e sim a demonstração de que não adianta demitir o professor para afastá-los dos alunos. Eles já tem a sede, a busca..."

"Este filme tem relação com o texto porque mostra que os alunos sabem ter respostas, fazem questionamentos, etc."

Por outro lado, muitas dessas afirmações se perdem numa dicotomização entre "bem e mal", "escola tradicional e não-tradicional", e em julgamentos morais, tais como, "jamais abrir mão daquilo em que se acredita", "o importante é ter um objetivo e ir em busca dele" ou "nunca desistir diante da primeira barreira".

Não posso deixar de admitir que o próprio filme, não raro, se presta a esse papel: o de guardião de uma imagem em detrimento de outra. Porém, nem tudo transcorre nesta relação dicotômica. Quando, por exemplo, um professor "tradicional" procura incrementar suas aulas com procedimentos utilizados pelo "não-tradicional", rompe-se essa idéia. Ou quando se resgata que o professor "não-tradicional" é fruto dileto dessa escola absolutamente "tradicional".

O que está em jogo aqui é um padrão de pensamento, de apreensão do mundo que, mais que formal, eu chamaria de "redentor". Ele aparece aqui da mesma maneira em que se apresenta na fala da pedagoga. Um raciocínio prisioneiro de uma lógica que exclui a contradição na qual o real se encontra e da qual se constitui. Um raciocínio marcado por uma busca incessante de afirmações absolutas que, tomadas separada e isoladamente, criam a ilusão da não-existência de suas oposições e/ou de seus matizes.

Dessa maneira concluíamos - os professores e eu - o trabalho de 1993.

2.3 - O Estudo e a (re)Descoberta da Investigação sobre o Aluno

Os encontros foram retomados em 28/02/94, quando apresentei um cronograma possível para o andamento dos trabalhos daquele semestre (e que viria a ser reformulado por razões que deverão ser discutidas adiante) e solicitei uma cópia do planejamento de cada classe que eu julgava ter sido elaborado na semana de planejamento ocorrida na semana anterior.

O cronograma previa um roteiro de discussões que, balizado pela obra de RIBEIRO (1993), contemplava um breve estudo sobre PIAGET (contextualização, sua influência no campo da educação, sua teoria psicogenética e algumas críticas à concepção piagetiana); a avaliação, à luz desse referencial, dos planejamentos elaborados pelos professores; a introdução ao estudo da aquisição da linguagem escrita na obra de FERREIRO; a introdução a novos paradigmas para o estudo da aquisição da escrita; e, finalmente, a redefinição dos planejamentos, como síntese das discussões realizadas.

Porém, já no primeiro dia deparei-me com dificuldades inesperadas. A primeira delas - a não concretização do planejamento na semana a ele destinada - aparentemente uma mera questão prática, de falta de tempo, converteu-se num dado extremamente significativo à medida em que o grupo procurava entender o que eu solicitava.

Num primeiro momento, uma voz solitária afirmava que teria dificuldades em fazer sua tarefa sozinha porque:

"... *acho que tem uma equipe (referência à equipe técnica) toda para desenvolver o planejamento e eu não vou montar o meu sozinha. (...) Como eu vou montar meu planejamento se eu não tenho esse caminho que todo mundo vai estar seguindo? Aí, depois, quando tiver uma equipe montada (referindo-se à falta de pedagoga na equipe técnica, motivada pelo remanejamento da profissional que desenvolvia essa função para o cargo de diretora) para montar um planejamento, pode ser que não siga aquilo que eu pensei (...). Eu estou tendo muita dificuldade.*"

Diante de tal colocação, indaguei se o grupo pretendia esperar até que a equipe técnica se completasse para elaborar os planejamentos. Essa questão era de fundamental importância, principalmente se considerado que tal equipe raramente se encontrava completa e que a rotatividade de profissionais imperava na entidade.

Obtive, como resposta, uma nova pergunta:

"Eu não sei como é que eu vou colocar isso. Eu é que vou decidir o que vou trabalhar? Seria isso?"

Estava percebendo que os professores me diziam que não sabiam planejar o próprio trabalho (ou assim imaginavam). Para verificar a pertinência de minha constatação, procurei dar continuidade à conversa:

"Eu queria que vocês fizessem como de hábito vocês fazem. Nesse momento não estou querendo interferir na elaboração do plano. Só quero que vocês me entreguem o que costumam planejar. E aí, ao longo dos trabalhos, nós vamos começar a discutir, questionar.

Ao que a diretora (pedagoga até o final do ano anterior) respondeu:

"Foi pedido para os profissionais (novamente referência à equipe técnica) estarem elaborando o plano deles e passando para os professores.(...) Mas falta, ainda. Na realidade elas (as professoras) estão trabalhando em cima do que foi traçado no ano anterior."

Outras falas voltaram ao argumento inicial da necessidade da equipe, até que uma professora se arriscou:

"Pra falar a verdade, não é a primeira vez que foi falado para passar o planejamento da gente. Nunca existiu isso. A única pessoa que fazia o plano de aula era a pedagoga, ninguém mais."

E outra sentenciou:

"Não sei se estou certa, mas eu fiz o meu planejamento para a minha sala: o que eu vou trabalhar, o que eu quero. Agora, a hora que os técnicos derem o plano deles (...) ou eles vão sentar comigo e tentar encaixar até onde dá, ou vai ser junto, ali."

Era nítido o confronto que se estabelecia entre equipe técnica e professores. O argumento sobre a necessidade de "trabalho em equipe" mascarava - e, nesse caso, também revelava - uma profunda insegurança em assumir o trabalho realizado individualmente, afinal, as aulas já estavam em andamento e era inconcebível um professor que não tivesse minimamente realizado alguma atividade nesse período. A crítica velada em relação à ausência (ou atraso) do planejamento da equipe técnica era também uma condenação da situação de exposição em que os professores se percebiam.

Por um lado, esses reagiam contra aquilo que julgavam como intromissão da equipe; por outro, aceitavam o papel de executores de um planejamento do qual ficavam à margem de sua elaboração. Aceitavam e o exigiam.

Constatava que essa pesquisa tinha como um de seus maiores desafios caminhar no sentido de um professor senhor de sua ação em sala de aula, senhor de suas idéias, inquietações, de suas dúvidas e, por que não dizer, de seus deslizes. Senhor de sua participação na equipe, aí sim, justificada. Somente dessa forma o confronto se tornaria produtivo para a equipe técnica, para os professores e para os próprios alunos. Um confronto de propostas, de concepções de ensino ou tratamento, confronto de expectativas. Uma possibilidade de troca, enfim.

Ao meu ver, essa metamorfose já se processava no grupo. Muito investimento vinha sendo feito. O primeiro deles era o de permanecer no grupo, afinal grande parte dos técnicos estava desistindo ao longo do tempo, enquanto que os professores permaneciam nele maciçamente. Outra luta intensa realizava-se, num primeiro momento, ao assumir a existência de algumas dificuldades próprias; mais tarde, ao nomeá-las, agora ao buscar suas razões. Mas esse caminho não era linear, gradual e progressivo; isso se evidenciava nos relatos dos professores. Era um processo lento, intenso, marcado por contradições, por idas e vindas, avanços e recuos. Era um processo onde conviviam submissão e reação, tanto à situação vigente na entidade quanto aos encontros comigo. E isso estava começando a aparecer.

A satisfação (ou seria submissão ?) com o cronograma apresentado por mim possibilitou, após os acertos sobre a data de entrega dos planejamentos, a leitura da introdução do livro de RIBEIRO (1993, p.9-10) onde a autora apresentava basicamente, os tópicos de estudo do semestre que estávamos iniciando.

Naquele momento eu o julgava adequado, porque condizente com as expectativas teóricas do grupo; necessário, porque relevante para a formação de um grupo que ensaiava passos na direção da autonomia; e possível, porque de linguagem acessível, num texto sintético, mas consistente, e com o meu acompanhamento. Essa era a avaliação que fazia naquele momento. Logo após a atividade de leitura da introdução, comecei a vislumbrar a necessidade

de readequação do cronograma - talvez faltasse tempo. Mais tarde - em encontros mais adiante - cheguei a julgá-lo completamente inadequado e impossível. O que me mantinha no trabalho era a certeza de sua necessidade.

A leitura da introdução foi realizada por todos os participantes. Em seguida, dividi-os em quatro pequenos grupos, o equivalente a um grupo por parágrafo. Cada elemento desses grupos teria que identificar a idéia principal do parágrafo a ele destinado.

O que se seguiu à leitura foi alguma coisa que merece destaque: em muitos casos, cada membro lia um trecho como sendo o central, o que acabava por tornar todas as idéias do parágrafo "sua idéia mais importante". Além disso - e o que é mais grave - muitas idéias ganharam um sentido que não corresponde ao produzido pela autora. A leitura do segundo parágrafo pode ilustrar perfeitamente esse fato. Segue o texto original:

"Emília Ferreiro é psicopedagoga e doutorou-se pela Universidade de Genebra, onde foi orientanda e colaboradora de Jean Piaget. Suas pesquisas empíricas sobre a aquisição da leitura e da escrita foram realizadas principalmente na Argentina, seu país de nascimento, e depois no México, onde passou a lecionar no Instituto Politécnico Nacional. Os primeiros resultados de suas pesquisas foram publicados em 1979 na obra ***Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño****, realizada em co-autoria com Ana Teberosky. Debruçando-se sobre um objeto ao qual Piaget não se dedicara, as autoras procuraram recuperar seus pressupostos epistemológicos nucleares para lançá-los entre os estudos que atualmente vêm sendo feitos sobre a linguagem escrita e seu aprendizado. Essa obra e a série de artigos que a seguiram, trazendo os resultados de novos estudos empíricos e as concepções da pesquisadora sobre a psicogênese da escrita e a questão educacional, tiveram uma rápida e importante repercussão nos meios educacionais. No Brasil, assim como em toda a América Latina, as idéias de Emília Ferreiro dirigiram, nos anos 80, grande parte da reflexão teórica e*

da discussão sobre alfabetização entre pesquisadores e atingiram também um grau relativamente grande de divulgação entre os professores." RIBEIRO (1993, p.9-10)

As idéias consideradas centrais foram apresentadas por diversas pessoas. A primeira afirma que:

"No segundo parágrafo fala sobre o estudo dela (Emília Ferreiro) com a psicogênese da escrita no setor educacional, no caso onde Piaget se dedicou."

O texto é claro ao afirmar que Piaget não se dedicara ao estudo da psicogênese da escrita. Outra:

"Faz a apresentação de Emília Ferreiro, o que ela fez, sua especialização. (...) E o resultado disso, desse fundamento, dessa pesquisa. A publicação do livro e como isso está sendo visto. Principalmente no Brasil."

Visivelmente, a apresentação de FERREIRO não é o central do parágrafo. Além disso, o texto não faz menção diferenciada ao Brasil, mas o insere num movimento de toda a América Latina. A terceira:

"É sobre a importância da pesquisa à qual Piaget se dedicou...Como aprende."

Esta última apresenta um único elemento comum ao texto: a aprendizagem. Contudo, insere-o na pesquisa realizada por PIAGET e ainda atribui ao texto a discussão sobre sua importância, o que definitivamente não está proposto.

Com essas respostas, fez-se necessário um aprofundamento da discussão sobre leitura ou, mais especificamente, sobre leitor. Qual o seu papel no processo de compreensão de um texto? Como se constitui enquanto tal?

Se por um lado, o texto apresenta proposições que limitam a liberdade de compreensão e interpretação; por outro, apresenta uma infinidade de possibilidades para o leitor, mesmo em se tratando de textos teóricos e, por essa razão, supostamente mais objetivos.

No primeiro caso, comentários como os da primeira afirmação são por si só ilustrativos: não se pode atribuir à PIAGET o estudo da psicogênese da escrita, nem tampouco à RIBEIRO esta afirmação. A autora é clara ao dizer o contrário disso. A situação se complexifica na medida em que se percebe que um mesmo texto escrito se concretiza em formas diversas de leitura. Qual seria então a idéia central do parágrafo?

Sob minha coordenação, o grupo relacionou as idéias contidas em todos os parágrafos, buscando identificar a lógica da autora no corpo da introdução. Ou seja, se para uma professora, o central do parágrafo eram as informações sobre FERREIRO, será que para a autora, isso seria o eixo de seu trabalho? Nesta busca de novos nexos e articulações, o encontro foi encerrado com o compromisso de leitura de um novo trecho do livro para o encontro seguinte.

A leitura do dia 07/03/94 , entitulada "A teoria psicogenética de Piaget" (RIBEIRO: 1993, p.23-9) tratava, basicamente, do papel da sociabilidade no desenvolvimento do indivíduo. Entretanto, esse tema exigia o tratamento, ainda que de forma resumida, das fases de desenvolvimento descritas por ele e de conceitos, tais como inteligência, ação, egocentrismo, equilíbrio, entre outros, todos eles utilizados maciçamente entre os professores e fundamentais para a compreensão, não apenas de sua teoria, como também da prática de sala de aula e do próprio conceito de construtivismo.

Duas atividades foram realizadas nesse dia. Uma delas buscava diagnosticar o sentido desses termos já utilizados pelo grupo. Se o sujeito aprende a partir daquilo que já sabe, fazia-se necessário o inventariamento desses conhecimentos que, aparentemente, eram tão próximos dos que seriam tratados nos encontros seguintes. A outra atividade propunha o levantamento do conteúdo do texto lido.

Esta última evidenciou algumas diferenças em relação às leituras anteriores. A primeira delas foi o fato de as professoras estarem expondo idéias com maior ênfase, apesar da insegurança quanto à sua pertinência. Por decorrência, novas informações foram fornecidas por elas. A que considero relevante diz respeito à dificuldade enfrentada para a compreensão do conjunto do texto. O relato a explicita:

"– *Eu acho assim, o texto é fácil pra estar lendo. Mas o texto inteiro fica difícil tirar uma linha, uma frase do texto todo. Algumas partes a gente sabe do que tá falando, mas por partes; porque se pegar o texto inteiro, assim, não tem domínio.*"

Falas como essa, contudo, conviveram com outras que demonstravam entendimento geral mais que adequado. Duas delas merecem destaque:

"– *Eu acho (sobre o eixo de discussão proposta pela autora), não sei bem. A influência da socialização no desenvolvimento ou não da criança.*"

"– *...a autora acha que ele (Piaget) abordou a influência do ambiente (meio). Ela acha que isso não é o ponto principal, parece. É alguma coisa assim.*"

É visível a insegurança que sustenta as colocações aqui transcritas. Contudo, constata-se também um aumento considerável na quantidade e qualidade da fala. Esse dado pode ser interpretado como resultado de um processo de amadurecimento da relação de confiança entre colegas e entre eles e eu; mas outro fator deve ser considerado com equivalente atenção: a possível familiaridade desse grupo com o tema em discussão.

A atividade de definição dos termos utilizados no texto, realizada sem consulta, forneceu dados que reafirmam a necessidade de se considerar, neste caso, a possível familiaridade do grupo com o referencial piagetiano. As definições termo a termo utilizaram um vocabulário próximo à teoria em questão. Na socialização das respostas, entretanto, pôde ser percebido um certo "descolamento" da definição em relação à teoria, ou seja, a proximidade não se sustentava nas articulações entre os conceitos. Considero o que se produziu sobre desenvolvimento um caso ilustrativo dessa afirmação.

O termo "desenvolvimento" foi definido como "etapas que o indivíduo atinge sucessivamente, evolução"; porém a discussão incluiu nele uma intencionalidade do sujeito que não se justifica a partir da teoria de PIAGET. Ao invés de impulsionado, fundamentalmente, pela equilibração (mecanismo de ordem eminentemente interna para esse autor), aparecia como resultado de um ato de vontade, um movimento de busca.

Essa proximidade, que eu chamaria de relativa, tornou necessária uma maior atenção no que tange à compreensão da abordagem teórica em questão. Isto porque as professoras, em certa medida, julgavam dominar o assunto que ali se colocava. Por esse motivo, prossegui, no dia 14/03/94, com o mesmo texto e planejei uma avaliação escrita para a semana seguinte, no dia 21/03/94.

A avaliação propôs quatro questões, todas discutidas nos encontros anteriores:

1 - Defina inteligência, desenvolvimento e egocentrismo.

