

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Heloísa Muniz Velanga

**A importância da Intervenção Pedagógica na Perspectiva Vygotskiana
para uma Educação para o Pensar**

São Paulo

2009

HELOÍSA MUNIZ VELANGA

**A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA
PERSPECTIVA VYGOTSKIANA PARA UMA
EDUCAÇÃO PARA O PENSAR**

Monografia apresentada como requisito para
conclusão do Curso de Especialização Fundamentos
de uma Educação para o Pensar

Orientadora: Profa. Dra. Neide Barbosa Saisi

São Paulo

HELOÍSA MUNIZ VELANGA

**A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA
VYGOTSKIANA PARA UMA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR**

Profa. Dra. NEIDE BARBOSA SAISI

São Paulo - 2009

*Ao meu pai, com quem aprendi que
sempre temos que investir em Educação.*

*À minha querida amiga e irmã Silvia
Machado, cuja ajuda, incentivo e apoio
incondicionais foram essenciais para que
esse trabalho se realizasse.
Muito obrigada do fundo de meu coração!*

“Até hoje o aluno tem permanecido nos ombros do professor. Tem visto tudo com os olhos dele e julgado tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção.”

L. S. Vigotski

RESUMO

Vygotsky, ao apresentar sua teoria acerca do Nível de Desenvolvimento Real, Nível de Desenvolvimento Potencial e Zona de Desenvolvimento Proximal, trouxe nova concepção de Intervenção Pedagógica. O objetivo de nosso estudo é descobrir como o professor, mediador e facilitador, numa perspectiva vygotskiana, agindo na Zona de Desenvolvimento Proximal, pode fomentar o desenvolvimento e o aprimoramento de determinadas habilidades intelectuais em seus alunos, a fim de instigá-los a uma Educação para o Pensar, que incita o estudante a pensar de forma autônoma, reflexiva, crítica, profunda, sistemática, criativa e contextualizada histórica e socialmente. Para compreendermos alguns fundamentos da Educação para o Pensar, escolhemos três autores que, a nosso ver, representam a base desta “cultura norteadora: Marcos Lorieri, Matthew Lipman e Paulo Freire. Tendo como pano de fundo um estudo de caso de um grupo de 25 alunos do 6º. ano do Ensino Fundamental II, em uma escola privada de Ensino Básico na cidade de São Paulo, analisamos os dados coletados em três diferentes situações: observação das aulas, dados dos questionários respondidos pelos alunos e dados do questionário respondido pela professora. Por tratar-se de pesquisa qualitativa, a partir da análise descritiva e interpretativa de tais dados, buscamos confrontá-los com nosso referencial teórico. Os dados revelados pela presente pesquisa de campo demonstram haver complementaridade entre a mediação proposta por Vygotsky e o que a Educação para o Pensar pretende promover: um aluno transformado em um ser pensante, consciente e indagador, mais competente e preparado para enfrentar as incertezas do futuro.

Palavras-chave: intervenção pedagógica – zona de desenvolvimento proximal – mediação – educação para o pensar

ABSTRACT

Vygotsky, while introducing his theory about the Actual Development Level, the Level of Potential Development and the Zone of Proximal Development, brought a new concept of Pedagogical Intervention. The aim of this study is to find out how the teacher, a mediator and facilitator, in a Vygotskian approach, acting in the Zone of Proximal Development, may stimulate the development and improvement of certain intellectual skills in their students in order to encourage them to an Education to Think, which incites students to think in an autonomous, reflexive, critical, deep, systematic, creative, historically and socially contextualized way. In order to understand some fundamentals of the Education to Think, we have chosen three authors who, in our estimation, represent the basis of such “guiding culture”, namely: Marcos Lorieri, Matthew Lipman and Paulo Freire. Having as a background a case study of a 6th-grade-middle-school-group of 25 students from a Secondary Education private school in the city of São Paulo, we have analyzed the data collected in three different situations: in observation of attended classes, in data from questionnaires responded by the students and data from a questionnaire responded by the teacher. As we are working with a descriptive and interpretative analysis, we have aimed to collate this data with our theoretical reference. The data revealed by the present field research demonstrates there is complementariness between the mediation set by Vygotsky and what the Education to Think intends to promote: a student who is turned into a thinking, conscious and querist being, who is more competent and prepared to face the uncertainties of the future.

Key-words: pedagogical intervention – zone of proximal development – mediation – education to think

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - TRIANGULAÇÃO BÁSICA DE MEDIAÇÃO.....	17
Figura 2 - NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO	26
Figura 3 - CARACTERÍSTICAS DO PENSAR BEM	51
Figura 4 - FORMAS DE CONHECIMENTO	53
Figura 5 - ATIVIDADES BÁSICAS DO PROCESSO DE PENSAR.....	57
Figura 6 - REPRESENTAÇÃO DO PENSAMENTO DE ORDEM SUPERIOR	61
Figura 7 - REPRESENTAÇÃO MAIS COMPLEXA DO PENSAMENTO DE ORDEM SUPERIOR	63
Figura 8 - QUADRO DE REPRESENTATIVIDADE DO GRUPO TUTOR ..	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DP – Diário de Pesquisa

DPM – Diário de Pesquisa Modelo

FO – Ficha de Observação

FOA – Ficha de Observação de uma Aula

FOM – Ficha de Observação Modelo

MML – Mapa de Mudança de Lugar

NDP – Nível de Desenvolvimento Potencial

NDR – Nível de Desenvolvimento Real

QA – Questionário dos Alunos

QPRO – Questionário da Professora

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	01
2 TEORIA VYGOTSKIANA	05
2.1 A INFLUÊNCIA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	05
2.2 DELINEAMENTO GERAL	07
2.3 MEDIAÇÃO	16
2.3.1 Mediação e Internalização	20
2.4 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP)	22
2.5 O PAPEL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	29
3 EDUCAÇÃO PARA O PENSAR	36
3.1 PENSAR BEM: O QUE SIGNIFICA PENSAR? O QUE SIGNIFICA PENSAR BEM?	38
3.1.2 Características do Pensar Bem	42
3.1.3 O Conhecimento: seu significado e suas formas	52
3.1.4 Atividades básicas do pensar	56
3.2 O PENSAR DE ORDEM SUPERIOR	59
3.2.1 Características do pensar crítico e criativo	64
3.2.2 Habilidades do pensamento	65
3.3 O PENSAR CERTO	71
4 PROJETO „T-T” – UM ESTUDO DE CASO	75
4.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO	75
4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO	78
4.3 OBSERVAÇÃO DAS AULAS E REUNIÕES DE TROCA DE EXPERIÊNCIAS	80
4.3.1 Ficha de Observação	84
4.3.2 Diário de Pesquisa	85
4.4 ANÁLISE DAS AULAS OBSERVADAS E SUAS RESPECTIVAS REUNIÕES	86
4.4.1 Aula de 14/04/08	87

4.4.2 Aula de 02/06/08	90
4.4.3 Aula de 09/06/08	96
4.4.4 Aula de 16/06/08	101
4.4.5 Aula de 23/06/08	107
4.4.6 Aula de 25/06/08	109
4.4.7 Aula de 01/09/08	112
4.4.8 Aula de 08/09/08	114
4.4.9 Aula de 11/09/08	117
4.4.10 Aula de 15/09/08	121
4.4.11 Aula de 22/09/08	122
4.5 QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO DOS ALUNOS DO 6º A	124
4.5.1 Análise dos Questionários dos Alunos do 6º A	125
<i>4.5.1.1 Sexo e faixa etária</i>	<i>127</i>
<i>4.5.1.2 Se os alunos gostam de trabalhar em duplas e / ou em grupos e como é sua participação</i>	<i>128</i>
<i>4.5.1.3 Se os alunos, ao trabalharem em grupo, acreditam ter mais chances de resolver uma situação-problema</i>	<i>133</i>
<i>4.5.1.4 O que acham que a professora deve fazer enquanto os grupos trabalham</i>	<i>135</i>
<i>4.5.1.5 O que os alunos entendem por pensar de forma crítica</i>	<i>136</i>
<i>4.5.1.6 Se os alunos acham que as perguntas propostas pela professora em aula fazem-nos pensar de forma mais crítica</i>	<i>138</i>
4.6 QUESTIONÁRIO ABERTO COM A PROFESSORA	145
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
APÊNDICES	174
ANEXOS	208

1. INTRODUÇÃO

Nosso estudo está embasado na Teoria Vygotskiana acerca da relevância do papel do professor e tem como tema, ou pano de fundo, o **Nível de Desenvolvimento Real (NDR)**, fase em que, criança ou adolescente, o indivíduo já consegue executar certas funções por si mesmo, com base em experiências previamente adquiridas – autonomia –; o **Nível de Desenvolvimento Potencial (NDR)**, marco do estágio no qual a criança ou adolescente consegue executar determinadas funções, porém ainda com o auxílio de outras pessoas mais experientes, podendo ser tanto o professor como um colega – heteronomia –; e, por fim, a **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, referente à área que retrata o caminho condutor de um nível ao outro, ou seja, da heteronomia para a autonomia, espaço de maior predominância da intervenção pedagógica, ou, também, centro de atuação da mediação do professor.

No Capítulo 2, apesar de o nosso foco principal ser um maior detalhamento dos aspectos supracitados, buscamos apresentar uma síntese dos pontos primordiais, para uma contextualização da Teoria Vygotskiana, como a influência do materialismo histórico-dialético, a relação de Vygotsky com Luria e Leontiev, a relação entre mediação e internalização, e um delineamento mais minucioso do papel da intervenção pedagógica. Tratamos, outrossim, ainda neste Capítulo, dos planos genéticos de desenvolvimento, dos signos, dos instrumentos e das funções básicas da linguagem.

Nosso problema de pesquisa é investigar até que ponto a intervenção pedagógica, segundo a perspectiva vygotskiana, pode levar a uma “Educação para o Pensar”¹. Para tanto, escolhemos três pensadores representativos dessa abordagem, a saber: Marcos Lorieri, Matthew Lipman e Paulo Freire.

Dessa forma, no Capítulo 3, retratamos, primeiramente em Lorieri, as principais características do **Pensar Bem**, o significado do conhecimento e suas formas, e as atividades básicas do pensar. Com Lipman, buscamos caracterizar o **Pensar de Ordem Superior**, ao estudarmos as características do pensar crítico e criativo e as habilidades do pensamento. Por fim, com Freire, fazemos um epítome das características principais do **Pensar Certo**.

Torna-se claro, desse modo, o objetivo geral de nossa pesquisa: descobrir como o professor, mediador e facilitador, agindo na Zona de Desenvolvimento Proximal, pode desenvolver em seus alunos habilidades intelectuais, a fim de instruí-los e prepará-los a pensar, de maneira reflexiva, autônoma, profunda, crítica, criativa, sistemática, radical, abrangente, autocorretiva e contextualizada social e historicamente.

No Capítulo 4, apresentamos um Estudo de Caso, o **Projeto „T-T”**, nascido em 2008, em um colégio particular paulistano teuto-brasileiro, bilíngue, após intenso processo preparatório desde 2006/2007. O objetivo primordial era melhorar a qualidade pedagógica de seu corpo docente. Tal projeto serviu como fonte das aulas observadas, usadas como ponto de partida da parte empírica deste trabalho, e dele surgiram as três fontes de coleta de dados da nossa pesquisa qualitativa.

¹ A **Educação para o Pensar**, em linhas gerais, pode ser definida como uma “cultura norteadora”, que envolve os mais diversos estudiosos, de filósofos a psicólogos da educação, com ideias convergentes ou divergentes, porém em busca de um mesmo objetivo: estimular o pensar em seus alunos, tendo em mente prepará-los para um futuro no qual possam resolver problemas, tomar decisões e aprender continuamente.

Vale ressaltar que o método de análise interpretativa e avaliativa utilizado na presente pesquisa não tem nenhuma relação, em si, com o âmago do projeto em questão, mas relaciona-se ao fato de acreditarmos que ele responderia às questões prementes, emergentes no decorrer do estudo.

A primeira fonte é uma **Ficha de Observação** das aulas presenciadas, e seus critérios foram estabelecidos pela equipe participante do projeto. Além dela, há também o **Diário de Pesquisa**, com critérios criados pela dupla professora / pesquisadora. Decidimos considerá-los, Ficha e Diário, como uma fonte única de dados, pois sua análise e interpretação devem ser feitas concomitantemente, caso contrário, perdem o sentido e acabam fragmentando-se.

A segunda fonte é um **Questionário Semiestruturado**, elaborado para o grupo de alunos do 6º ano A do Ensino Fundamental II do colégio em questão, junto ao qual assistimos às aulas, durante todo o ano de 2008. Por fim, nossa terceira fonte é um **Questionário Aberto Elaborado para a Professora**, nosso outro objeto de estudo, fechando a tríade dessa coleta de dados.

Faz-se esclarecedor incluir neste capítulo a relevância de nossa pesquisa, demonstrada em três diferentes instâncias: pessoal, social e científica. Ressaltamos a relevância pessoal do trabalho, pois sempre acreditamos na importância do papel do professor como facilitador, intermediando as trocas entre os alunos que, juntos, ajudando-se mutuamente, podem produzir um novo e melhor patamar de conhecimento.

A relevância social encontra-se no fato de acreditarmos haver uma relação de complementaridade entre os autores que embasam esta pesquisa e, ao concretizarmos tal ligação, investimos não somente na mediação do professor, mas também na importância da preparação e do estímulo a jovens mais críticos, reflexivos, criativos e autônomos. Cientificamente, a presente pesquisa é também relevante, pois, ao entrelaçar Vygotsky, Lóriei, Lipman e Freire, de forma

direta e sistemática, contribuímos para fomentar novas tentativas de estabelecer relações entre grandes pensadores, cientistas e suas distintas abordagens, a fim de produzir novas pesquisas qualitativas voltadas à Educação e à Psicologia da Educação.

No desenrolar do Capítulo 4, ainda durante a análise descritiva e interpretativa dos fatos observados, procuramos também levantar hipóteses e conjecturas, através de um trabalho com ilação, indução e inferência.

Como fecho, no Capítulo 5, apresentamos nossas considerações finais, que consistem numa síntese do estudo e de seus pontos conclusivos e de maior relevância, porém não peremptórios. Observamos, na verdade, que as conclusões aqui apontadas não são as únicas possíveis, uma vez que esta pesquisa pretende-se uma análise qualitativa e, como tal, nossa preocupação maior relaciona-se mais diretamente ao processo em si do que ao resultado final.

2. TEORIA VYGOTSKIANA

2.1 A INFLUÊNCIA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

O panorama histórico-cultural da Teoria Vygotskiana tem como fundamento o método e os princípios teóricos do materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

Segundo eles, os fenômenos materiais são processos. A matéria é um princípio dinâmico, que ainda não está constituído, mas está em processo, evoluindo dialeticamente baseado na tríade tese, antítese e síntese.

Para Marx e Engels, a história humana parte da existência de seres concretos, reais, que lutam por sua sobrevivência organizando-se em torno do trabalho e, através dele, estabelecem relações entre si e com a natureza. O homem faz parte da natureza, mas dela se distingue pelo fato de ser capaz de conscientemente transformá-la, de acordo com suas necessidades. Assim sendo, para se compreender o homem, necessariamente precisamos compreender a sua relação com a natureza, uma vez que é através desta relação que o indivíduo constrói e transforma a si e à natureza, promovendo novas situações de existência.

Com o trabalho, atividade prática e consciente, o homem produz sua própria vida material. É por essa produção que se revela o caráter social e histórico do indivíduo. Ora, o homem é um ser social e histórico e, por precisar satisfazer suas necessidades, trabalha e transforma a natureza, estabelecendo relações com seus pares, produzindo conhecimento,

construindo a sociedade em que vive e fazendo a história. É um indivíduo em constante formação, que vai se edificando no tempo histórico e no espaço social.

Ao precisar trocar com outros indivíduos, no trabalho, propiciou o aparecimento da linguagem como veículo de comunicação e a apropriação do conhecimento historicamente edificado pela espécie humana. Dessa forma, ao desenvolver sua consciência, o indivíduo não se restringe apenas à sua experiência pessoal, uma vez que seu pensamento passa a ser mediado pela linguagem. O produto do trabalho humano existe, antes, na mente do sujeito, através de imagens psíquicas – frutos de sua consciência – que difundem, através da comunicação, a sua realização.

Segundo o materialismo histórico dialético, o processo de vida social, política e econômica é condicionado pelo modo de produção de vida material. São as condições materiais que formam a base da sociedade, de sua construção, das suas instituições e regras, das suas idéias e valores. Nessa perspectiva, a realidade (natural e social) evolui por contradição e se constitui num processo histórico. São os conflitos internos desta realidade que provocam as mudanças que ocorrem de forma dialética. Esse processo é resultante das intervenções das práticas humanas. Já que a formação e transformação da sociedade humana ocorrem de modo dinâmico, contraditório e através de conflitos, precisam ser compreendidas como um processo em constante mudança e desenvolvimento. (REGO, 1994, p. 97).

Marx e Engels, ao edificarem todo um sistema para explicar a história e a sociedade, também criam e organizam os fundamentos epistemológicos que guiam sua análise. E, assim, mesmo que de forma implícita, pode-se entrever uma proposta para a produção do conhecimento. Segundo a ótica dialética, sujeito e objeto de conhecimento têm relação recíproca - ou seja, um depende do outro - e se constituem pelo processo histórico-social. Dessa forma, as ideias são consequência da interação que há entre o homem e a natureza, e o conhecimento é determinado pela matéria, pela realidade objetiva. “O homem faz parte da natureza e a recria em suas idéias, a partir de sua interação com ela” (REGO, 1994, p. 98).

Portanto, o desenvolvimento das funções psíquicas humanas está intimamente relacionado à atividade material e à troca entre os indivíduos. Nessa abordagem, o sujeito que

produz conhecimento não é mero receptor que sorve e observa atentamente o real, nem o arauto de verdades advindas de um plano ideal; ao contrário, é um sujeito ativo que, em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói, no pensamento, esse mundo. É um conhecimento no qual há sempre um fazer, um atuar do indivíduo.

Entender o homem como um ser histórico necessariamente reflete a ideia de que não há uma essência humana imutável; ao contrário, pressupõe-se um indivíduo dinâmico e ativo que está num processo contínuo de autoformação e construção, bem como de edificação da natureza e da história. Tal processo não se dá de forma linear e não se propaga numa única direção, porque está intimamente relacionado à evolução histórica das necessidades e dos interesses culturais.

2.2 DELINEAMENTO GERAL

Em primeiro lugar, é importante apontar que, para Vygotsky (1896-1934), o funcionamento psíquico não é considerado algo que já está pronto previamente, ou seja, algo simplesmente inato e ponto final. Para ele, um interacionista, o funcionamento psicológico baseia-se nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior. E o mais interessante é que tais relações desenvolvem-se num processo histórico.

Juntamente com Luria (1912-1991) e Leontiev (1903-1979), Vygotsky pertencia a um grupo de intelectuais russos da pós-Revolução de 1917, embevecidos e repletos do idealismo da época, tendo uma produção intelectual extremamente efervescente, acreditando na necessidade de uma nova sociedade. Para que isso pudesse acontecer, acreditavam dever tentar algo novo, que

pudesse fazer uma ponte entre o que se produzia cientificamente e o novo regime social recém-implantado. Foram, então, em busca de nova abordagem psicológica que fosse uma síntese entre as duas correntes mais em voga no início daquele século: de um lado, a psicologia como ciência natural, mais experimental, mais voltada à quantificação de fenômenos observáveis e, do outro, a psicologia como ciência mental, já mais voltada à descrição dos processos psicológicos superiores, levando em conta o homem como mente, consciência e espírito, mais voltada à filosofia e às ciências humanas.

Vygotsky entendia que ambas as tendências, além de não possibilitarem a fundamentação necessária para a construção de uma teoria consistente sobre os processos psicológicos tipicamente humanos, acabaram promovendo uma séria crise na psicologia. Ao mesmo tempo em que tecia críticas contundentes às correntes idealista e mecanicista, buscava a superação desta situação através da aplicação dos métodos e princípios do materialismo dialético, para a compreensão do aspecto intelectual humano. Ele acreditava que através desta abordagem abrangente seria possível não somente *descrever*, mas também *explicar* as funções psicológicas superiores. (REGO, 1994, p. 28, grifo da autora).

O que podemos perceber é que Vygotsky quis propor algo novo, não no sentido de uma simples soma ou justaposição de um elemento a outro, mas, sim, no de uma abordagem psicológica que unisse o homem enquanto corpo e mente, ser biológico e social, membro da espécie humana e, ao mesmo tempo, alguém que participasse efetiva, real e ativamente de um processo histórico. Tinha a intenção de construir, sobre bases teóricas totalmente diferentes, uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano, ou seja, uma “nova psicologia” que, por um lado, sintetizasse e, por outro, transformasse as abordagens da época, para ele consideradas radicais.

Essa nova abordagem para a psicologia fica explícita em três idéias centrais que podemos considerar como sendo os “pilares” básicos do pensamento de Vygotsky:

- as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral;
- o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;

- a relação homem / mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. (OLIVEIRA, 2006, p. 23).

Para melhor entendermos as ideias acima, expostas por Oliveira, e lembrando que Vygotsky, como interacionista, levava em conta não somente o que vem de dentro do indivíduo, mas também o que vem do meio, faz-se necessário falarmos acerca dos Planos Genéticos de Desenvolvimento: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese.

A filogênese é a história da espécie humana, a história que define os limites e as possibilidades da espécie; em outras palavras, há coisas que podemos fazer como, por exemplo, andar, porém há outras que não podemos, tal como voar por nós mesmos.

Todas as espécies animais têm uma história própria e essa história da espécie define limites e possibilidades de funcionamento psicológico. [...] Por exemplo, somos bípedes, temos as mãos liberadas para outros tipos de atividades, tem uma determinada conformação da mão que permite movimentos finos, em pinça, por exemplo, que é uma coisa particular da espécie humana, muito importante. Temos a visão por dois olhos, que é a visão binocular. Então, temos uma série de características do corpo humano, do organismo, que vão servir de fundamento para o funcionamento psicológico depois. (OLIVEIRA, s/d, p.25).

Uma das características mais importantes da espécie animal humana é justamente a plasticidade do cérebro: ele é extremamente flexível e se adapta às mais diversas circunstâncias e situações, embora seja interessante notar que isso está justamente relacionado ao fato de o membro da espécie humana ser o menos pronto, ao nascer. Ora, por termos uma parte do desenvolvimento tão em aberto é que temos um cérebro tão flexível. Assim, dependendo do que o ambiente nos fornecer, o cérebro vai se adaptando e funcionando de determinada maneira.

A ontogênese, por outro lado, é a história do indivíduo da espécie, ou seja, é a história do desenvolvimento do ser, do indivíduo de uma determinada espécie. Isso significa dizer que cada ser tem um caminho de desenvolvimento. Ele nasce, cresce, desenvolve-se, envelhece e morre, numa determinada sequência.

Somos membros de uma determinada espécie e ser membro de determinada espécie passa por certo percurso de desenvolvimento que é um determinado percurso e não outro. Por exemplo, a criança nasce e só fica deitada, depois ela aprende a sentar, engatinhar, andar, nesta seqüência, e assim por diante. Então, tem várias coisas que são determinadas pela passagem daquele indivíduo da espécie por uma seqüência de desenvolvimento. (OLIVEIRAb, s/d, p.26).

Podemos perceber que a filogênese tem mais um caráter biológico, enquanto a ontogênese está mais relacionada à natureza social, ou seja, o meio pode prover elementos ao indivíduo e este, se quiser, fará uso para seu próprio crescimento e desenvolvimento, em outras palavras, para seu próprio benefício.

Outro Plano de Desenvolvimento é a sociogênese, a história cultural do meio no qual o indivíduo está inserido; é o viés histórico-cultural, ou seja, as formas de funcionamento cultural que interferem no funcionamento psicológico. Quando nos referimos a ela, temos que levar em consideração dois aspectos: por um lado, a cultura funciona como instrumento para expandir, ampliar, estender as potencialidades humanas; por outro, cada cultura organiza seu desenvolvimento de forma diferente. Por exemplo, a forma com que um hindu entende e vivencia o período da adolescência é bem diferente da de um brasileiro.

[...] A puberdade é um fenômeno biológico, todos os seres humanos passam pela puberdade, amadurecem sexualmente, aparecem caracteres sexuais secundários, que possibilitam a reprodução etc., mas a puberdade é compreendida historicamente de formas diferentes em cada cultura. Então o conceito de adolescência é um conceito cultural, embora esteja assentado sobre um conceito biológico, que é a puberdade. Em nossa cultura, por exemplo, a adolescência é um período bastante estendido. Hoje ela é muito mais estendida que há trinta anos. Hoje uma menina de nove anos [talvez] esteja já preocupada em se arrumar, em ter namorado, e [contudo] pode morar com os pais até os trinta anos e ter uma relação de filha, de adolescente. (OLIVEIRAb, s/d, p.26).

Por fim, a microgênese, um aspecto mais microscópico do desenvolvimento, ou seja, cada fenômeno psicológico tem sua própria história. E entende-se “micro”, aqui, não como sinônimo de “pequeno”, mas no sentido de ter um foco bem definido. Neste plano, podemos dizer, há uma porta aberta para o não-determinismo e é a partir dele que irá aparecer a singularidade, a particularidade, a unicidade do ser humano.

A microgênese faz com que olhemos como que cada pequeno fenômeno tem a sua história, e como ninguém tem uma história igual à do outro, é aí que vai aparecer a construção da singularidade de cada pessoa e daí a heterogeneidade entre os seres humanos. Quer dizer, não encontramos duas coisas iguais, mesmo coisas que podem parecer ser tão parecidas resultam diferentes. Temos duas crianças na sala de aula, as duas têm sete anos, as duas são de famílias de classe média, as duas têm pais com ensino médio, as duas estão naquela escola, naquela sala, moram naquele bairro, tudo tão parecido!, mas as crianças não são iguais. Por quê? Porque elas têm experiências diferentes, uma tem mais irmãos, outra menos; uma assiste muito televisão, a outra não assiste; uma foi para a pré-escola, a outra não foi... Quer dizer, têm fatos na história de cada um que vão definir a singularidade a cada momento da vida do sujeito. (OLIVEIRAb, s/d, p.27).