2 - Segundo PIAGET, o princípio da superação de egocentrismo caracteriza as origens da inteligência. Explique esta afirmação.

3 - Descreva as fases da inteligência constatadas por PIAGET.

4 - Como se dá a passagem de uma fase para outra? Que fatores interferem neste processo? Qual é o fator fundamental, segundo PIAGET? Qual é o menos importante?

Com ela pretendia diagnosticar o nível de apropriação das idéias tratadas até o momento e avaliar a compreensão de algumas relações necessárias para a introdução de uma análise crítica do referencial estudado.

As produções apresentaram melhor resultado nas discussões sobre as fases de desenvolvimento. Muitas referências ao texto estão presentes nessas respostas. Esse dado merece uma reflexão cuidadosa por diversos fatores: pelo tempo diminuto dedicado a esse tema; pelo interesse ilimitado por ele manifesto pelas professoras; pelo conteúdo presente nas respostas; pela disparidade entre o aproveitamento dessa discussão em relação ao restante.

Sobre esse último aspecto, posso afirmar que apenas as questões 3 e 4 apresentam elementos trabalhados no grupo, o que, em princípio, é de se estranhar, uma vez que o esperado seria um maior aproveitamento dos tópicos já familiares. Contudo, alguns teóricos já revelam, como BACHELARD (1984), por exemplo, que as concepções existentes no sujeito são mais tenazes e estruturadas do que imaginamos e, muitas vezes, desejamos. O que se convencionou como mais uma das "máximas construtivistas" - a idéia de que se deve partir daquilo que o sujeito já sabe - normalmente se vê desprovida de sua assertiva complementar e igualmente fundamental que relativiza a suposta eficácia e eficiência de se partir do já conhecido.

O resultado da avaliação é um valioso exemplo disso. As definições da questão 1 reproduziram aquelas elaboradas no momento anterior à discussão, exceto uma delas que fez uso, no tratamento do conceito de "inteligência", da expressão "captar transformações", fre-

qüentemente mencionada no texto e nas discussões sobre ele. A questão 2 também não apresentou nada além do que cada uma das professoras já havia produzido individualmente.

Nas questões 3 e 4, esse dado se altera significativamente. As respostas apresentam inúmeros aspectos trabalhados a partir da leitura, em completa dissonância em relação às questões anteriores. Apesar de, no cômputo geral, diversos elementos terem sido levantados para cada fase de desenvolvimento, cada texto se refere a um deles, o que significa dizer que cada professora levantou apenas uma característica de cada fase. Porém, numa aproximação maior da natureza das respostas, percebe-se um dado relevante: todas as características são evidências empíricas das fases da inteligência, e não a descrição dos mecanismos intrínsecos a cada estágio. O estágio sensório-motor, por exemplo, é descrito como o da "permanência de objeto"; o pré-operatório, como o da "linguagem"; o operatório concreto, como o da "capacidade de perceber a reversibilidade"; e o operatório formal, como o estágio onde o sujeito "fornece hipóteses".

É necessário que se ressalte o fato de o texto apresentar esse assunto resumidamente, apenas como subsidiário à sua reflexão central; entretanto, e talvez por essa mesma razão, o conteúdo dá maior ênfase aos fundamentos do funcionamento da inteligência e não a seus aspectos práticos. Mas o entendimento do texto escrito não se deu apenas no momento de sua leitura silenciosa; ela se consumou no levantamento de dúvidas, nas trocas entre as professoras, nas solicitações de exemplos, nas exposições feitas por mim, e por que não dizer, na elaboração das respostas aqui estudadas. Ela se consumou, enfim, na síntese produzida por cada um a partir dos conhecimentos disponíveis, próprios ou oferecidos, das condições enfrentadas, das mediações possíveis, dos procedimentos utilizados e das expectativas e interesses presentes no grupo.

Na análise do conjunto, é certo que esses casos não invalidam, nem é essa a minha intenção, a necessidade de se partir de idéias, em alguma medida, já partilhadas pelo sujei-

to. No entanto, eles nos remetem à urgência em buscar entender o aprendizado como resultado de uma ampla articulação de fatores, muitas vezes contraditórios, e não apenas como o resultado de relações de causa e efeito. Quais teriam sido os fatores responsáveis pela caracterização eminentemente pragmática dos estágios de desenvolvimento (questão 3)? Uma tendência primitiva do pensamento (e que se esperaria superada em pessoas escolarizadas) que, naturalmente, o direciona para este caminho? Uma explicação essencialmente baseada em exemplos? Um interesse peculiar em casos que se assemelhem aos do dia a dia? Uma dificuldade específica de produção de textos escritos?

Não bastasse a infinidade de indagações que já se faziam presentes, uma nova foi produzida no encontro seguinte ao da avaliação escrita. Por um motivo ou por outro, que agora eu me perguntava qual seria, o grupo esteve praticamente ausente. Os que apareceram, o fizeram, em sua maioria, atrasados. Entre uma espera e outra, entendi que aquilo significava uma recusa em discutir os resultados produzidos por eles. Frente a isso, procurava compreender o que os motivava a fugir daquilo que era deles.

Foi aí que me dei conta de um fato que até então eu não julgava significativo: desde meu primeiro contato com o grupo defini-me como pesquisadora e assessora. Mas vinha notando uma tendência generalizada na referência aos encontros como "o curso". A conclusão lógica, e apropriada para esse momento, é a de que o grupo convertera os encontros de pesquisa/assessoria em curso, a pesquisadora/assessora, em professora, e ele próprio em uma turma de alunos. Era, então, na condição de "alunos fracassados" ou de "professores mal-preparados" que se recusavam a aceitar os fatos? A resposta não viria imediatamente, mas ao longo do processo pude ir constatando que a posição de aluno tornou mais natural a relação com a dúvida e com o não-saber. Como se, enquanto professor, a existência desses elementos fosse constrangedora.

Na busca de maior clareza dessa articulação, propus a atividade que consistia numa nova produção das respostas, agora através de outras formas de expressão. Os participantes deveriam se dividir em três pequenos grupos. Um deles deveria responder as questões através de mímica (que eu chamarei, aqui, de grupo 1), o outro, através de cartazes (grupo 2), e o último, através da escrita e fala (grupo 3). Os dois primeiros só poderiam fazer uso da fala depois de terminada a exposição não-verbal. Essa atividade seria filmada para que o grupo pudesse realizar uma auto-avaliação (em relação à compreensão construída até esse momento) e a comparação da produção escrita (suas dificuldades, facilidades, eficiência, etc.) com a produção oral, plástica e imagética.

Em 04/04/94 ocorreu a filmagem e nos dois encontros subsequentes (11 e 18/04), a apresentação do filme e discussão das respostas.

Todos os grupos se dispuseram a preparar as exposições em horário extra, o que, por um lado, demonstrou uma maior autonomia do grupo, por outro, impediu o acompanhamento das discussões que culminaram no resultado filmado. No entanto, após as apresentações fui informada de que todos eles haviam utilizado metodologia semelhante, que incluía releitura do texto, discussão das respostas e posterior elaboração da exposição.

Minha expectativa era a de que os grupos responsáveis pela mímica e pelo cartaz (grupos 1 e 2) enfrentassem maiores dificuldades que o responsável pela linguagem verbal (grupo 3) para responder a contento as questões propostas, por se tratarem de questões fundamentalmente teóricas. Ao meu ver, a transposição de uma linguagem para outra constituía uma dificuldade a mais porque reduzia a possibilidade de refinamento da expressão. No entanto, fazia-me tentar essa alternativa a hipótese de que os professores, no convívio com crianças com dificuldade de entendimento, teriam desenvolvido a linguagem não-verbal como forma de se fazer entender pelos alunos. Os resultados foram surpreendentes, não apenas no que diz respeito ao conteúdo, mas à disparidade de rendimento entre os grupos não-verbais e o verbal.

O primeiro aspecto a ser ressaltado é o aprimoramento, em linhas gerais, do conteúdo trabalhado. O grupo foi capaz de organizar minimamente as respostas de forma a torná-las, se não completamente corretas, passíveis de discussão e reformulação. Era visível, como na avaliação fora confirmado, o preparo cuidadoso das respostas, a participação do conjunto do grupo na produção do resultado.

O aproveitamento crescente pode ser atribuído a diversas razões: a primeira delas é a hipótese, já levantada, de que os professores manuseiam melhor a expressão não-verbal. Ela, no entanto, não parece suficiente na medida em que as respostas só foram concluídas quando os grupos puderam explicar oralmente o significado das imagens produzidas.

A segunda razão está relacionada ao fato de esta atividade ter permitido uma revisão do conteúdo discutido anteriormente, o que garantiria um processo, por assim dizer, "cumulativo".

A terceira razão se refere à natureza da atividade. Ao proporcionar formas diversas de exigência e expressão, ela estaria permitindo o posicionamento mais autêntico do discurso e da dinâmica do próprio grupo. Isso se confirma em alguns relatos de avaliação da atividade e nos resultados apresentados pelo grupo 3 (verbal).

Ao contrário do que esperava, o grupo 3 foi o que cometeu os maiores erros e apresentou a explicação mais frágil - e, em alguns casos, desconexa - dos três. Um dos exemplos mais contundentes diz respeito à caracterização das fases da inteligência descritas por PIAGET e citadas em RIBEIRO:

"– Segundo Piaget, a fase sensório-motora as múltiplas influências sociais a que o bebê está sujeito não podem modificar-lhe profundamente as estruturas intelectuais, dado que o meio social não se diferencia do meio físico dos nove meses. Pré-operatório, de 2 a 7 anos, operações concretas e interiorizadas e abrangem crianças entre 8 e 11 anos, isto é, tornam uma vez completas pela disjunção coletiva, interações que quer dizer trocar o eu por

nós. Maturação, crescimento irregular do desenvolvimento que é um processo espontâneo. Experiências quer dizer ir para o outro estágio, equilibração, isto é, o fator fatal para o desenvolvimento."

O texto todo é uma tentativa frustrada de cópia resumida do texto original de RIBEIRO (1993, p.26-8). Nesse momento, o discurso do grupo se anula e, ao invés de aparecer contraditório, equivocado, porém rico, vivo, a exemplo dos grupos 1 e 2, aparece aprisionado numa verdade inquestionável, numa teia de palavras incompreensíveis.

Algumas falas ilustram o processo de apropriação presente nos resultados dos outros dois grupos:

"– Foi importante porque primeiro a gente tinha que definir pra gente, depois achar os exemplos. Com isso dava para associar... o exemplo trazia outras perguntas."

"– É... quando a gente tava representando o egocentrismo, a gente parou e perguntou: mas isso não é egoísmo? Daí tivemos que rever tudo, a leitura, a mímica."

"– Quando Piaget fala que o menos importante á a transmissão, nós perguntamos por quê. Nós achamos tão importante. Mas aí nós falamos: "não, mas é para falar o que Piaget falou e não o que a gente acha". E continuamos."

Não por outro motivo, as professoras acharam as produções dos grupo 1 e 2 mais esclarecedoras.

A quarta razão pode ser a maior facilidade em abordar as idéias via exemplos e ilustrações, o que converge para a argumentação de BACHELARD (1971) de que a natureza

humana nos limitaria primitivamente às evidências e constatações empíricas e que só superariam essa tendência aqueles que tivessem oportunidades e desafios no sentido de pensar o mundo de forma racional. Esse dado é fundamental, uma vez que todas as respostas foram marcadas pelo exemplo e pela ilustração, muito mais que pela idéia. É certo que a proposta de atividade permitia, e por que não, facilitava a utilização desse instrumental. Entretanto, na exposição oral, a idéia, a argumentação, a justificativa e a explicação estariam garantidas, caso o grupo as julgassem necessárias. Dessa forma, a imagem estaria constituída enquanto apoio provisório para se chegar ao conceito; do contrário, o conceito seria resumido na descrição da imagem.

Quando analisadas, as respostas nos mostram que os dados não são uniformes e as dinâmicas dos grupos convivem com as duas possibilidades: mera descrição de imagens, em algumas ocasiões, e explicações e argumentações, em outras. É certo, no entanto, que, quando computadas, a primeira delas comparece em quantidade bem superior à segunda.

Algumas transcrições podem ser úteis a essa compreensão. Sobre a terceira questão, que solicitava a descrição das fases de desenvolvimento constatadas por PIAGET, o grupo 2 (cartaz) explicou parte das colagens da seguinte forma:

"Operações concretas, dos sete aos onze anos: ação da inteligência, ação reversível do sujeito que é capaz de operar a cada idéia que existe. Por exemplo: consegue brincar, dividir as coisas, perceber do maior para o menor e do menor para o maior, esconder presente para fazer surpresa, bater a bola, imitando."

Como se pode perceber, a primeira tentativa é a de conceitualização, mas esta não é suficiente e apela rapidamente para a exemplificação. Nesse caso, como em vários ou-

tros, essa segunda tentativa é marcada por alguns equívocos. O primeiro deles é o uso de um exemplo correto para a fase, mas inadequado para a ilustração da idéia em questão. Na transcrição acima, o exemplo "dividir as coisas", adequado na caracterização dessa fase de desenvolvimento, não se adequa à idéia de "ação reversível", mas de um certo afrouxamento do egocentrismo que não está presente enquanto explicação. O outro equívoco é o de compor o rol de exemplos com situações inadequadamente alocadas nessa fase, como são os "esconder presente para fazer surpresa" e "bater a bola, imitando".

Os dados acima fazem supor que a construção do conceito está apenas no começo. Isso também transparece na explicação dada à representação da fase pré-operatória, realizada pelo grupo 1. A cena consistia em uma criança brincando de boneca. A explicação é a que se segue:

"É a fase que a criança consegue perceber que as coisas existem mesmo fora do campo de visão dela. Através das representações, a criança já consegue representar as coisas em pensamento. Então é quando ela solta a imaginação através dos jogos lúdicos, do jogo simbólico."

Da explicação, a primeira afirmação não corresponde à fase pré-operatória, mas à sensório-motora, e representa a aquisição da permanência do objeto. As afirmações finais são adequadas, mas não salientam uma das idéias centrais desse período de desenvolvimento, qual seja, a aquisição da linguagem.

Apesar de a idéia de permanência do objeto estar presente na explicação da fase pré-operatória, este termo só aparece na da sensório-motora ("no primeiro momento ele não tem a permanência do objeto").

Os grupos parecem ter se apropriado dos significados de forma parcial e confusa. Na explicação produzida pelo grupo 2 (cartaz), a parcialidade se evidencia na insuficiência do argumento e conseqüente apelo ao exemplo, e a confusão, na inadequação de alguns exemplos em relação à idéia que se pretendia exemplificar. No grupo 1 (mímica), por não atribuir à idéia de permanência do objeto o significado de "existir mesmo fora do campo de visão", e por identificar sua aquisição tanto no período sensório-motor, quanto no pré-operatório.

Por outro lado, as discussões sobre as respostas elaboradas marcaram um movimento de auto-correção no grupo. Muitos foram os momentos em que os professores avaliaram como incorretas algumas das respostas formuladas.

Essas razões, juntas, constituíam o contexto, se não exato, ao menos próximo do real. E em virtude delas, julguei conveniente o aprofundamento dos estudos de PIAGET. Mais por acreditar na força desse caminho de teorização iniciado, menos pela necessidade inexorável de especialização nesse tema.

Os dias 25/04, 02, 09 e 16/05 foram dedicados à revisão e aprofundamento da teoria psicogenética de PIAGET, basicamente o estudo das fases de desenvolvimento e do papel da aprendizagem nesse corpo teórico. Além de exposições teóricas realizadas por mim, os professores se organizavam para a observação dos alunos em sala de aula e posterior discussão dos diagnósticos. Esse foi um período marcado por um extremo envolvimento do grupo. Era visível a satisfação de cada um ao descrever seu aluno e produzir uma análise adequada de suas características, de suas conquistas cognitivas. O grupo redescobria, ali, seus alunos e, ao fazê-lo, redescobria a importância da teorização. A cada relato, novos casos eram comparados ao primeiro, novas indagações a respeito da criança, do ensino e da aprendizagem. Eram professores refletindo sobre a própria prática, sem constrangimentos, sem a necessidade de ocuparem o lugar de alunos para sentirem-se à vontade para expressar dúvidas. Era um momento privilegiado.