Outra questão abordada na Teoria Vygotskiana é a mediação simbólica. Para podermos discutir os tipos de mediação simbólica, precisamos compreender, antes, o que se entende dessa teoria por mediação. “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por este elemento” (OLIVEIRA, 2006, p. 26, grifo da autora).

A relação que o homem tem com o mundo não é direta, é uma relação mediada e tal relação pode se dar através de instrumentos – por exemplo, ao comer abacaxi, fazemos uso de uma faca para descascá-lo; essa faca está fazendo uma mediação concreta entre a minha ação concreta sobre o mundo e o próprio mundo.

A importância dos instrumentos na atividade humana, para Vygotsky, tem clara ligação com sua filiação teórica aos postulados marxistas. Vygotsky busca compreender as características do homem através do estudo da origem e desenvolvimento da espécie humana, tomando o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana como sendo o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada. É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas. No trabalho desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e, por outro lado, a criação e utilização de instrumentos. (OLIVEIRA, 2006, p. 27-28).

Os usos de signos posteriores de mediação que fazem uma mediação simbólica ou, como alguns estudiosos chamam, semiótica, fazem intermediação entre o sujeito e o objeto, entre

o psiquismo e o mundo, em outras palavras, entre o eu e o objeto, entre o eu e o mundo, de forma simbólica.

Uma forma de signos é concreta - por exemplo, se vamos a um restaurante e decidimos ir ao toalete, veremos um vestido simbolizando o banheiro feminino e um terno simbolizando o banheiro masculino; se estamos num bar, podemos achar a figura de uma garrafa de cerveja derramando seu líquido verticalmente para baixo, representando o banheiro feminino, e a mesma garrafa de cerveja derramando seu líquido inclinada para a direita ou para a esquerda, representando o banheiro masculino.

Outro tipo de signo já é totalmente simbólico, internalizado. São signos internalizados em nosso sistema psicológico e funcionam como mediadores semióticos, ou simbólicos, no interior do nosso sistema psicológico. Por isso, vai aparecer uma característica totalmente humana que é a capacidade de representação mental, ou seja, podermos transitar por um mundo inteiramente simbólico.

Fazemos o uso dos signos, também, para medirmos a memória. “Com o auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações [...]” (REGO, 1994, p.52).

Para Vygotsky, a atividade psicológica teve grande benefício, ao fazer uso dos signos como o que ele chamava de instrumentos psicológicos. Em outras palavras, o uso de tais mediadores aumentou a capacidade de memória e de atenção e, acima de tudo, possibilitou controle voluntário maior do sujeito sobre sua própria atividade.

É interessante lembrar que os signos são construídos culturalmente. E a principal instância em que veremos isso acontecer é a língua, que é o mais usual instrumento de representação simbólica de que o ser humano dispõe. Lembremos ainda que, para Vygotsky, linguagem é língua, no sentido de fala, de discurso.

Há duas funções básicas da linguagem: a de comunicação, ou seja, para resolver todo e qualquer tipo de problema de comunicação que possa haver entre um ser e o mundo; e a outra, que vai aparecer mais tarde, do pensamento generalizante, quando a língua se encaixa com o pensamento, ou seja, é nesta função que a relação pensamento e linguagem se faz notar.

O uso da linguagem implica uma compreensão generalizada do mundo; em outras palavras, ao darmos um nome a algo, realizamos um ato de classificação. O grande salto qualitativo, na forma de relação do homem com o mundo, é que temos a capacidade de abstrair, generalizar e classificar. Isso só é possível porque temos um sistema simbólico articulado, compartilhado, organizado por regras, como a língua, e em que o significado é um fenômeno do pensamento.

Como dissemos anteriormente, a relação entre pensamento e linguagem se faz sentida, mas não vem pronta, vai se desenvolvendo tanto na filogênese quanto na ontogênese. Na filogênese, separados, há a linguagem – como comunicação – e o pensamento – o primórdio do pensamento, o que chamamos, em Psicologia, de Inteligência Prática. Mais tarde, num determinado momento, esse pensamento e essa linguagem vão se atrelar e não mais se dissociarão. O homem passa a ter um pensamento de natureza simbólica e isso passa a ser possível por conta da linguagem.

Vale pontuar também que, se falarmos sobre desenvolvimento e aprendizagem, é de vital importância mencionar que, para Vygotsky, o desenvolvimento se dá de fora para dentro. A aprendizagem é que promove o desenvolvimento e isso está atrelado ao fato de que o caminho do desenvolvimento está em aberto. A cultura vai determinar o caminho do sujeito e a singularidade de cada pessoa. O indivíduo desenvolve-se porque aprende.

A implicação dessa concepção de Vygostky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2006, p. 61-62).

Para Vygotsky, a aprendizagem é sociocultural porque para ser considerada eficaz, segundo ele, ela depende das relações interpessoais que o indivíduo estabelece com o meio histórico e cultural no qual está inserido, não necessariamente apenas dos objetos em si, mas principalmente das pessoas, das quais ele “colhe” dados, dicas, pistas que utilizará para formular ou, até mesmo, reformular seus conceitos. Por tal razão é que se dá grande importância à interação social entre a criança e as outras pessoas: para que ela construa seu conhecimento.

É papel do professor, como mediador e facilitador, criar condições satisfatórias de aprendizagem, para que formulação e reformulação aconteçam adequadamente e com maior sucesso, sem desistência do aluno ou, mesmo, fracasso escolar.

Vygotsky propunha que se descobrissem as relações reais entre o processo de aprendizagem e a capacidade de aprendizado. Ele também propôs níveis de desenvolvimento, como outros de seu tempo ou, até mesmo, anteriores, mas há uma diferença entre Vygotsky e esses autores. Por exemplo, para Jean Piaget, também considerado interacionista, em sua Epistemologia Genética, há estágios do desenvolvimento infantil que influenciam diretamente a aprendizagem, compostos de quatro momentos: sensório-motor (de 0 a 2 anos), pré-operatório (de 2 a 7 anos), operatório-concreto (de 7 a 12 anos) e operatório-formal (de 12 anos em diante). Muitos anos mais tarde, ele mesmo reconheceria que essas idades não eram estáticas, mas pontos

de referência que podiam mudar conforme a cultura e o meio social; entretanto, todas as crianças vivenciavam todos os estágios.

Para Vygotsky, a passagem por esses níveis não dependerá da faixa etária ou do grau de maturidade de uma criança, como ponto primordial; o fundamental será a relação cultural que a criança vivencia no seu dia a dia. Para ele há dois níveis: o de desenvolvimento potencial e o de desenvolvimento real.

O primeiro refere-se à capacidade de executar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais experientes ou eficazes; o segundo, por outro lado, refere-se à capacidade de uma criança fazer tarefas por si mesma. É aí que entra o professor, para atuar na denominada Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, o caminho que uma criança percorre para desenvolver funções que ainda, para ela, estão em fase de amadurecimento e, que, posteriormente, tornar-se-ão funções do Nível de Desenvolvimento Real. Em outras palavras, é o momento em que a criança está mais suscetível a passar da dependência do outro – heteronomia – para a autonomia. É justamente aí que entra o professor como mediador.

Ora, alguns interpretam mal esse papel do professor. Ser mediador ou facilitador não é necessariamente deixar a criança à mercê da própria sorte, esperando que ela faça todas as atividades por si mesma. O professor deve, isso sim, conhecer o que a criança já faz sozinha, o que ela ainda não consegue fazer, para aí, então, planejar onde e como atuar de forma a contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem dessa criança.

Segundo Vygotsky, os processos de desenvolvimento e aprendizagem são dinâmicos, ou seja, um determinado conhecimento que hoje pertença ao nível de desenvolvimento potencial, amanhã poderá fazer parte do nível de desenvolvimento real. E essa dinamicidade nunca se completa para a criança que estabelece relações sociais com seus pares; em outras palavras, a aprendizagem está em constante transformação.

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. **O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento.** Os procedimentos regulares que ocorrem na escola - demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções - são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas - que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças - é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. (OLIVEIRA, 2006, p. 62, grifo no original).

Podemos dizer, assim, que a escola - na verdade, o professor, pois é quem está em contato diário com o aluno - deve ser capaz de provocar e tentar desenvolver em seus alunos capacidades intelectuais que lhes possibilitem assimilar total e consistentemente os conhecimentos que vão sendo acumulados. Não que o professor deva se restringir a transmitir conteúdos programáticos; ele deve, principalmente, ensinar seu aluno a pensar, deve ensinar-lhe diversas formas de acessar o conhecimento elaborado e de se apropriar dele, de maneira que esse aluno possa praticá-las com autonomia ao longo de sua vida, mesmo depois de já não mais estar na escola.

2.3 MEDIAÇÃO

Um dos principais focos de estudo de Vygotsky foram as funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores. Ele buscou entender da psique os mecanismos mais complexos e sofisticados, típicos do ser humano, e que implicam o controle consciente do

comportamento, na intenção da ação e na liberdade do indivíduo, no que concerne às características do quando e do onde este indivíduo está inserido.

O indivíduo é capaz de pensar em objetos que não estão presentes, é capaz de imaginar situações que jamais foram por si vividas, é capaz de engendrar ações que acontecerão futuramente.

A mediação é um conceito-chave essencial para que possamos entender a Teoria Vygotskiana sobre o funcionamento psicológico, pois abre as portas para a ampliação de uma explicação não-determinista, na qual os mediadores são como os meios pelos quais o indivíduo age sobre determinados fatores, tais como sociais, culturais e históricos e, ao mesmo tempo, sofre sua ação.

O conceito geral de mediação na tese Vygotskiana pode ser representado pelas possibilidades de relações Sujeito-Objeto. Estas podem ser não-mediadas, ou seja, as chamadas “diretas” ou, de certa forma, “naturais”; ou podem ser mediadas pelo que chamamos de “ferramentas disponíveis culturalmente”. Assim, aqui se cria a triangulação básica da mediação → Sujeito-Ferramenta-Objeto. O gráfico abaixo resume essa ideia:

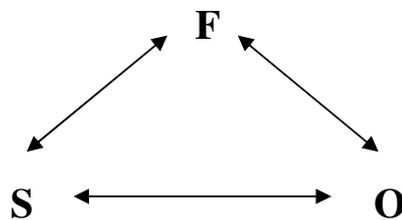


Figura 1: Triangulação básica de mediação.

Daniels afirma, a esse respeito, que

A própria idéia de mediação traz consigo várias implicações importantes relativas ao controle pedagógico. Na medida em que o conceito nega a possibilidade de determinismo total por forças externas, ele se associa a uma bagagem intelectual que é, potencialmente, altamente carregada, em especial no contexto político em que essas idéias foram originalmente divulgadas. (2003, p. 26).

Segundo Vygotsky, a ferramenta pode ser psicológica ou material. A primeira pode ser usada como um mecanismo para dominar os processos mentais, ou seja, para dirigir a mente e o comportamento de si mesmo ou de outra pessoa. A material, ou técnica, é usada para modificar outros objetos. Outros autores, como Oliveira, usam respectivamente os termos “instrumento” - para o que Daniels denomina “ferramenta material” - e “signo” - para “ferramenta psicológica” -, como o já utilizado, inclusive, anteriormente neste trabalho.

Vygotsky ilustra esse processo através do famoso exemplo de “como dar nós”. Ao darmos um nó num lenço como uma forma de lembrete, tal nó agirá como um aspecto externo do ato de lembrar-se. “O processo de memorizar é reconstruído pela transformação de um objeto externo em lembrete de algo. Ele compara o ato de memorizar antes e depois de o nó ser usado como uma ferramenta psicológica” (DANIELS, 2003, p. 27).

Assim sendo, foi através desse trabalho que Vygotsky pôde revelar que o ser humano tem a capacidade de controlar sua recordação futura. Nele, também, podemos perceber que as ferramentas e os signos são meios que auxiliam a mediação entre sujeito e objeto, sendo que o sujeito tem o papel de destaque na atividade, e o objeto, a força motivadora.

Segundo Cole e Engeström (1993 apud DANIELS, 2003, p. 27), para Vygotsky as ferramentas e os símbolos eram considerados dois aspectos do mesmo fenômeno – a ferramenta era técnica e alterava “o processo de uma adaptação natural, ao determinar a forma das operações

de trabalho”; o signo, por sua vez, era psicológico e alterava “todo fluxo e estrutura das funções mentais” (VYGOTSKY, 1981, p. 137 apud DANIELS, 2003, p. 27).

Outro argumento de Vygotsky a esse respeito baseia-se na variedade de formas com que as ferramentas e os signos são usados, conforme o contexto e o desenvolvimento infantil. Ele faz referência à “história natural do signo”, para destacar que, no decorrer do desenvolvimento, a função psicológica a ser exercida pelos signos pode se desenvolver e mudar. Vygotsky exemplifica com o seguinte raciocínio: segundo ele, a fala pode ter várias funções; nos primeiros estágios de desenvolvimento, pode ter a função de rotulação, permitindo à criança identificar um determinado objeto, separá-lo e distingui-lo dos demais; depois, a progressiva sofisticação do uso da linguagem trará a possibilidade de independência cada vez maior do campo sensorial.

Para Vygotsky, as mudanças profundas que ocorrem nas relações entre as funções psicológicas são decorrência da atividade psicológica mediada. “Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar” (VIGOTSKI, 2007, p. 49).

Todavia, a mediação não acontece apenas através de ferramentas materiais – instrumentos – ou ferramentas psicológicas – signos. Ela acontece, poder-se-ia dizer, na maior parte das vezes através dos seres humanos. É o que denominamos de mediação por relações interpessoais.

Em 1932, Vygotsky escreveu: “é pela mediação dos outros, pela mediação do adulto que a criança se incumbe das atividades. Absolutamente tudo no comportamento da criança está incorporado e enraizado em relações sociais. Desse modo, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais, de modo que se poderia dizer o recém-nascido é, em supremo grau, um ser social. (IVIC, 1989, p. 429 apud DANIELS, 2003, p. 29).

Portanto, ao estudar as funções psicológicas superiores que caracterizam o ser humano, Vygotsky destaca que as origens das formas superiores do comportamento deveriam ser

estudadas tendo como ponto de partida as relações sociais que os indivíduos estabelecem com o meio social no qual estão inseridos.

2.3.1 Mediação e internalização

Ao versar sobre as formas pelas quais os aspectos culturais emaranham-se com os processos culturais, na produção das funções psicológicas superiores, Vygotsky e seus colaboradores sustentam a natureza mediadora de tais funções, assim como a importância da vida social no seu desenvolvimento.

Segundo Martins (2005, p. 48), usando o processo de aquisição da linguagem como modelo para elucidar o desenvolvimento psicológico das funções superiores, Vygotsky postula que tais funções têm como origem as relações entre os indivíduos e que surgem duas vezes em suas vidas: interpsicologicamente e intrapsicologicamente.

Desde o início de seu desenvolvimento, nos primeiros dias, o bebê e, mais tarde, a criança, têm o contato com o ambiente físico e social mediado por outras pessoas, geralmente familiares – a não ser no caso de famílias em que ambos os cônjuges trabalham e precisam deixá-los numa creche ou berçário. E tais pessoas ajudam-nas no processo de inserção no meio humano.

Num primeiro momento, o comportamento da criança é controlado pelo meio social, que lhe oferece uma série de significados que irão dar a ela orientação. Uma vez que essa criança começa a pôr em prática tais significados, seja através do lúdico, do aprendizado da linguagem etc., ela passa a internalizá-los, adquirindo certa independência em relação aos adultos, o que se

caracteriza pela capacidade de autorregulação de comportamento. Em outras palavras, por um lado, a criança assimila os significados dos conceitos que lhe permitem comunicar-se com outras pessoas e, por outro, ela consegue dar um sentido próprio para todo o conjunto de signos e símbolos que o meio social lhe oferece e dos quais ela se apropria.

Como tal processo é circunscrito pelas relações sociais que a criança estabelece com outros humanos e com o meio ambiente, podemos dizer que sua estrutura psicológica é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. Ao mesmo tempo em que a criança se individualiza – se singulariza –, ela também se insere a partir da história cultural dos homens. (MARTINS, 2005, p. 49).

A internalização das formas culturais de comportamento abrange a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos. Durante o desenvolvimento da criança, tais operações assemelham-se muito ao que ocorre com a linguagem. Tanto os aspectos da fala comunicativa como os da egocêntrica internalizam-se, tornando-se a base da fala interior. Em outras palavras, a criança deixa de responder ao meio de forma impulsiva e suas respostas passam a ser mediadas por símbolos (instrumentos simbólicos), edificados a partir das relações sociais.

Como dissemos anteriormente, a linguagem tem papel muito importante no processo do desenvolvimento infantil, porque dá à criança a possibilidade de apontar ou nomear objetos ou eventos através das palavras. Isto lhe possibilita estabelecer relações com objetos ausentes e eventos do passado. A linguagem, também, permite que a criança possa abstrair as coisas, categorizando-as em determinados conceitos e, paradoxalmente, generalizando-as. Contribui, ainda, para o desenvolvimento da memória, da atenção voluntária, da imaginação e do pensamento abstrato.

Oliveira (1992) chama a atenção para o risco de se confundirem as propostas de Vygotsky com o “determinismo sociológico”, tendo em vista que esse autor resgata a capacidade do indivíduo em reelaborar os significados, os instrumentos, etc. que o mundo cultural lhe propõe, reelaboração que se dá através do / no processo de internalização. Tal perspectiva – a da inserção em

uma dimensão simbólica –, na medida em que pressupõe que a criança deva *aprender* a utilizar alguns recursos para se inserir numa dimensão estritamente humana, leva Vygotsky a estabelecer uma nova visão acerca das relações entre desenvolvimento e aprendizado. (MARTINS, 2005, p. 50-51, grifo do autor).

Vygotsky assume que o aprendizado da criança inicia-se antes de esta entrar na escola, o que implica dizer que qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se depara, quando na escola, tem sempre uma história prévia. É claro que esse aprendizado a que a criança terá acesso na escola estará mais voltado ao que se denomina “fundamentos do conhecimento científico”, porém isso não quer dizer que, mesmo quando a criança começa a fazer suas primeiras perguntas, já não esteja aprendendo.

É indubitável que há, para alguns, grande diferença e, para outros, apenas uma diferença entre o aprendizado escolar e o aprendizado que acontece com base nas relações estabelecidas em outros contextos sociais. A diferença maior está na não-sistematização do segundo tipo de aprendizado, algo que irá ocorrer no âmbito escolar.

2.4 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP)

Antes de iniciarmos a explanação de outro conceito de extrema importância na Teoria Vygotskiana, faz-se necessário esclarecer que, em sua obra referente ao processo de aprender, o termo russo usado por Vygotsky – comumente traduzido em português como “aprendizado” – é “obuchinie”, que significa, segundo Oliveira (1993, p. 57 apud MARTINS, 2005, p. 55), algo como “processo ensino-aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas.

Como discutimos anteriormente, há aprendizado tanto no ambiente escolar quanto no que denominamos ambiente pré-escolar, ou seja, nos ambientes em que não há nenhum tipo de contato com o âmbito escolar – pré-escolar, aqui, não tem relação com Educação Infantil ou com o termo antigo usado para essa fase, Pré-escola. A diferença entre eles é que, no primeiro, o aprendizado é não-sistematizado e, no segundo, sistematizado. Entretanto, para Vygotsky, a sistematização não é o único fator diferencial. Para ele, o aprendizado que ocorre no âmbito escolar engendra algo essencialmente novo no desenvolvimento da criança: a Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante, por vezes, referida como ZDP).

Vygotsky não deixa de considerar as definições biológicas da espécie humana, todavia confere enorme importância à extensão social, que provê instrumentos e símbolos (bem como todos os elementos que fazem parte do ambiente humano, que tenham um significado cultural) que fazem a ponte da relação do indivíduo com o mundo, e que acabam também provendo seus mecanismos psicológicos e maneiras de atuar nesse próprio mundo. Dessa forma, o aprendizado é considerado como elemento essencial e imprescindível no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ora, para que o ser humano desenvolva-se plenamente, deve haver a interação com outros indivíduos de sua espécie, para que haja aprendizado num determinado grupo cultural. Por exemplo, se um bebê for deixado no meio da selva, junto de uma matilha de lobos, apesar de ter todas as condições orgânicas para a fala, pois possui o aparelho fonador, não a desenvolverá nos moldes de uma sociedade civilizada na qual essa fala estava inserida. Poderá, sim, desenvolver sistemas de “comunicação” primitivos através de uivos, reflexos etc.

Nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento: *“o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles*

que as cercam” (Vygotsky, 1984, p. 99). Desse ponto de vista, o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas. (REGO, 1994, p. 71).

É por essa razão que as relações entre desenvolvimento e aprendizagem têm grande importância na Teoria Vygotskiana. Ele avalia esse ponto tendo como referência dois prismas: por um lado, um referente ao entendimento da relação geral entre o aprendizado e o desenvolvimento; por outro, as particularidades dessa relação durante o período escolar. Por que faz isto? Justamente porque julga que, apesar de o aprendizado iniciar-se muito anteriormente ao ingresso da criança na escola, quando esta lá ingressa seu desenvolvimento terá elementos novos, introduzidos necessariamente pelo âmbito escolar.

Para Vygotsky, há dois níveis de desenvolvimento: um, referente àquilo que já foi efetivamente conquistado, denominado Nível de Desenvolvimento Real (doravante, por vezes, abreviado NDR), e o outro, relacionado àquilo que está em vias de ser construído, denominado Nível de Desenvolvimento Potencial (doravante, por vezes, abreviado para NDP).

O NDR caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, a fases já superadas, a conquistas já consolidadas na criança, tais como aquelas funções ou capacidades que ela aprendeu e que hoje domina sozinha, pois não mais necessita de ajuda de ninguém mais experiente da cultura, tal como seu pai, mãe, professor, irmão mais velho etc. Esse Nível designa, dessa forma, os processos mentais que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram, processos que já se consolidaram, enfim, funções psicológicas já bem estabelecidas naquele determinado momento. Ao exemplificarmos, logo pensamos em atividades e tarefas que a criança já sabe fazer de forma independente, tais como amarrar os sapatos, pintar um desenho sem sair das bordas ou resolver uma conta de adição etc.

Vale ressaltar uma questão bastante interessante aqui. Tanto Rego quanto Oliveira mencionam que, nas escolas, no dia a dia ou nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, é comum avaliar-se a criança, levando-se em consideração apenas esse Nível de Desenvolvimento, ou seja, considera-se apenas o que ela já sabe fazer sozinha. Por exemplo, em nenhum momento, num exame de admissão de uma escola, explorar-se-á o potencial (NDP) que tal criança pode ter em determinados assuntos, ou se ela gosta de trabalhar em grupo, ou se sente que aprende mais quando interage com outras crianças.

O Nível de Desenvolvimento Potencial também é relativo àquilo que a criança pode fazer; entretanto, é quando ela o faz com a ajuda de outra pessoa, sejam adultos ou crianças mais velhas ou mais experientes ou companheiros mais capazes. Há tarefas que a criança ainda não consegue executar sozinha, mas acaba tornando-se capaz de realizar, se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, der pistas, der algum tipo de assistência. Nesse caso, a criança realiza tarefas e resolve problemas através do diálogo, da cooperação, da imitação, da experiência compartilhada.

Vamos a alguns exemplos: uma menina de três anos ganha o jogo Hipobolhas. Ela precisará de algumas instruções – simples – para conseguir jogá-lo. Não será capaz simplesmente de abrir a caixa sozinha e saber o que fazer, apesar de o jogo estar destinado para crianças a partir de 3 anos de idade. Ou outra criança ganha um jogo de blocos. Também precisará, inicialmente, de algumas dicas ou de um modelo a ser seguido, enquanto se aventura sozinha, sem muito sucesso. Caso contrário, muito provavelmente não ficará brincando muito mais do que alguns minutos e perderá o interesse.

Esse ínterim entre aquilo que a criança já tem capacidade de fazer por si própria, autonomamente (NDR), e aquilo que a criança pode realizar, porém ainda com a cooperação de

outros membros de seu grupo social (NDP) é justamente o que Vygotsky denomina de ZDP, Zona de Desenvolvimento Proximal.

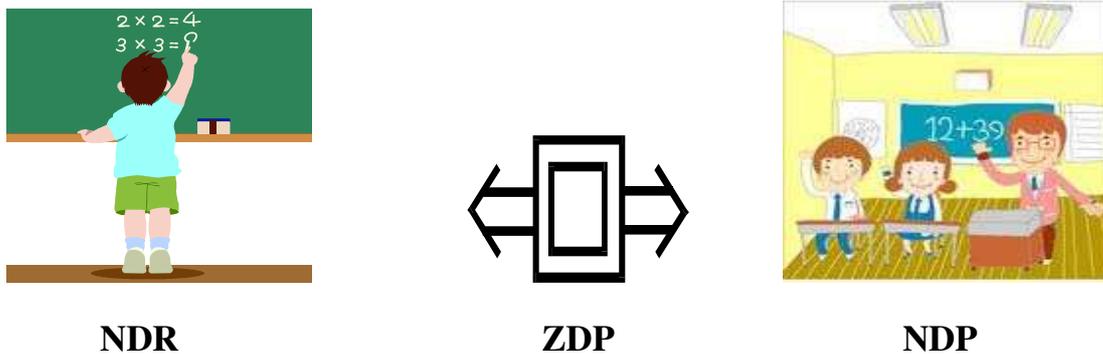


Figura 2: Níveis de Desenvolvimento.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) entre o nível de desenvolvimento real (NDR) e o nível de desenvolvimento potencial (NDP). É justamente nela que a intervenção pedagógica deve atuar de formas diferentes, sabendo-se que um nível (NDR) pode chegar a atingir o outro (NDP).