2.4 - O Estudo e a (re)Descoberta da Investigação sobre Si Próprio

Aproveitando o conjunto das indagações sobre ensino e aprendizagem e dando continuidade ao cronograma inicial, introduzi, nos dias 23 e 30/05, a discussão das críticas à teoria psicogenética de PIAGET a partir da concepção sócio-histórica de VYGOTSKY. Os aspectos priorizados nesse curto espaço de tempo diziam respeito à relevância atribuída, nesse corpo teórico, ao papel da linguagem e da aprendizagem e a conseqüente revalorização do ensino, em geral, e do professor, em particular, no curso do desenvolvimento do sujeito. Do meu ponto de vista, além de seu valor teórico intrínseco, essas idéias eram uma estratégia de colocar aqueles professores frente a frente com suas tarefas e responsabilidades enquanto tais. A descrição e análise do desenvolvimento dos alunos à luz do referencial de VYGOTSKY traria à tona, necessariamente, a atuação de seus professores; afinal, para ele, VYGOTSKY (1988, p.114), "o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento". No entanto, o resultado não teve o impacto esperado. Isso viria a acontecer à época do confronto entre as concepções de FERREIRO e BRASLAVSKY, ambas pesquisadoras do processo de aquisição da língua escrita, a primeira, assumidamente piagetiana (apesar de alguns teóricos, como RIBEIRO (1993), considerarem sua suposta articulação PIAGET-CHOMSKY incompatível com os pressupostos piagetianos), e a segunda, identificada com a "teoria histórico-cultural fundada por VYGOTSKY". BRASLAVSKY (1993, p.11)

Penso que a ação de olhar mais atentamente para o próprio trabalho tornou-se possível, nesse segundo momento, pela aplicabilidade mais imediata do conteúdo em questão - a aquisição da língua escrita e, portanto, o processo de alfabetização - à análise do dia-a-dia da sala de aula. Afinal, de que disciplina formal tratava a discussão sobre "operações concretas" ou "linguagem como determinante do pensamento conceitual"? Mais uma vez, a tendência às

evidências empíricas dominava as preocupações. No entanto, já não as julgava prematuras, já que permeadas pelo esforço - sempre muito grande - de conceitualização.

O grupo chegara, finalmente, naquilo que havia sido o início dos propósitos construtivistas da APAE: Emília Ferreiro. Julgava que com esse caminho percorrido, ele teria melhores condições de realizar a leitura dessa autora, daquilo que ela postulava enquanto psicogênese da língua escrita e seu processo de desenvolvimento. Tinha razão, apenas parcialmente.

Ao mesmo tempo em que identificava um grupo ávido pelo estudo da obra de FERREIRO, percebia nele a antiga passividade em relação às idéias ali presentes. Como se, após um longo esforço, todos se contentassem com afirmações conclusivas de uma autoridade no assunto. Como se tivessem, enfim, com a verdade nas mãos.

Após uma breve introdução aos pressupostos básicos de FERREIRO, realizada no dia 06/06, esse misto de interesse e passividade impulsionou os professores para a realização da leitura, no original, e uma exposição oral das fases de desenvolvimento da escrita propostas por ela. O capítulo 6 do livro Psicogênese da língua escrita, de FERREIRO & TEBEROSKY (1985), denominado "Evolução da Escrita", foi o texto de apoio para a atividade. Nele, as autoras descrevem, no sub-ítem 1, "Como as crianças escrevem sem ajuda escolar". Segundo elas:

"Neste nível (1), escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica de escrita.(...) No que diz respeito à interpretação da escrita, (...) a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado: todas as escritas se assemelham muito entre si (...). Entretanto, no mesmo nível podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido. (No nível 2), a hipótese central é a seguinte: para poder ler coisas diferentes (...) deve haver uma diferença objetiva nas escritas. (...) A forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras.

(O nível 3) está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. (...) cada letra vale por uma sílaba.(...) é a hipótese silábica. (No nível 4, dá-se) a passagem da hipótese silábica para a alfabética. (...) a criança descobre a necessidade de fazer uma análise que vá "mais além" da sílaba. (No nível 5, dá-se) a escrita alfabética.(...) a criança já franqueou a "barreira do código", compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. (...) a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito."

Como a leitura e o preparo da exposição se deram em horário extra, no dia 13, e uma parte do dia 20/06, os grupos realizaram o que eu chamaria "a empreitada de maior sucesso" desse processo. As fases foram perfeitamente descritas, explicadas, com utilização do quadro negro, de exemplos citados pela autora e retirados do dia-a-dia dos componentes do grupo. Tudo absolutamente claro, do ponto de vista da idéia e da expressão, sem cópias desconexas ou descontextualizadas. Tudo absolutamente correto do ponto de vista conceitual. Os professores pareciam encontrar em FERREIRO tudo o que haviam perdido de conhecimento. Era como se ali estivessem as respostas para as perguntas que haviam feito aos técnicos, à assessora e a si próprios, sem sucesso, ao longo de um ano.

Contudo, o que era feito das críticas à concepção piagetiana que tão bem cabiam a esse referencial? Onde estaria o professor para FERREIRO, uma vez que o próprio título do sub-ítem excluía a escola da evolução da escrita? Questões como essas saltavam aos olhos na medida em que eu recordava a discussão sobre o papel do ensino na concepção sócio-histórica de VYGOTSKY e a fala, já citada, de uma das professoras na ocasião da filmagem das representações:

"– Quando Piaget fala que o menos importante é a transmissão, nós perguntamos por quê. Nós achamos tão importante".

Como que em reação à inércia produzida pelo estudo das "fases de Emília Ferreiro", apresentei, ainda no dia 20/06, as transições sucessivas na produção gráfica das crianças reconhecidas por BRASLAVSKY (1993, p.36):

" 1) do grafismo sem sentido, simples impulso motriz, à grafia com intenção de escrita, imitação do que as crianças pequenas vêem os outros fazerem; 2) em seguida, à produção que manifesta uma aproximação ao conhecimento e depois o conhecimento externo dos signos, formatos e direção; 3) à possibilidade de usar os signos para produzir significados ainda confusos, de difícil legibilidade para o interlocutor; 4) à possibilidade de produzir textos com palavras formadas por sílabas complexas, que são perfeitamente legíveis ainda que contenham erros gramaticais; 5) e, finalmente, à possibilidade de dominar, ainda que de maneira elementar, os requisitos de uma escrita "como forma mais elevada de linguagem", com as exigências de sua sintaxe, a regularidade e a arbitrariedade de sua ortografia."

Após a exposição, indaguei a respeito das diferenças entre uma e outra abordagem. Estabeleceu-se o silêncio, como uma resposta ao fato daquele conhecimento ainda não bastar. Após o silêncio, manifestou-se o desentendimento; era como se a pergunta tivesse sido declamada em outra língua: "como assim?", "o que você quer saber?", "não deu para entender". Da euforia do tudo saber à incompreensão total, o grupo oscilava em um segundo. Vi-me, nesse breve instante, como alguém que dá para, em seguida, sentir o prazer de tirar. Mas pude também identificar a fragilidade de um grupo acostumado a não aceitar desafios intelectuais, acostumado a ceder rapidamente às orientações-imposições da equipe técnica e/ou da

diretoria da entidade. Vi as relações usuais se reproduzirem no encontro de estudo e assessoria.

Mas a resposta à minha indagação recuperava o sentido de estarmos ali: esperava apenas que o grupo identificasse a marcante participação do "outro" nas transições descritas por BRASLAVSKY, ao contrário do que acontecia no trabalho de FERREIRO. Apenas dessa forma seríamos capazes de definir o real papel do professor e da escola no processo de aprendizagem do aluno, fosse ele da APAE ou não. E só assim recuperaríamos a importância da participação do professor na elaboração dos objetivos da escola e nos planejamentos de ensino.

A partir dessa análise, o grupo se tranqüilizou e pôde, inclusive, rever a postura tomada quando, no início do ano, solicitei a entrega dos planejamentos de classe. Na época, a maioria entendia que sua discussão era desnecessária, tendo em vista que, em geral eram cópias de planejamentos anteriores produzidos pelos técnicos. Agora ele percebia que neles deveriam estar presentes os frutos das discussões e, fundamentalmente, as convicções dos professores.

No dia 27/06, pressionados pela falta de tempo em virtude do início das férias dos professores e o encerramento do período previsto para a pesquisa, culminamos com a discussão dos planejamentos. Solicitei, da parte dos professores, que relessem o material e procurassem analisá-lo à luz do processo vivido até então. De minha parte, procurei fazer o mesmo, organizando os dados em cartazes que facilitassem o trato com as informações ali contidas. O dado mais impressionante diz respeito a uma total falta de articulação entre os objetivos de uma classe e a que seria a sua subsequente.

As crianças acima de seis anos que freqüentam o setor de reabilitação da APAE estão divididas em sete classes: Jardins I e II, Treináveis I, II, III e IV, e o que eles designam

por Sub-grupo que, como o próprio nome já sugere, acolhe aqueles que, por idade muito avançada e/ou deficiência mais grave, não se enquadram em nenhum outro grupo.[6]

Os planejamentos são elaborados por disciplinas (Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Educação Artística e Estudos Sociais). Cada uma delas é desenvolvida num quadro onde se lê: objetivo específico, conteúdo, estratégia, cronograma e avaliação. No levantamento realizado por mim, considerei apenas a disciplina de Língua Portuguesa e o quadro referente aos objetivos e conteúdos. Esta alternativa, apesar de incompleta, evidenciou elementos fundamentais para a discussão que travávamos até então. Abaixo, a descrição dos dados e os comentários correspondentes:[7]

Jardins I e II (o planejamento apresentado é o mesmo para as duas classes)

1) desenvolver capacidade de expressar-se oralmente e ouvir (esperar a vez de falar e conversas informais);

2) desenvolver memória e atenção (memória auditiva de ruídos, sons e visual);

3) hábitos e atitudes de cortesia (expressão de cortesia).

Treinável I

Os objetivos 1, 2 e 3 da classe anterior, mais

4) ampliar vocabulário (vocabulário oral relativo a nomes, aspectos semânticos, textos, palavras e letras, leitura, identificação de letras);

5) pronunciar corretamente nomes;

---

[6] Alguns embates foram travados no interior do grupo de assessoria/pesquisa em virtude da existência dessa classe sem a correspondente atenção da equipe técnica ou da entidade em geral. A professora muitas vezes reclamou de se sentir abandonada à própria sorte, sem orientação, sem planejamento discutido, nem tampouco investimentos de infra-estrutura necessários para o andamento de seu trabalho. As professoras com mais tempo de trabalho na APAE chegaram, com o passar do tempo, a admitir que há muito aquela classe teria sido abandonada, mas que nem sempre fora assim. A queixa da professora da classe era a de que em qualquer circunstância que se necessitasse haver cortes, era no Sub-grupo que isso acontecia. E ela sentenciava: "se essa não é a clientela da APAE, encaminhem para outras entidades."

[7] Os dados aqui presentes não fazem menção ao sub-grupo, uma vez que este não se propõe a ser parte integrante do caminho de escolarização, mas um apêndice que atende, justamente, os excluídos dele.

6) estimular imaginação criadora (formação de frases livres e dirigidas, construção e interpretação de textos);

7) ouvir, compreender e dramatizar histórias;

8) aprimorar e estimular a discriminação auditiva (reconhecer em palavras sons iniciais, meio e finais);

9) ordenar seqüência de fatos (seqüência de pensamento lógico);

10) cantar, acompanhar ritmos e melodias (músicas, palmas e mímicas);

11) dominar e traçar letras (traçado e escrita das letras).

Treinável II

Os objetivos 1,_,3,_,_,_,7,8,9,10 e 11, sem inclusão de algum novo objetivo, mas com um novo conjunto de conteúdos para o último objetivo: nomeação, aspectos semânticos, leitura, identificação de letras, formação e complementação de frases.

Treinável III

Os objetivos 1,2,3,4,_,6,_,_,_,_,_, mais

12) acesso à leitura (alfabeto).

Treinável IV

Os objetivos 1,2,3,4,_,6,_,8,_ ,_,_,_,_, mais

13) domínio da escrita e leitura (reconhecer sons das palavras, traçado, cópia, ditado de textos).

O primeiro aspecto que salta aos olhos é a falta de articulação entre os objetivos e conteúdos de classes que, em tese, constituiriam uma seqüência. Esse fato, no entanto, poderia ser irrelevante se a inconstância fizesse parte de um projeto de ensino para as crianças. Mas não é isso o que acontece; ao contrário, a esse dado soma-se o remanejamento ininterrup-

to de crianças de uma sala para outra, em qualquer época do ano, a partir de avaliações da equipe técnica ou mesmo em virtude de dificuldades enfrentadas pelos professores.

No dia reservado para a discussão dos planejamentos, muitos professores, ao se defrontarem com esse quadro apresentado, iniciaram um discurso defensivo, alegando que esse planejamento não expressava o trabalho realizado em sala de aula, pois era uma cópia de outros planejamentos e seu lugar era o fundo da gaveta. Diante disso, argumentei que, independentemente da autoria, esse material representava-os, estando todos cientes disso ou não; afinal, ali estava documentada um dimensão do trabalho do professor. E os professores eram eles.

Pouco a pouco, o grupo foi sendo capaz de se ver naquele material - que não era alguma coisa absolutamente externa a ele, muito embora demonstrasse nas palavras de algumas professoras o desejo de que assim o fosse. Diante dele, questões puderam ser formuladas:

"por que a diferença do Treinável I para os outros?", "como pode, no Treinável II ter leitura e formação de frases e no Treinável III, só o alfabeto?"

Formulei três questões que, ao meu ver, seriam um motor para a continuidade do processo de aprofundamento das discussões, mesmo se realizado autonomamente, após o encerramento da assessoria/pesquisa.

A primeira delas, que o grupo já havia, de certa forma, abordado, era com relação à adequação dos objetivos para as classes e para aquilo que procuramos construir enquanto concepção de escola, de aluno e de professor. Se resgatássemos as discussões de SNYDERS (1988), sobre a importância do acesso à cultura elaborada, da busca do conhecimento, teríamos uma avaliação positiva dos objetivos desses planejamentos? E se procurássemos apoio na teoria psicogenética de PIAGET? Estaríamos frente a um planejamento produzi-

do sobre a base do diagnóstico preciso das fases de desenvolvimento dessas crianças? E com relação a VYGOTSKY, apresentavam esses planejamentos qualquer preocupação com a interação social, com as trocas interpessoais ou com a Zona de Desenvolvimento Proximal?

A segunda questão dizia respeito à concepção de alfabetização presente nos planejamentos. Poderia ser identificado um eixo que norteasse o processo de aquisição da língua escrita, por exemplo? O processo de alfabetização poderia ser considerado como referência a alguma abordagem teórica específica? A terceira questão, talvez a mais simples delas, mas não por isso menos importante, referia-se à adequação dos conteúdos aos objetivos propostos. Seriam os primeiros suficientes e/ou necessários para a consecução desses últimos?

Essas questões foram elaboradas, primordialmente, em função do planejamento, mas constituíram- se em eixo norteador do trabalho desenvolvido pela nova pedagoga. Sabia que o trabalho pedagógico tinha apenas começado. Mas o trabalho acadêmico exige recortes da realidade. Por isso, encerrei a pesquisa empírica no momento em que julgava estar iniciando uma nova etapa com os professores.

CAPÍTULO 3

OS DESAFIOS DO SUJEITO QUE APRENDE

3.1 - Da Construção da Leitura...

A leitura é entendida hoje como produção de significados. Isto equivale a dizer que ela não se constitui em processo passivo de recepção integral de significados produzidos pelos autores. Ao contrário, é um processo ativo e criativo, onde autor e leitor interagem na produção de significados. Se significados são produzidos por autor e leitor em interação, estes últimos, por sua vez, constituem-se através de uma história social e individual que atribui à leitura um determinado papel, confere a ela uma determinada importância.

É no processo de individualização, vivido por cada sujeito, que se dá a socialização e vice-versa. Ao se constituir enquanto indivíduo, o sujeito se apropria da formação social em que está inserido, aprendendo valores, procedimentos, julgamentos considerados verdadeiros na lógica dessa formação. Ou seja, o ato de ler implica um mergulho na própria existência - esta considerada como produto das determinações não apenas internas, mas externas aos sujeitos - no resgate dos significados já produzidos ao longo da vida e no confronto destes com a proposta feita pelo autor. No processo que se concretiza, o sujeito-leitor recupera seus conhecimentos e crenças, implementa seu raciocínio e se reorganiza internamente, marcado por uma nova interação.