Observando-se as imagens acima, podemos perceber que, na primeira ilustração, a criança está resolvendo operações no contexto daquilo que já foi alcançado por ela, ou seja, etapas já conquistadas, atingidas, aprendidas, por isso a denominação de Nível de Desenvolvimento Real. A terceira ilustração representa a fase em que a criança consegue desempenhar tarefas, porém ainda o faz com a ajuda de um outro, podendo este ser tanto o professor quanto um colega mais experiente ou mais capaz. Daí a denominação Nível de Desenvolvimento Potencial, ou seja, há toda uma potencialidade a ser atingida, mas a criança ainda não o faz com total autonomia. Ora, a segunda ilustração, é justamente o nível intermediário entre um estado e outro, aquele em que o professor pode intervir, ajudando na promoção de uma fase para a outra. Por esta razão, a denominação de Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, é uma área que pode incitar, pode gerar e instigar a aproximação, a diminuição deste distanciamento entre a NDR e a NDP, obviamente com a intervenção pedagógica.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Assim sendo, podemos dizer que o conhecimento apropriado do desenvolvimento de cada indivíduo leva em consideração tanto o Nível de Desenvolvimento Real quanto o de Desenvolvimento Potencial.

O aprendizado é o que será responsável por gerar a ZDP, à proporção que a criança, estando em interação com outras pessoas, tenha capacidade de pôr em movimento vários processos de desenvolvimento que, se ela não tivesse o auxílio externo, seriam impossíveis de acontecer. Tais processos são internalizados e passam a ser algo adquirido e parte do desenvolvimento do indivíduo. Por essa razão, Vygostky afirma que “[...] aquilo que é a Zona de Desenvolvimento Proximal hoje será o Nível de Desenvolvimento Real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 2007, p.98).

É importante ressaltar, também, que o conceito de desenvolvimento proximal é de suma importância no tocante a pesquisas acerca do desenvolvimento infantil e do plano educacional, porque possibilita o entendimento da dinâmica interna do desenvolvimento do indivíduo. Levando em consideração a ZDP, podemos analisar não apenas os ciclos que já foram completados, mas também aqueles que ainda estão em maturação, o que faz com que seja possível fazer um delineamento tanto da competência da criança e de suas possíveis conquistas futuras, quanto da elaboração de estratégias pedagógicas que possam ajudar nesse processo todo.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Se partirmos desse conceito, a relação entre desenvolvimento e aprendizado toma outra dimensão: o aprendizado passa a ser fundamental para o desenvolvimento humano.

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo, mas, ao invés disso, vai ao reboque desse processo. Assim, a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é aquele que se adianta ao desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1991^a, p.100-101 apud MARTINS, 2005, P. 54).

Ora, levando-se em consideração essa perspectiva, podemos dizer que o aprendizado não é desenvolvimento, nem depende do desenvolvimento. Se for organizado de forma adequada, terá como resultado o desenvolvimento mental. O aprendizado é elemento essencial do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Quando a criança aprende, é como se ela se embrenhasse no espaço que pertence tanto ao Nível de Desenvolvimento Real, quanto ao Nível de Desenvolvimento Potencial – atualizando a Zona de Desenvolvimento Proximal, solidificando o desenvolvimento.

É nesse momento, então, que ratificamos a extrema importância do professor e da intervenção pedagógica para o processo de desenvolvimento dos alunos. Tal processo estará totalmente relacionado com a forma ou formas com que o professor abordar os conteúdos de sua disciplina, as oportunidades que ele oferecer para o aluno conseguir apropriar-se de tais conteúdos, as estratégias que usar para que a assimilação e a internalização aconteçam, que sistema de avaliação utilizará, compatível com essa abordagem histórico-dialética etc.

Tal perspectiva nos faz pensar que o processo de aprendizado dos conteúdos escolares não se esvazia num determinado tempo, mas que ele se solidifica e amplia-se, conforme determinadas situações vão sendo oferecidas aos alunos, de forma que possam exercitar os sentidos e significados entrelaçados com os conteúdos aprendidos. Ao criar situações em que isso

acontece, o professor possibilita aos alunos darem novos sentidos aos conceitos aprendidos no decorrer do processo de escolarização.

Vale ainda destacar que o aprendizado dos conteúdos escolares não acontece única e exclusivamente a partir da relação professor-aluno, estabelecida dentro da sala de aula, mas, também, a partir do exercício social de ambos, no contato da realidade em que estão inseridos e imersos. Em outras palavras, é a prática social do conhecimento que possibilitará aos alunos dar um sentido próprio ao conhecimento que lhes foi dado pela escola.

Ora, como pontuamos anteriormente, se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal permite-nos abordar o processo de aprendizado e de desenvolvimento infantil numa perspectiva histórica – tanto retrospectiva, quanto prospectivamente –, ao operacionalizarmos tal conceito em nossa prática pedagógica, poderemos estabelecer tanto um diagnóstico quanto um prognóstico dos alunos, o que possibilitará planejarmos, fazendo uso de estratégias e dinâmicas educacionais que possam ajudá-las a atingir ou, até mesmo, a superar seu Nível de Desenvolvimento Real.

2.5 O PAPEL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A perspectiva de Vygotsky acerca das relações entre desenvolvimento e aprendizado e, especificamente, acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal, cria forte conexão entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu meio sociocultural e com o fato

de esse indivíduo ser um organismo que não se desenvolve totalmente sem o respaldo de outros membros de sua espécie.

É na Zona de Desenvolvimento Proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Processos já consolidados, por um lado, não necessitam da ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa. (OLIVEIRA, 2006, P. 61).

Voltemos ao exemplo da criança que já sabe amarrar os sapatos. Ora, ensinarmos a ela essa habilidade seria completamente desnecessário, sem efeito e desinteressante, porque simplesmente essa criança já a domina. Por outro lado, se tentarmos ensinar um bebê a amarrar os sapatos, novamente será algo sem efeito, pelo simples fato de que tal habilidade está muito além do desenvolvimento de suas funções psicológicas. Então quem realmente tirará proveito do aprendizado de tal habilidade? Aquela criança que já começou a tentar a amarrar os sapatos, mas ainda necessita do auxílio de outras pessoas para fazê-lo, ou seja, ela já desencadeou o processo de desenvolvimento desta habilidade.

É indubitável que essa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é vital, pois, se o aprendizado impele e estimula o desenvolvimento, assim, a escola irá ter papel fundamental na edificação do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades nas quais a escola tem um papel predominante. Entretanto, tal papel será devidamente adequado, se a escola conduzir o ensino não tendo em mente as fases intelectuais já alcançadas pela criança, mas tendo conhecimento do nível de desenvolvimento dos alunos (NDR ou NDP), se levar em consideração aqueles estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pela criança, tendo a função, então, de uma força real motivadora e propulsora de novas conquistas psicológicas. A escola precisa ter em mente que, para a criança que a frequenta, o aprendizado escolar, sistematizado mas nem por isso desinteressante, é o aspecto central no seu desenvolvimento.

Vygotsky, para explicar acerca da função da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, distingue dois tipos de conhecimentos construídos pela criança: por um lado, estão os advindos da experiência pessoal, concreta, do dia a dia da criança, os quais ele denomina “conceitos cotidianos” ou “espontâneos”; por outro, há aqueles organizados na sala de aula, obtidos por meio de ensino sistematizado, os quais ele denomina “conceitos científicos”.

Como se disse, os cotidianos são advindos da observação, manipulação e vivência direta da criança. Por exemplo, no seu cotidiano, ela começa a construir o conceito “cão”. Tal palavra sintetiza e generaliza todas as características de tal animal – ele pode ser grande ou pequeno, um Poodle Toy ou um Husky Siberiano, branco ou mel etc. – e o diferencia de outras categorias tais como “bola”, “colher” ou até mesmo “gato”. Os científicos referem-se às situações não diretamente acessíveis através da observação ou ação imediata da criança; são os conhecimentos sistematizados, ou seja, advindos das interações provenientes da escola. Voltando ao exemplo do conceito de “cão”, na aula de ciências, tal conceito pode ser estendido, amplificado, tornando-se mais abstrato e abrangente. Depois será somado a um sistema conceitual de abstrações graduais e com diferentes graus de generalização - cão, *Canis lupus familiaris*, mamífero canídeo, vertebrado, talvez o mais antigo animal doméstico etc. – que, partindo do objeto concreto “cão”, vão obter cada vez maiores complexidade e abrangência.

E, então, como o processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído? Ora, devemos partir do Nível de Desenvolvimento Real da criança – num determinado momento e referente a um dado conteúdo a ser desenvolvido –, tendo em vista “[...] como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças” (OLIVEIRA, 2006, p. 62). O trajeto a ser percorrido em tal processo será também marcado, é claro, pelas possibilidades da criança, ou seja, pelo seu Nível de Desenvolvimento Potencial.

Por exemplo, será diferente o processo de ensino da distinção entre os peixes pintado e pacu, para as crianças que moram na região do pantanal matogrossense – em contato direto com a natureza – e para aquelas que moram na capital do estado de São Paulo – que conhecem animais muitas vezes somente através de imagens. Entretanto, em ambos os casos, a escola tem a função de fazer com que a criança progrida no seu entendimento de mundo, a partir de seu desenvolvimento já solidificado (NDR) e tendo como objetivo etapas posteriores ainda não atingidas (NDP).

Como colocamos anteriormente, para Vygotsky, pelo fato de a escola ter como objetivo maior o aprendizado, lá reside a intervenção pedagógica. E, por conseguinte, cabe ao professor, não o único, porém seu maior agente, intervir diretamente na ZDP dos alunos, sempre tendo em mente a busca por resultados que não ocorreriam de forma espontânea.

Vale ressaltar aqui, todavia, que há grande risco de se interpretar erroneamente essa questão da intervenção pedagógica que Vygotsky tanto pontua. Importa esclarecer que, apesar de dar grande ênfase no papel da intervenção no desenvolvimento do indivíduo, seu objetivo é trabalhar com a importância do ambiente cultural e das relações entre seus membros, segundo Oliveira (2006, p. 63), “[...] na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária.”

Realmente, ao se estudar Vygotsky, há dificuldade nessa interpretação, pois para ele o aluno nunca tem um papel de receptor passivo na aprendizagem, mas ele sempre trabalha com a ideia de que o indivíduo reconstrói e reelabora os significados que lhe são oferecidos pelo meio cultural. A consciência que cada indivíduo tem e os elementos subjetivos que compõem cada pessoa são aspectos fundamentais para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e, por conseguinte, da psicologia humana. Para o autor, a contínua reelaboração da cultura pelo

indivíduo é a base do processo histórico, que está sempre em transformação nas sociedades humanas.

Outro aspecto que devemos considerar, ligado ao âmbito escolar, mas não restrito a ele, é a questão da imitação. Para Vygotsky, a imitação não significa mera reprodução de um modelo, mas sim a reconstrução individual daquilo que a criança observou nos outros. Tal reconstrução é marcada pelas possibilidades psicológicas da criança que imita, e constitui - para essa criança - a criação de algo novo, a partir do que ela observa no outro. Vygotsky não entende a imitação como atividade ou processo mecânico, mas como oportunidade de a criança fazer ações acontecerem além de sua própria capacidade, o que contribuiria, nesse dado momento, para seu desenvolvimento.

É importante ressaltarmos que a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal é crucial no tocante à questão da imitação. Por quê? Pelo simples fato de que só há a possibilidade de haver imitação de ações que estejam dentro da ZDP de um determinado indivíduo. Por exemplo, uma criança que esteja sendo alfabetizada pode imitar a letra “o” da professora, mas não é capaz de imitar a declamação do poema O corvo, de Edgar Alan Poe.

A imitação poderia ser utilizada deliberadamente em situações de ensino-aprendizado como forma de permitir a elaboração de uma função psicológica no nível intersíquico (isto é, em atividades coletivas, sociais) para que mais tarde essa função pudesse ser internalizada como atividade intrapsicológica (isto é, interna ao próprio indivíduo). (OLIVEIRA, 2006, p. 64).

Mas quando falamos do âmbito escolar, não podemos deixar de destacar a importância da interação entre os alunos e o fato de que esta também provoca intervenções no desenvolvimento da criança. Podemos dizer que sempre lidamos com grupos heterogêneos de crianças, no que diz respeito ao conhecimento já adquirido nas mais diversas áreas: nunca haverá duas crianças com o mesmo conhecimento (aqui, no sentido de conteúdo prévio, repertório) acerca de um determinado assunto. Ora, se há uma criança mais avançada num determinado

assunto, nesse grupo, isso pode contribuir - e muito - para o desenvolvimento dos demais. Podemos, assim, dizer que uma criança também pode exercer a função de mediadora entre outra criança e os eventos e significados estabelecidos como importantes dentro de uma dada cultura.

A questão acerca da importância da intervenção tanto do professor quanto das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo dentro do âmbito escolar, como Vygotsky explicita, nos faz pensar sobre quais modalidades de interação podem ser consideradas legítimas promotoras de aprendizagem na escola. Por exemplo, se o professor dá aos alunos uma atividade individual, a troca de informações e estratégias entre algumas crianças deve ser considerada errada? Não, pois tal proceder pode vir a tornar tal tarefa um projeto coletivo de extremo valor para as crianças.

Outro exemplo: um aluno pede ajuda ao professor para resolver determinado tipo de problema escolar. Esse aluno está infringindo as regras do aprendizado? Não, está fazendo uso de recursos legítimos para poder promover seu próprio desenvolvimento. Ora, isso não quer dizer que o professor deva fazer a atividade no lugar do aluno, entretanto significa dizer que ele deve orientá-lo e acompanhar seus passos, dialogando, fornecendo pistas para a conclusão da resposta. Caso seja necessário, pode, inclusive, dar a resposta, ou seja, dar a resposta para a criança não quer dizer que o professor a está privando da liberdade de criação, nem tampouco restringindo ou podando sua criatividade ou iniciativa; ao contrário, ele está sendo útil e importante no momento oportuno.

Em outras palavras, para que haja a intervenção pedagógica, faz-se necessário que o professor estude muito, aprofundando-se o máximo possível na abordagem vygotskiana – neste caso porque estamos falando acerca da Teoria Vygotskiana, mas partimos da premissa de que esse estudo é essencial, seja qual for a abordagem pedagógica que o professor escolher usar –, de forma que possa ter mais segurança e propriedade para fazer intervenções adequadas em

momentos adequados ou, mesmo, possibilitando a ocorrência da intervenção de outros (por exemplo, de uma criança).

Para que o professor atue como mediador, no âmbito da Zona de Desenvolvimento Proximal, tão abstrata, tão difícil de se palpar, buscando o que a criança já tem como conhecimento adquirido, repertório consolidado (NDR) e buscando levá-la ao que ainda não domina (NDP), levando-a da heteronomia à autonomia, fazendo com que a criança assimile o novo advindo do meio social em que está inserida, internalize-o, reelabore-o e redimensione-o para si, inserindo esse novo conceito de volta no seu meio social, é preciso muito estudo e muita responsabilidade.

3. EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

Por meio dos mais diversos métodos científicos e com ideias convergentes ou divergentes, mas complementares, muitos estudiosos têm-se debruçado, há décadas, em torno do que chamaremos aqui de uma “cultura norteadora” denominada Educação para o Pensar. Muitos deles nem sequer usaram esse termo em seus estudos, mas com suas investigações, reflexões e pesquisas, cunharam as bases daquilo que, anos e anos mais tarde, os seguidores de seus seguidores continuariam, numa busca que, esperamos, nunca finde, porque quanto mais estudarmos profundamente esse assunto, mais hipóteses levantaremos, mais argumentos buscaremos para sustentar nossas hipóteses e a mais conclusões diferentes chegaremos em prol de uma educação diferenciada, apaixonada e apaixonante.

Vygotsky, Luria, Leontiev, Dewey, Mead, Peirce, Piaget, Morin, Freire, Lipman, Loriger, Splitter, Sharp, Tishman, Perkins, Jay e tantos outros... Todos, de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, preocupados, focados numa educação que produzisse frutos diferentes daquela tradicional, “bancária”, como diria Paulo Freire. Uns são considerados interacionistas; outros, pragmáticos, mas não é relevante, a nosso ver, em qual nomenclatura tais estudiosos “enquadram-se”. E, se uns atuam na Filosofia, outros na Psicologia da Educação, só para mencionar alguns exemplos, o que realmente nos importa, neste estudo, é o que todos vêm produzindo ou produziram, a fim de dar um norte à educação.

Qual é, então, a intenção da Educação para o Pensar? Para Tishman, “O propósito de ensinar a pensar é preparar os alunos para um futuro de resolução eficaz de problemas, de tomada conscienciosa de decisões e de aprendizado contínuo por toda a vida” (1999, p. 13-14).

Ora, ir à escola não significa apenas assistir a um determinado número de aulas, cumprir um currículo que fragmenta totalmente o conhecimento em disciplinas ou componentes curriculares, sentar-se à carteira, escutar, escutar, escutar, anotar, anotar, anotar, anotar (para muitos, seria dizer: copiar, copiar, copiar), ir para o intervalo, brincar (para as crianças), “fazer o social”, “paquerar” (para os adolescentes), ir para casa, almoçar, estudar, estudar, estudar, jantar, ficar horas no computador (no MSN ou no Orkut), assistindo à MTV (se adolescente), ou ao Cartoon Network (se criança) e ir dormir. No dia seguinte, fazer exatamente a mesma coisa, mas com uma única diferença: ele “estudou”, porque, provavelmente, havia prova. Assim sendo, ele se senta à carteira para fazer a prova, na qual, simplesmente, reproduzirá *ipsis litteris* o que memorizou na noite anterior, sem ter a menor noção do que se trata, para que serve, para que é estudado...

O que acabamos de descrever acima é, infelizmente, a rotina típica de milhares (milhões?) de educandos de nosso país. É unanimidade? Já foi, mas felizmente, devido ao trabalho árduo e persistente de muitos educadores e de algumas escolas visionárias, muitos educandos têm tido acesso a um outro tipo de educação.

Entendemos por Educação para o Pensar, como mencionamos anteriormente, uma cultura norteadora em que nós educadores buscamos, antes de qualquer coisa, aprender como podemos desenvolver o nosso pensar. Sim, primeiro precisamos aprender a desenvolvê-la em nós mesmos! Caso contrário, como poderemos fazê-lo com nossos educandos? Não dizemos isso no sentido de que quem não o fizer não poderá conseguir desenvolver tais habilidades em seus alunos, mas, convenhamos, a maioria de nós é fruto da educação tradicional e teve uma rotina diária escolar bem parecida com a descrita acima, com a diferença do contexto histórico-social. Então seria muito enriquecedor para nós, educadores, que pudéssemos vivenciar o processo de aprender a pensar, antes de ensinar a pensar.

Ensinar a pensar é, a nosso ver, fazer com que o educando seja capaz de questionar o que aprende; seja capaz de refletir se aquilo que lhe foi ensinado faz sentido não somente no contexto sócio-histórico em que aconteceu, mas também se faz sentido para ele no seu próprio contexto sócio-histórico; seja capaz de construir seu conhecimento não somente por si próprio, mas juntamente com outrem, através da troca, do diálogo, da reflexão conjunta; seja capaz de, através de soluções de problemas, vislumbrar alternativas para a comunidade da qual faz parte; seja capaz de perceber que pertence a um meio social com o qual pode aprender e ao qual deve respeitar, tendo em mente direitos e deveres; seja capaz de descobrir quem é, o que gosta de fazer e que profissão gostará de exercer no futuro, lembrando-se de que sua escolha pode contribuir para o bem-estar da comunidade etc.

Poderíamos escrever parágrafos e mais parágrafos, tentando explanar nossa real concepção de uma Educação para o Pensar. Entretanto, podemos sintetizá-la, afirmando que, ao educarmos para o pensar, esperamos que nosso aluno torne-se um ser consciente, questionador, porém, ponderado, de opinião, possuidor de um bom caráter, solidário e humano!

3.1 PENSAR BEM: O QUE SIGNIFICA PENSAR? O QUE SIGNIFICA PENSAR BEM?

É tarefa complexa e complicada tentar definir o significado de Pensar. Dessa forma, faremos uso de alguns autores, para tentar elucidar diferentes definições, até chegarmos a uma mais conclusiva. Marilena Chauí, por exemplo, em *Convite à Filosofia*, desenvolve, em um

capítulo inteiro (Capítulo 6), o tema do Pensamento. Algumas de suas considerações iniciais referem-se às que podemos encontrar em alguns dicionários. Ela diz:

Pensar, dizem os dicionários, significa: 1. aplicar a atividade do espírito aos elementos fornecidos pelo conhecimento; formar e combinar idéias; julgar, refletir, raciocinar, especular; 2. exercer a inteligência; meditar, ver; 3. exercer o espírito ou a atividade consciente de uma maneira global; sentir, querer, refletir; 4. ter uma opinião, uma convicção; 5. supor, presumir, crer, admitir, suspeitar, achar; 6. esperar, tencionar; 7. preocupar-se; 8. avaliar; 9. Cismar. (CHAUÍ, 2005, p. 157).

Mais adiante, afirma que tanto o verbo pensar quanto o substantivo pensamento originam-se do verbo latino *pendere*, que, segundo a autora, significa: “ficar em suspenso, estar ou ficar pendente ou pendurado, suspender, pesar, pagar, examinar, avaliar, ponderar, compensar, recompensar e equilibrar.”

Posteriormente, procura encaminhar-se para uma definição, quando diz:

Pensar, portanto, é suspender o julgamento (até formar uma idéia ou opinião), pesar (comparar idéias, opiniões, pontos de vista), avaliar (julgar o valor de uma idéia ou opinião, ou seja, se é verdadeira ou falsa, justa ou injusta, adequada ou inadequada), examinar (idéias, opiniões, juízos, pontos de vista), ponderar (isto é, pesar idéias e pontos de vista para escolher um deles), equilibrar (encontrar o meio-termo entre extremos ou entre opostos). *Pensare*, que deriva de *pendere*, caracteriza-se mais como uma atividade sobre idéias, opiniões, juízos e pontos de vista já existentes do que como criação ou produção de uma idéia ou ponto de vista. (*idem*, p. 158).

O Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (Objetiva, 2006) vai ao encontro desse movimento reflexivo de Chauí, quanto ao verbo pensar:

1. submeter (algo) ao processo de raciocínio lógico, ter atividade psíquica consciente e organizada, exercer a capacidade de julgamento, dedução ou concepção; refletir sobre, ponderar, pesar; 2. determinar pela reflexão; 3. formar imagem mental de; 4. ter como intenção, pretender; 5. procurar lembrar-se, imaginar; 6. ser de opinião, de parecer; [...].

Chauí, em seguida, explica que, ao se lerem textos filosóficos, sejam antigos ou modernos, que tenham sido escritos em latim, não há o uso dos verbos *pensare* e *pendere*, mas sim de *cogitare* e *intelligere*. Após analisar os reais significados de tais verbos, por fim, a autora conclui que “O pensamento é, assim, uma atividade pela qual a consciência ou a inteligência

coloca algo diante de si para atentamente considerar, avaliar, reunir, compreender, escolher, entender e ler por dentro” (*ibidem*, p.158).

Lorieri, em “DISCIPLINA INTRODUTÓRIA: Introdução: visão geral de propostas de uma educação para o pensar” (texto apostilado), ao fazer uma análise de Arendt, em *A vida do espírito*, pontua a interessante distinção que essa autora faz entre pensamento e conhecimento. Segundo ele, “o pensamento é a busca e a produção do significado, ao passo que o conhecimento é o processo de busca e de produção da verdade” (LORIERI, p. 1).

É uma capacidade que todo ser humano tem; pode-se dizer que é um pressuposto, é uma atividade humana, “uma prerrogativa de todos”. É uma atividade da consciência que se afronta com algo que escolhe, que lê, que resume, que classifica etc. Lorieri ainda coloca que, apesar de o pensar ser necessário e fundamental a todos, é possível que ele não aconteça. Temos que juntar esforços a fim de que se realize. Pois, segundo Arendt, “Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos” (1995, p. 143 apud LORIERI, p.1).

Levando-se tais questões em consideração, podemos tentar chegar a uma definição mais conclusiva, jamais definitiva, sobre o pensar. Podemos dizer, então, que pensar é fazer a articulação de informações e ideias, produzindo explicações, significações e entendimentos.

E justamente aí entra o que Lorieri denomina Pensar Bem. Não basta que não meçamos nossos esforços, como educadores, para fazer com que nossos educandos pensem, mas sim, que pensem bem, pensem certo, como diria Paulo Freire – como veremos adiante –, pensem com qualidade. Pensar Bem é pensar de determinada maneira, de forma que o pensamento produzido seja hábil e produtivo. Para que isso aconteça, esse Pensar Bem deve ter as seguintes

características: autonomia, reflexividade, criticidade, profundidade, sistematicidade, criatividade, contextualização e autocorreção.

No dizer de Delval,

A capacidade de pensar se desenvolve naturalmente quando se vive em um meio social adequado e é necessária para essa vida em sociedade, já que, para participar normalmente desse contexto, é preciso pensar. O que ocorre é que a capacidade de pensar, sobretudo abstratamente, pode ser desenvolvida, estimulada, aperfeiçoada, o que requer certo treinamento, e aí entra a escola e toda a educação formal. (DELVAL, 1997, p.14 apud LORIERI, p.3).

Ao se analisarmos a citação, remetemo-nos a Vygotsky, quando Delval pontua que o pensar acontece de forma natural, quando o indivíduo está inserido em um meio social apropriado. Ora, Vygotsky sempre enfatizou a importância da interação social para o desenvolvimento do aprendizado. Para ele, como vimos anteriormente, a aprendizagem é sociocultural, ou seja, ela depende das relações interpessoais que o indivíduo irá estabelecer com o meio histórico e cultural da sociedade na qual está inserido.