Esses elementos trazem novos argumentos para a interpretação dos dados dessa pesquisa. Nas atividades de leitura e levantamento de idéias centrais, muitas vezes concluí que o trabalho desenvolvido não trazia nada de novo. Mas as produções dos professores, estudadas à luz da abordagem acima, ganham novo significado, uma vez que a história de produção do leitor aqui em foco também deve ser considerada na análise da leitura por ele realizada. E que leitores se me apresentam nessa pesquisa?

Através de entrevistas com as professoras, pude verificar que a leitura é apresentada por elas como uma prática em desuso. Mesmo as que afirmam sempre terem tido o hábito de ler, perderam-no depois de ingressarem na APAE. Mais da metade do grupo admitiu nunca ter tido muito interesse por essa prática, mesmo quando a escola a exigia.

Ao serem interrogadas acerca da história escolar, duas professoras relatam as dificuldades enfrentadas para a conclusão das séries iniciais do primeiro grau, o antigo primário. Falam das classes que comportavam, com um único professor, as quatro séries; da dificuldade em estudar e trabalhar; da distância percorrida todos os dias para se chegar à escola; da falta de incentivo dos pais que julgavam o estudo "coisa pra filho homem". Falam também da falta de estudos de seus pais (no máximo, até a quarta série) e de uma vontade de estudar que vinha "não se sabe de onde" e que impulsionou as jovens na continuação dos estudos até o segundo grau.

As que sempre viveram na cidade não apresentam, no geral, perfil muito diferente. Filhas de pais com "pouca instrução" e que pouco incentivaram os estudos, sempre tiveram que aliar estudo com trabalho e também não sabem de onde veio a vontade de permanecer estudando. Uma delas se diferencia das demais no que diz respeito à formação dos pais (a mãe concluiu o primeiro grau - oitava série - e o pai, o segundo - terceiro ano colegial) , à não necessidade de trabalhar enquanto estudava (isso só veio a acontecer por decisão própria) e ao hábito de leitura que atribui à mãe. Apenas no caso dessa professora, o estudo não teve a marca de uma grande luta em relação ao mundo e a si própria. Apenas nesse caso, a leitura aparece como uma atividade natural e voluntária. Essa imagem de leitura se define de maneira muito interessante num trecho de uma das entrevistas realizadas com ela:

"– *Olha, eu gosto de ler, mas ultimamente não tenho lido muito, não. Eu peguei um livro pra ler, tô lendo acho que já faz um mês, e estou na metade ainda. (...) É literatura, é um livro que fala muito sobre o psicológico, da força da mente. Eu gosto de ler bastante romance.(...)Estou fazendo um curso(...), ela dá umas coisas pra ler, então eu não tenho tido muito tempo.*"

Como se pode perceber, ao contrário das outras professoras, esta encara a leitura como parte integrante do dia a dia. As leituras obrigatórias constituem um universo do qual ela faz parte, mas que não tornam todas as leituras uma obrigação indesejada. Entre as outras professoras, a mesma indagação, a respeito do gosto por leitura e de seu hábito, suscitava sempre uma reação constrangida:

"–*Eu lia bastante antes de entrar na APAE. A gente apresentava muita coisa histórica, muita coisa de Estudos Sociais...*" (referindo-se ao período em que cursava o CEFAM).

"–*Não gosto.(...)Acho até que é uma coisa ruim porque eu acho que a gente tem que estar se atualizando. Esse lado meu é...*"

"–*Eu nunca fui de ler. Eu vejo o pessoal lendo, nem que seja um romance, uma coisa assim. Não sei se por causa de toda essa correria que tinha, você chegava do serviço e ia para a escola e as leituras que fazia eram as que na escola exigiam. Não tinha uma leitura por minha conta. (...) Quando eu entrei no CEFAM tinha muito incentivo para a leitura; aí eu começava a ler um livro e demorava tanto que parava no meio (...). A leitura que eu faço hoje é lá da faculdade* (referindo-se ao curso de pedagogia da Unesp)."

SOARES(1988,p.22) afirma que

"crianças e pais de camadas populares vêem a aprendizagem da leitura como um instrumento para obtenção de melhores condições de vida."

Ao investigar o papel que a leitura ocupa na vida de cada uma das professoras, percebe-se a pertinência dessa afirmação. A leitura, exceto em um caso, aparece como uma forma, em geral indesejada, de acesso aos conhecimentos especializados e à reciclagem profissional. As que se consideram leitoras, o fazem em função de obrigações institucionais - especificamente, exigências escolares. Apenas uma demonstra fazer uso dela como meio de diversão ou crescimento pessoal, mas ainda assim a entende de maneira dicotomizada, ora leitura, porque atividade espontânea, ora não leitura, porque exigência externa.

Com a retomada da história do sujeito, a análise da atividade proposta em 28/02/94, de leitura da introdução e levantamento das idéias centrais, adquire novos contornos. Se considerado que a leitura é entendida nessa pesquisa enquanto um processo de significação onde interagem autor e leitor a partir de seus referenciais próprios, construídos socialmente, as idéias consideradas centrais por cada uma das professoras traduzem essa interação. É verdade que o autor orienta seu texto para alguns objetivos que pretende atingir. No entanto, esses se confrontam com um ambiente de crenças e expectativas próprio de cada leitor. Se a leitura é, ao que tudo indica, vivida pelas professoras como algo que serve a uma finalidade prática de preparo para o trabalho, cabe aqui a discussão do que viria a se configurar, para esse grupo, esse tal preparo.

A tentativa desse grupo era a de realizar um trabalho pedagógico que fosse definido como construtivista. E o que ele apresentava enquanto referência para isso? Os dados obtidos ao longo da pesquisa me autorizam a afirmar que nenhuma das professoras apresentava conhecimento consistente em relação aos autores citados no texto introdutório de RIBEIRO(1993), nem a outros. Entretanto, estavam sendo cobradas pela instituição, através de sua pedagoga, a "utilizar a metodologia construtivista de Piaget e Emília Ferreiro."

Esses elementos tornam coerente a utilização do texto realizada pelo grupo. Na exigência de se trabalhar com Emília Ferreiro, não é de surpreender o interesse em saber **quem** é ela, manifestado por uma das professoras na ocasião do levantamento das idéias centrais do texto. Ou o caso de uma professora achar central qualquer aspecto levantado sobre o trabalho de Piaget, afinal ela está tendo que assumir uma "prática piagetiana".

MARCUSCHI(1988,p.51), ao estabelecer as condições em que operam os processos de compreensão nos diversos tipos de textos, levanta, entre outras, as de (1) "conhecimentos relevantes partilhados, (2) cooperação, (3) base contextual, e (4) determinação tipológica". Sobre elas, afirma:

(1) "Para que a base textual seja eficaz em atividades interacionais, exige-se mais do que o simples domínio de regras lingüísticas. Isto supõe a necessidade de conhecimentos partilhados."

(2) "A compreensão se dá como uma atividade interacional em situações concretas e reais de recepção e produção, exigindo contratos e negociações bilaterais (...)."

(3) "(essa condição) requer a presença de contextos suficientes situados num tempo e espaço, definidos tanto para a produção como para a recepção."

(4) "...cada tipo (de texto) carrega em si condições restritivas específicas..."

No caso em questão, pode-se avaliar a compreensão do texto a partir dos aspectos trabalhados por MARCUSCHI. Até então, era nítido o desconhecimento do universo teórico com o qual estávamos iniciando as leituras. Tanto PIAGET quanto FERREIRO constituíam apenas referências vagas ao que o grupo acreditava ser o "método construtivista". Mesmo entre as professoras que apresentavam maior domínio de conteúdo em virtude da conclusão recente do CEFAM, a abordagem construtivista era algo fluido, que se confundia com um

conjunto de atividades diferenciadas. Dessa forma, a dificuldade de compreensão estaria justificada pela falta de "conhecimentos partilhados".

O tipo de texto oferecido, de natureza essencialmente conceitual, em princípio, trazia em si o inconveniente de proporcionar poucas possibilidades interpretativas. Entretanto, se visto como instrumento de interação do autor com leitores-professores que se dispunham, naquele momento, a refletir sobre a prática de sala de aula e a reformulá-la a partir da reflexão, o quadro se alteraria. Afinal, ainda que com um conjunto de conhecimentos teóricos restrito, o interesse real em ampliá-lo e o contexto profissional em que isso se dava enriquecia a leitura com elementos determinantes no processo de compreensão. Acredito que a continuidade dos estudos se deveu, em certa medida, à relevância do contexto em que cada professora se via inserida, às questões que o dia-a-dia da sala de aula impunham para o grupo e às próprias dificuldades enfrentadas com o estudo aqui proposto.

Um aspecto, no entanto, escapa a essa análise e merece destaque: se, como afirmam SILVA & ZILBERMAN (1988, p.113), "O exercício individual ou coletivo da leitura resulta do funcionamento das instituições", o que significa, no momento histórico em que nos encontramos, professores formados para exercer a função que ora exercem, apresentarem tal exercício com tamanha dificuldade? Em que teias se insere a formação do profissional-leitor que, em tese, servirá à formação das camadas populares?

A leitura é considerada como algo naturalmente bom. No entanto, SOARES (1988, p.20) admite que esta é uma interpretação "etnocêntrica" - porque "vista com desconfiança em certas culturas" - e "unilateral" - porque valorizada a partir da visão de mundo produzida, em nossa sociedade de classes, pela classe dominante.

O acesso das camadas populares à leitura se daria, nesta lógica, através de mecanismos de inserção/exclusão, através de uma alfabetização exclusivamente instrumentalizadora para o trabalho. Ou seja, na garantia da possibilidade de leitura estaria presente a garantia

de sua impossibilidade, na medida em que a essas camadas não se oferece a linguagem em sua plenitude. Por esta razão, o uso da leitura estaria fadada a uma obrigação - abandonada sempre que possível - ligada à necessidade de estudo, reciclagem e/ou aperfeiçoamento profissional. Ao ser utilizada apenas restrita e parcialmente, ela se converteria em mecanismo de controle e opressão.

Por camadas populares, até aqui estavam sendo chamados os professores; no entanto, estes se formaram para a tarefa de formar novos sujeitos, também de classes populares. Os alunos que freqüentam a instituição APAE, além do estigma da pobreza, carregam o da deficiência. Se a leitura "disponível" para os sujeitos de camadas populares se restringe àquela instrumentalizadora para o trabalho, o que se pode esperar para estes alunos que muito provavelmente estarão excluídos, inclusive, do mercado de trabalho?

É certo que esta questão, por si só, detonaria mais um projeto de pesquisa; entretanto, na presente investigação tive a oportunidade de conhecer alguns aspectos dessa realidade que, se não suficientes para responder à questão acima, são fundamentais para uma descrição mais rigorosa do contexto em que os professores constróem suas ações, entre elas, a leitura.

No que diz respeito à responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação sobre o trabalho realizado na APAE, através de entrevista com uma funcionária da Divisão Regional de Ensino, obtive o dado de que a única supervisão executada pela Secretaria é a financeira, em virtude do pagamento de alguns professores efetuado pelo Estado. Não há nenhum acompanhamento pedagógico na entidade, apesar dessa ter tido que entregar um plano de ensino para a viabilização do convênio.

Das professoras de classe da APAE, nenhuma teve formação específica para esse trabalho. Não pretendendo afirmar que, em princípio, sua qualidade estaria prejudicada

em função desse dado, considero, entretanto, que essa é uma amostra do investimento do Estado na formação do profissional ligado à educação especial.

Outro dado alarmante é a falta de um critério claro de encaminhamento de alunos da rede estadual para a APAE. Muitos deles chegam à entidade, provenientes de salas especiais, com queixas de desatenção, mau comportamento, limitação intelectual, etc. Quando os técnicos concluem, através da avaliação diagnóstica, que o aluno deve retornar de onde veio, confrontam-se com uma reação da escola de origem que impõe sua permanência temporária na entidade. Ou seja, a própria escola vem retroalimentando os mecanismos de exclusão social.

Com relação ao poder público municipal, a situação é parecida. Quando indagada a respeito das ações da Secretaria Municipal de Educação na área de educação especial, a assessora direta da titular dessa pasta afirmou, ingenuamente: "Acho que nós contribuímos com a merenda, mas não tenho certeza."

Mas essa lógica perversa não explica somente os mecanismos sociais mais gerais; reproduzem-se no interior das instituições em embates pelo poder através do controle do conhecimento especializado. Nesse âmbito, estabelece-se na APAE uma disputa velada entre equipe técnica e professores que se explicitara nos encontros de estudo, nas entrevistas e observações de aula. Enquanto os professores se fecham com as crianças em sala de aula, os técnicos, senhores de suas especialidades, tomam decisões acerca de avaliações, remanejamentos, conteúdos, etc.

O grupo "despreparado para a leitura" que encontrei na pesquisa revela uma faceta antropofágica das relações profissionais. Na verdade, **todos** (professores e técnicos) "despreparados para a leitura", frutos de uma mesma lógica capitalista, alimentam-na enquanto, ingenuamente, diferenciam-se uns dos outros em busca de um status próprio das classes dominantes. Ao fazerem isso, não se percebem também prisioneiros de um conhecimento de segunda classe que, impede, inclusive, a consciência e transformação desse contexto. Em sínte-

se, os excluídos, destituídos de seu próprio discurso, já participam dos mecanismos de exclusão, reproduzindo-os em suas relações no cotidiano. Contudo, compreendidas dialeticamente, essas relações apresentam a condição de superação desse estado de coisas.

A prática da leitura, ao longo do ano em que acompanhei o grupo em seu esforço de entender o construtivismo, se alterou de forma significativa. Isso não evidencia, como em princípio se pode pensar, que este percurso tenha sido progressivo e sem conflitos. Ao contrário, vários deles se explicitaram na tentativa de diálogo entre leitores e autores. Muitas foram as vezes em que falava mais alto o monólogo do leitor, através de sua visão de mundo já prestes a cristalizar; ao mesmo tempo, existiram situações em que a palavra do autor se convertia em lei, fosse ele qual fosse. No entanto, muitas transformações ocorreram como desdobramento desse exercício denso e conflituoso.

No caso desta pesquisa, posso afirmar que a dificuldade de leitura foi um marco fundamental para o enfrentamento de outras dificuldades, igualmente importantes, como as de escrever, ouvir e, principalmente, falar. Digo principalmente, porque as relações entre equipe técnica e professores eram marcadas, segundo estas últimas (e confirmado nos encontros de estudo), pela fala das técnicas e pelo silêncio obediente das professoras. Em decisões diretamente relacionadas à sala de aula das quais estas se arriscavam a discordar, não encontravam argumentos para manter a posição tomada e acabavam por aceitar como última palavra a decisão da equipe técnica.

Os encontros do grupo resgataram a autenticidade e a apropriação do próprio discurso. Esse processo, ainda que confuso, promoveu a possibilidade de enfrentamento, de discordância e, inclusive, de auto-correção. Já não era vergonhoso errar. O relato de uma das professoras exprime com clareza o que digo:

"– A gente vê que a gente tem um conhecimento, que a gente tem uma bagagem. Muitas vezes a gente chega aqui, principalmente na APAE que tem psicóloga, tem T.O. (terapeuta ocupacional), tem pedagoga, tem fono, tem não sei o que, e você fica assim: Ai, meu Deus, e meu trabalho, como é que fica? O papel dela é esse? (...) A gente tava à mercê deles (técnicos). Muitas vezes a gente ia falar as coisas e: Ah, mas será que é isso? É melhor eu ficar na minha. (...) Hoje a gente fala mesmo, não fica guardando nada e tá tentando resolver. (...) Pode até tá errando, mas chega a uma ou outra conclusão. A gente tem um espaço de falar, que a gente não tinha."

É necessário enfatizar que os avanços dos professores, embora fundamentais, não representam uma conquista terminada. Em diversas circunstâncias a fragilidade intelectual se fazia presente. Exemplo disso foi a postura com que leram Emília Ferreiro. Apesar da compreensão amadurecida, desenvolvida no decorrer dos encontros, não houve, como com os outros autores estudados, um questionamento sequer a respeito de suas pesquisas ou de sua produção teórica. Esse dado revelou a rapidez com que o grupo ainda cede aos encantos daquilo que considera "A Verdade". Ao exemplo acima somam-se os resultados das observações das aulas.

Essa análise se justifica na medida em que a avaliação desse trabalho não pode ser feita apenas considerando o processo estrito de apreensão do significado literal das palavras e sentenças escritas. Ao contrário, a conquista política inerente ao espaço de estudo, o sentido psicológico que a ele se atribuiu, o acesso aos conhecimentos teóricos produzidos e os

desdobramentos que a leitura de textos escritos produz nas outras modalidades de utilização da língua são aspectos fundamentais desse processo. MARCUSCHI (1988, p. 43) afirma que "o domínio da escrita (...) passa a ter efeito sobre a própria fala". Se, porventura, negar algum desses aspectos, nego, ao final do trabalho, aquilo que venho tomando como verdadeiro: que a leitura é um processo de significação e que, por essa razão, carrega em si um sentido político e psicológico (tomado aqui em sua dimensão afetiva e cognitiva).

Em observações realizadas em todas as classes, pude constatar, ao contrário da inconstância presente nos planejamentos, uma regularidade que perpassava a rotina de todas as turmas. É certo que a preservação da rotina é fundamental no trabalho com crianças especiais, mas não é essa a regularidade à qual me refiro. Refiro-me a uma repetição maciça de atividades de nomeação de objetos e animais (aquelas que comparecem no planejamento com o nome de "categoria semântica"). Refiro-me à utilização de revistas apenas para a "pesquisa"- é assim que a denominam - de letras, sem qualquer preocupação com o texto. À cópia exaustiva do cabeçalho que, para os Jardins não significam nada além de uma difícil transposição dos "negócios" (as letras, para um dos alunos) da lousa para o caderno que, via de regra, toma todo o tempo da aula, e para os Treináveis III e IV são uma atividade automatizada e desprovida de desafio. Refiro-me, ainda, à falta de atividades em grupo onde a troca seja o motor da aprendizagem, ao contrário daquelas que reúnem as crianças para uma única atividade em que cada aluno responde por si e para si - uma pseudo-atividade grupal. Refiro-me, enfim, à ausência de situações reais de comunicação, tais como os livros de histórias, os jornais, as revistas, o teatro, o bilhete, o prospecto de propaganda. Delas, restaram apenas os rótulos de produtos, atividade transformada em bandeira daqueles que se pretendem construtivistas.

No entanto, como esperar um trabalho entusiasmado com o texto, se os próprios professores não descobriram o seu valor? Como esperar atividades verdadeiramente de grupo, se os profissionais ainda estabelecem, na maior parte das vezes, uma relação de submissão

e passividade com relação aos colegas? Ou como aguçar a possibilidade de aprendizagem de crianças com necessidades especiais quando seus professores ainda desconfiam das próprias possibilidades de reflexão?

Mais que uma situação particular, restrita ao universo da educação especial, esse é um fenômeno que assola a educação de modo geral, não apenas no Brasil. Com base em suas pesquisas, realizadas na Argentina, BRASLAVSKY (1993, p.26) afirma:

"... os professores passam a se graduar sem conhecer os fundamentos da alfabetização inicial (...) Estes (...) caem nas redes dos "vendedores ambulantes de panacéias didáticas" ou de ***modismos apresentados periodicamente como infalíveis.***" (grifo meu)

A sala de aula, no entanto, é o lugar, por excelência, do fazer do professor. É na forma de entender esse fazer que se abre a possibilidade de torná-la o lugar da aprendizagem do aluno e do professor. Era essa a diferença que percebia nas observações realizadas ao longo do tempo. As atividades, apesar de constantes e repetitivas para os alunos, ganhavam a cada dia novo significado para o professor. A cada novo encontro, as professoras de sala tinham mais a falar sobre a atividade planejada - idéias para as próximas vezes, avaliações do tempo utilizado, adequação para as crianças, etc - sobre os avanços dos alunos - transições no processo de alfabetização, atitudes tomadas para a promoção desse processo, diferenças individuais -, sobre a necessidade de criação de uma biblioteca na entidade, sobre a dificuldade de utilização do caderno e da "metodologia" orientada pela entidade.

Uma observação superficial não resistiria ao impacto da rotina elevada ao infinito. Mas, além da previsibilidade do dia-a-dia, fazia-se antever um grupo engajado, motivado pela indagação, como bem explica uma das professoras na última entrevista:

"– *Eu continuo trabalhando com as mesmas atividades anteriores. (...) Mudar do incerto para outro incerto não adianta. (...) Mas agora eu estou vendo, vou ter que estudar como trabalhar com textos.*"

Se pensada no conjunto do processo, a sala de aula não ganhou a eficiência prometida por mais um "modismo infalível". No nível do imediato, questiono, inclusive, se ganhou alguma coisa. Ganhou, na verdade, o professor que, ao invés de acuado pelo fantasma da falibilidade, tira dela proveito: pergunta, duvida, observa, pesquisa, aprende, lê, enfim.

3.2 - ... À Leitura do Construtivismo

A pesquisa que se configura neste trabalho, ao acompanhar o processo de construção/reconstrução conceitual realizado pelo professor através do estudo das vertentes construtivistas, busca impulsionar o esforço do pensamento que é, segundo LEFEBVRE (1991, p. 90), o pensamento de um movimento, de um devir.

Devo retomar aqui uma questão já levantada, que se refere à participação maciça dos professores e desligamento do processo de assessoria de grande parcela de técnicos.

No imediato, alguns aspectos são visíveis e dignos de nota:

a) com relação às demissões, é sabido que a rotatividade da equipe técnica da APAE é intensa por diversas razões, entre elas (e talvez a principal) a salarial. Recebe-se muito abaixo do piso estabelecido pelas categorias profissionais que lá estão representadas e esta é uma situação crônica e não temporária;

b) os técnicos não são contratados obrigatoriamente por quarenta horas semanais, como acontece com os professores, o que não os faria disponíveis para todas as iniciativas da entidade - no caso, a de assessoria;

c) os técnicos dispõem de certa liberdade de decisão e ação que não corresponde à situação dos professores, ou seja, estes últimos são "submetidos" à supervisão realizada pela equipe técnica que se efetiva em grande parte como indicação de atividades técnicas (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, etc.) e não como reflexão sobre a realidade do aluno especial e o trabalho de sala de aula. Esta situação favoreceria uma postura de passividade e/ou submissão em relação às iniciativas da entidade.

Buscando enxergar além do imediato, posso concluir que estes são aspectos que, no máximo, garantiram a presença inicial dos professores, assim como a exigência da an-

tiga diretora garantiu a participação de todos os profissionais no período de sua permanência na entidade.

Ao longo do processo, a participação dos professores mudou gradual, porém sensivelmente: do silêncio absoluto para a verbalização de dúvidas, descontentamentos e exemplos. Esta participação, segundo relato dos mesmos nas entrevistas finais, estendeu-se para além do espaço da assessoria, invadiu os horários das supervisões e as reuniões mensais. Uma professora fez o seguinte comentário na entrevista:

"há algum tempo atrás a reunião mensal começava às 8:30 h e lá pelas 10:00 ou 10:30 h já havia acabado. Hoje, é 12:30 h e nós estamos lá, discutindo".

Ao ser indagada sobre os motivos dessa nova situação, afirmou:

"Mudou que agora a gente pergunta, a gente discorda, a gente fala, não fica só aceitando."

No âmbito da questão proposta nesta dissertação, o exercício do pensamento, ainda que tomado independentemente, em certa medida, de resultados conceituais, leva o grupo a atitudes de enfrentamento, ou melhor, de assunção de seus compromissos.

Mas como entender este movimento do grupo? Onde se coloca esta independência, em certa medida, dos resultados conceituais? E onde estaria a outra medida de dependência dos mesmos resultados?

Inicio a discussão questionando a pertinência das questões acima formuladas.

A assessoria propriamente dita privilegiou algumas questões teóricas que, do meu ponto de vista enquanto assessora e pesquisadora, contribuiriam para a construção do conceito de construtivismo e, como parte desta, de uma prática pedagógica mais refletida.

Assim, expresso claramente a idéia de conceito com a qual compactuo, ou seja, um pensamento que, ainda que partindo do imediato e perceptível, supere-o na busca do não imediato e, sobretudo, enriqueça-se dia-a-dia. Nesta superação, entendida conforme afirma LEFEBVRE (1991, p.230) enquanto um "aguçamento das diferenças e aprofundamento dos problemas", estaria o sujeito se apropriando de mecanismos de aproximação do mundo real, isto é, estaria ele, ao realizar abstração, ao teorizar, concretizando o conceito, unindo teoria e prática. Desta forma, a pertinência das questões formuladas anteriormente está em entender a separação conceito/ação apenas como um momento a ser superado.

Retornando à situação específica da assessoria, tinha a convicção (que se abalara diversas vezes ao longo do ano) de que o eixo de sustentação das discussões viria explicitar e quiçá aprofundar os problemas conceituais (e, portanto, da vida da escola também) decorrentes da "adoção do método construtivista"; não aqueles advindos do embate descrito no primeiro momento pela entidade (e que atualmente assumem enorme papel em todas as discussões sobre este tema) que busca diferenciar o "método tradicional" do "método construtivista", mas essencial e fundamentalmente o embate travado no interior do próprio construtivismo.

Afinal, diante de respostas tão difusas frente à indagação "o que entende por construtivismo?", colocada no início da assessoria/pesquisa percebe-se que a socialização deste conceito se dá através de mecanismos que excluem o acesso ao conhecimento tal como fora produzido originalmente, seja em qualquer vertente teórica.

Se PIAGET e FERREIRO são lembrados nas respostas à indagação sobre leitura como autores construtivistas, isso não é suficiente para se concluir que tenham sido lidos, mesmo que superficialmente. Ao contrário, como já levantado anteriormente, além dos profes-

sores não terem tido acesso a produções teóricas "construtivistas" (e ao longo da pesquisa foi possível detectar que a falta de leitura é mais abrangente que a de uma área específica), muitos deles, talvez por defesa, talvez por convicção, justificaram tal falta em função de sua substituição pela conversa, pela orientação técnica. Salta aos olhos, no entanto, que a própria orientadora não tenha lido vasta bibliografia, ou seja, sustenta suas orientações em poucas oficinas realizadas enquanto professora, um livro de FERREIRO e algumas apostilas do Projeto Ipê.

Não é de se estranhar que uma das queixas das professoras dizia respeito a um "descolamento" entre o dito e o feito pela orientadora. Teoria e prática ainda constituíam (ou constituem) instâncias separadas pela carência de compreensão mais total do que vem a ser construtivismo e, em última análise, das lacunas existentes na própria teoria.

Para aprofundar-me neste problema devo, neste momento, explicitar alguns aspectos da teoria de PIAGET, considerada pelos professores como construtivista, e desenvolver alguns desdobramentos fundamentais para a prática de sala de aula que, ao meu ver, foram sendo traduzidos ora em convicções ora em preocupações pelos professores, ainda que de forma desordenada e pouco rigorosa. Além disso, devo expor, resumidamente, as idéias de VYGOTSKY que, mais que nortear minha prática com esse grupo, constituiu-se em seu objeto de estudo, inclusive de comparação com PIAGET. Antes disso, porém, impõe-se a observação de que não apenas PIAGET e sua seguidora FERREIRO figuram entre os teóricos construtivistas.

COLL (1992, p. 436-7) afirma que é possível identificar o princípio básico construtivista que se refere à importância da atividade construtiva do aluno em autores com enquadres teóricos distintos.

SANTOS (1991, p. 22) afirma que a idéia de que a criança inicia a aprendizagem formal a partir de representações espontâneas está na origem de um movimento pedagó-

gico denominado "Movimento das Concepções Alternativas" (MCA)[8] . Segundo esta autora, BACHELARD, apesar de anterior ao MCA, "equacionou os mesmos problemas e construiu uma epistemologia" útil à compreensão das concepções alternativas e do tratamento didático necessário para sua superação.

A Teoria Genética de Piaget

O interesse predominante de PIAGET não passou pela realidade escolar, pelo aprendizado formal. Ele buscou, através de suas pesquisas, entender como o sujeito se torna capaz de criar o conhecimento racional e científico e, no âmbito deste interesse, configurou seus experimentos com crianças em situações onde as mesmas não pudessem lançar mão de conhecimentos já adquiridos, mas apenas do movimento de seus próprios pensamentos e idéias espontâneas.

Sobre isso, RIBEIRO (1993, p.13) escreve:

"A educação escolar nunca recebeu de Piaget uma atenção especial. Entre quase uma centena de publicações, os dois livros que reúnem seus escritos sobre o tema - Psicologia e pedagogia e Para onde vai a educação? - são peças menores, em que as mais diversas questões educacionais são comentadas sem o rigor que Piaget dedica a seus temas principais."

O método clínico de investigação utilizado por Piaget garantia, segundo ele, que o sujeito, ao ser colocado em situações-problema ou indagado a respeito de assuntos que necessariamente desconhecia, teria liberdade suficiente para, através de suas ações ou do conteú-

[8] Sobre esse movimento pedagógico:
GILBERT, J.K., SWIFT, D.J. Towards a lakatosian analysis of the Piagetian and alternative conceptions research programme. Science Education. v. 69, n. 5, p. 681-96, 1985.

do de suas respostas, explicitar o caminho percorrido espontaneamente por seu pensamento, sem exigências internas de adequação a conteúdos externamente determinados ou considerados corretos. A partir dos indicadores iniciais fornecidos pelas referidas respostas, o pesquisador teria condições de rastrear mais profundamente, através de novas situações ou indagações mais ou menos dirigidas, a estrutura de sustentação do pensamento do sujeito e a maneira pela qual este pensamento chega a ser formulado. Ou seja, o pesquisador atingiria a compreensão do desenvolvimento intelectual do sujeito, desenvolvimento entendido como uma evolução norteada por necessidades internas de equilíbrio.

No aspecto intelectual, as necessidades do sujeito surgiriam na medida em que este se defrontasse com problemas - passíveis ou não de resolução. No primeiro caso, o equilíbrio não estaria abalado, uma vez que ele é, por natureza, móvel e portanto capaz de antecipar algumas situações; no segundo, estaria instaurado o desequilíbrio. Com efeito, PIAGET (1971, p.94) afirma:

"... o equilíbrio não é característica extrínseca ou acrescentada, mas propriedade intrínseca e construtiva da vida orgânica e mental. Uma pedra, em relação ao seu ambiente, pode-se achar em estados de equilíbrio estável, instável ou indiferente, nada disso alterando sua natureza. Um organismo em relação ao seu meio apresenta, ao contrário, múltiplas formas de equilíbrio, (...) sendo estas formas necessárias à sua vida. (...) portanto, os desequilíbrios duradouros constituem estados patológicos, orgânicos ou mentais".

Isto posto, como, então, entender a situação de desequilíbrio criada por alguma necessidade do sujeito? Não seria também propriedade intrínseca de cada um de nós ter necessidades/problemas intelectuais?

PIAGET (1971) responde às questões complementando a idéia inicial com a afirmação de que cada uma das múltiplas formas de equilíbrio é suscetível ao desequilíbrio como meio de alcançar um novo equilíbrio, este mais estável que o anterior. Isto significa que

a vida mental do sujeito evolui através de equilibrações e desequilibrações sucessivas, sempre de estados inferiores de equilíbrio para equilíbrios superiores (mais complexos e estáveis). Por este motivo, os desequilíbrios duradouros constituiriam estados patológicos, por contrariarem, segundo PIAGET, o movimento necessário e inevitável de qualquer indivíduo.

Mas aqui cabe uma nova indagação: que situações desencadeariam desequilíbrio e que situações seriam resolvidas apenas fazendo uso da mobilidade própria do estado de equilíbrio?

Primeiramente, é necessário esclarecer que o processo de equilibração se explica na coordenação de três outros fatores. São eles: o meio físico, apreendido nas experiências do sujeito com os objetos; a maturação, que se constitui ao longo da vida e é fruto da hereditariedade; e o meio social, refletido nas experiências de transmissão cultural. Nesta articulação, as necessidades internas (de equilíbrio) buscam assentar-se. Cada um dos fatores é capaz de fornecer elementos de manutenção do equilíbrio - antecipando algumas situações já conhecidas (ou próximas a estas) e, por conta disto, encontrando respostas às perturbações exteriores - e/ou trazer elementos detonadores do desequilíbrio interno.