Quando, outrossim, Delval afirma que “a capacidade de pensar, sobretudo abstratamente” precisa ser incitada, aguçada e que aí entra a escola, isso nos remete imediatamente a Vygotsky, mais uma vez, ao pensarmos em seu agente primeiro, o professor e seu papel de mediador, promovendo através da mediação a intervenção pedagógica, levando o educando do Nível de Desenvolvimento Real (NDR) para o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e instigando-o a pensar.

Obviamente, para Lorieri, esse pensar, denominado Pensar Bem, tem uma série de características que explicaremos a seguir, e é de extrema importância que o professor tenha-as em mente, na hora de preparar suas aulas, principalmente quando estiver em sala de aula com “a mão na massa”, se pretende intervir de maneira que os alunos sejam seres pensantes e não meros

reprodutores de informações, sem sequer saber relacioná-las e, muito menos, analisá-las e interpretá-las de forma crítica.

3.1.2 Características do Pensar Bem

A primeira característica é a autonomia do pensamento, é o indivíduo pensar por si próprio, ou seja, ter a capacidade de desenvolver uma maneira só sua de pensar, sem necessariamente reproduzir o pensamento de outrem. Podem-se ler inúmeros autores acerca de um determinado assunto e, ao fim da compreensão e interpretação de tais opiniões, pode-se construir sua própria opinião. Por vezes, não há necessidade de se lerem ou “ouvirem” outras: com base em experiências anteriores, em sua visão de mundo, o indivíduo pode desenvolver sua própria ideia ou ponto de vista. Segundo Lipman, em *O Pensar na Educação*,

[...] os pensadores autônomos são aqueles que “pensam por si mesmos”, que não repetem simplesmente o que outras pessoas dizem ou pensam, mas que fazem seus próprios julgamentos a partir de provas, que formam sua própria visão de mundo e desenvolvem suas próprias concepções acerca do tipo de indivíduo que querem ser e o tipo de mundo que gostariam que fosse. (2001, p.36).

Lorieri afirma que frequentemente os alunos do Ensino Médio e do Ensino Superior, quando inquiridos acerca de determinado assunto, ao invés de se colocarem autonomamente, simplesmente reproduzem o que este ou aquele autor “disse”. Gostaríamos de fazer duas colocações a esse respeito. Em primeiro lugar, talvez isso possa acontecer no Ensino Superior, no qual “se espera” que o educando tenha repertório mais extenso sobre os mais variados autores; no Ensino Médio, nível em que atuamos, dificilmente isso ocorre, sendo raras as exceções: são pouquíssimos os alunos que chegam à faixa etária referente a esse nível com repertório suficiente

para poderem apropriar-se da fala deste ou aquele autor. E também não têm propriedade abrangente da obra de tal ou tal autor, para dele poder fazer citações.

O segundo ponto que gostaríamos de mencionar acerca da afirmação de Loriger é o risco do “achismo”, ou seja, o educando simplesmente falar o que “pensa”, sem nenhum fundamento, sem nenhuma base teórica, usando o senso comum, sem refletir. Cremos que é importante, sim, desenvolver no educando o pensamento autônomo, mas, como vimos com Vygotsky, há que se apreenderem os significados (no caso, por exemplo, o que determinados autores estão dizendo subliminarmente), através da interação social (por exemplo, pode-se ler um texto de um autor e discuti-lo com um colega ou em grupo), e reelaborar tais significados, através da internalização. A partir daí, o educando passa, a nosso ver, a ter nova visão acerca de tais significados, passando, então, a ter pensamento autônomo.

Em outras palavras, para ilustrar tal ideia, pensemos num grupo, no momento em que se debruça na leitura de um texto de determinado autor. Num primeiro momento, cada componente fará uma leitura diferente do mesmo texto, pois são pessoas diferentes, com repertórios diferentes. Cada um poderá perceber ideias principais do texto que sejam até próximas ou mesmo semelhantes às dos outros, porém podem “retirar” significados subliminares dali, baseados em suas construções pessoais anteriores.

Ao promover uma discussão acerca do que compreenderam, os alunos trocarão ideias, experiências e conhecimento. A partir desse movimento, cada indivíduo fará uma reconstrução, uma reelaboração dos significados que antes tinha acerca daquele assunto, ou seja, antes dos significados transmitidos por e trocados com o grupo social. A partir dessa internalização, os alunos podem não somente pensar de forma mais autônoma, mas também, se quiserem dar continuidade ao processo, produzir novo conhecimento que virá a ser revertido ao social, por exemplo.

A reflexividade, outro traço do Pensar Bem, significa o movimento que a pessoa faz de retomar seus próprios pensamentos, ou seja, pensar algo já pensado anteriormente, novamente, a fim de melhorar o que já foi pensado acerca de algum assunto.

O pensar e o repensar é o que podemos chamar de reflexão. “Re-flexão”: “flexão” é dobra: o “re” indica retorno, para trás. Flexão para trás: retorno do pensar sobre si mesmo para pensar melhor. Para examinar melhor o já pensado numa primeira vez. Pode-se fazer isso muitas vezes até que o exame nos mostre que procuramos detectar tudo o que poderia estar atrapalhando a “ciência” de algo. É nossa consciência se re-vendo por uma, duas ou mais vezes: examinando e re-examinando.

Quando nosso pensar se examina e se reexamina por uma ou mais vezes, nós o estamos colocando em crise. Nós o estamos “balançando”: fazendo um balanço para verificar se as “contas batem”. Para verificar melhor se as idéias batem umas com as outras. Se elas fazem sentido. Se elas estão bem fundamentadas. Se nossas razões ou nossos argumentos são fortes o suficiente para podermos tê-los como certos, ou acertados, ou aceitáveis. (LORIERI, 2005, P. 21-22).

Voltamos aqui ao ponto anterior: tal movimento que o indivíduo tem de resgatar seus próprios pensamentos, a fim de aprimorá-los é o que Vygotsky chama de reelaboração dos significados (internalização), como mencionamos anteriormente. Ora, mais uma vez podemos ver a proximidade e a relação entre os fundamentos do Pensar Bem de Lorieri e as demais teorias aqui estudadas.

Como se pode ver, há uma complexa relação entre ideias nomeadas de formas diferentes, mas que são conceitos que se complementam. É o que Paulo Freire diz, em *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa* (2004): “Pensar certo [...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo” (p. 33-34). Podemos perceber aqui que são idéias que se complementam, apesar de concepções diversas, o que Lorieri chama de “repensar”, o que Vygotsky chama de “reelaborar” e Freire chama de “revisar” .

Outra característica, a criticidade, tem a ver, segundo Lorieri, com aquele pensamento capaz de colocar em crise os seus “achados”. Em outras palavras, quando “achamos” algo – aqui no sentido de ter opinião acerca de alguma coisa –, precisamos verificar melhor esse “achar”, problematizar mais isso. Ou seja, devemos rever nossos pensamentos, colocá-los em dúvida, questioná-los, mas de forma crítica. E não apenas de forma isolada, mas trocando com outros, promovendo um diálogo no qual os pontos de vista de ambos os lados possam ser colocados, avaliados e, caso necessário, revistos. Fazemos aqui um paralelo com Freire, que diz:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente do seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiando o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (2004, p.38, grifo do autor).

Ao falar da tarefa do educador, podemos prever o que Freire espera que este provoque no educando, ou seja, que o educando reveja seu pensamento, reflita sobre ele de forma crítica, compreenda-o e através da “dialogicidade”, da troca com o outro, revise-o. Novamente aqui, podemos estabelecer um paralelo com Vygotsky. Como? Ora, quando o indivíduo revê seu ponto de vista, seus “achados”, como diz Lorieri, colocando-os em crise, ele nada mais está fazendo do que reelaborando seus significados e, através do meio social, do contato com outrem, está fazendo uso do mesmo processo, só que aqui ele coloca para o outro o que ressignificou para si mesmo, e vice-versa, e ambos, então, produzem interativamente uma nova ressignificação, mais crítica e reflexiva, porque puderam ser “vistos”, analisados, ponderados mais ângulos, mais elementos.

A profundidade, mais um traço segundo Lorieri, é o pensamento radical, é estarmos dispostos a ir a fundo, cada vez mais, a fim de compreender alguma coisa; é ir à raiz do

problema, à sua base. Não podemos ficar apenas na superficialidade dos fatos, senão corremos o risco de ficarmos apenas no senso comum. Nesse início de terceiro milênio, era da tecnologia da informação, em que as pessoas “zapeiam” [por] dados, são “bombardeadas” por dados e “descartam” dados a todo momento, é muito comum correr-se o risco de cair no superficial, no banal, no corriqueiro. Se não houver um movimento de aprofundamento do pensamento, o indivíduo pode simplesmente se tornar, metaforicamente, um papagaio que reproduz sons, palavras sem o menor sentido, ou melhor, com uma intenção, mas meramente reprodutora.

Outra característica do Pensar Bem, segundo Lorieri, é a sistematicidade: o pensamento rigoroso, ordenado, metódico. Se, ao pensarmos, tivermos rigor, podemos produzir através do método um conhecimento mais próximo da verdade. O que isso significa? Ao analisarmos um problema, partiremos da uma hipótese, verificaremos as razões que embasam tal suposição, observando se há busca de dados, se há argumentação suficiente para que tal problema chegue a uma determinada conclusão, por exemplo. Podemos complementar essa ideia com o que Lipman denomina de pensamento complexo,

O pensamento *complexo* é, portanto, o pensamento que está ciente das suas próprias suposições e implicações, assim como está ciente das razões e provas que sustentam esta ou aquela conclusão. O pensamento complexo leva em consideração a sua própria metodologia, seus próprios procedimentos, sua própria perspectiva e ponto de vista. O pensamento complexo está preparado para reconhecer os fatores que são responsáveis pelas tendências, preconceitos e auto-ilusões. Ele inclui *pensar sobre seus procedimentos* ao mesmo tempo em que *pensa sobre seu tema principal*. (2001, p.42, grifo do autor).

Podemos, ainda em Lipman, da mesma forma comparar o pensamento rigoroso, grosso modo, à comunidade de investigação: na sala de aula, por exemplo, os alunos compartilham suas opiniões acerca de um determinado tema, respeitando-se, seguindo determinado critério ou “método de trabalho investigativo”, desenvolvendo as questões a partir das ideias de outrem, incitando-se mutuamente, a fim de prover de explicações opiniões até então

sem base alguma, ajudando-se uns aos outros a inferir com base naquilo que foi afirmado e ir em busca de hipóteses que cada um possa ter àquele respeito. Temos aqui, também, um paralelo com Vygotsky porque, numa comunidade de investigação, todo o processo de levantamento dos porquês, da busca dos dados até se chegar à conclusão, é feito em grupo, interagindo, interagindo.

Ao falar-se de trabalhar com um “método”, com rigor, sistematicamente, temos que levar em consideração, da mesma forma, a disposição do indivíduo para a autocorreção, ou seja, esse é um processo fundamental para estarmos sempre indo e vindo em nossas conclusões ou, mesmo, para analisarmos todo o processo de trabalho, em busca de eventuais falhas ou erros.

A autocorreção significa que não basta apenas revermos nossos pensamentos acriticamente. Este pensar está relacionado com o pensamento crítico e o rigoroso. Devemos rever suas possíveis falhas e erros e corrigi-los. Para Lipman,

Os indivíduos e grupos que almejam fortalecer sua capacidade de julgamento devem se exercer na prática de questionar outras pessoas e a si mesmos, oferecendo contra-exemplos e contra-argumentos, buscando provar a falsidade das provas ou demonstrações. Devem reconhecer o valor potencial das divergências na comunidade como uma possível base para a correção de erros, assim como o valor da falsificação enquanto um método para a identificação de verdades vazias. (2001, p.99).

Lorieri, ainda ao abordar o pensamento rigoroso ou sistemático, afirma que é fundamental haver tal sistematicidade, pelo simples fato de que a pressa não “tem produzido bons resultados na vida das pessoas”. Ele pontua que somos seres mediados, frutos de múltiplas relações e que isso também equivale, principalmente, aos nossos pensamentos, ou seja, eles não aparecem simplesmente, a partir de divinas inspirações. Tal afirmação é extremamente interessante porque retomamos Vygotsky e a questão da mediação e suas inúmeras relações.

A criatividade, outro traço segundo Lorieri, é o pensar inventivo, ou seja, que concebe, através da imaginação e/ou estudo e do experimento, ideias originais ou cria novos usos

para as que já existem. Em outras palavras, é aquele pensar que busca alternativas, que faz novas propostas, que propõe novos encaminhamentos. Lipman afirma que “[...] o pensar criativo pode ser definido como o pensar que conduz ao julgamento, que é orientado pelo contexto, é autotranscedente, e sensível aos critérios” (2001, p.279). Segundo Lorieri, “esta é uma forma de pensar necessária em um mundo em constante e rápidas mudanças.” (p. 5). Hoje é mais do que importante o ser humano ser criativo, a fim de pensar em novas saídas para antigos problemas que, ao invés de terem sido solucionados, apenas tomaram maiores proporções.

Ao analisarmos essa última característica do Pensar Bem, podemos fazer analogia entre dois pontos interessantes: primeiro, quando Lorieri fala na busca de novas alternativas. Aqui poderíamos, mais uma vez, remeter-nos à comparação com uma comunidade de investigação proposta por Lipman. Por quê? Ora, mesmo que uma comunidade levante hipóteses baseadas em argumentos consistentes e chegue a uma conclusão plausível, sensata e possível, podemos repetir esse exercício infinitamente, cada vez experimentando outros tipos de argumentos e fatos que podem nos levar a outras hipóteses e, por conseguinte, a novas conclusões.

O segundo ponto analógico é o fato de Lorieri afirmar a essencialidade do pensamento criativo no mundo de hoje, “em constantes e rápidas mudanças”. Ao refletirmos a esse respeito, automaticamente, pensamos nos Sete Saberes necessários à Educação do Futuro, de Edgar Morin. Nessa obra, Morin diz que um dos saberes essenciais é justamente conseguir enfrentar as incertezas.

Os séculos precedentes sempre acreditaram em um futuro, fosse ele repetitivo ou progressivo. O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, sua imprevisibilidade. Esta tomada de consciência deve ser acompanhada por outra, retroativa e correlativa: a de que a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida.[...]

A tomada de consciência da incerteza histórica acontece hoje com a destruição do mito do progresso. O progresso é certamente possível, mas é incerto. A isso

acrescentam-se todas as incertezas devido à velocidade e à aceleração dos processos complexos e aleatórios de nossa era planetária, que nem a mente humana, nem um supercomputador, nem um demônio de Laplace poderiam abarcar. [...]
O futuro chama-se incerteza. (2005, p.79-81).

Ora, é imprescindível desenvolvermos o pensamento criativo mais e mais, pois não sabemos o que nos espera. Não queremos dar aqui uma conotação trágica ou catastrófica; muito pelo contrário, o tom é realista. Como o próprio Morin explana, todo e qualquer tipo de evolução desorganiza o sistema de onde se originou e, em seguida, reorganiza-o. As grandes mudanças são como embriões, que podem criar novas formas que podem produzir verdadeiras metamorfoses. Morin complementa: “Não existem apenas inovações e criações. Existem também destruições. Estas podem trazer novos desenvolvimentos [...]” (*idem*, p. 82). Quanto mais as sociedades evoluem e tornam-se mais e mais complexas, mais há que se desenvolver o pensamento criativo, a fim de buscar as mais diversas, viáveis, econômicas e sustentáveis soluções alternativas.

Por fim, o último traço do Pensar Bem, segundo Lorieri, é a contextualização, que está relacionada ao pensamento abrangente, ou seja, não parcial nem particularista. É aquele pensar que tenta ver em que contexto tal problema acontece, quais são as múltiplas relações que produziram tal acontecimento. É um movimento essencial do pensar, porque, se analisarmos determinado problema sem levar em conta o contexto em que se deu, podemos chegar a conclusões falsas, cuja veracidade e aplicabilidade sejam questionáveis.

Mais uma vez, podemos complementar Lorieri, fazendo um paralelo com Vygotsky. Em sua teoria, quando explana acerca de um dos Planos de Desenvolvimento, a sociogênese, Vygotsky diz que a história cultural de um determinado meio tem grande relevância no desenvolvimento psicológico do indivíduo, de duas formas: a cultura pode funcionar como um instrumento para expandir e ampliar suas potencialidades e, por outro lado, cada cultura organiza seu desenvolvimento de uma determinada forma.

Nesse segundo aspecto, acreditamos que há forte relação com o que Loriger pontuou, na característica do pensamento abrangente. Ora, se ao pensarmos, devemos levar em consideração todos os elementos possíveis, todos os ângulos, é vital e complementar ter em mente a afirmação de Vygotsky sobre considerar o modo como cada cultura se organiza. Quando contextualizamos um movimento histórico, sabemos que determinado fato procede para aquela sociedade, naquele determinado “tempo cronológico” histórico, naquela determinada região geográfica, naquela comunidade com determinado “grau de desenvolvimento cultural” etc.

O papel mediador da cultura na constituição do modo do funcionamento psicológico do indivíduo, as relações entre o pensamento e a linguagem e o processo de internalização de conhecimentos e significados edificados socialmente são questões vitais para Vygotsky. Em sua perspectiva, os conceitos são compreendidos como um sistema de relações e generalizações contido nas palavras e determinado através de um processo histórico-cultural. Daí a importância do contexto cultural.

Loriger explica,

Isto significa buscar ver tudo de forma contextualizada, ver tudo fazendo parte de totalidades cada vez mais abrangentes. Tudo faz sentido nos contextos relacionais onde se dão. Tudo é resultado de múltiplas determinações ou relações. Quando podemos entender estas múltiplas reações, **armamos em nosso pensamento totalidades referenciais significativas. Armamos os sentidos, as significações: parece que conseguimos vislumbrar referências, princípios e até direções.** Este é um grande desejo ou necessidade humana e a Filosofia é, por excelência, a forma de conhecimento que busca a construção, bem argumentada, destas totalidades referenciais significativas. (p.5, grifo do autor).

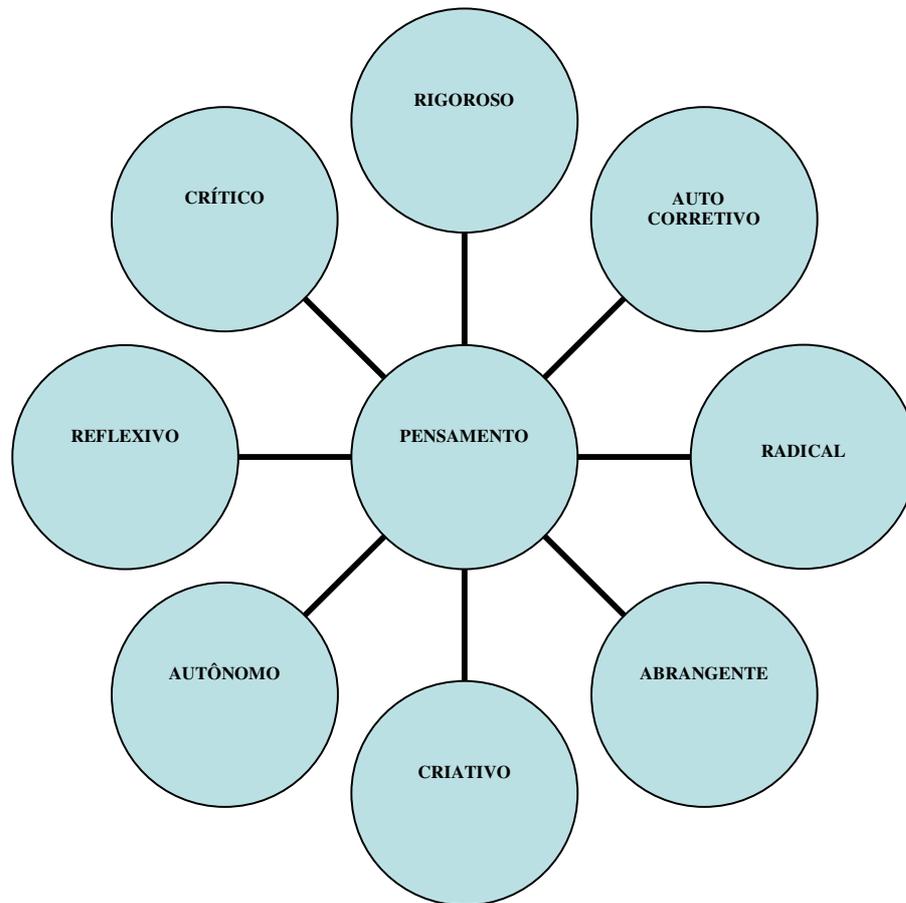


Figura 3: Características do Pensar Bem.

Como se pode ver, nós, educadores, devemos ter em mente a complexidade das diversas formas e características do pensamento, independentemente deste ou aquele autor. Havemos de estudá-los em sua fonte, refletir sobre o que “dizem”, discuti-los criticamente com nossos pares, expondo opiniões, mas também, não nos esquecendo de ouvir o ponto de vista de outrem, que pode ter uma visão, um ângulo completamente novo. Devemos, então, tentar contextualizar tais ideias e ver sua viabilidade de aplicação em nosso meio social mais direto: a sala de aula. Ao fazermos todo esse movimento, assimilaremos novos achados, reelaborando-os através do nosso meio profissional e, por termos passado por tantos estágios de pensamento, teremos ressignificado e, por fim, internalizado tal conhecimento. Bem, agora estamos prontos

para tentar começar a atuar, fazendo uso do nosso novo conhecimento coletivamente “mastigado e digerido”!

É de vital importância que o educador lembre-se de que, antes de começar a atuar, é preciso vivenciar o processo pelo qual pretende que seu aluno passe. Ora, como podemos querer desenvolver em nossos alunos uma Educação para o Pensar, como podemos ter a expectativa de que eles aprimorem o pensar, de forma autônoma, reflexiva, crítica, rigorosa, autocorretiva, radical, abrangente e criativa, se nós mesmos, educadores, não o fazemos no nosso dia a dia, se não o vivenciamos, se não o experimentamos?

3.1.3 O Conhecimento: seu significado e suas formas

Como vimos anteriormente, segundo Loriger, pensar é articular informações e ideias, produzindo explicações, significações e entendimentos. Ao pensarmos, produzimos entendimentos e explicações, produzimos conhecimento como o científico e o do senso comum. Ao pensarmos e produzirmos significações, produzimos filosofia.

Mas o que vem a ser conhecimento? O que ele significa? Para Arendt, conhecimento é o processo de busca e de produção da verdade. Já, segundo Loriger,

Conhecimento é um produto da consciência humana. Ela coleta dados pela percepção, pela imaginação, pela memória e pela linguagem. Coleta dados, isto é, informações. E aí, relaciona estas informações / dados através do pensar e constrói entendimentos, isto é, constrói explicações, descrições e interpretações da realidade e do próprio ser humano. As explicações, interpretações e descrições são o conhecimento. (p.9).

Severino, em Filosofia, diz que “Conhecimento é a relação estabelecida entre sujeito e objeto na qual o sujeito apreende informações a respeito do objeto. É a atividade do psiquismo que torna presente à sensibilidade ou à inteligência um determinado conteúdo seja ele do campo empírico ou do próprio campo ideal” (1992, p.38). Podemos parafrasear o autor, nos seguintes termos: é a relação estabelecida entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, na qual o sujeito produz explicações significativas sobre o objeto, possibilitando-lhe entendimento sobre ele e indicações de como se relacionar com o mesmo.

As formas de conhecimento são: mítico, religioso, artístico, filosófico, do senso comum e científico.

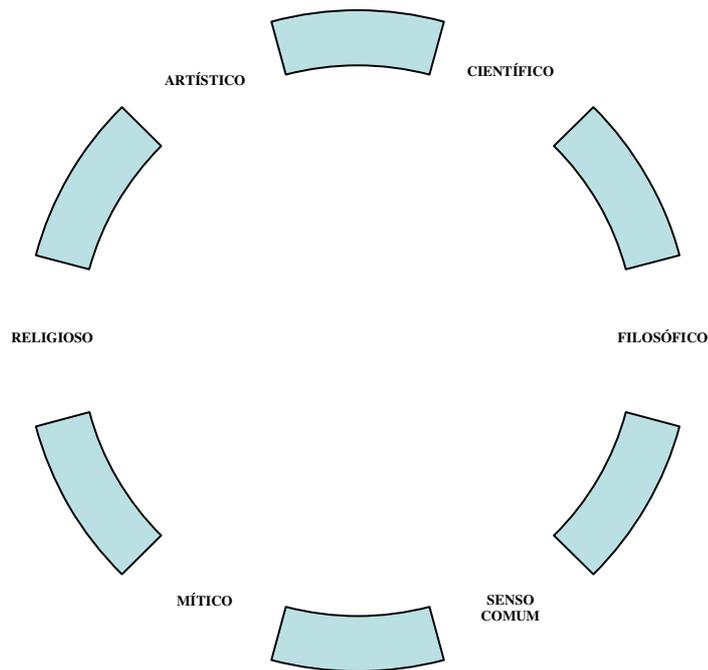


Figura 4: Formas de Conhecimento.

Faremos, a seguir, uma breve explanação acerca das quatro primeiras formas de conhecimento e nos aprofundaremos um pouco mais, nas duas últimas.

O conhecimento mítico refere-se a uma produção de explicações e entendimentos que envolvem elementos da realidade e elementos fantasiosos. O conhecimento religioso é a produção de explicações e entendimentos através de doutrina vinda de uma revelação divina. O artístico é a produção, por meio artístico da expressão, de tudo aquilo que afeta nossa sensibilidade. O filosófico é a produção do entendimento do fundamento e do sentido da realidade em suas múltiplas formas.