É certo, no entanto, que nenhum deles aparece de forma pura exercendo este papel, ou seja, não há experiência com objetos em que o aspecto maturacional não interfira e assim por diante. É certo, também, que os quatro fatores de desenvolvimento, isto é, equilibração, experiência, maturação e transmissão não interferem na vista mental do sujeito homogeneamente. PIAGET defende que a equilibração exerce papel fundamental de desenvolvimento por ser ela o processo que coordena a interferência dos fatores restantes, cujo grau de importância também varia de acordo com a hierarquização: 1º maturação, 2º experiência (meio físico), 3º transmissão (meio social), este último com relevância adquirida apenas nas etapas finais do desenvolvimento.

Neste momento, é necessário salientar que até aqui discutiu-se o desenvolvimento no que ele contém de característica funcional, isto é, naquilo que é comum a todas as idades. De um ponto de vista geral, qualquer sujeito em qualquer idade apresenta ações (sejam elas, movimento, pensamento ou sentimento) desencadeadas por suas necessidades que se prolongam externamente sob a forma de um interesse e se explicitam, no caso de uma necessidade intelectual, como uma pergunta ou problema que busca compreender ou explicar. Reiterando o que fora dito, todo sujeito se movimenta intelectualmente a partir de necessidades eminentemente intrínsecas, surgidas de sua interação com o meio (físico, prioritariamente, mas inclusive, social). Estas necessidades, traduzidas em perguntas ou problemas, impulsionam, via interesse, o sujeito a buscar explicações, análises, sínteses até então para ele desconhecidas.

Mas o que determina que em um dado momento da vida uma criança desconheça uma resposta que outra já domine? Ou que um indivíduo, em relação a si próprio, apresente interesses distintos em etapas diferentes de sua vida? Afinal, qualquer olhar, até o menos apurado, é capaz de perceber a diferença qualitativa entre os interesses das crianças entre si e/ou entre elas e os adultos, além de saltar aos olhos quão distintas são as interpretações de um mesmo fato realizadas por crianças, jovens e adultos.

O que ocorre é que se as funções da inteligência e do interesse são invariáveis, a inteligência e os interesses propriamente ditos variam em sua forma e conteúdo. Ao longo da vida, o sujeito convive com níveis mentais distintos, isto é, com estruturas de pensamento que sintetizam as formas sucessivas de equilíbrio. Sendo assim, a compreensão e as explicações dos problemas colocados pelo sujeito assumem formas e obedecem a lógicas muito diferentes nos diferentes momentos de sua vida, conseqüência das diferentes organizações de sua atividade mental. É necessário salientar, no entanto, que estas diferenças são construídas a partir de novas aquisições que se sustentam nos alicerces dos momentos anteriores, sendo, portanto, fun-

damental, ainda que para a compreensão do mais complexo pensamento racional, o desvelamento dos estágios iniciais do desenvolvimento.

Do nascimento até a adolescência as estruturas ou formas de equilíbrio passam pelos seguintes momentos: 1) estádio sensório motor, que pode ser dividido, segundo alguns critérios, em 6 sub-estágios; 2) estádio pré-operatório; 3) estádio operatório concreto e 4) estádio operatório formal.

Em linhas gerais, a fase sensório-motora abrange crianças do nascimento até, aproximadamente, dois anos de idade. Neste período, elas apresentam o que PIAGET convencionou chamar de inteligência do movimento, ou seja, uma forma de adaptação basicamente relacionada aos reflexos que, individuais de início, passam a ser coordenados em ações comuns e modificados juntamente com a experiência.

No primeiro mês, há o processo denominado de estabilização dos reflexos, como o de sucção, por exemplo. Do segundo ao quarto mês, aproximadamente, a ação passa a coordenar os reflexos já estabilizados. Ao segurar um objeto, o bebê o leva à boca, sem que neste gesto haja qualquer rasgo de intencionalidade, mas estritamente devido à coordenação do reflexo de preensão e o de sucção.

Por volta do quinto mês até o oitavo, o bebê começa a demonstrar maior interesse pelo meio tentando fazer perdurar efeitos que o interessem, sem contudo, direcionar-se precisamente aos prováveis obstáculos à continuidade dos mesmos. Este início de intencionalidade é resultado de um processo embrionário de delineamento do objeto enquanto entidade própria. Este objeto, separado do sujeito, ganha força por volta do nono mês, momento no qual o bebê, com maior intencionalidade, é capaz de explorá-lo mais intensamente, especialmente no que tange aos efeitos provocados por ele (sons, ruídos, etc.).

É na faixa de um ano a um ano e meio que a criança passa a buscar as propriedades dos objetos, ou seja, o interesse pelo objeto ganha novo estatuto - procura do objeto

pelo objeto e não por seus efeitos no sujeito. Além disso, ou por isso, a criança lança mão de estratégias para ter o objeto, mesmo quando estas envolvam a manipulação de objetos intermediários. Como ilustração cito, a exemplo de PIAGET, o esforço que uma criança nesta fase empreende para alcançar uma almofada por interessar-se pelo objeto que se encontra sobre ela.

Segundo PIAGET, no período compreendido entre dezoito e vinte e quatro meses tem início a representação mental que coroa o processo de constituição do objeto, enquanto entidade própria. Neste momento, a própria criança já possui uma imagem de si, percebe-se, também, como entidade e, portanto, sujeito e objeto já são passíveis de representação mental. No entanto, tais representações (do sujeito e do objeto) traduzem-se, ainda, em fatos motores. A título de exemplo, quem nunca viu uma criança que, percebendo a estreiteza da fenda por onde quer que saia determinado objeto, abre a boca, como se este movimento por si só representativo, realizasse a ação adequada e eficazmente. É neste período, também, que a criança começa a fazer uso da linguagem, ainda de maneira incipiente, através de palavras isoladas, porém já explicitando o que, segundo PIAGET, é a origem do processo de sua aquisição e aprimoramento: o pensamento. Voltarei à questão da relação pensamento e linguagem quando da discussão da pertinência do referencial piagetiano no processo de alfabetização apregoado por FERREIRO.

No período que abrange dos dois aos sete anos, aproximadamente, a criança se encontra no estádio pré-operatório, ou seja, nesta fase ainda não é capaz de corrigir mentalmente sua intuição perceptiva. O pensamento se dá baseado em objetos rigidamente percebidos, a imagem mental do objeto é incompatível com possíveis transformações sofridas por ele; desta forma, quaisquer que sejam as trasnformações, desfazem a imagem já internalizada e multiplicam um objeto em vários. Por outro lado, a falta de mobilidade do pensamento impõe o agrupamento de objetos diversos sob um mesmo nome devido à associação destes por alguma qualidade comum. Em suma, tanto em um caso quanto em outro, a criança fixa a atenção em

uma única característica, sem perceber que o objeto tem diversas delas e que mediante alguma transformação, garante-se ainda a essência do objeto conservando-se outras características e/ou compensando-se umas às outras.

Esta fase, caracterizada pelo primado da percepção é resultado de um acentuado egocentrismo, ou seja, da auto-percepção enquanto centro ao qual tudo se relaciona. É desta perspectiva que se explica a rigidez das imagens mentais construídas neste período: o objeto é, mediante sua referência ao sujeito que o percebe. Na medida em que algo se altera aos seus olhos, conclui que o todo é outro porque o todo, para o sujeito egocêntrico, consiste naquilo que ele mesmo, razão da existência das coisas, pode perceber.

É na superação, ao menos parcial, porém fundamental, do egocentrismo que a criança ingressa, por volta dos sete anos, no nível das operações concretas. Neste período, constituem-se as operações, sistemas lógicos articulados e mais gerais que comportam as ações da criança não apenas em sua composição básica como também em suas inversões, corrigindo, por esta via, a intuição perceptiva. Contudo, é necessário salientar que estes sistemas lógicos são ainda informulados e inconscientes, sendo utilizados apenas quando a realidade, em seus aspectos concretos, impõe esta necessidade. Além disso, tais sistemas incidem, neste momento, sobre os objetos da experiência da criança, sejam eles palpáveis ou fantasiados, atuais ou vindos do passado a bordo de sua memória, enfim, o pensamento, aqui, representa ações possíveis sobre um objeto de alguma maneira já familiar.

O grande salto qualitativo do período pré-operatório para o operatório concreto reside no fato de que, por conta dos ganhos acima descritos, o sujeito torna-se capaz de ver o todo ainda que este seja percebido em seus fragmentos; o todo dividido e segmentado é representado mentalmente como capaz de nova reunião e recomposição. Progressivamente, as propriedades de conservação, reversibilidade e classificação são aprofundadas e passam a compor o universo intelectual do sujeito.

No entanto, o ápice das operações lógicas é atingido quando o jovem, entre onze e doze anos, é capaz de formulá-las prescindindo de qualquer referência (perceptiva ou mnemônica) a um objeto. É o início da fase das operações formais, da lógica das proposições, onde as idéias gerais e os princípios norteiam uma reflexão livre porque destacada do real, sem contudo ser incoerente. Ao contrário, os sistemas lógicos, neste momento já conscientes, têm alto poder explicativo e podem, inclusive, ser criados pelo jovem. Este é o período de desenvolvimento de um pensar sobre o pensamento, portanto de um pensamento de 2º grau.

Um fato curioso e relevante desta passagem das operações concretas para as formais expressa-se na reedição do egocentrismo vivido pelo sujeito, caracterizado pela crença na onipotência da reflexão e na necessidade de submissão do real aos sistemas por ele formulados. No entanto, esta crença se dilui na medida em que o sujeito é capaz de elaborar uma síntese conciliatória entre pensamento formal e realidade. Sobre isso, PIAGET (1971, p.65) conclui:

"O equilíbrio é atingido quando a reflexão compreende que sua função não é contradizer, mas se adiantar e interpretar a experiência. Este equilíbrio, então, ultrapassa amplamente o do pensamento concreto, pois, além do mundo real, engloba as construções indefinidas da dedução racional e da vida interior."

Este pequeno arrazoado sobre as estruturas de pensamento deixa claro que todo interesse do sujeito o impele a ações de assimilação (do mundo externo às estruturas já construídas) ou de acomodação (ou reajustamento das estruturas já existentes em função de um dado novo incompatível com estas) e, desta forma, a novos e progressivos estados de equilíbrio baseados, invariavelmente, nas estruturas existentes e em formação.

RIBEIRO (1993, p.25) ao discutir o papel da sociabilidade no desenvolvimento do indivíduo, segundo PIAGET, afirma:

"... o pensamento na sua forma de ciência e matemática, postulado como forma de equilíbrio a que tendem necessariamente as estruturas da inteligência, encontra suas raízes na ação, compreendida como atividade orgânica do ser vivo em relação ao meio físico. O desenvolvimento que se inicia nas formas egocêntricas de pensamento e culmina no pensamento científico é, segundo Piaget, um processo regulado por leis que expressam a inteligência humana em sua natureza.

A conseqüência dessa visão é, necessariamente, a redução da influência dos fatores sociais diante da lógica interna do processo endógeno."

Como o conhecimento, ainda segundo PIAGET, é um desdobramento do processo de desenvolvimento, uma vez que entendido como tudo aquilo assimilado na estrutura do sujeito a partir de suas ações, conclui-se que também sua configuração rege-se pela lógica interna do produto endógeno. É nessa convicção que se contextualiza a idéia da construção do conhecimento empreendido pelo sujeito.

Como se pode perceber, **o processo de desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, o de construção do conhecimento, explica-se, não exclusiva, mas primordialmente, por leis internas, o que evidencia antecipadamente a tênue relevância do processo de ensino e aprendizagem, neste corpo teórico**. Apesar disso, deve-se ressaltar que este último constituiu-se num dos referenciais psicológicos de maior impacto na área educacional. Entretanto, ainda que tendo tido aplicabilidade diversa, as expectativas dos educadores sempre redundaram na busca de soluções para os problemas educacionais antes mesmo da investigação das possíveis contribuições da teoria genética na compreensão desta realidade.

Se se concebe a educação enquanto uma prática social complexa, torna-se óbvia a inoperância de iniciativas que a reduzam a um fenômeno unicamente de caráter psicológico. O construtivismo piagetiano, no entanto, não pode ser responsabilizado por iniciativas frustradas, se estas são decorrência de usos eventualmente inadequados da teoria produzida, é bom

que se lembre, sem o estatuto de teoria educacional. Nisto a transformaram; contudo, vários são os teóricos que vêm fazendo uma revisão crítica desta tendência predominante nas últimas décadas.

COLL (1987, p.176-91) revisa as aplicações da teoria genética no âmbito da aprendizagem escolar e conclui que estas marcaram presença em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem - dos objetivos, aos métodos de ensino, dos conteúdos aos critérios de avaliação, entre outros.

No grupo pesquisado, salta aos olhos a influência da teoria genética nos planejamentos produzidos pelas professoras de sala de aula. Em todas as turmas, de Jardim a Treinável[9], constavam as estruturas operatórias de classificação e seriação.

Isso corrobora a idéia de COLL (1987) de que o desenvolvimento das estruturas operatórias vem sendo utilizado como objetivo e conteúdo de ensino. No entanto, vale o registro de que, quando indagadas da pertinência destes objetivos e conteúdos, indiscriminadamente, para todas as turmas, as professoras explicitavam uma inexistência de reflexão e questionamento sobre o assunto. Afirmavam que os planejamentos de um ano eram cópias exatas dos do ano anterior e assim sucessivamente. Não conseguiam minimamente justificar a relevância destas noções em si mesmas, nem destas para o aprendizado em geral, menos ainda para o aprendizado daquelas crianças em especial.

---

[9] Durante o período em que permaneci na entidade procurei entender o significado atribuído à nomeação das salas. Contudo, o esforço foi em vão. Muitas foram as pessoas questionadas por mim, sem sucesso.
Os nomes das classes parecem ter sido instituídos há muito tempo e não refletidos pelos que ingressaram posteriormente. No entanto, é evidente a influência da educação pré-escolar (Jardins) e da antiga classificação da deficiência mental (treinável).

A Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky

VYGOTSKY e os integrantes de seu grupo - entre os quais LURIA e LEONTIEV - produziram, ao longo de seus estudos e pesquisas, uma nova compreensão, além de outros temas igualmente relevantes, da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Ao contrário de PIAGET, uma das preocupações desse grupo sempre foi entender o papel da instrução formal e informal no processo de desenvolvimento das funções superiores no indivíduo.

No caminho percorrido por esses pesquisadores, muitos foram os estudos referentes a esse tema realizados com grupos de pessoas portadoras de deficiência mental.

Suas contribuições teóricas - que tardiamente chegaram ao Brasil - vêm sendo motivo de reformulação da concepção de ensino e aprendizagem que há muito reflete uma influência marcadamente piagetiana.[10] Essa reformulação constitui-se numa retomada do papel do professor e do ensino como algo insubstituível no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no de desenvolvimento. Mas o que traz de novo a concepção sócio-histórica? Que elementos tornam possível essa revalorização do ensino, do professor, e por que não dizer, de própria escola?

Para VYGOTSKY (1991), o desenvolvimento mental não ocorre segundo as mesmas leis que regem o desenvolvimento de qualquer ser vivo, que é o processo de equilibração, mas segundo as possibilidades de comunicação e, portanto, de interação, vividas por cada sujeito. Se se pretende entender o desenvolvimento à luz do referencial sócio-histórico, deve-se atribuir à linguagem um papel de destaque.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem só se efetiva na medida em que se estabelece a relação entre pensamento - representante direto do desenvolvimento mental - e linguagem - representante do conteúdo cultural produzido pelo ser humano. Diferentemente

[10] Sobre esse assunto: RIBEIRO (1993, p. 13, nota de rodapé).

dos animais, o homem é capaz de superar sua herança filogenética através de sua herança cultural. Essa herança estaria acumulada, não em um código genético a definir internamente padrões de funcionamento mental, mas nos objetos produzidos, carregados de conhecimento, tecnologia e trabalho humanos, e na linguagem, onde se condensa todo o conhecimento produzido por esses mesmos homens. Na linguagem estariam presentes milhares de anos da experiência humana, já generalizadas e organizadas nas palavras, expressões, frases, etc.

Esse "código cultural", por determinar uma herança através de uma via que extrapola o âmbito biológico do sujeito, ou seja, através da via social, confere ao desenvolvimento mental um caráter de plasticidade, uma vez que a produção e circulação dos significados culturais se dão de forma dinâmica e desigual. A linguagem, portanto, é responsável pela veiculação das formas de raciocínio elaborado, por seus processos e produtos. É na linguagem que se concretiza o pensamento; através dela que ele se funda e se desenvolve. Dessa forma, concebê-lo como um caminho inevitável e inequívoco a ser percorrido (salvo em casos onde, de novo, aspectos internos se tornassem impeditivos para ele) é pura abstração.

Essa discussão fornece elementos para um dos princípios mais importantes da teoria sócio-histórica: o de que as funções superiores não se formam predominantemente a partir de uma determinação interna e, por isso, individual, mas, ao contrário, da atividade compartilhada, da atividade que permite um acesso eficaz aos conteúdos sociais. Segundo VYGOTSKY, isso se dá desde o nascimento, uma vez que já ali, conhecemos um mundo humanizado, povoado de objetos que carregam em si um conjunto de conhecimentos, e de pessoas aptas ou não em manuseá-los, descrevê-los e defini-los.

É verdade que VYGOTSKY não exclui o aparato biológico como um dos aspectos envolvidos no desenvolvimento (seria inconcebível negá-lo), apenas coloca-o em relação com outros que, na verdade, são os centrais na determinação de nossos atributos humanos: a arte, a ciência, o trabalho, a história, todos esses mediados pela linguagem.

A atividade compartilhada com outros sujeitos e mediada pela linguagem é responsável pela velocidade com que cada um se apropria de sua história e de seu tempo. Não fosse a linguagem, cada experiência individual, cada manipulação de objetos exigiria um sem-número de experiências do mesmo gênero para a realização de uma generalização. Mas o que se observa é que esse processo é abreviado pela generalização já existente, e à disposição, na linguagem. Não fosse assim, o sujeito jamais teria condições de se apropriar tão intensamente dos conteúdos preservados por outros sujeitos.

No entanto, essa afirmação não sustenta a concepção sócio-histórica se tomada de maneira isolada. A experiência compartilhada, marcada e abreviada pela interação do sujeito com outros sujeitos através da linguagem, só se concretiza quando transferida do âmbito interpsíquico para o intrapsíquico. Quando convertida em um processo interno de significação, o sujeito a acaba, transforma-a em algo totalmente seu, diferenciando-se dos demais, ou seja, individualizando-se. Ao mesmo tempo, por encontrar-se com os conteúdos culturais, insere-se cada vez com mais propriedade em sua história, socializando-se.

Esse processo de construção de significados, de individualização e socialização, é o que VYGOTSKY considera ser a aprendizagem. Segundo ele, a formação das funções superiores é produto, basicamente, das interações, mediadas pela linguagem, que culminam nela. Assim, apresenta-se mais um **princípio fundamental da concepção sócio-histórica: o desenvolvimento mental é resultado da aprendizagem (ao contrário do que pensam outros teóricos, entre eles, PIAGET).**

VYGOTSKY dedicou boa parte de seus estudos e pesquisas à realidade escolar, local socialmente consagrado para aprendizagem. Neles, conclui que a instrução formal, uma modalidade de interação social, não deve se limitar a acompanhar o ritmo imposto pelo desenvolvimento, sob pena de o sujeito apenas usufruir dos conteúdos para os quais suas funções

superiores já estejam completamente formadas, sem o ganho correspondente para a formação e aprimoramento de novas funções.

Ao contrário, por considerar que a aprendizagem cria desenvolvimento, afirma que o ensino deve caminhar à frente dele para implementá-lo. Mas se a aprendizagem consiste num processo de significação em que o sujeito cumpre papel fundamental, como se adiantar indefinidamente às suas possibilidades? Como desvincular o ensino de suas necessidades intelectuais presentes? Enfim, como articular a existência de um sujeito concreto, com um desenvolvimento igualmente concreto, a esse postulado da teoria de VYGOTSKY?

A resposta se encontra num dos conceitos mais importantes de sua teoria, o de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial. A partir dele, identifica-se um grave equívoco já na formulação dessas questões, que reside na concepção que comporta um único nível de desenvolvimento a cada período de vida do sujeito. Para VYGOTSKY, vários níveis coexistiriam num mesmo período de vida. No entanto, apenas a descoberta de dois deles já seria suficiente para uma resposta definitiva às dúvidas acima.

Um nível de desenvolvimento reflete as funções superiores já formadas e instaladas no sujeito e que permitem a ele uma ação completamente autônoma. Um outro nível expressa as funções que estariam em formação no sujeito e, portanto, ainda incompletas e instáveis. Em situações que requerem essas funções, sua ação se efetiva apenas através da ajuda de pessoas mais velhas ou mais competentes, que já as tenham completamente instaladas. Essa ajuda é a responsável pela formação da nova função. A distância entre um nível e outro é o que VYGOTSKY denominou Zona de Desenvolvimento Proximal, e é nesse espaço criado entre um desenvolvimento já efetivo e outro potencial que deve transitar o ensino.

Se pensada a partir desse referencial, a escola se torna um dos espaços privilegiados para a aprendizagem. Nela, a criança em idade escolar estaria em contato permanente com o conhecimento científico, através de tarefas mediadas por uma linguagem marcada pela

explicitação dos conceitos. Com a ajuda do professor, esses conhecimentos estariam sendo organizados em ações mentais adequadas.

LEONTIEV (1991, p.59-76) afirma que a organização das ações mentais se efetiva na medida em que o adulto (no caso, o professor) é capaz de formar externamente as ações que, posteriormente, a criança deverá transformar em ações internas. Com isso, resgata a relevância dos modelos de ação a imitar que vinham sendo, há algum tempo, considerados como algo prejudicial ao processo de formação da autonomia na criança. Na realidade, a imitação, ao invés de uma cópia mecânica, constitui-se numa compreensão inicial de uma ação. A criança só consegue imitar aquilo que minimamente já compreende. Cabe ao adulto oferecer tais modelos, mostrando as ações a realizar e o seu resultado. As ações da criança caminham nessa direção e abreviam-se progressivamente, sendo transferidas para o plano da linguagem e, mais tarde, para o plano mental, culminando, portanto, na autonomia desejada. É VYGOTSKY (1988, p.113) quem afirma:

"O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só."

Enganam-se os que imaginam que a imitação gera a dependência da criança em relação ao adulto. A construção interna dos conteúdos inicialmente imitados é o ápice que qualquer sujeito pretende atingir. Nesse sentido, professor, conhecimento e aluno são elementos fundamentais e insubstituíveis no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Após essas exposições, seria necessário indagar que idéia geral congrega esses autores sob o termo construtivismo.

Segundo COLL (1991), diversas são as teorias psicológicas consideradas construtivistas, o que não garante, no entanto, muita semelhança nem tampouco complementarie-

dade entre elas. Na verdade, tais teorias convergem para um ponto comum à medida em que afirmam a participação ativa do sujeito da aprendizagem neste processo. Ou seja, partindo de raízes filosóficas divergentes e muitas vezes dando ênfase a aspectos diferentes do sujeito, as teorias tangenciam-se mutuamente no momento em que consideram o sujeito como alguém que constrói o próprio conhecimento.

Apesar desta semelhança fundamental, as referidas teorias distanciam-se no exato momento em que se assemelham, tendo em vista que a descrição desse processo de construção do conhecimento é suficiente para delimitar as concepções de desenvolvimento e de aprendizagem subjacentes a ele e os desdobramentos de natureza didática e metodológica que dizem respeito à sala de aula e mais especificamente ao papel do professor.

Se considerados os dados obtidos com o questionário de sondagem inicial descrito no capítulo 2, este debate ganha ainda mais vitalidade.

Sobre a primeira questão "O que entende por Construtivismo?", poderíamos classificar as respostas em dois grandes grupos: o primeiro, referindo-se ao Construtivismo como algo a ser utilizado pelo professor, mais especificamente a um método de trabalho; o segundo, já como um fazer deste mesmo professor. No primeiro caso, as afirmações sobre o método vêm no sentido do desconhecimento ou de comparação com um suposto "método tradicional". No segundo caso, o fazer aparece a partir de três vertentes de intervenção em sala de aula, quais sejam, a) "**deixar** construir"; b) **oferecer** oportunidades de construção; c) **trabalhar** para que construam. Pode-se perceber que nos termos utilizados para a conceituação de Construtivismo há diferentes níveis de comprometimento com o trabalho essencialmente pedagógico, o trabalho de, como bem expressa COLL (1991), "**ensinar** o que se há de construir".

Segundo COLL (1991), a relação estabelecida entre Educação e Psicologia, principalmente na última década, vem postulando como condição necessária, porém não sufici-

ente, para a aprendizagem o que ele chamou de "princípio construtivista": o sujeito constrói seu próprio conhecimento ou o sujeito é ativo no processo de aprendizagem.

No entanto, COLL admite que esta convergência para o princípio construtivista não garante uma complementariedade entre as diversas vertentes teóricas que buscam explicar o processo de aprendizagem. Ao contrário, a maior ou menor valorização deste princípio em função das outras condições necessárias ao processo, diferenciariam tais vertentes no que diz respeito à natureza do contexto educativo e de suas funções. Esta é uma das mais atuais discussões na área da educação e alimenta o debate entre os pesquisadores de PIAGET e VYGOTSKY.

De certa forma, a diferenciação teórica, não necessariamente formulada intencionalmente pelos professores, está expressa nos diferentes termos utilizados por eles. Do professor essencialmente transmissor, negado a partir do princípio construtivista, emerge um professor matizado pela importância do processo vivido pelo aluno. Mas de que natureza é este processo?

Quando considerado de natureza essencialmente individual, o processo de construção do conhecimento vivido pelo aluno adquire proporções que praticamente anulam o papel do professor e do contexto educativo. Daí a importância da idéia "**deixar construir**" utilizada em parte das respostas à primeira questão. Ela é eco, como se vê, de uma interpretação do processo de ensino e aprendizagem como algo unidirecionado: do aluno para fora dele, ao contrário do que se postulava no referencial anterior.

Nestes casos, ao professor caberia, no máximo, o papel de orientador, de organizador de um ambiente propício para este aprendizado individual, de alguém capaz de "**oferecer condições**" para o processo do outro.

Mas a aprendizagem, mesmo vista à luz do princípio construtivista, deve ser considerada o resultado da articulação do processo de individualização e de socialização. As

implicações que nascem desta afirmação são necessárias ao entendimento de uma concepção sócio-histórica de ensino e aprendizagem, que se diferencia das demais por julgar o ensino - tal como ajuda sistemática - parte integrante do processo de aprendizagem.

Aquele professor-transmissor, substituído pelo professor-orientador em nome de um aluno - construtor, readquire neste contexto um papel fundamental de elemento de socialização, de sujeito capaz de ajudar o aluno em seu processo de aprendizagem que é, exatamente e ao mesmo tempo, o processo de constituição de seu eu, de tudo que o torna único, e de sua inserção na cultura, enfim, no contexto social em que vive.

A ajuda a que se refere COLL é de dois âmbitos: o primeiro, é a possibilidade do professor, enquanto representante, do ponto de vista simbólico, oferecer ao aluno aquilo que a humanidade já viveu, produziu e julgou relevante em termos de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e procedimentos; o segundo, é a possibilidade de, considerando o "princípio construtivista", ajustar aquilo que pretende oferecer às necessidades internas dos sujeitos a quem pretende ensinar.

O professor configurado segundo estes dois âmbitos reassume a árdua tarefa de ensinar, ou seja, de **"trabalhar"** para que os alunos construam, como postula a vertente (c) das respostas dos professores.

Porém, é bom que se diga que não há aqui a intenção de promover um juízo de valor, nem tampouco de classificar a postura pedagógica de cada professor a partir da categorização da compreensão de um conceito. Todos sabemos que a prática educativa é complexa e contraditória o suficiente para não nos permitir atitudes desta natureza.

Além disso, faz-se necessário investigar em que medida a análise aqui realizada pode ser conferida aos professores; em outras palavras, será que os diferentes termos utilizados refletem em si mesmos concepções e posturas diferenciadas?

A resposta, após um ano de contato com eles, é não.

Com relação à segunda questão (o que fazia e não faz mais), salta aos olhos o comentário sobre o abandono do planejamento semanal e da seqüenciação do trabalho de sala de aula:

"... seguíamos um planejamento em seqüência, hoje não sei a seqüência que devo seguir"; "...antes seguia-se um planejamento em sala o trabalho era dirigido em seqüência"; "...fazia planejamento semanal e não faço mais".

Tudo isto em nome de um pretenso Construtivismo. Unindo a primeira vertente de intervenção em sala de aula exposta nas respostas à primeira questão com os aspectos descritos nesta segunda, construiríamos algo parecido, senão idêntico, ao vácuo, a um não-fazer.

No entanto, há respostas que nos fazem antever um novo referencial de trabalho, ainda que pouco aprofundado, com relação à alfabetização:

"... não estou partindo de palavras-chave e sílabas".

Este novo referencial aparece de maneira mais clara nas respostas à terceira questão (o que não fazia e está fazendo agora). Apesar de ainda ser expressa uma postura de "trabalho com situações de momento" que denuncia um movimento presente de indefinição do próprio papel da escola e do professor, a maioria das respostas vem no sentido de uma ação específica do professor, de um fazer revisitado - bem ou mal, mas revisitado, alterado ou em transformação, ainda sem a possibilidade de avaliação do nível de criticidade desta transformação.

Os professores afirmam que trabalham com materiais que as crianças trazem de casa, como rótulos, embalagens, etc, com letras e identificação de nomes, que deixam fluir mais as idéias e explorações nas atividades, que juntamente com a linguagem oral e escrita trabalham matemática e outros conceitos básicos.

Aqui é nítida a influência de FERREIRO nos aspectos introduzidos no trabalho de sala de aula. Mas de onde vem esta influência? De cursos de magistério? De leituras indicadas pela orientadora pedagógica? De leituras feitas por conta própria?

A quarta questão revela, em certa medida, o contato estabelecido com a produção teórica existente sobre o construtivismo. Entre as que concluíram o magistério na década de 90, apenas uma afirma ter lido apostilas sobre o assunto na disciplina de Metodologia de Ensino de Português; entretanto, em entrevista, declarou que as discussões passavam unicamente pelo "o que fazer", pelas atividades ditas construtivistas.

Duas professoras afirmam nunca ter lido algo a respeito.

Quatro professoras se referem a leituras de apostilas fornecidas pela orientadora que, por sua vez, afirma ter lido Psicogênese da Língua Escrita, de FERREIRO, e materiais do Projeto Ipê - atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios - produzidos pela CENP no Governo de Franco Montoro, em 1984 e 1985. Além destes textos, afirma ter participado de um curso na Escola da Vila, na cidade de São Paulo e de uma oficina de atividades no 37º Encontro das APAES, com o tema "Reflexões sobre a Alfabetização e a Aplicação do Construtivismo na Escola - Alfabetização e Deficiência".

Arrisco dizer que as apostilas indicadas para os professores são exatamente o material do Projeto Ipê, de 8 a 9 anos atrás, pois em entrevista com a orientadora tive à disposição o acervo com o qual trabalha e pelo qual se pauta, que se resume nos textos já citados.

Um dado interessante que aparece nas respostas desta questão é a indicação das orientações, de cursos e estágios como resposta a uma formulação evidente de indicação de **leituras**, ou seja, apesar da questão indagar sobre a literatura conhecida (que, inclusive, fora

formulada desta forma pelos próprios professores), não raro obteve uma resposta no nível da interação pessoal.

Este dado parece ser uma reação à tomada de consciência da ausência de leitura - não li mas ouvi - e que se soma a dois comentários feitos por professores nesta mesma questão e merecem destaque:

"...não li nada, e mesmo sendo lido, fica a desejar porque, o importante é a teoria e a prática";

"... Poucas apostilas, mas eu acho que para o construtivismo ler é o mínimo".

O primeiro comentário poderia ser considerado bastante coerente não fosse a tentativa de justificar a não - leitura com a afirmação subsequente, isto é, mesmo não sendo condição suficiente, a leitura é condição necessária, o que não aparece considerado.