O conhecimento do senso comum é o que mais utilizamos no nosso dia a dia. É “o conhecimento produzido no trato-prático-utilitário com a realidade” como afirma Lorieri (p.10). Ou seja, ao lidarmos com fatos, questões, acontecimentos e pessoas do dia a dia, produzimos entendimentos e explicações para tudo aquilo com que nos relacionamos e nos serve de guia como orientação para nossas práticas na realidade. Ele é ametódico ou assistemático, porque não segue o rigor do método; fragmentado, superficial e acrítico, porque não é examinado constantemente, não passa pelo exame rigoroso e crítico de suas “verdades”.

Entretanto, este conhecimento tem um “núcleo de segurança” a que chamamos “bom senso”, através do qual conseguimos ter noções corretas e orientações seguras de como agir (LORIERI). Todavia, esse conhecimento vai-se modificando historicamente. A realidade sofre mudanças, provocando mudanças dos dados. As informações chegam com velocidade e impacto cada vez maiores.

Segundo Marilena Chauí, em *Convite à Filosofia*, esse conhecimento do senso comum ou dos saberes cotidianos tem algumas características: é subjetivo (se eu for hindu, a vaca é sagrada para mim, por exemplo); por ser subjetivo, leva-nos a uma avaliação qualitativa das coisas, de acordo com seus efeitos em nossos sentidos ou de acordo com os desejos que desperta

entre nós e o tipo de finalidade que lhe atribuímos; agrupa-se ou distingue-se, conforme as coisas e os fatos pareçam-nos semelhantes ou diferentes; é individualizador, podendo, também, ser generalizador; por ser generalizador, tende a estabelecer relações de causa e efeito; não se admira com a regularidade; por não compreender a investigação científica adequadamente, cria dela uma imagem de magia; costuma projetar nas coisas e no mundo sentimentos de angústia e de medo mediante o desconhecido.

Já o conhecimento científico é capaz de superar essas inseguranças do conhecimento do senso comum. Baseia-se em pesquisas, investigações sistemáticas e metódicas e na exigência de que as teorias sejam internamente coerentes e digam a verdade sobre a realidade. É o conhecimento resultante de um trabalho racional. Segundo Chauí, a investigação científica é um conjunto de atividades intelectuais, experimentais e técnicas, realizadas com base em métodos que garantem rigor: separam os elementos subjetivos e objetivos de um fenômeno; constroem o fenômeno como um objeto do conhecimento controlável e passível de ser retificado; demonstram e provam os resultados obtidos durante a investigação, graças ao rigor das relações definidas entre os fatos estudados; relacionam com outros fatos um evento isolado, integrando-se numa explicação racional simplificada; formulam um conjunto sistemático de conceitos que expliquem e interpretem as causas e os efeitos, suas relações entre todos os objetos do campo estudado.

Ao contrastar, principalmente, as duas últimas formas de conhecimento, nós nos remetemos aos fundamentos da Educação para o Pensar. Ou seja, os esforços educativos intencionais que buscam auxiliar crianças e jovens a Pensar Bem são justamente com a intenção de tirá-los do senso comum e fazer com que tenham um pensar mais autônomo, reflexivo, crítico, rigoroso, profundo, abrangente, criativo e autocorretivo. De que forma? Fazendo com que tenham acesso aos conhecimentos científicos.

Promovendo uma educação com tal movimento, ajudaremos crianças e jovens a se tornarem mais conscientes, mais preparados para encarar as adversidades, mais criativos para pensar em formas alternativas de solução dos grandes problemas que assolam a humanidade, mais dinâmicos para lidar com o contexto globalizado em que as sociedades se encontram, mais dialógicos e respeitosos, procurando, ao ouvir o outro, respeitar suas conclusões, dialogar, trocar impressões e construir uma terceira via.

3.1.4 Atividades básicas do pensar

Numa proposta de Educação para o Pensar, segundo Loriger, é de extrema importância que observemos atentamente como as pessoas produzem e utilizam os conceitos, como produzem os juízos ou julgamentos, como os fundamentam e raciocinam. Isto porque se pode dizer que o conhecimento humano inicia-se com a formação de conceitos, ou seja, raciocinar é formular juízos ou julgamentos e, por sua vez, ajuizar ou formular juízos ou julgamentos é encadear conceitos.

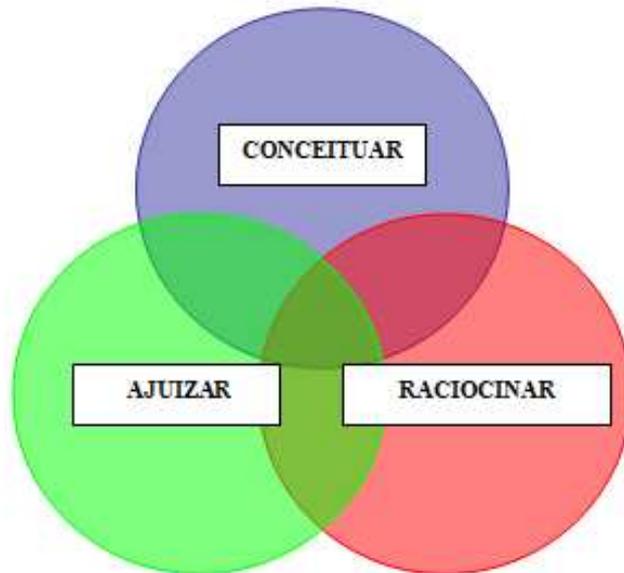


Figura 5: Atividades básicas do processo de pensar.
Tríade: (Conceito) Termo/Palavra – (Juízo) Sentença/Proposição – (Raciocínio) Argumento. (LORIERI, p. 11).

Para que possamos falar sobre as três atividades básicas do pensar - conceituar, ajuizar e raciocinar -, é necessário que definamos antes de tudo o que se entende por conceito, juízo e raciocínio.

Começemos por conceito. Segundo Severino, em *Metodologia do Trabalho Científico* (2000), “O conceito é, pois, o resultado das apreensões dos dados e das relações de nossa experiência global, é o conteúdo pensado pela mente, o objeto do pensamento. É simples resultado dessa apreensão, não contendo ainda nenhuma afirmação” (p.190). Em segundo lugar, juízos são afirmações ou negações que fazemos a respeito de algo. Eles se baseiam em fundamentos ou argumentos para nossos conhecimentos. Às vezes somente os pensamos; em outras, nós os enunciamos. Nossos juízos são os orientadores em relação às nossas ações.

Por fim, o raciocínio é, segundo Loriger, “o processo de pensar pelo qual nós conseguimos obter novas informações, a partir de certas informações que já temos e a partir de certas relações que estabelecemos entre estas informações” (p.14). Esse processo nada mais é do que a inferência, podendo-se dizer, então, que o raciocínio é o processo de inferir conclusões, pensando.

É importante perceber aqui a sequência que se dá desde a formação do conceito até o resultado do raciocínio. Loriger, ao fazer a análise de Severino, chama-nos a atenção para três ideias interessantes. A primeira é a de que o conceito é o resultado de apreensões de dados e relações de nossa experiência global. Para que haja conceitos, há que haver dados, relações e experiência global e as apreensões de tais dados e relações pela mente. A segunda ideia é a de que o conceito é um conteúdo do pensar, que, por sua vez, é um processo de juntar dados em certas relações. E, por fim, a ideia de que no conceito ainda não há nenhuma afirmação. Quando dar-se-á, então, a afirmação? Nos juízos ou julgamentos.

Nossos juízos ou julgamentos podem estar bem fundamentados ou não. Se ajuizarmos de forma errada, por não termos argumentos suficientemente bons, isto poderá nos levar a ações erradas. Ao raciocinarmos, obtemos um novo conhecimento, a partir de um conhecimento antigo. Inferimos conclusões a partir de nossos juízos e julgamentos que se formularam a partir dos nossos conceitos.

Daí a importância de que a escola e os educadores passem a ensinar as crianças e jovens a exercitarem essas três atividades básicas do pensar. Dessa forma, poderão fazer melhores julgamentos, investigar através do raciocínio e inferir conclusões de maneira mais adequada. Serão, então, adultos menos suscetíveis a preconceitos, doutrinações e manipulações de qualquer tipo, tornando-se melhores cidadãos, mais conscientes e capazes de julgar o que é mais adequado para si e sua comunidade.

3.2 O PENSAR DE ORDEM SUPERIOR

Matthew Lipman pertence ao que poderíamos denominar linha educacional de pensamento, acreditando que fortalecer o pensar na criança e no adolescente deve ser a principal meta da escola e, por conseguinte, do professor. Segundo ele, uma parte dela a defende porque, para eles, o estar numa escola de futuros cidadãos inserida numa democracia, implica em que estes saibam fazer uso da razão; para que isso aconteça, deve haver do estímulo de sua capacidade de raciocínio e julgamento. Outros representantes dessa linha do pensar também a defendem, por observarem que os sistemas sociais mundiais estão cada vez mais utilizando a racionalidade e que, incitando tal racionalidade das crianças, a escola pôde prepará-las de forma apropriada para o mundo que enfrentariam ao crescerem. E, por fim, há um terceiro grupo que, da mesma forma, defende a idéia do fortalecimento do pensar na escola, porque argumenta que auxiliar a criança a pensar bem, assim como a pensar por si própria, é preciso não somente por questões de necessidade social, mas simplesmente porque a criança, a seu ver, tem este direito.

Em paralelo, apesar de muito valor se atribuir ao pensamento de ordem superior, para Lipman, de forma geral, este consiste em um pensamento “conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo” (1991, p.37). Em verdade, ele é a fusão dos pensamentos crítico e criativo.

Isto é particularmente evidente quando os aspectos críticos e criativos sustentam e reforçam um ao outro, como no caso onde o pensador crítico inventa novas premissas ou novos critérios, ou quando o pensador criativo dá uma nova orientação a um costume ou tradição artística. E o pensamento de ordem superior inclui o pensamento flexível e rico em recursos. Rico em recursos no sentido de que ele tem um idéia de onde procurar os recursos de que necessita, e flexível no sentido de que é capaz de movimentar-se livremente dispondo destes recursos a fim de que sejam totalmente eficazes. (LIPMAN, 1991, p.38-39).

Na Figura 6, podemos visualizar essa fusão. Além de serem coesos, há uma correlação constante entre o pensamento crítico, o julgamento crítico e o julgamento criativo, assim como entre o pensamento criativo, o julgamento criativo e o julgamento crítico. E todo esse movimento está diretamente ligado ao movimento maior que é o pensamento de ordem superior.

Recapitulemos Lorieri quanto à questão de que os conceitos - resultantes dos dados que coletamos somados à forma como os relacionamos com nossas experiências - são conteúdos do pensar, e as ideias serão formadas nos julgamentos. Tais julgamentos podem ser bem fundamentados ou não, podendo nos levar a tomar atitudes adequadas ou não, tendo-os como base.

Ora, para que nossas ações sejam ajustadas, há que se pensar, porém não basta pensar de qualquer maneira. Para Lipman, temos de fazer uso de nossos pensamentos crítico e criativo, nos quais estarão intrinsecamente presentes os julgamentos, por ele denominados crítico e criativo. Na realidade, é todo o movimento desde a formação do conceito até o raciocínio.

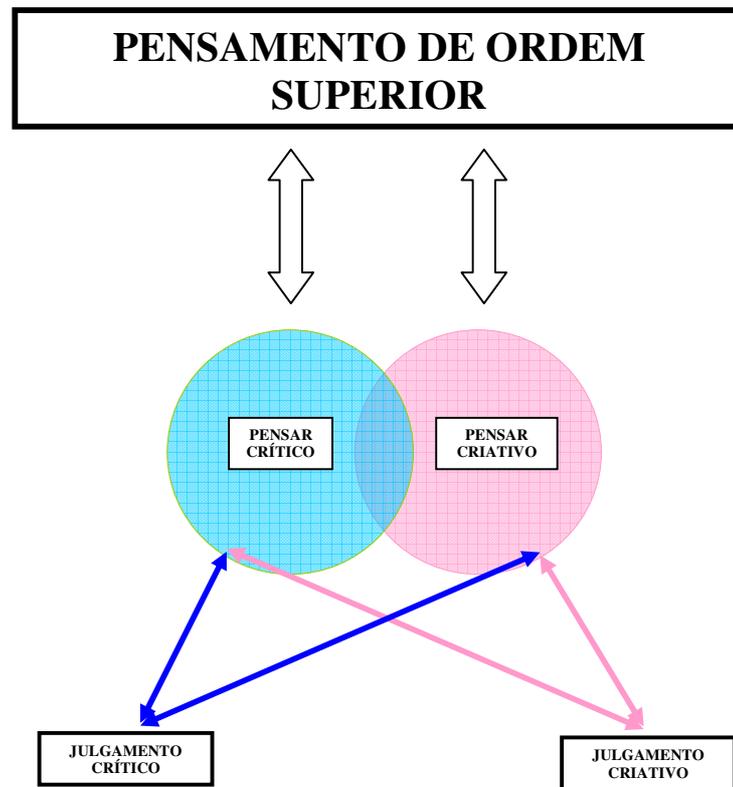


Figura 6: Representação do Pensamento de Ordem Superior².

Na Figura 7, Lipman faz a representação da relação de outros elementos de observação extremamente importantes em sua teoria: o pensamento de ordem superior acontece tendo como base dois pilares, por ele denominados “ideias reguladoras”: a verdade e o significado. Como dissemos anteriormente, o pensamento de ordem superior abrange tanto o pensamento crítico quanto o criativo. O pensamento crítico, por sua vez, abrange o raciocínio e o julgamento crítico. O pensamento criativo, por outro lado, abrange habilidade, talento e, como vimos, julgamento criativo.

Segundo Lipman, tanto se pode dizer que não há pensamento crítico sem o mínimo de julgamento criativo, quanto que não há pensamento criativo sem o mínimo de julgamento

² As figuras 6 e 7 tiveram como base, respectivamente, a Figura 1 da p. 39 e Figura 2 da p. 40 do livro O Pensar na Educação, de Matthew Lipman, 2001, Ed. Vozes.

crítico. Em outras palavras, eles são interdependentes, coesos, correlacionados. Para ele, não é através do apuro das habilidades cognitivas que há o aprimoramento do pensamento de ordem superior, mas é o pensamento de ordem superior o contexto no qual as habilidades cognitivas serão aprimoradas.

A comunidade de investigação, principalmente quando faz uso do diálogo, é o contexto social mais apropriado para que o pensamento de ordem superior possa ser produzido. Há também os algoritmos, instrumentos cognitivos designados para diminuir a necessidade de julgamento criativo no pensamento crítico. Lipman diz: “Enquanto mecanismo de diminuir o trabalho, podem ser úteis, pois estes (os algoritmos) garantem que, quando corretamente empregados, produzirão conclusões justificáveis. Eles são maneiras de facilitar a investigação que pode estar equivocada, quando compreendidos como um modo de encerrar a investigação” (2001, p. 41).

Lipman também acrescenta que a heurística é uma abordagem que, por sua vez, pretende diminuir a necessidade do julgamento crítico no pensamento criativo. Ela constitui provas de que, se os resultados de uma determinada operação forem positivos, isso significa que os meios utilizados devem ter sido justificáveis. O grande risco aqui, segundo ele, reside no fato de que tal abordagem não avisa ao usuário que, se ele usar os mesmos meios, pode provocar, por outro lado, reações negativas.

Os critérios são razões de extrema confiança para os quais a comunidade se volta, por terem reconhecimento de fatores de preponderância no julgamento. Por fim, os valores são “questões de importância”. Partindo-se do pressuposto de que as pessoas usualmente expressam seus sentimentos acerca dessas questões, pode-se dizer, segundo Lipman, que “é aqui que o elemento afetivo entra no processo do pensamento. (O raciocínio e os sentimentos ou emoções não são hostis entre si; é tão provável que as emoções acentuem nosso raciocínio quanto possam

obstruí-lo.) Visto que sentimos tanto em relação a questões importantes, nosso pensamento sobre elas é fortemente carregado de emoções” (2001, p. 41).

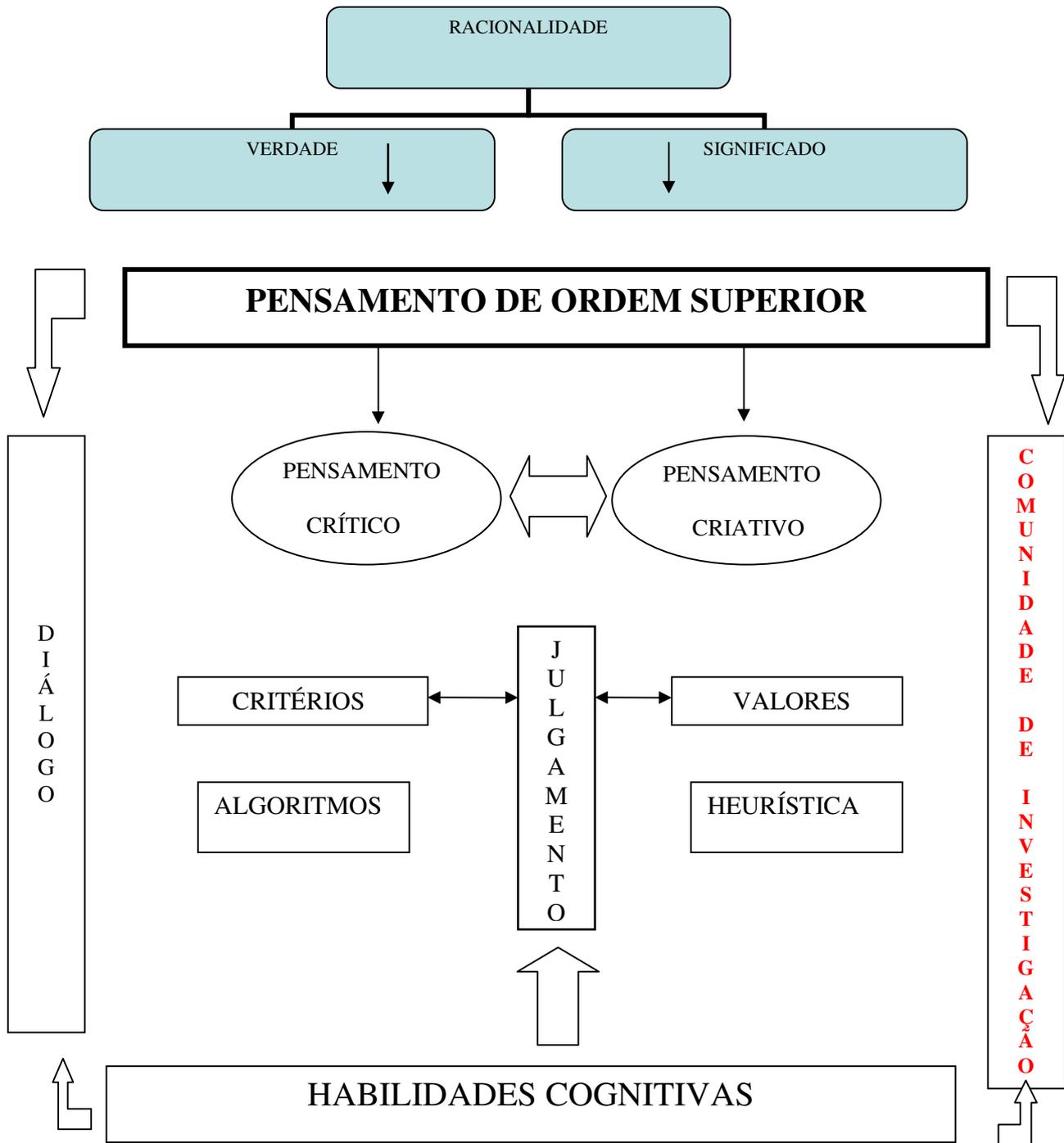


Figura 7: Representação mais complexa do pensamento de ordem superior. Destaque para a Comunidade de Investigação, objeto de nosso estudo.

3.2.1 Características do pensar crítico e criativo

Para Lipman “o pensar crítico é o pensamento que 1) facilita o julgamento pois 2) se fundamenta em critérios, 3) é autocorretivo, 4) é sensível ao contexto” (2001, p. 172). Em primeiro lugar, ele estabelece a relação entre critérios e julgamentos, partindo da definição usual de que critério é uma regra, um padrão usado para fazer julgamentos. Por conseguinte, a seu ver, pode-se concluir haver uma ligação lógica entre pensar crítico, critérios e julgamento. Tal ligação dá-se no simples fato de que o pensar crítico é “o pensar hábil”, e as habilidades não podem ser precisadas por si próprias, sem o uso de critérios ou meios através dos quais possam ser avaliadas. Dessa forma, o pensar crítico é “o pensar que emprega tanto os critérios, quanto é aquele que pode ser estimado por recorrer aos critérios” (LIPMAN, 2001, p. 173).

Vale acrescentar que critérios são razões, um tipo de razão particularmente confiável. Usar competentemente tais razões, como, por exemplo, aquelas respeitadas pela comunidade científica, é uma forma de instituir a objetividade de nossos julgamentos “prescritivos, descritivos e avaliativos”. Através da lógica, podemos expandir nosso pensamento de forma adequada; através de razões como critérios, podemos justificá-lo e defendê-lo.

De acordo com Lipman, para C. S. Peirce, a forma mais caracterizante da investigação é o fato de que ela anseia descobrir suas próprias fragilidades e corrigir o que não é adequado em seu próprio modo de proceder. Assim sendo, pode-se dizer que a investigação é autocorretiva: “[...] o pensar criativo pode ser definido como o pensar que conduz ao julgamento, que é orientado pelo contexto, é autotranscendente, e sensível aos critérios” (LIPMAN, 2001, p. 279).

Se pararmos para analisar as duas definições de Lipman, não nos parece, grosso modo, haver distinção assim tão relevante entre o que ele define como pensar crítico e pensar criativo. Entretanto, ao se submeter essa questão a uma crítica mais apurada, ver-se-ão algumas diferenças, como, por exemplo, uma vez que o megacritério para o pensar crítico é a verdade – que é um tipo de significado –, o do pensar criativo é o significado. O primeiro é autocorretivo e o segundo é autotranscendente. O pensar crítico é sensível ao contexto e é orientado por critérios individuais e o criativo é orientado pelo contexto e sensível a critérios contrários. Porém, ambos objetivam o julgamento.

3.2.2 Habilidades do pensamento

Um indivíduo, a fim de pensar de forma adequada, há de desenvolver, segundo Lipman, habilidades de pensamento. Partimos aqui do pressuposto de que habilidade seja o conhecimento seguro e profundo de se fazer algo. Ou seja, é o saber fazer algo.

Uma vez que esse “algo” designa ações que podemos realizar com nossa mente ou consciência, Tishman, por exemplo, em *A Cultura do Pensamento de Sala de Aula*, enumera cerca de 120 verbos que determinam processos necessários para que saibamos pensar. Destes, selecionaremos alguns aqui, aleatoriamente: “analisar, apreender, atribuir significados, concluir, deliberar, dissecar, divergir, elucidar, explicar, fazer hipóteses, interpretar, investigar, observar, presumir, provar, rebater etc.” (1999, p.26).

Porém, tanto para Lipman quanto para Lorieri, o fato de o indivíduo saber realizar tais atividades do pensamento, não implica necessariamente que o faça bem. Por esse motivo, para eles é necessário que na escola haja estímulo por parte dos professores, no que Lipman denomina uma Educação para o Pensar, e Lorieri, mais especificamente, uma Educação para o Pensar Bem. Em outras palavras, os professores devem agir como “educadores mediadores”, estimulando os alunos a desenvolverem habilidades do pensamento, de forma coordenada e integrada.

Tais habilidades são agrupadas em quatro classes: de investigação, de raciocínio, de formação de conceitos e, por fim, de tradução.

Começemos por entender as habilidades da primeira classe. Investigar nada mais é do que buscar soluções, tentar saber como algo é, como acontece, suas implicações, em suma, como se resolve um problema. Para que possamos dar cabo de um processo de investigação competentemente, precisamos de algumas habilidades cognitivas. A primeira delas é saber observar de forma adequada. Quando observamos, fazemos uso de nossos sentidos – audição, olfato, paladar, tato e visão – e de nossas sensações internas. Dessa forma, podemos tanto observar a textura de um tecido quanto nossos sentimentos em relação a alguém e se são recíprocos. “Observar é dar-se conta dos elementos que estão envolvidos em uma situação e é, também, dar-se conta de possíveis novos elementos que possam aí entrar tendo em vista resolver problemas” (LORIERIb, p.1).

A segunda habilidade cognitiva desta classe é saber articular questões ou perguntas. Ora, a partir do que foi observado, somos impelidos a procurar saber mais, a averiguar, tentar descobrir, a indagar, a inquirir, enfim, a perguntar. Certamente qualquer situação há de provocar interesse e curiosidade, aguçando-nos a perscrutar. Entretanto, não basta apenas perguntar qualquer coisa tola que nos vem à cabeça, há que se fazerem perguntas baseadas em fatos

observados anteriormente. “Todos sabemos perguntar. O que nem sempre fazemos é formular ‘perguntas boas’, isto é, perguntas que desafiam nosso esforço de indagação, de busca pela resposta ou pela solução” (LORIERIb, p.2).

Como se pode ver, o ato de perguntar é o começo de uma pesquisa adequada, desde que haja a devida observação anteriormente; ou seja, é um processo que deve ocorrer sempre de forma integrada. Um leva ao outro: sem observação, não há boas perguntas; sem boas perguntas, não há investigação.

A terceira habilidade do pensamento desta classe é saber formular hipóteses. O que isso significa? Saber pensar em respostas que sejam possíveis às perguntas; em outras palavras, é termos a capacidade de criar respostas possíveis, razoáveis ou plausíveis. Ora, como isso pode acontecer? Lorieri responde que “para que alguém seja capaz de formular boas hipóteses, é necessário que ele seja capaz de **imaginar**, de **supor**, de **criar alternativas**, de **inventar** etc. Tudo isto está diretamente ligado ao **pensamento criativo**” (LORIERIb, p.2, grifo do autor).

Mais uma vez, enfatizamos a importância do papel do professor. É através de sua intervenção pedagógica, a nosso ver mediadora - como postula a Teoria Vygotskiana -, que ele irá estimular os alunos a pensarem por si próprios, formulando hipóteses adequadas para chegarem a respostas adequadas e possíveis a perguntas por eles formuladas, em suas investigações. Isto se pode dar através da escolha de livros adequados, textos, brincadeiras, jogos, enfim, as mais variadas atividades.

Por fim, temos a habilidade de saber buscar comprovações. Segundo Lorieri, “A segurança de nossos saberes depende de quanto são comprovados. E é importante que o sejam, pois nós o utilizamos para explicações, para justificativas e para orientar nossas formas de agir” (LORIERIb, p. 2). Isso significa dizer que tal habilidade por ser desenvolvida ao estimularmos

para o exame, para a perquirição, para a estimação, para a discussão, para a experimentação, para a confirmação, para a elucidação, e afins.

Novamente os jogos podem ser boas estratégias para o professor propor desafios em que os alunos deverão estabelecer hipóteses e tentar comprová-las. Deverão analisar cuidadosamente os argumentos, para fazer perguntas adequadas, de forma que seu processo investigativo leve-os à constatação da veracidade ou não de sua suposição.

O segundo grupo das habilidades do pensamento são as que denominamos de raciocínio. Para Lorieri (ao explicar Lipman), “Raciocínio é um processo de pensar pelo qual conseguimos obter novos conhecimentos, a partir de conhecimentos anteriores que já temos e a partir de certas relações que estabelecemos entre tais conhecimentos” (LORIERIb, p. 3). Quando Lorieri fala em obter novas informações a partir das relações entre os conhecimentos que já temos, isso pode ser chamado de inferência. Ou seja, inferimos conclusões (novas informações), a partir de algo que já sabemos e a partir da relação que estabelecemos entre os princípios do já sabido.

Para desenvolvermos tal processo, há que se desenvolver certas habilidades tais como, em primeiro lugar, a capacidade de produzir bom juízo, ou seja, construir asserções bem fundamentadas, embasadas por boas razões. Como podemos fazer isto? Através de boas investigações.

Uma outra habilidade necessária é a de estabelecer relações adequadas entre ideias e, principalmente, entre juízos. Há aqui que se promover o estímulo de crianças e jovens, para que desenvolvam os mais variados tipos de relações, desde entre palavras, entre frases, entre coisas, entre fatos, entre situações, entre ideias, até mesmo chegar ao ponto de conseguir estabelecer relações entre juízos. Novamente podemos dizer que há vários jogos e brincadeiras que

estimulam isso, mas há a necessidade da presença do professor mediando o tempo inteiro, para que a habilidade seja aprimorada mais competentemente.

Como dito anteriormente, aqui também é importante desenvolver-se a capacidade de inferir, ou seja, chegar-se a conclusões a partir de algo que já sabemos e a partir da relação que estabelecemos entre os princípios do já sabido. Tal habilidade é considerada básica para o raciocínio.

E, por fim neste grupo, há a habilidade de identificar ou perceber pressuposições subjacentes. Isso nada mais é do que ser capaz de ler “nas entrelinhas”, ou seja, inferir o que está sendo dito por detrás de algo. Diríamos que ela deve ser essencialmente aprimorada, pois somos bombardeados por afirmações com informações veladas o tempo inteiro pela mídia, que nos leva a “pensar” segundo determinados grupos de interesse.

A terceira classe das habilidades de pensamento, para Lipman, é a que se refere às habilidades de formação de conceitos. O que é um conceito? Um conceito é uma elaboração de nosso pensamento em que “[...] coisas, fatos, situações são descritos, são ‘entendidos’ nas características e nas relações necessárias que os compõem, permitindo-nos uma compreensão da natureza dos mesmos” (LORIERIb, p. 3).

Ora, o domínio de conceitos nos permitirá organizá-los e articulá-los no nosso processo de pensar, sendo eles juízos, encadeando esses juízos em exposições discursivas ou, mesmo, encadeando tais juízos em argumentos.

Pensar, na verdade, é articular idéias ou conceitos. Isso significa que pensar é estabelecer relações entre idéias: reproduzindo relações já existentes, ou criando novas relações. Para pensar, precisamos dos seus ingredientes básicos que são os conceitos, as idéias, para que as articulemos. (LORIERIb, p. 3).

Segundo Lipman e Lorieri, cabe à Educação, como uma de suas funções primordiais, auxiliar o aluno na formação de muitos e variados conceitos, porque para eles uma mente pobre

de conceitos tem poucas chances de conseguir articular uma compreensão “significativa e rica” acerca da realidade que o cerca e acerca de qualquer realidade que ele possa a vir a desejar.

Ora, mas como podemos auxiliar nosso aluno na formação de conceitos? Segundo Loriger, trabalhar com as palavras é uma boa forma, não tendo necessidade de se ter contato direto com o objeto. Porém, é essencial, também, fazer-se um trabalho com objetos conhecidos ou desconhecidos, solicitando-se sua caracterização, a descrição das qualidades que os tornam únicos etc.

As habilidades que precisam ser desenvolvidas no aluno, a fim de que ele possa fazer isso, são as seguintes: 1) saber explicar o significado de qualquer palavra; 2) analisar detalhadamente todos os elementos que compõem um conceito e, na sequência, fazer uma síntese e unir novamente tais elementos, fazendo a reconstituição do conceito; 3) ir em busca de significados de palavras em dicionários, enciclopédias, pessoas, e fazer uma adequação dos significados, de acordo com o contexto em que tais palavras são encontradas; 4) observar as características essenciais, para considerar algo como primordial, e definir, por fim, o que algo é, de forma que se torne inconfundível.

Segundo Lipman, o quarto e último grupo é o de habilidades de tradução. Traduzir é saber dizer algo que já está dito de determinada forma, através do uso de outras palavras ou através de outras formas, porém, sem lhe mudar o significado. Isso envolve habilidades como interpretação, paráfrase, análise e todas as habilidades relacionadas à formação de conceitos já mencionadas.

Há desde brincadeiras que podem estimular essa habilidade, até atividades de leitura e interpretação de texto, nas quais o professor terá como objetivo, por exemplo, que o aluno diga com suas palavras as ideias principais de um determinado parágrafo, até chegar ao texto todo.

3.3 O PENSAR CERTO

Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa* (2004), presenteia-nos com uma linda abordagem do que, a seu ver, é essencial para uma boa formação docente. E, ao fazê-lo, também descreve as características do que compreende ser Pensar Certo, o que pretendemos a seguir explicar.

Em primeiro lugar, Freire pontua que há a necessidade de se trabalhar com o aluno a rigorosidade metódica, quando se reforça sua capacidade crítica, estimula-se sua curiosidade e sua “insubmissão”. Para tal exige-se, segundo ele,

[...] a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (2004, p. 26).

Na visão freiriana, não cabe ao professor apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar seu aluno a Pensar Certo. Mas o que vem a ser Pensar Certo? Uma das condições básicas é não estarmos por demais certos de nossas certezas. Em outras palavras, ele deve ser puro sem ser puritano, extremamente ético e “gerador de boniteza” e sem um pingão de arrogância de quem se acha cheio de si mesmo.

Para se Pensar Certo, há também de se ter curiosidade crítica, pois sem ela não se desenvolveria a criatividade. Freire afirma que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos,

acrescentando a ele algo que fazemos” (2004, p. 32). Porém, a transição do ingênuo para o crítico não acontece de uma hora para outra ou simplesmente do nada. A curiosidade do ser humano vem sendo histórica e socialmente edificada e reedificada, assim como Vygotsky postulava.

Outro aspecto fundamental é que o Pensar Certo exige profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Em outras palavras, ter disponibilidade para rever os achados, reconhecer a possibilidade de mudar de opção, e se sentir no direito de fazê-lo. Pode-se dizer, também, que não há Pensar Certo sem se desenvolverem princípios éticos. E fazendo-se, então, um paralelo entre o aspecto da profundidade e da ética, ao nos aprofundarmos no que consideramos, temos a possibilidade de mudar, o que é nosso direito, e cabe a nós assumir tal mudança. Por conseguinte, não é possível mudar e fazer de conta que nada aconteceu. Dessa forma, nos deparamos com outro aspecto do Pensar Certo, que é o ser radicalmente coerente.

E ser coerente leva-nos a mais um traço do Pensar Certo, que é o fazer certo, ou seja, é o fazer o que se fala, é manter uma linha coerente entre o que se prega e o que, efetivamente, faz-se na ação. Alguns poderiam dizer que esse postulado freiriano serve exclusivamente para os professores. Bem, concordamos ser imprescindível que seja seguido pelo professor, afinal, este é um modelo, porém, acreditamos que serve para o aluno também, pois ao ensinarmos a importância de desenvolver o pensamento, ele perceberá aos poucos que discurso vazio não é pensar. Ademais, aquele que pensa certo também é o indivíduo que não só não vai se contentar com um discurso vazio, mas aquele que irá buscar, com toda a seriedade possível, a seriedade na sua argumentação.

Freire, outrossim, em *Pedagogia da Autonomia*, afirma que Pensar Certo exige humildade. O que ele quer dizer exatamente? Acreditamos que, nesse aspecto, ele explana sobre a presença do risco ao aprender-se, ou seja, estamos expondo-nos ao novo e a ele devemos estar

abertos para aceitá-lo por mais diferente que seja, sem rejeição e nenhuma forma de discriminação, com a humildade daqueles que buscam o conhecimento sem a arrogância de que falamos anteriormente. Porém, não necessariamente tudo que é novo implica ser algo adequado e nem tudo que é “velho” necessariamente significa que está obsoleto e deva ser descartado. Cabe ao indivíduo que pensa certo, com humildade, critério e discernimento analisar o que lhe cabe melhor, em determinado contexto histórico-social.

É próprio do pensar certo a disponibilidade do risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. (FREIRE, 2004, p. 35-36).

Outra característica do Pensar Certo é que ele é dialógico. Ora, Freire aqui quer dizer que o professor não apenas ensina o aluno a pensar certo, como se lhe transferisse um conteúdo; não é uma experiência a respeito da qual se fala ou uma prática que se descreve apenas. Pensar Certo, para a Teoria Freiriana,

[...] implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas co-participado. (FREIRE, 2004, p.37).

Para nós, essas são as características primordiais, mas não únicas, do Pensar Certo que Paulo Freire pregou e seus seguidores ainda continuam a difundir pelos quatro cantos do planeta. Pode-se perceber que Pensar Bem, Pensar de Ordem Superior, apesar de uma linha mais pragmática, e Pensar Certo têm muitos pontos em comum; todos vão na direção de uma Educação para o Pensar, que não se contenta meramente em transmitir conteúdos aos alunos, mas em estimulá-los a adivinhar, arrazoar, classificar, cogitar, contestar, corroborar, dar-se conta de,

depreender, desconfiar, elucidar, explorar, intuir, negar, opinar, postular, rebater, refletir, retorquir, solucionar (etc... etc... etc...) entre tantos verbos pertencentes à Linguagem do Pensar³.

³ A Cultura do Pensamento na Sala de Aula, Tishman, Perkins, Jay, Ed. Artmed, 1999, p.26.

4. PROJETO „T-T” – UM ESTUDO DE CASO

Gostaríamos, em primeiro lugar, de esclarecer que o nome do projeto foi alterado para sua preservação e a da instituição à qual pertence. Ademais, uma explanação sobre ele é necessária e, mesmo que em linhas gerais, terá função de contextualização, para que se possa depreender de onde se originaram as fontes de nossa pesquisa.

É um projeto que respeitamos não somente pela oportunidade de ter dele participado, mas também porque, através dele, pudemos vivenciar e compartilhar novas experiências e reflexões, trocar com nossos pares, reelaborar e reconstruir nossos conceitos pedagógicos e, muitas vezes, nossas práticas; tudo isso só pôde nos levar a muito aprendizado.

Por último, é importante deixar claro que, apesar de as fontes de nossa pesquisa terem-se originado nesse projeto, o processo de análise interpretativa e descritiva dos dados, em nosso trabalho, não tem relação alguma com o seu processo conceitual e procedimental nem com suas características. A linha por nós adotada foi totalmente independente de qualquer vínculo com tal abordagem.

4.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Esse projeto é fruto da iniciativa de uma instituição escolar teuto-brasileira, bilíngue, que, preocupada em averiguar e aprimorar sua qualidade pedagógica, instituiu um programa

denominado MPQ – Melhoria da Qualidade Pedagógica. Tal programa é gerido por um grupo tutor, com representatividade diversificada dos vários segmentos da instituição, de forma a garantir que todos os pontos de vista sejam considerados.

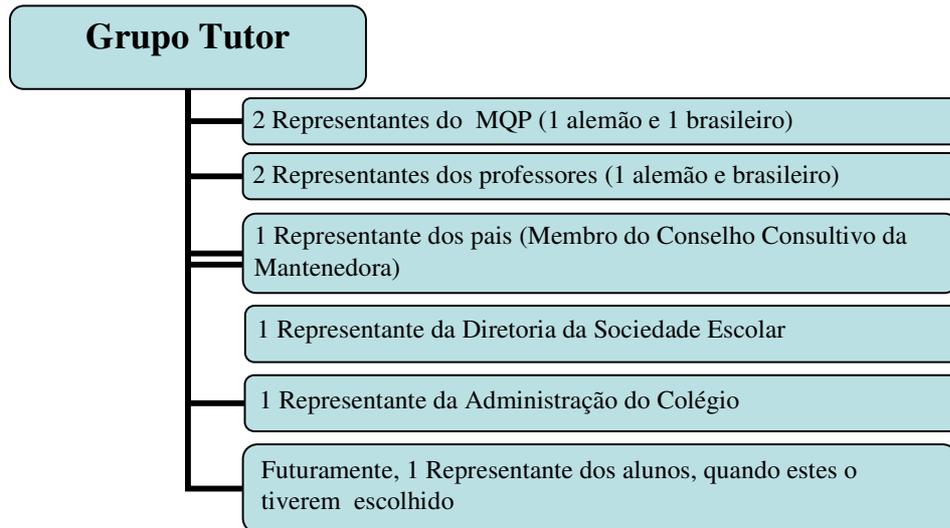


Figura 8: Quadro de representatividade do grupo tutor.

Esse grupo tutor deu início ao trabalho em setembro de 2007, tendo como base os resultados de uma avaliação interna denominada SEIS+ - pesquisa que coletou informações através de um questionário aplicado em 2006 para os alunos, pais e professores dos 5º, 10º e 12º anos⁴, além de todo o corpo administrativo. Após estudo pormenorizado dos dados coletados, o grupo tutor pôde distinguir tanto os pontos fortes quanto os pontos fracos da instituição.

Entre os fortes, detectou-se que os alunos gostavam de estudar no colégio, achavam o ambiente escolar agradável e apreciavam o bom relacionamento entre professores e alunos. Ademais, os professores mostravam-se muito satisfeitos e apreciavam lá trabalhar. Segundo o Coordenador do MPQ, em artigo no site institucional, entre os pontos fracos, de forma genérica, estavam os âmbitos “aprender a ensinar” e “direção e administração”. A fim de melhorar tais

⁴ Na época, denominadas 4ª, 9ª e 11ª séries, segundo nomenclatura legal.

universos, o grupo tutor instituiu uma série de cinco medidas, porém, para o estudo, nós nos deteremos apenas na Medida 1: Aprimoramento do corpo docente („T-T”).

O Projeto „T-T”, então, nasceu em 2008, com o objetivo de aprimorar a qualidade pedagógica das aulas e estimular o trabalho em equipe. Todos os professores, da Educação Infantil ao Ensino Médio, foram convidados a se candidatar para fazerem parte do programa, que consistiu na constituição de duplas que se observariam mutuamente, em uma aula por semana. Além disso, haveria uma terceira aula comum, como um encontro para trocar observações coletadas durante as aulas observadas. Foram selecionadas cinco duplas.

Iniciando-se o trabalho, cada dupla, semanalmente, escolheu um ou mais critérios a serem observados em suas respectivas aulas, naquela semana. Cada observador(a) assistiu à aula de seu(sua) parceiro(a), tendo em mente tal(is) critério(s) e estando munido(a) da Ficha de Observação de Aula – Apêndice FOM –, instrumento no qual colocará seu parecer e comentários. Na aula em comum para a troca das experiências, em que há a discussão, as duplas têm em mãos o documento Diário de Pesquisa – Apêndice DPM –, outro instrumento em que irão oficializar as questões discutidas.

Segundo professoras participantes, tal processo de análise e crescimento profissional é complementado com uma reunião mensal com um supervisor pedagógico e todos os demais envolvidos. Nessa reunião, faz-se um balanço das experiências de cada dupla, e buscam-se soluções baseadas no repertório pedagógico dos professores com o auxílio orientador do supervisor.

O trabalho desenrolou-se durante todo o ano e, a nosso ver, foi muito enriquecedor. As cinco duplas eram: Dupla A [Educação Infantil], Dupla B [Polivalentes de 2º a 5º anos],

Dupla C [Geografia/História – Ensino Fundamental II], Dupla D [Alemão] e Dupla E [Inglês – Ensino Fundamental II e Ensino Médio].

4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

Neste colégio bilíngue, há dois tipos de currículos: o brasileiro e o alemão. No primeiro, denominado Matriz Curricular A, os alunos seguem a grade curricular pautada na Base Nacional Comum e todas as aulas são dadas em Português. O ensino bilíngue é reduzido, mas, mesmo assim, os alunos têm cerca de 5 a 6 aulas de Alemão por semana. No segundo, denominado Matriz Curricular B, o ensino bilíngue é ampliado, ou seja, todas as aulas são dadas na língua alemã, com exceção de aulas de Português, História do Brasil e Geografia do Brasil ou outras relacionadas à cultura brasileira. Tal curso é proposto, segundo o site do colégio, aos alunos alemães e de outras nacionalidades com excelente domínio do Alemão.

Nosso estudo foi feito em uma classe de 6º ano do currículo brasileiro (Matriz Curricular A, Ensino Fundamental II), com 25 alunos de 11 e 12 anos de idade, em média. O componente curricular observado foi o Inglês, e a professora, de aproximadamente 33 anos de idade, formada em Pedagogia e Letras, estava há cerca de 4 anos no colégio, na época.

A pesquisadora, com 45 anos de idade, na época, possuía Licenciatura em Língua Inglesa, Bacharelado em Tradução e Interpretação da Língua Inglesa (também Tradutora Pública

e Intérprete Comercial do Estado de São Paulo) e era Coordenadora da Área de Inglês do colégio, estando já há 5 anos na instituição.

Nosso estudo levará em consideração apenas as aulas do 6º ano, observadas pela pesquisadora, uma vez que, se incluíssemos as aulas dadas pela pesquisadora e observadas pela outra professora, por mais que tentássemos nos manter neutros, poderíamos incorrer em indução de dados, mesmo que inconscientemente.

É importante ressaltar também que, inicialmente, a Dupla E não teve esta composição. Um dos critérios do colégio para selecionar uma dupla foi a possibilidade de combinar, de maneira conveniente, os horários livres dos componentes. Não consideraremos aqui os demais critérios, pois não interferem no nosso estudo. Assim, a Dupla E original consistia de 2 professores de Matemática, um do Ensino Fundamental II e outro do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A Dupla E foi substituída porque um dos membros saiu da escola. Portanto, a nova dupla foi convocada a participar do projeto e aceitou. Entretanto, já entrou com o processo em andamento, em meados de abril, tendo perdido todo o treinamento inicial dado às demais duplas. Claro que recebeu pronto apoio e ajuda do supervisor e dos demais colegas, todavia teve acesso a um documento de grande valia que poderia ter ajudado bastante – Ficha para a observação de uma aula – Anexos 1 e 2 – somente na última reunião do ano, em dezembro, quando foi feito um fechamento do processo dessas duplas.

Este fato foi comentado com o grupo coordenador, de forma que não se repetisse com as novas duplas que estão sendo formadas em 2009, uma vez que o Projeto „T-T” terá continuidade neste ano, com novos professores, e seu objetivo é que cada membro que dele sair seja um agente multiplicador que estimule seus pares a refletirem e repensarem sobre suas práticas.

Foram observadas, no total, 11 aulas de Inglês de 45 minutos cada, e cada uma delas gerou uma Ficha de Observação de Aula com numeração referente específica (Ficha 1, Ficha 2, etc.). As observações eram às segundas-feiras, na 5ª aula – das 10h55min às 11h40min – e, na sequência, na 7ª aula – das 12h30min às 13h15min –, tínhamos reunião, para discutir as observações sobre cada aula e trocar impressões, experiências, conflitos e dúvidas.

4.3 OBSERVAÇÃO DAS AULAS E REUNIÕES DE TROCA DE EXPERIÊNCIAS

Em primeiro lugar, é importante explicar o processo completo de observação. Antes de a pesquisadora entrar na sala de aula, ela e a professora, sujeito da pesquisa, conversavam rapidamente e a última estabelecia qual (quais) era(m) o(s) critério(s) que se deveria(m) verificar e considerar naquela determinada aula. Estes podiam ser os mais variados: desde a capacidade de compreensão dos alunos quanto às instruções dadas pela professora, até a incidência de conversas paralelas durante a aula e qual o foco de dispersão.

Como a professora escolhia tais critérios? Ora, simplesmente tentando elencar justamente aqueles pontos de sua prática que, na sua opinião, necessitavam ser reavaliados, repensados, redimensionados etc. Em outras palavras, pontos que não necessariamente poderíamos chamar de fracos, porque essa seria uma análise reduzida, mas que requeriam revisão, por uma razão ou outra. E - por que não? - um outro olhar, um olhar de fora, neutro,

imparcial, que pudesse ajudar o professor a analisar sua prática e fazê-lo encarar aquilo que, de tão cristalizado – mesmo para os professores mais jovens –, não se consegue mais enxergar.

Ser um educador requer, humildemente, lembrar que hoje se sabe mais do que ontem, mas menos do que amanhã. Essa frase é um tanto quanto clichê, reconhecemos, mas é de uma verdade tão profunda, que em nosso ver, seria inquestionável. Como educadores, precisamos estar em constante reflexão, para nos certificarmos do caminho adequado e para revermos nossa prática, estratégias, metodologia, abordagens educacionais das quais fazemos uso e nos atualizar, questionar se a visão de mundo e sociedade que temos é compatível com a realidade, se os paradigmas da educação são os mesmos e por aí fora. Muitos de nós conseguimos fazer isso por nós mesmos; outros, não. Porém, mesmo os que o conseguem, quando o fazem, têm uma dimensão diferente dessa reflexão, desse questionamento, dessa “revisitação” de conceitos e paradigmas.

Bem, Vygostky nos ensinou que, por meio da troca, da interação social, podemos dinamizar as potencialidades da aprendizagem. Ora, o que nós, pesquisadora e professora fizemos a não ser aprender, trocar uma com a outra, maximizando nosso processo de aprendizagem? Nosso supervisor é nosso facilitador, nosso mediador. Estamos vivendo, na própria experiência desse projeto que propicia a reflexão de nossas práticas, o que Vygotsky demonstrou ser o caminho para levarmos nossos alunos a um processo de aprendizagem mais relevante e eficaz.

Quando há um examinar atento de outrem sobre nossa conduta em sala de aula, abre-se espaço para um universo de reflexão muito mais amplo. Agora não estamos apenas lidando com o ponto de vista da nossa visão reflexiva, que mesmo que tente ser imparcial e objetiva, pode incorrer na subjetividade e, por vezes, em casos extremados, chegar a casos de extremo egocentrismo pedagógico, em que os professores ou professoras precisam “lustrar” seus egos

constantemente. Agora estamos falando de uma troca dialógica entre nossa visão reflexiva e a visão reflexiva que o outro tem de nossa prática. Porém, mesmo essa visão do outro, ainda que tentando estar nos moldes da imparcialidade, da neutralidade, também é uma visão subjetiva.

Há aqui que se ter muito cuidado para que o (a) professor(a) não caia na armadilha de se ver na defensiva e na “obrigação” – paranóia pedagógica – de justificar o porquê deste ou daquele procedimento. Confessamos que essa clareza só nos é possível hoje, terminado todo o processo, após muitas aulas de observação, muitas reuniões de troca de experiências, muitas reuniões de supervisão juntamente com as outras quatro duplas, em que se discutiam as dificuldades que estávamos enfrentando, os desafios que nos propúnhamos encarar, as descobertas, os medos, as surpresas, enfim, tudo aquilo que permeia e norteia o caminho de um educador, sucessos e não-sucessos.

No caso específico de nossa dupla, é importante ressaltar aqui que há uma situação de hierarquia entre a professora e a pesquisadora, sendo a segunda a Coordenadora de Área da primeira. Por mais que tenhamos acordado em não deixar este fator influenciar na relação de ambas, no que diz respeito à nossa participação no projeto, é primordial mencionar tal dado, pois acreditamos que, principalmente para a professora, isto pode ter influenciado suas ações.

Apesar de termos mencionado brevemente as reuniões de supervisão, achamos pertinente atentarmos um pouco mais a seu maior detalhamento. Tais reuniões aconteciam uma vez por mês, sob a supervisão de um coordenador. Ele fazia uso de um boneco com seu nome, e os membros do grupo, desejando colocar-se, deveriam segurar esse boneco, para obter a sua vez da palavra. Geralmente, o supervisor lançava uma questão para reflexão ou como ponto de partida. A partir dessa questão ou problemática, sempre relacionada aos temas trabalhados pelo

grupo, os professores, individualmente, começavam a relatar tanto suas inquietações, angústias, dúvidas daquele mês, quanto suas alegrias e conquistas.