O segundo comentário nos leva a pensar onde se produziu tal afirmação, feita em nome de um construtivismo. Sabemos que, exceto em casos de esquizofrenia, partilhamos de idéias veiculadas socialmente, não as criamos com total autonomia. Posto isto, resta saber como se construiu tal deturpação e se esta encontra eco nos meios em que circula. Podemos afirmar, sem risco de errar, que essa idéia não se encontra em livros, nem em apostilas produzidas pela CENP.

Tendo em vista as respostas ao questionário e o processo de pesquisa, como entender o conceito construtivismo que circula entre os professores?

SANTOS (1991) afirma que a formação de conceitos é um processo complexo de pensamento, base para a possibilidade de compreensão, de tomada de decisão, de pesquisa e resolução de problemas e para o discurso oral. Entretanto, a conceitualização pode apresentar-

se em aspectos mais espontâneos e intuitivos ou mais racionais. Os mais espontâneos relacionam-se com os primeiros níveis de conceitualização descritos por BACHELARD (1971, 1984), onde o preponderante são os atributos aparentes e imediatos, relacionados basicamente aos aspectos visíveis e de utilidade. Deste ponto de vista, a formação de conceitos estaria identificada com a vertente empirista e não racionalista, como pretende BACHELARD.

Em níveis superiores de conceitualização, os aspectos anteriores não estariam descartados, porém não ocupariam os lugares que ora ocupam; estariam articulados com um pensamento capaz de estabelecer relações entre os atributos do próprio conceito e destes com os de outros, capaz de buscar os atributos que o caracterizam e o limitam, relativizando-o, enfim, capaz de utilizar de forma consciente, produtiva e racional as estratégias de construção de conceitos.

Nesta aproximação do material entregue pelos professores, percebe-se que o conceito "construtivismo" ainda era formulado nos níveis que recorrem ao visível e à utilidade; pouco se expressa que não seja uma referência a alterações no fazer de sala de aula. E que fique claro que isto não implica necessariamente um fazer elaborado a partir desta conceitualização; várias teorias sobre educação convivem no espaço da escola, como bem descreve SAVIANI (1985, p. 43):

"imbuído de ideário escolanovista (...), o professor é obrigado a trabalhar em condições tradicionais (...), ao mesmo tempo que sofre, de um lado, a pressão da pedagogia oficial (...) e, de outro, a pressão das análises sócio-estruturais da educação".

Além disto, a teoria construtivista ainda está sendo construída e, segundo COLL (1992), não apresenta respostas para uma série de questões sobre a educação em geral e sobre a sala de aula.

Considerando as limitações intrínsecas à produção teórica construtivista e as de socialização desta produção entre os professores, penso que a iniciativa do grupo de profissionais da APAE na busca de uma ajuda sistemática reflete um movimento, ainda que precário, do pensar.

Recorro a LEFEBVRE (1991) para compreender a dinâmica que se estabelece entre o "acomodar-se" da satisfação e "debater-se" da dificuldade; ambos os pólos, momentos de um mesmo pensamento.

É correto pensar que os professores que se encontram em dificuldades buscam na assessoria o pólo da satisfação, da resposta verdadeira que rechaça a possibilidade do erro, como se o primeiro por si só garantisse a exclusão do segundo.

Para LEFEBVRE (1991, p. 90),

"essa pretensão [a de encontrar uma verdade capaz de excluir o erro] *foi sempre o tema preferido do dogmatismo metafísico. Cada metafísico apresenta seu "sistema" como uma revelação global, abarcando todo o saber...", "... pretende verdades absolutas (...) transcendentes com relação às imperfeições do pensamento humano, as suas aproximações e seus erros".*

A pretensão inicial acima descrita criou no grupo exigências e expectativas distorcidas, na medida em que a ele próprio se atribuiu o valor do erro e a assessoria o de verdade. No entanto, esta lógica em si insustentável explicitou suas contradições em dados levantados anteriormente. Muitos foram os momentos, ao longo do ano, em que o grupo revelou a tentativa, por um lado, de mascaramento do não-saber e, por outro, de rebelião contra uma lógica eminentemente formal que, se num primeiro momento liberta aquele que detém a verdade, num segundo, condena aquele que se incumbe do erro.

Esse dilema em que se encontrou o grupo, no entanto, foi e é o germe da conscientização deste processo, processo contínuo, ininterrupto, que se constitui em diversos âmbitos: social, político, e naquele que, neste trabalho, é o foco central, o **pedagógico**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, identifiquei um construtivismo alicerçado em um conjunto de atividades diferenciadas de alfabetização que faziam-me indagar que relação teoria e prática convertia um corpo teórico em receituário de atividades. Ou, que professor seria esse formado sob a (falsa) idéia de que uma boa prática se faz na medida da execução correta de atividades já conhecidas e aprovadas. Perguntava, ainda, no que diferiria essa abordagem daquela denominada tecnicista se, em última análise, tudo se concretizaria enquanto um grande roteiro de passos a serem seguidos sem justificativa conhecida. As teorias estariam apenas a serviço de uma mera alternância de nomenclaturas e atividades?

Além desse aspecto consumível, encontrei o que denominei de "construtivismo voyeur", onde o processo de ensino e aprendizagem cede lugar às "lições de vida" carregadas de boas intenções, de julgamento do sujeito e de sua família, e de inculcação de valores morais sancionados pelos códigos convencionais. Cede lugar, também, às construções das letras, não como um desenvolvimento conceitual, mas como uma manipulação física de formas, ou seja, às atividades que muito se aproximam das alegrias simples que tanto agradaram as leitoras do texto de SNYDERS (1988). Atividades desprovidas de consistência pedagógica, porque pobres de significado intelectual, pobres de desafio, pobres de indagação, de pesquisa e curiosidade científica, pobres, enfim, de construção do conhecimento.

O "construtivismo voyeur" é preocupado com a sondagem psicológica não como forma de pesquisar caminhos ou impulsionar o aprendizado, mas de se embrenhar no mais íntimo universo do sujeito para julgá-lo "bom ou mau", "bem criado ou não", "com futuro" ou "pobre diabo por ter tido a má sorte de nascer filho de um alcoólatra". Nada que se aproxime da sala de aula, do professor, da cultura elaborada à qual se refere SNYDERS (1988) ou algum outro autor nomeadamente construtivista. Nenhuma busca do conhecimento do sujeito como estratégia de ensino mais consistente ou significativo, mas uma busca especu-

lativa, como a de quem olha o mundo pelo buraco da fechadura à espera da revelação de uma mácula desconhecida.

Contra essa tendência, o grupo caminhou no sentido de um conhecimento mais profundo das teorias psicológicas, contra ela passou a olhar o aluno como alguém que tem cognição, agarrou-se às fases de desenvolvimento da escrita. O grupo, não sem recuos, avançou rumo às articulações entre teoria e prática, tornando-se capaz de identificar aspectos fundamentais da relação professor-aluno: confiança, exigência/desafio, busca de autonomia.

É bem verdade que apenas ao final do processo o grupo se voltou para a necessidade de definição dos conteúdos adequados para as crianças. Ao meu ver, passou o ano construindo esse olhar a partir das próprias necessidades de conhecimento.

Ao final desse processo, o grupo assumia, apesar da resistência e de muitas dificuldades, um construtivismo capaz de resgatar a importância do professor e sua possibilidade de estudo, erro e aprendizagem. Um referencial vivo, não confundido com um bloco monolítico, mas identificado com o esforço da reflexão. Um construtivismo plural tal qual os objetos do conhecimento e os sujeitos da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ANDRÉ, M.E.D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-4, 1984.

02. ARAGÃO, R.M.R de. **Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel** - sistematização dos aspectos teóricos fundamentais. Campinas: UNICAMP, 1976. (Tese de Doutorado)

03. BACHELARD, G. **Epistemologia**. Barcelona: Anagrama, 1971.

04. _____. **A filosofia do não**. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

05. BOMBASSARO, L.C. **As fronteiras da epistemologia** - como se produz o conhecimento. Petrópolis, Vozes, 1992.

06. BRITO, P.L., LAJOLO, M. **O movimento de reorientação curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo** - uma leitura atravessada. Campinas: Unicamp, s.d. (Mimeo.).

07. CAMPOS, M.M.M. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 63-6, 1984.

08. CHALMERS, A.F. **O que é ciência, afinal**? São Paulo: Brasiliense, 1993.

09. CHAUÍ, M.S. O que é ser educador hoje? da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C.R. **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 51-70.

10. CLAXTON, G. **Vivir y aprender** - psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana. Madrid: Alianza, 1987.

11. COLL, C. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar In: LEITE, L.B., org. **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 164-97.

12. _____. Construtivismo e intervencion educativa: como enseñar lo que se ha de construir? In: **Congresso Internacional de Psicología y Educación**. Madrid, 1991.

13. _____. PALACIOS J., MARCHESI, A. **Desarrollo psicológico y educación**. Madrid: Alianza, 1992.

14. EZPELETA, J., ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

15. FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992

16. _____, PALACIO, M.G. **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

17. _____, TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

18. FREIRE, P., SHOR, I. **Medo e ousadia** - o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

19. GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática,1990.

20. GINZBURG, C. **O queijo e os vermes** - o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

21. GÓES, M.C.R. de, SMOLKA, A.L.B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E.S., org. **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 51-70.

22. GOUVEIA, A.J. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 67-70, 1984.

23. HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

24. LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

25. LEONTIEV et al. **Psicologia e pedagogia** - bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

26. LUDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 43-4, 1984.

27. MAGOON, A. J. Constructivist approaches in educational research. **Review of Educational Research**. v. 47, n. 4, p. 651-93, 1977.

28. MARCUSCHI, L. A.. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R., SILVA, E. T. da. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988, p. 38-57.

29. NUSSBAUM, J. Classroom conceptual change: philosophical perspectives. **International Journal of Science Education,** London, v.11 n.5, p.530-40, 1989.

30. PAIN, S. Aprendizagem: aspectos cognitivos e afetivos. In: **SEMINÁRIO AVANÇADO SOBRE APRENDIZAGEM**. 1991, Campinas. (Notas de Conferência).

31. PETRY, R.M. **Educação física e alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

32. PIAGET, J. **Educación e instrucción.** Buenos Aires: Proteo, 1968.

33. _____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1971.

34. PILLAR, A.D. **Fazendo artes na alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1990.

35. PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

36. REVERBEL, O. **Vamos alfabetizar com jogos dramáticos**. Porto Alegre: kuarup, 1989.

37. RIBEIRO, V.M. **Ensinar ou aprender**? Emilia Ferreiro e a alfabetização. Campinas: Papirus, 1993.

38. SANTOS, M.E.V.M. dos. **Mudança conceptual na sala de aula** - um desafio pedagógico. Lisboa: Livros Horizonte, 1991

39. SAVIANI, D. A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n.150. maio/agosto 1984.

40. _____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T., org. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985, p. 19-47.

41. SILVA, E.T. da. **O ato de ler** - fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.

42. _____. **Os (des)caminhos da escola**: traumatismos educacionais. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

43. SILVA, T.T.. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, jul/dez, 1993.

44. SMOLKA, A.L.B.. **A criança na fase inicial da escrita** - a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1989.

45. SNYDERS, G.. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

46. SOARES, M.B.. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R & SILVA, E.T. da. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.

47. TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

48. THIOLLENT, M.J.M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 45-50, 1984.

49. _____. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1992.

50. VEIGA, I.P.A, org. **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1991.

51. VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

52. _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

53. WEIR,P., dir. **Sociedade dos poetas mortos**. Califórnia, EUA: Touchstone Pictures, 1990. (fita de vídeo)

54. ZILBERMAN, R., SILVA, E. T. da. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: ___, org. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p. 111-5.

ANEXO

PRIMEIRA SEÇÃO — ALEGRIAS SIMPLES, ALEGRIAS AMBICIOSAS

Inicialmente direi algumas palavras das alegrias simples e imediatas.

Por exemplo, banhar-se e em seguida bronzear-se ao sol: satisfação corporal, o puro prazer de se sentir viver, entregar-se a não fazer nada, a não pensar além daquele instante.

Ou ainda tomar entre amigos um "gole" alegre e aproveitar do calor humano que suscita esse "estar junto"; passear suavemente em belas paisagens; de um outro modo, confiar-se no que se chama a fé inquebrantável.

Felizmente, essas satisfações existem; podemos prová-las, degustá-las logo, estão logo disponíveis e, afortunadamente, abertas a todos: sem necessidade de intermináveis tensões nem aprendizagens. Essas satisfações trazem em si mesma a marca de sua certeza.

São reais e não se trata de modo algum de renunciar a elas: mas, sob sua forma bruta, são muito instáveis. Se o indivíduo quer colocá-las como trégua às preocupações habituais, não se subentende que nenhuma trégua pode manter-se por muito tempo?, "uma simples trégua".

E sobretudo a satisfação não se conserva na sua simplicidade: nosso religioso fervoroso, a partir do momento em que encontra pessoas que não partilham de sua fé, vai sentir necessidade de responder-lhes: será preciso que ele encontre argumentos.

Depois de ter-se banhado e ter-se mais ou menos debatido na água, o indivíduo vai querer nadar, e em seguida nadar bem, vai querer manter com a água uma relação mais sutil, mais refinada, o que aborda a cultura física, talvez a cultura esportiva, logo a cultura.

A conversa entre colegas vai ter logo necessidade de alimento — a não ser que gire em torno de mexericos, o que para bem depressa de ser feliz.

Passear na natureza: esta natureza percorrida, se eu pudesse reaproximá-la daquela que é compreendida pelos biólogos ou representada pelos pintores e fotógrafos ou cantada pelos poetas, não teria eu um contentamento maior?

Quando, durante as férias principalmente, digo-me que somos bem tolos ao complicar nossa existência, converto-me à ingenuidade; mas é possível sem viver o questionamento de toda a civilização moderna e levantar assim a ladainha dos problemas mais ousados?

A alegria não fica no elementar — Em suma, os momentos descontínuos das alegrias simples e imediatas vão logo ambicionar atingir a duração, a fidelidade e a consistência e encontrarão desde então todas as interrogações que o tempo coloca. Em nome de seu movimento próprio tornam-se complexas — e lançam apelos à cultura elaborada; nesse movimento de ultrapassagem, cessam pouco a pouco de serem simples e tornam-se cada vez mais satisfações.

Ser feliz de moto — Um dos símbolos dessa cultura primeira poderia ser a moto, ou na falta de, a mobilete: assunto de inúmeras conversas e também de múltiplas ações de desmontagem, remontagem, limpeza, conserto, talvez melhoria. Os valores dessa cultura e ao mesmo tempo, provavelmente, suas satisfações: tomada de contato com o mundo técnico, o moderno, o hoje; sentido prático, desembaraço que implicam pelo menos num certo modo de aproximação das coisas complexas [1].

Sentimento de poder, domínio de si próprio, ocasiões para medir-se: provas, desafios, pontuados de insucessos, de tempo de melancolia e também momentos de exaltação.

Embriaguez sensual do ar livre, descoberta de horizontes novos — e livres. Uma cultura que faz apelo à toda pessoa, tanto ao corpo quanto ao espírito, à coragem: não "fraquejar", não ceder diante da dificuldade. E tudo o que se passa em torno do perigo: desde o perigo que exige vigilância até o perigo procurado para usufruir de uma intensidade aumentada.

Vitalidade, ação, efervescência, uma cultura ligada a vida, uma vez que ela não pode perder o elo imediato com o vivido, vivência pessoal e vivência do grupo: experiências adquiridas à força do punho. Daí um caráter certo, irrefutável, os seres e as coisas impondo-se com força e assim com um certo brilho; como a cultura escolar evitará parecer pálida na comparação?

E no entanto insatisfeito — Apesar de tudo, os problemas de violência e limitações cruéis permanecem: tecnicamente, compreende-se mal o que se faz, e isso limita a eficácia; humanamente, onde está a razão de ser válida, digna dos esforços dispendidos?

E é uma das causas pelas quais tantos jovens motociclistas reunir-se-ão em grupos onde encontrarão pessoas mais sensatas, prestes a fornecer explicações mecânicas — e também a explicitar os "porquês" desses impulsos.

SNYDERS (1988, p. 24-5)