A dinâmica proposta por esse coordenador alemão, em particular, era singularmente diferente, pois enquanto um membro colocava-se, os demais deviam permanecer em silêncio e não interrompê-lo. Essa característica, um tanto diferente das dinâmicas de grupo brasileiras, causou-nos estranheza num primeiro momento e, admitimos, foi bastante difícil lidar com ela. Entretanto, com o tempo, passamos a nos adaptar e o ponto positivo é que nos forçamos a esperar e ouvir por completo o raciocínio do outro; todavia há certa quebra na fluidez dialógica, se comparado a uma dinâmica de grupo na qual os membros – sempre respeitando o outro, é claro – interagem mais, quase simultaneamente, na troca de pensamentos, produzindo resultado mais “discutido” a várias mãos, metaforicamente falando.

Outra característica de extrema relevância é a imparcialidade que deveria ter o observador, apenas fazendo anotações do que realmente aconteceu no tocante ao(s) critério(s) a ser(em) analisado(s) naquela aula. O interessante - e também o mais difícil, contudo - era na hora da reunião de troca de experiências, em que se esperava que ambos os professores ou professoras simplesmente relatassem o observado, nua e cruamente, sem nenhum juízo de valor, sem nenhuma análise, no sentido de não poder tecer comentários em que sugerissem o que fazer naquela determinada situação. Nossa dupla até tentou seguir esse modelo, mas sentíamos que, de alguma forma, algo estava faltando. Assim, adaptamos o processo, de maneira que relatávamos o que na realidade aconteceu, *ipsis litteris*, mas discutíamos estratégias, problemas com a classe, dávamos sugestões etc.

4.3.1 Ficha de Observação

Essa ficha serve para sistematizar o trabalho de observação feito em aula. Nela, além dos itens de identificação básicos tais como nome do observador, nome do observado, classe, matéria e data, há os pontos principais que fazem dela um instrumento organizacional de extrema valia para o(a) professor(a) observador(a). Em primeiro lugar, há que se colocar qual(is) critério(s) foi(foram) combinado(s) para a observação. Em seguida, há uma tabela em que o observador esmiúça tal ou tais pontos, descreve as ações que o observado realizou, referentes a tal ou tais questões, como os alunos reagiram a essa intervenção e um espaço para comentários, que, na verdade, é para que o observador possa se posicionar, no sentido de esclarecer alguma dúvida ou até fazer uma proposta.

Bem, essa ficha, como se pode perceber, dá margem ao diálogo, diferentemente do que foi explanado, ao descrevermos como deveria ser, em tese, uma reunião de troca de experiências ou, mesmo, as reuniões de supervisão. Talvez por não termos feito parte do treinamento inicial do programa, tenha ficado essa defasagem que, por mais que os colegas nas reuniões tentassem compensar ou que buscássemos informações, ficou-nos faltando. Todavia, a nosso ver, há aqui um paradoxo. Por tal razão, sentimo-nos completamente tranquilas em adaptar o programa das reuniões para algo mais dialógico.

Apesar de essa ficha, por um lado, ser instrumento facilitador, por ser sistematizada, exigindo do observador objetividade maior e linguagem sucinta, há que se tomar cuidado também, por outro lado, para não transformá-la em “ficha de repartição pública”, em que se generaliza demais e faz-se apenas uma listagem de ações, sem a menor correlação com a realidade mais ampla.

4.3.2 Diário de Pesquisa

O Diário de Pesquisa também tem como objetivo ajudar a organizar, de forma coerente, ordenada e sistemática, tudo o que foi discutido nas aulas destinadas à troca de experiências e discussão das questões abordadas. Entretanto, diferentemente da Ficha de Observação, que nos foi apresentada já pronta⁵, para o Diário de Pesquisa, nossa dupla pôde discutir como criar um documento que ajudasse na questão organizacional, por um lado, mas que também desse maior “liberdade” de expor nossos pontos, mesmo que sucintamente, de maneira mais abrangente e menos padronizada. Certamente as outras quatro duplas desenvolveram instrumentos totalmente diversos do nosso, mas acreditamos que aí esteja justamente uma das características desse tipo de trabalho: é inevitável que, ao se deixar as duplas trabalharem autonomamente, elas criem instrumentos organizacionais conforme o combinado pelo grupo, mas que atendam às suas necessidades imediatas e tenham seus próprios traços.

Nosso diário é bem simples, tendo espaço para os nomes da pesquisadora e da professora, da classe observada, do componente curricular, da data da aula observada, do tópico(s) de discussão, o que, na verdade, são os critérios combinados entre as professoras, antes da observação da aula propriamente dita, as principais questões analisadas e debatidas naquela reunião e conclusões e questionamentos decorrentes de tais análises e debates.

É de extrema relevância registrar aqui que as reuniões aconteceram em aulas de 45 minutos de duração e que, assim sendo, dois fenômenos aconteceram: 1) ou as professoras tentavam abordar o maior número de questões possível, mas sem um maior aprofundamento, por

⁵ Vale ressaltar aqui o fato de que os pontos desta ficha foram discutidos entre os membros do T-T, antes do início das observações das aulas. Como nossa dupla entrou em substituição a uma outra, não fizemos parte desse processo.

falta de tempo; ou 2) nos detínhamos numa questão mais específica e passávamos pelas outras rapidamente, também por falta de tempo. Mesmo assim, em ambos os casos, discutir os tipos de questões observadas e analisadas neste projeto requeria um tempo muito maior do que um encontro semanal de 45 minutos. Todavia, era o possível e todos tiveram que se adaptar. Ao analisarmos esse material hoje, buscaremos dar dimensão mais profunda a essas questões.

Mais uma vez, vale lembrar que a metodologia e a estratégia procedimental para analisar as fontes de nossa pesquisa – aulas observadas, reuniões, questionários dos alunos e questionário da professora – daqui para frente, não têm nenhum vínculo com os procedimentos avaliativos e conceituais do projeto ,T-T”, que, reiteramos, está sendo mencionado em nosso trabalho com o papel de pano de fundo contextualizador, para justificar a origem de nossas fontes de pesquisa.

4.4 ANÁLISE DAS AULAS OBSERVADAS E SUAS RESPECTIVAS REUNIÕES

Para facilitar a análise descritiva e interpretativa das aulas observadas e as reuniões referentes a cada uma delas, sistematizaremos um item para cada aula. Tanto a aula quanto a reunião referente a ela geraram um relatório de dois documentos, aqui denominados Ficha de Observação e Diário de Pesquisa.

4.4.1 Aula de 14/04/08

Na primeira aula de investigação, em 14/04/08, Ficha de Observação 1, o critério de observação solicitado pela professora foi: até que ponto seus alunos compreendiam as instruções dadas em aula, em L1⁶? Pôde-se perceber que a professora adotou uma série de ações diferentes, que passamos aqui a comentar, com suas implicações: em primeiro lugar, pudemos notar que a professora manteve diálogo constante com os alunos, em L1. Claro que vale ressaltar que o diálogo, neste caso, compreende estruturas simples, comandos curtos, de complexidade adequada ao 6º ano.

Pôde-se notar rapidez de compreensão de uma boa parte dos alunos. Todavia, alguns deles, como já se espera em classes heterogêneas, precisaram de um tempo maior. De qualquer maneira, no final, todos entenderam. Aqui temos um dado analisado em nossa reunião e registrado no Diário de Pesquisa 1: até que ponto a heterogeneidade da turma é elemento a favor, na aprendizagem de uma língua estrangeira? Nessa discussão, nosso olhar fundamentou-se numa visão puramente vygotskiana – e não linguística –, ou seja, a heterogeneidade é favorável porque, em uma turma com níveis diferentes de aprendizagem, os alunos podem ajudar-se, trocando informações, com a mediação do professor. Acompanhando os rumos que o trabalho toma, assistindo os alunos e fazendo as intervenções necessárias para que o grupo consiga produzir novo conhecimento ou alcançar um objetivo, estará o professor.

Obviamente, quando o professor trabalha com essa heterogeneidade, não quer dizer que irá trabalhar com grupos, trios ou duplas o tempo inteiro. Em verdade, ele terá uma séria

⁶ L1 quer dizer língua materna; nesse caso, o Português.

questão: várias crianças ou adolescentes com níveis de aprendizagem diferentes, portanto, com nível de desenvolvimento real (NDR), nível de desenvolvimento potencial (NDP) e zona de desenvolvimento proximal (ZDP) diferentes. Para dar conta disso, em primeiro lugar, deve saber qual é o nível de conhecimento de cada um de seus alunos, ou seja, qual é o NDR de cada aluno, para poder “estimar” qual seria o NDP de cada um e onde a ZDP poderia ocorrer. Claro que estamos falando em caráter hipotético, abstrato e ilustrativo, uma vez que esses níveis não são tão estanques assim e tão precisos para serem vislumbrados e determinados. Mesmo assim, seria interessante que o professor, ao elaborar o diagnóstico individual do aluno, pudesse criar um Mapa Diagnóstico Geral da Classe, que lhe daria uma visão geral das NDRs e NDPs, ficando mais fácil visualizar as ZDPs e fazer suas intervenções, decidindo acerca das atividades e trabalhos individuais, em duplas, trios e quartetos.

Em segundo lugar, o professor deve estar preparado não somente com material que contemple os variados níveis, mas também, munido de estratégias, de dinâmicas de aula que façam com que os vários níveis sejam estimulados a aprender o tempo todo. Essa é uma chave fundamental para o sucesso do trabalho com classes heterogêneas e que muitos professores simplesmente ignoram; dão uma mesma atividade para todos e esperam que todos os alunos a resolvam ao mesmo tempo. E, depois, não entendem porque há dispersão, desinteresse, frustração etc.

Uma outra ação da professora gerou debate e reflexão: o uso de vários gestos como facilitadores para a compreensão de suas instruções. Se analisarmos esse ponto por uma perspectiva vygotskiana, poderíamos dizer que a linguagem em si já é um sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. Os gestos, por exemplo, serviriam como signos mediadores

auxiliares para a solução de um problema. No caso aqui, o problema seria a compreensão de instruções dadas em L2⁷.

Ora, para Vygotsky, com a ajuda dos signos o indivíduo pode monitorar de forma voluntária sua ação psicológica e aumentar sua potência de atenção, memória e acúmulo de informações. Aqui, então, os gestos estão auxiliando na capacidade de atenção, facilitando a compreensão? Esse recurso é fundamental no ensino de uma língua estrangeira, a nosso ver, principalmente quando se pretende falar nessa língua o maior tempo possível e sem fazer uso da tradução.

A professora, por vezes, usou a estratégia do “sanduíche” [L1 / L2 / L1]. Nessa faixa etária, é inevitável utilizar-se L1 numa aula, pois o nível de conhecimento de L2 por parte dos alunos ainda é bem restrito e, assim sendo, quando há necessidade de explicações ou instruções mais detalhadas, se o professor o fizer totalmente em L2, muitos não conseguem entendê-las completamente e, às vezes, essa incompreensão é causada muito mais por insegurança psicológica do que por fatores cognitivos. Assim sendo, um bom estratagema é a utilização do famoso “sanduíche”, o que parece minimizar essa insegurança. Por outro lado, os alunos que sabem mais podem ficar entediados com essa “repetição” de informação. Bem, aqui caímos novamente no ponto abordado acima, acerca das classes heterogêneas: o professor deve estar preparado para lidar com a diversidade dos níveis. Nesse caso, se os alunos estivessem trabalhando individualmente, ele poderia, por exemplo, propor uma situação-desafio para aqueles que sabem mais, enquanto o restante da classe estaria ainda resolvendo a atividade anterior. Ou, se os alunos estivessem trabalhando em trios, o professor poderia reuni-los da seguinte forma: um mais forte, um mediano e um mais fraco, e delegar ao mais forte a função de monitor,

⁷ L2 quer dizer língua estrangeira; nesse caso, o Inglês.

estimulando os colegas a realizarem determinada(s) habilidade(s), dependendo da tarefa a ser executada.

Concluiu-se que o uso de L1 na sala de aula já não representa mais um tabu e que o professor deve se utilizar de tal recurso para auxiliar a compreensão; porém, é imprescindível que ele tenha em mente um ponto de equilíbrio, de forma que não extrapole no uso exagerado de L1, caso contrário, seu curso passará a ser meramente falar “sobre aquela língua (L2)” e não “falar aquela língua”. Há que se estimular o uso gradativo e constante de L2 na aula, tanto pelo professor quanto pelos alunos, a maior parte do tempo, até que se atinja o tempo integral.

4.4.2 Aula de 02/06/08

Houve um grande espaço de tempo entre a primeira observação e a segunda, devido ao fato de que a pesquisadora, por questões de ordens institucionais internas, foi impossibilitada de dar continuidade às observações. Não cremos, entretanto, que esse aspecto tenha comprometido o trabalho de observação ou interferido nele, uma vez que cada aula teve um ou mais pontos independentes observados, sem necessariamente uma relação direta com a aula anterior.

Nessa aula, a professora pediu que observássemos dois critérios: como era a participação dos alunos em geral e quais atividades fomentavam maior participação, conforme Ficha de Observação 2. Ao se discutir a aula observada, segundo o Diário de Pesquisa 2, tomamos como primeiro ponto de análise a questão da participação em geral.

Nessa faixa etária, por volta dos 11 a 12 anos, os alunos tendem a ter um envolvimento natural com a aula, tornando-se, assim, o que poderíamos chamar de “voluntários espontâneos”. Participam da aula o tempo inteiro ao menor “chamado” do professor, ou seja, o professor não precisa tomar muitas atitudes, para estimular a participação. É óbvio que há aqueles alunos mais retraídos e tímidos que não se coadunam com a maioria. Falaremos sobre esses casos a seguir.

No tocante à média da classe, a professora estimulou os alunos a serem voluntários, entretanto, por repetidas vezes, ignorou alunos que estavam se candidatando a participar e não os chamou. Ora, é claro que, muitas vezes, o professor declina alguns voluntários, por serem aqueles que sempre participam e o professor quer estimular a participação dos demais, inclusive os mais tímidos, por exemplo. Entretanto, em nossa opinião, o professor precisa estar atento o tempo inteiro, mesmo tendo bom motivo para recusar alguns alunos, pois poderá desestimular a participação de outros que não necessariamente estivessem nesse grupo dos declináveis. Um outro aspecto ainda referente a essa questão é que não perceber todos os voluntários, durante uma aula, pode ser interpretado como não conseguir dar conta de lidar com todos os alunos que, espontaneamente, candidataram-se a participar, o que é, a nosso ver, grave, pois mais uma vez o professor pode estar desencorajando os alunos a se colocarem em sala de aula.

Com relação aos alunos acanhados e introvertidos, é demais esperar deles participação espontânea no grupo grande, pelo menos no início de um processo de trabalho com determinado professor ou grupo de professores. A solução residiria em explorar, sob uma perspectiva vygotskiana, a interação social, a produção do conhecimento através da interação social, em outras palavras, colocá-los para trabalhar em duplas – claro que sempre tendo a preocupação de variar a dupla –, de forma que o aluno possa se sentir mais seguro para se expressar – senão, para ele, seria “expor-se”, algo muito mais pesado, em sua interpretação. Na

medida em que tal aluno fosse se “soltando” mais e mais, em duplas, poder-se-ia experimentar colocá-lo para trabalhar em trios e, assim por diante, até que sua autoestima e autoconfiança estivessem mais fortalecidas, a ponto de que pudesse ter uma atuação perante a classe toda. É um processo longo, no qual muitos professores não têm a paciência de investir.

Uma outra ação que partiu dos alunos, durante a aula que pudemos observar, foi que alguns deles corrigiam os outros. Bem, um aluno corrigir o outro, em um processo de trabalho em grupo, é uma coisa, mas fazê-lo diante da classe toda toma dimensão totalmente diferente. O primeiro caso faz parte de uma dinâmica interativa de troca de saberes e, a nosso ver, é bastante construtivo. Contudo, no segundo caso, não vemos contribuições efetivas; pelo contrário, achamos que em algumas situações pode servir como superexposição de alguns alunos que se acham no direito de destacar-se – ou sentem a necessidade imperial de fazê-lo –, ou funcionam como puro agente inibidor, comprometendo a espontaneidade dos demais – e, por que não dizer, dificultando a expressão daqueles alunos tímidos e introvertidos.

A que se deve isso? Não estamos aqui em busca de um culpado para ser responsabilizado, mas sim, almejamos analisar as implicações que tal ação, aparentemente sem consequências, pode acarretar, se não houver intervenção pedagógica adequada por parte do professor. No caso da professora, ela nada fez para estimular tais ações, é claro, mas também nada fez para controlá-las ou evitar que acontecessem. Na situação específica dessa aula, o fato ocorreu durante a correção de exercícios com a classe toda, ou seja, não era um trabalho em grupo, numa perspectiva de pequenos grupos, com o intuito de solução de problemas em que um ajudaria o outro. Não se concretizou, portanto, o primeiro caso que citamos acima.

O que nos leva ao segundo caso, o da superexposição de alguns alunos, como um agente inibidor. Ora, se formos analisar por que esse fato aconteceu repetidas vezes, durante a mesma aula, levando em consideração a perspectiva da professora, podemos levantar três

hipóteses: 1) a falta de autoridade da professora para se impor e mostrar quem deve corrigir e servir de modelo durante a aula (é claro que ela também pode usar, em alguns momentos, alunos como modelo de correção; 2) a falta de percepção em relação à classe, ou seja, a professora consegue ver casos isolados, mas não tem domínio de todo o movimento de ações que acontecem ao mesmo tempo durante uma aula e, por fim, 3) maior preocupação com o cumprimento do programa ou das atividades preparadas do que com o processo. Isso é algo muito comum, por vezes até por estarem os professores muito empolgados com as dinâmicas que criaram para aquela determinada aula, não se dando conta do desenrolar do processo de tais dinâmicas.

Evidentemente, são hipóteses. Não acreditamos ter dados suficientes, pelo pouco tempo de observação, para sermos concludentes; entretanto, pelo que se pôde constatar, diríamos que nesse caso, pelo menos nessa aula especificamente, à professora falta tanto uma boa “pitada” de autoridade quanto uma melhor noção do grupo como um todo.

Antes de continuarmos nossa análise descritiva e interpretativa dessa aula, vale ressaltar quais atividades foram sugeridas: em um primeiro momento, como já mencionado, houve a correção de exercícios; em seguida, através do uso de uma figura (“visual prompt”), a professora colocou na lousa uma questão que apresentasse aos alunos certos adjetivos a serem trabalhados e, por último, atividades propostas no material didático (livro).

Uma iniciativa da professora, ainda na correção de exercícios, foi pedir para um aluno ler determinada frase e dar a resposta. Depois houve a discussão com a classe sobre se tal resposta estava certa ou não. Bem, a princípio, os alunos parecem gostar da estratégia. Todavia, perguntamo-nos até que ponto isso estimulou a participação - um dos pontos a serem observados nessa aula. Novamente, a professora escolheu alunos específicos para resolver os exercícios e não trabalhou com os alunos que se ofereceram espontaneamente, o que por si só, já desencorajou qualquer tipo de iniciativa individual de participação voluntária. Um segundo ponto é que

“discutir”, para a professora, pode simplesmente ser fazer perguntas específicas a certos alunos, tanto aos que foram chamados para resolver os exercícios quanto aos outros escolhidos por ela, o que não significa que necessariamente está se promovendo um debate.

Um debate seria analisar juntamente com a classe a resposta dada por um voluntário espontâneo; colocá-la na lousa, como a professora fez, e fomentar no grupo a análise de tal resposta, mesmo que estivesse certa. Não achamos que se deve considerar como objeto de análise somente o erro, mas - por que não? - o acerto. É uma forma de certificar-se de que houve interiorização do conteúdo estudado.

Outro fato que nos chamou a atenção foi que, num determinado momento, um aluno fez uma pergunta à professora, em L1. A professora perguntou-lhe o porquê de ter feito tal pergunta em L1 e por que não tentar fazê-lo em L2. O aluno tentou, mas não conseguiu fazê-lo de forma adequada; a classe, por sua vez, começou a ajudá-lo, até que conseguisse produzir a pergunta de forma bem sucedida. Ora, o que temos aqui? Temos, sob uma perspectiva vygotskiana, a solução de problemas através da interação do grupo e a professora fazendo o papel de mediadora.

Num primeiro momento, a professora estimula a reflexão sobre por que o aluno não executou o que lhe foi pedido – fazer a pergunta em L2. A seguir, propõe-lhe que tente encarar tal desafio – por que não tentar a pergunta em L2? Com tais atitudes, a professora passa a “contagiar” a classe para ajudar o companheiro, como que estimulando uma pequena Comunidade de Investigação, se olhássemos tal momento pedagógico por uma perspectiva de Lipman. Se analisássemos por um viés vygotskiano, teríamos aqui a professora mediando o grupo a ajudar o parceiro a solucionar um problema. Já do ponto de vista de Lortie ou de Freire, a professora estaria instigando o grupo a pensar, e assim por diante.

Na reunião entre a professora e a pesquisadora, discutiram-se essas questões do que é trabalho em grupo, a importância de se estimular o trabalho em grupo para a solução de problemas e o que exatamente significa o professor ser mediador ou facilitador. Tais tópicos tiveram uma primeira análise, mas ficou claro que são questões que requerem muito estudo e aprofundamento. Mesmo assim, pode-se chegar a algumas conclusões iniciais, como o grupo social dentro da escola ser fonte inesgotável de estímulo à aprendizagem. Um ajuda o outro, um troca com o outro, um questiona o outro, um complementa o outro, um estimula o outro para pesquisarem juntos o que ambos não dão conta de saber etc. Trabalhar em grupo na expectativa de que a interação e a troca produzam novo conhecimento não quer dizer, necessariamente, que o grupo sozinho, sem nenhum outro recurso, seja capaz de fazê-lo. Há que se pesquisar, por exemplo. Nem por isso o trabalho em grupo perde seu valor.

O professor, como mediador ou facilitador, é aquele que estimula o grupo, propondo problemas, fazendo perguntas, direcionando, inquirindo se há evidência que sustente o encontrado pelo grupo etc., mas sem dar as respostas. É como se fosse, metaforicamente falando, alguém colocando “obstáculos” a serem transpostos no caminho.

Durante toda a aula, pudemos perceber que houve muita conversa paralela, a classe apresentou-se muito dispersa, com vários alunos levantando-se constantemente e poucos em silêncio. A professora, em alguns momentos, chama a atenção de forma calma e educada. Podemos ter duas explicações para isso: uma, mais tradicional, que entende a conversa paralela como falta de atenção, como dispersão, como distanciamento do foco proposto pelo professor. Se levarmos em conta essa linha, poderíamos dizer que talvez falte à professora uma atitude mais enérgica, maior autoridade ou, até mesmo, que elabore estratégias de aulas que envolvam os alunos – com seus níveis diferentes de aprendizagem –, de forma que todos se sintam impelidos a se engajar nas atividades da aula o tempo inteiro ou, pelo menos, na maior parte do tempo.

Poderíamos, por outro lado, interpretar tal evento por uma perspectiva mais vanguardista, digamos assim. Segundo um estudo da análise do discurso interacional, publicado no livro *Language in late modernity: Interaction in an urban school* (CUP, 2006, ainda não disponível no Brasil e cujo título poderia ser traduzido como *A linguagem na modernidade tardia: a Interação numa escola urbana*), do professor de Sociolinguística Aplicada, do King's College, em Londres, e diretor do Centro para Linguagem, Discurso e Comunicação, Ben Rampton, talvez a conversa paralela nessa nova geração de alunos, diferentemente dos moldes que tínhamos como paradigma anterior, seja uma forma de foco de atenção periférico para o assunto proposto pelo professor; em outras palavras, a conversa paralela, não significa necessariamente dispersão, mas uma forma periférica de discussão entre alunos sobre o que está sendo proposto pelo professor. Não exploraremos essa vertente, por não termos tido acesso à pesquisa em si, ficando aqui a menção dessa linha interpretativa como uma abordagem nova e diferente sobre o assunto, que vale a pena ser explorada.

O segundo critério a ser observado era: em quais atividades os alunos participavam mais? Não pudemos verificar dados relevantes que indicassem que tal atividade provocasse maior participação por parte dos alunos em detrimento das demais.

4.4.3 Aula de 09/06/08

Novamente a professora combinou conosco que os critérios a serem observados nessa aula seriam participação em geral – o mesmo da semana anterior – e conversa paralela, conforme

Ficha de Observação 3. Faremos nesse item a análise descritiva e interpretativa dos pontos que nos chamaram especial atenção e que foram temas de discussão de nossa reunião e registrados no Diário de Pesquisa 3.

Um dado de extrema importância é o fato de que, em discussão com a professora, chegamos à conclusão de que nossa presença em aula - como pesquisadora - interfere no desempenho da classe, com raríssimas exceções. Segundo a professora, quando a pesquisadora não está presente, o ritmo, o movimento, o andamento da aula são bem diferentes. Bem, isso é algo bastante compreensível e até esperado, uma vez que ainda estávamos na terceira aula de observação e representávamos um “corpo estranho” na aula.

Pudemos, a esse respeito, verificar dois tipos de reações: a) que alguns alunos exageravam em suas atitudes, de uma forma geral, para chamar nossa atenção, por vezes até passando dos limites. Em nossas reuniões com a professora, confirmávamos que tal comportamento ou atitude, por exemplo, não fazia parte do perfil usual de determinado aluno e, b) aqueles mais acanhados ficavam ainda mais tímidos e introvertidos ou mesmo alguns alunos com perfil comumente extrovertido sentiam-se “intimidados” na presença da pesquisadora.

Essa questão é interessante, porque antes da primeira aula de observação, a professora explicou para a classe o que o Projeto „T-T” significava em linhas gerais e quais seus objetivos – obviamente tendo em mente a preocupação de usar linguagem acessível aos alunos deste ano e abordar os pontos que, em sua opinião, fossem os mais pertinentes e relevantes para a compreensão deles.

Nós nos perguntamos se a postura e/ou atitude da pesquisadora estavam sendo adequadas ou, até mesmo, se nossa localização na sala poderia ter certa influência. A pesquisadora entrava, cumprimentava os alunos, sempre sorrindo e fazendo uso da L2, e ia para o

fundo da classe, sentar-se num ponto neutro. Tal ponto mudava, de aula para aula, mas sempre estávamos em meio aos alunos.

Bem, por experiências de observação anteriores, pudemos esclarecer à professora que essas reações tenderiam a desaparecer com o tempo, à medida que os alunos se acostumassem com nossa presença e não mais sentissem necessidade de chamar atenção ou não mais ficassem tímidos.

Vamos analisar, agora, as ações ocorridas em aula nessa data. Pôde-se perceber que a professora fez uso de diferentes estratégias, a fim de estimular a participação dos alunos. Ao discutirmos esse ponto em reunião, a professora informou que, baseada em sua experiência nesse segmento – 6º e 7º anos – há necessidade de se estimular a participação dos alunos, no começo, de forma bem dirigida e, mais tarde, gradativamente, mais livremente.

Não temos muita experiência com essa faixa etária, entretanto, como já mencionamos, podemos perceber que os alunos têm, sim, participação voluntária e espontânea muito grande e que, a nosso ver, não se faz necessário, pelo menos no caso específico do 6º ano em questão, o uso de tantas estratégias diferentes que fomentem tal participação. O que acreditamos ocorrer é que a participação existe, sim, mas a questão reside em como administrá-la de forma adequada, produtiva e justa.

Por quê? Novamente vimos os mesmos alunos participando; por sinal, eram aqueles que tinham sido chamados pela professora nas aulas anteriores. Os outros nem sequer tentaram. Assim sendo, propomos uma questão para reflexão: será que estes alunos que hoje participaram da aula fizeram-no simplesmente porque são mais extrovertidos e possuem um repertório maior ou, além disso, porque foram repetidas vezes estimulados pela professora a fazê-lo, ganhando, assim, maior autoconfiança?

Ora, temos insistido na questão de que cabe ao professor encorajar a participação de todos os alunos, sem distinção, mesmo que ele acredite ser necessária, em princípio, ação mais dirigida, em determinadas faixas etárias. Ainda que o professor tenha razões específicas para chamar determinados alunos, numa determinada atividade, numa determinada aula, como também já foi discutido anteriormente, isso não deve se tornar, a nosso ver, regra, mas exceção.

Aqui incidimos mais uma vez na questão da dispersão e perda de concentração. Como mencionado, apesar de termos apresentado duas vertentes interpretativas diferentes ao abordar tal assunto, optaremos por usar aqui a que está diretamente relacionada com nossa pesquisa.

Vygotsky, em sua teoria, falava sobre as funções psicológicas superiores, a saber, atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem. Para ele, focar a atenção em um certo estímulo e não em outro estaria ligado ao interesse e à seleção dos estímulos para escolher um mais importante. Se formos aplicar esse conceito ao evento ocorrido - incidente recorrente, na aula da professora - podemos inferir que há a perda de atenção e, por conseguinte, a dispersão, porque os alunos encontraram outro foco de interesse. A questão seria perguntar, então, qual?

Talvez, aqui, haja a necessidade de se pensar em estratégias ou dinâmicas que prendam o foco do aluno ou, até melhor, de se rever se as estratégias utilizadas em aula têm consistência suficiente para manter o foco de atenção dos alunos até o fim. Acreditamos que uma mesma atividade dada em aula deva passar por momentos ou etapas diferentes, de forma que promova diferentes fontes de interesse e, dessa maneira, mantenha a atenção dos estudantes.

Creemos que a dispersão está estreitamente relacionada com a perda de interesse deles – perda de foco de atenção – e com a falta de autoridade da professora no controle da classe, não no sentido de impor ordem, mas no sentido de organizá-los para as sequências ou estágios das

atividades dadas. Mais uma vez, ocorre a incidência da falta, a nosso ver, de uma preparação de atividades mais elaboradas em fases que promovam mais interesse por parte dos alunos.

Outro acontecimento nessa aula foi uma aluna expor um conhecimento novo, aprendido em outro ambiente de ensino-aprendizagem, mas ainda não devidamente assimilado. Ela pediu explicação à professora, que lhe deu resposta pertinente a respeito do assunto, porém fez questão de pontuar à aluna e à classe que tal “matéria” seria vista apenas posteriormente. Se analisarmos o procedimento da professora de um ponto de vista do dia a dia escolar, poderíamos dizer que o que fez foi adequado, entretanto perguntamo-nos se ela não poderia explorar tal conhecimento novo e, juntamente com a classe, sistematizá-lo e ir mais a fundo. Parece que, nesse caso, a professora estaria no limiar do NDR, NDP e, conseqüentemente, ZDP desse grupo de alunos.

Em reunião, conversamos um pouco sobre Vygotsky e seus conceitos NDR, NDP e ZDP, e a professora disse nunca ter ouvido falar sobre eles antes, mostrando interesse em estudá-los. Cabe agora, a ela, buscar maiores informações a este respeito caso haja real curiosidade.

Outro ponto interessante a ser analisado nessa classe foi o fato de várias vezes os alunos darem sinais à professora sobre a estratégia a ser usada e ela, por sua vez, compreender e executar. Pôde-se perceber sintonia bem fina entre a professora e os alunos, o que já, em si, é um evento de extrema importância e um longo processo a ser construído. Todavia, o que nos chamou mais a atenção aqui foi justamente o fato de que uma classe é fonte riquíssima de dados e informações e cabe ao professor afinar sua sensibilidade para conhecê-los melhor, dia a dia, e “sintonizá-los”, colhendo deles sugestões.

4.4.4 Aula de 16/06/08

Segundo a Ficha de Observação 4, os critérios a serem analisados nessa aula foram se os alunos compreendiam e seguiam os comandos dados pela professora e que recursos facilitavam a compreensão de tais comandos. Em nossa reunião, entretanto, segundo Diário de Pesquisa 4, concentramo-nos apenas na análise do tópico referente ao uso de recursos facilitadores da compreensão de comandos.

Começamos nossa análise descritiva e interpretativa por partes. Um primeiro ponto considerado foi que, quando a professora fazia uso de comandos muito longos, acabava tendo que usar o Português (L1). Ora, como já comentamos anteriormente, os comandos e mesmo o diálogo mantido com os alunos, nessa faixa etária, devem no início ser curtos e diretos e ir, gradativamente, aumentando no seu grau de complexidade, justamente para se evitar o uso da L1 o tempo inteiro. Apesar de hoje em dia não haver tanta restrição ao uso da L1 em aulas de língua estrangeira, há uma série de estratégias que podem ser adotadas, de forma que seja evitado seu uso excessivo. Uma delas, como já mencionado, é o estratagema do “sanduíche” – L1 / L2 / L1 ou L2 / L1 / L2 –, dando-se preferência ao último tipo. Pôde-se perceber na aula observada que os comandos longos, apesar de incitarem respostas dos alunos, provocavam muita dispersão, inclusive muita conversa paralela, principalmente daqueles que tinham maior domínio de L2 e já tinham entendido os comandos no início da explicação.

Mais uma vez, nos deparamos com a questão de que o melhor seria evitar comandos muito longos. Além do mais, mesmo os “sanduíches” poderiam ser evitados, podendo ser utilizados no início do processo, mas depois, pouco a pouco descartados, pois têm a finalidade de

dar confiança àqueles alunos inseguros ao serem expostos apenas em L2. Com os comandos curtos e mais precisos, mesmo os alunos mais hesitantes sentir-se-iam confiantes e, assim, o professor poderia, gradativamente, ir aumentando a complexidade dos comandos, promovendo menor falta de interesse daqueles que compreendem mais.

Os que compreendem mais sentem-se desmotivados, ao se encontrarem numa aula em que a L1 é usada excessivamente; têm a sensação de que não estão aprendendo, sentem que há uma lacuna muito grande entre si e os demais alunos - o que na verdade até existe, mas se o professor for diminuindo o uso de L1 com seus comandos longos, gradativamente substituindo-os por comandos curtos em L2 e, depois, substituindo-os progressivamente por comandos mais complexos, isso tende a diminuir também.

Aqui nos deparamos com o clássico caso de uma classe heterogênea. Tal questão remete a uma discussão bastante complexa. Muitos professores de língua estrangeira ainda são a favor de classes homogêneas, ou seja, dividir os alunos em níveis, pela proficiência na língua. Bem, em primeiro lugar, essa homogeneidade é utópica, pois alunos são seres humanos distintos, com repertórios distintos, formações afetivas, psicológicas, cognitivas diversas e é muito difícil encontrar dois alunos sobre os quais possamos dizer que “sabem as mesmas coisas” ou tenham um “nível cognitivo mais próximo”.

Ora, têm lá “seu fundo de razão” aqueles que defendem esse último ponto de vista, no qual alunos que estivessem em nível cognitivo mais próximo poderiam ter maiores chances de ter desenvolvimento maior, mais rápido, mais eficaz, em menor tempo e sem criar desmotivação no grupo como um todo. Por outro lado, isso tem um preço muito alto. Por quê? Ao se nivelarem alunos em grupos “homogêneos”, eles estão sendo rotulados e, por conseguinte, estigmatizados. Os que pertencem aos grupos mais “fortes” sentem-se “o máximo”, “os bons”, menosprezando muitas vezes os demais grupos. Aqueles, em contrapartida, que são dos grupos mais “fracos”

muitas vezes se sentem inferiorizados, com a sensação de que, por mais que tentem, nunca “chegarão lá”. Assim sendo, por que se esforçar?

Já trabalhamos por cinco anos com língua estrangeira no curso de Ensino Médio de outra escola privada de classe média alta e, no início, fomos até defensores ferrenhos dessa abordagem; todavia, com o tempo, analisando prós e contras, percebemos que havia mais perdas do que ganhos. Bem, para o professor, certamente, é muito menos trabalhoso preparar uma aula nesse sistema!!

Um segundo ponto a analisar quanto a essa questão é o ônus que isso representa para a escola. Ora, para que os alunos tenham aulas em níveis – suponhamos que sejam divididos em 4 níveis, mais um de adaptação para os recém-chegados ao colégio e que não sabem nada da língua –, precisaríamos ter, por exemplo, cinco professores diferentes, para dar aula somente para o Ensino Médio, uma vez que tais aulas têm de acontecer ao mesmo tempo. Bem, num colégio particular de classe A, talvez os pais possam e queiram pagar por esse “luxo”, contudo o que diríamos dos sistemas de ensino municipal e estadual? Não haveria a menor viabilidade de implementação de uma abordagem desse tipo.

Em terceiro lugar e mais importante de tudo é que, segundo muitos estudos, tanto na área da Educação quanto na Psicologia da Educação, hoje vemos que a heterogeneidade é um fator a favor do aprendizado. Vygostky pontua que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 2007, p.100). Muitos podem dizer que numa classe “homogênea” também há um aprendizado de natureza social; sim, mas aonde queremos chegar aqui é que, como dizia Paulo Freire, quando ensinamos devemos respeitar os saberes dos educandos.

Ora, um grupo constituído de alunos que, apesar de estarem em faixas etárias “próximas”, vêm com experiências de vida totalmente diversas, expectativas de vida diferentes, níveis cognitivos distintos, é interessante, pois eles podem ajudar uns aos outros, estimulando-se e criando, como diria Lipman, uma comunidade de investigação, em que, juntos, se propõem a solucionar problemas de toda ordem.

Obviamente, para se conseguir tal feito, há que se desenvolver juntamente com os alunos, todo um processo de confiabilidade, reciprocidade, autonomia, de forma a construir uma nova abordagem do que vem a ser o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e o papel tanto do professor quanto do aluno, na produção de novo conhecimento.

Numa classe heterogênea, o trabalho em duplas, trios e grupos é de fundamental importância – não, é claro, um agrupamento meramente aleatório, mas reunidos cada vez com um objetivo específico. Há necessidade, como já dissemos, de que o professor prepare atividades variadas que estimulem os níveis diferentes em classe, de forma que ninguém se sinta entediado ou frustrado ou, melhor ainda, que haja etapas a serem atingidas, que todos possam se “aventurar” passo a passo.

Ainda nessa aula, há também recursos tais como figuras, lousa, gestos, mímica etc. Quando a professora fez o uso da figura – o contexto era descrição de pessoas –, os alunos responderam prontamente ao estímulo, só que de uma forma inesperada: ficaram tão agitados, que alguns chegaram a gritar e outros responderam no lugar daquele que a professora tinha escolhido para responder. Ou seja, a professora perdeu o controle da situação.

Podemos analisar o evento levando em consideração dois aspectos: primeiro, nos perguntamos até que ponto a estratégia utilizada pela professora para lidar com o uso da figura estava bem planejada, bem pensada, sólida. Sabemos que, independente da faixa etária, o uso de figuras é sempre um recurso muito eficaz, todavia utilizá-lo não significa simplesmente ir à frente

da classe e mostrar um monte de figuras, sem objetivo pedagógico por detrás, sem planejamento. Por outro lado, pode ser que a professora tivesse tal planejamento, mas aí incidimos no nosso segundo ponto: talvez a professora não tenha uma posição de comando, de liderança forte o suficiente que dê conta de situações comuns como essa, que acontecem todo dia na sala de aula.

O professor, como mediador, não é autoritário nem detentor total da sabedoria e do conhecimento, entretanto há que ser um líder, mesmo que discreto; há que ter autoridade, controle, pulso firme para, muitas vezes, através da argumentação e contra-argumentação, conseguir persuadir os alunos a terem paciência, a baixarem sua ansiedade e encararem todas as fases do processo, por exemplo, da solução de um problema em grupo. Ele deve ser um negociador - flexível, contudo -, que tenha facilidade de trânsito entre os membros do grupo. Mas não pode deixar que o grupo o domine: como podem ser mediados, se não houver um mediador?

A professora faz a utilização da lousa também, tanto para sistematização e organização de sua aula quanto para a introdução de novo tópico de conteúdo. Os alunos copiam e, ao mesmo tempo, participam; ainda assim, há dispersão. Surgem aqui duas perguntas: principalmente para as faixas etárias mais baixas – gostaríamos de reiterar que temos em mente o universo de um colégio particular bilíngue de classe social A –, a lousa é sempre muito presente na aula e, sendo assim, os alunos estão muito habituados a copiar conteúdos nela registrados. Para muitos professores, na verdade, ela é um importante instrumento sistematizador de conteúdos. Nossa primeira pergunta é: não se poderia fazer uso de outros recursos mais dinâmicos? Ou outras estratégias?

Em nosso ponto de vista, certamente sim. Os alunos, por exemplo, poderiam se alternar – em cada aula um grupo se encarregaria de tomar conta da elaboração –, criando painéis com papel, nos quais todos os grupos fossem escrevendo o que estava sendo aprendido, discutido, dúvidas que apareceram etc. No final da aula, o painel seria colocado no quadro azul ao fundo da

classe ou colocado com fita crepe na parede e retomado pelo professor na sua próxima aula. Num 6º ano, por exemplo, em que os alunos já têm vários componentes curriculares, isso até facilitaria para que os professores de todos os componentes pudessem saber o que os demais colegas estavam trabalhando e, a partir dos painéis, promoverem situações de interdisciplinaridade e, por que não, projetos?

Nossa outra pergunta seria referente à dispersão que ocorreu enquanto os alunos copiavam a matéria da lousa: conforme a pesquisa de Ben Ramptom, num estudo da análise do discurso interacional, como mencionamos no item 4.4.2, será que essa “dispersão” não seria apenas outro modo de atenção periférica? Não estariam os alunos discutindo o que a professora estava apresentando? Será que nosso olhar, num primeiro momento, não foi tradicional, conservador?

Uma última questão abordada nesta aula foi a sugestão da professora de alguns sites na Internet para que os alunos pudessem praticar em casa o novo conteúdo aprendido em classe. É mais do que óbvio que os alunos “vibraram” e o interesse foi mais do que imediato! Bem, daí vem nossa reflexão acerca da primordialidade da inserção de novas tecnologias interativas na educação. Ora, estamos no século XXI, não podemos fechar os olhos e achar que nossos alunos têm de aprender como nós aprendemos!

Não defendemos aqui o “Cyber Teacher” ou as “Cyber Schools”, que fazem uso dos mais diversos aparatos para atraírem mais e mais alunos, mas sim, os professores e as escolas que investem no uso das TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação –, como mais um recurso para ajudar na aprendizagem. Obviamente queremos ressaltar aqui o uso da tecnologia não apenas com o intuito de diversão e embelezamento, mas na construção de novos conhecimentos.

4.4.5 Aula de 23/06/08

Nessa aula, segundo Ficha de Observação 5, o critério que combinamos observar foi simplesmente participação. Todavia, em nossa reunião, conforme o Diário de Pesquisa 5, nós nos dispusemos a discutir quatro questões: 1) o professor escolher o aluno para a resolução de um exercício em aula *versus* esperar por uma participação espontânea; 2) maior atenção do professor durante a aula, para ter condições de perceber quem pode participar voluntariamente; 3) solução de problemas e 4) mediação.

A professora escolheu duplas para fazerem os exercícios em aula. Como sempre, os alunos seguiram os comandos. Essa é uma estratégia muito comum dessa professora, bem como de muitos outros. Já abordamos tal ponto aqui algumas vezes: a partir do momento que se faz desta estratégia um hábito, a nosso ver, o professor inibe a participação espontânea de muitos alunos. Poder-se-ia dizer que, no caso de alguns estudantes, inibe totalmente.

É claro que, por vezes, há alunos mais tímidos que precisam de um “estímulo” e, ao perceberem que nada lhes aconteceu e que sobreviveram, numa próxima vez, podem ser voluntários espontâneos. Sabemos, também, que um professor pode escolher dois alunos específicos, num primeiro momento, como “modelos”, pois sabe que, cognitivamente falando, poderão produzir algo bem próximo do que se é esperado e, assim, quando os demais alunos se oferecerem, já terão uma ideia do que se espera deles. Todavia, insistimos no ponto que, quanto mais um professor – quaisquer que sejam suas razões – escolher os alunos em aula para executar tarefas, para fazer exercícios, menor será a probabilidade de haver participação espontânea da classe como um todo.

Outro ponto observado nesta aula, e recorrente, é o fato de que várias vezes alunos levantam a mão, oferecendo-se para participar de uma determinada atividade e a professora simplesmente parece ignorá-los. Aqui, novamente, cabe-nos fazer a pergunta do porquê de tal atitude. Uma vez que esse é nosso 5º momento de observação, não acreditamos que seja por uma determinada estratégia. Pode ser que ela não tenha visto? Ora, da mesma forma, achamos difícil crer nisso, uma vez que estamos falando de um universo de apenas 25 alunos, um número bem pequeno, a nosso ver, para que um professor não consiga perceber, em cinco aulas, alunos que se oferecem como voluntários. Qual será, então, a razão?

Digamos que essa aula foi, no mínimo, paradoxal, pois, em seguida, a professora solicitou voluntários. Em princípio, ninguém se ofereceu. Por isso, a professora escolheu dois alunos e, daí em diante, os alunos começam a se candidatar. Ora, nós nos questionamos se não há uma relação entre este evento e o anterior. Será que, se frequentemente a professora não escolhesse determinadas duplas, não chamasse alunos específicos, inibindo os demais, não haveria maior participação espontânea? Será que a professora não investe mais na participação espontânea por uma questão de tempo e, também, por que requer mais trabalho, uma vez que alunos “mais fracos” podem se candidatar, e ela terá de pensar em como lidar com a situação?

Em seguida, a professora pede para um aluno ler dado exercício, perguntando-lhe se havia compreendido o que tinha lido. O aluno atrapalha-se para responder. A professora, então, solicita a ajuda da classe que, prontamente, reage em assistência ao colega. Ora, vemos aqui o uso do grupo social interagindo na solução de um determinado problema.

Logo após esse evento, outro aluno pede ajuda para a professora, pois estava com dificuldade de fazer certo exercício. A professora não lhe deu a resposta, fazendo-o refletir sobre várias possibilidades que havia diante dele e continuar daí para frente. Podemos dizer que aqui a professora agiu como uma mediadora, uma facilitadora de aprendizagem.

Como se pode perceber, a professora não tem uma linha coerente de conduta pedagógica. Suas estratégias por vezes se contradizem. Numa mesma aula, ela pode ignorar alunos que se voluntariam, chamando os mesmos de sempre, para, logo depois, solicitar participação espontânea. Se a professora tivesse formação somente em Licenciatura em língua inglesa, poderíamos alegar que lhe faltou maior preparação em conteúdos pedagógicos como Didática, por exemplo, falha crucial na formação dos professores nas licenciaturas em geral. Contudo, não é o caso, porque a professora também teve formação em Pedagogia, o que, *a priori*, deveria ter minimamente lhe apresentado as mais diversas abordagens pedagógicas, fazendo com que tivesse mais coerência na sua prática. E, por fim, poder-se-ia alegar falta de experiência, o que também não procede, tendo em vista que ela já atua nesse colégio há cerca de 5 anos, tendo já atuado em outros anteriormente.

4.4.6 Aula de 25/06/08

O critério combinado de observação dessa aula, segundo Ficha de Observação 6, foi a eficácia da mudança dos lugares de alunos; se houve melhor resultado e se interferiu positivamente na participação deles ou entre eles. Na nossa reunião, segundo Diário de Pesquisa 6, além de discutirmos o resultado do mapeamento, também abordamos a questão de como lidar com o erro.

Para compreendermos melhor esse contexto, faz-se necessário explicar que, nesse colégio, cada classe tem um(a) professor(a)-tutor(a) que deve, entre outras funções, servir como

intermediário entre os alunos da sua classe e a escola. Todo e qualquer problema que os demais professores estejam vivenciando com a classe ou alunos específicos, por exemplo, são direcionados diretamente a esse professor, de forma que tome as devidas providências e encaminhamentos para resolver a questão.

A professora fez reclamação à professora-tutora dessa classe, devido ao barulho e à dispersão, solicitando-lhe que fizesse um mapeamento da turma. A tutora o fez, mudando vários alunos de lugar, Anexo 3. Dessa forma, nosso objetivo principal, nessa aula, foi o de verificar se tal encaminhamento funcionou ou não. Ademais, nossas aulas de observação sempre aconteciam às segundas-feiras, dia em que a classe geralmente tinha muitas aulas externas. Por tal razão, resolvemos, como teste, observar uma aula numa quarta-feira, para averiguar se notávamos eventos ou resultados bem adversos do que comumente coletávamos às segundas.

Pudemos perceber que, aparentemente no início, os alunos pareciam estar mais calmos; todavia em questão de poucos minutos começaram a conversar, mesmo estando menos barulhentos do que o usual. Aqui podemos levantar três questões para reflexão: em primeiro lugar, nos indagamos se esse barulho excessivo e a dispersão, não seriam reflexos da falta de aulas mais dinâmicas, que contemplem os vários níveis de aprendizagem, envolvendo os alunos de tal forma, que todos se sintam entretidos, a ponto de não se dispersarem e que a conversa, então, passe a ser consequência do envolvimento dos alunos, ou seja, eles conversam porque estão tão entretidos com a atividade, que querem discutir os detalhes, as implicações etc.

Uma segunda questão seria verificar se, como já questionamos aqui anteriormente, a problemática não reside na atitude da professora, ou seja, talvez haja necessidade de a professora ter uma presença mais marcante, mais autoridade, maior controle da classe como um todo. Claro que nosso estudo restringiu-se a fazer a observação de uma aula semanal da professora, durante 11 semanas e não consecutivamente, o que nos limita bastante para fazer certas inferências e, até

mesmo, chegarmos a determinadas conclusões. O que nos resta então, seguramente, é fazer mais indagações e, assim, promover reflexões.

Nosso terceiro ponto é: não haveria maior interesse, maior engajamento e, como produto final, não haveria produção de novo conhecimento, se tivéssemos essa turma, nessa aula e nas demais em que a situação de conversa paralela e dispersão ocorreram, numa abordagem mais vygotskiana, ou seja, em que a professora dividisse os 25 alunos, seguindo determinado critério escolhido *a priori*, em pequenos grupos de 3 a 4 alunos cada, e lhes propusesse determinado problema a ser solucionado, sendo que vários níveis de alunos pudessem trabalhar juntos e várias competências e habilidades pudessem ser trabalhadas de forma que, reunidos, em grupo, cada aluno contribuiria com o que pode de si, com a professora circulando de grupo em grupo, mediando as dificuldades e os conflitos?

A nosso ver, isso certamente ocorreria. A interação social proposta por Vygotsky, em nossa opinião, tem muitos pontos de convergência com Paulo Freire porque fomenta habilidades como ajudar a desenvolver a curiosidade, saber escutar o outro, aprender a pesquisar, estar disponível ao diálogo, fazer uso da pergunta, entre outras. Da mesma forma, afina-se com Marcos Lorieri, pois um aluno que é estimulado, através do grupo cultural – aqui representado pela escola –, segundo Vygotsky, a trabalhar de forma explícita e contínua com a ideia de reconstruir, de reelaborar os significados transmitidos por esse grupo cultural, acabará tendo maior autonomia de pensamento, sendo mais reflexivo, crítico, profundo, sistemático e autocorretivo.

Outro evento que nos chamou a atenção nessa aula foi que um aluno cometeu um erro e a professora adotou o seguinte procedimento: escreveu o erro na lousa, de forma que o aluno pudesse visualizá-lo, e pediu à classe que o ajudasse a corrigi-lo. Quando o erro foi corrigido, a professora pediu que os alunos dessem mais exemplos relacionados àquele ponto, a fim de se certificar de que haviam internalizado o assunto discutido. Mais uma vez, surpreendentemente, a

professora usou o grupo para a solução de problemas, trabalhou o erro como forma de reflexão e produção de novo conhecimento e serviu de mediadora.

Porém, como é recorrente em nossas observações, não há uma linha de coerência. Na sequência, a professora escolheu alunos específicos para fazerem determinados exercícios, o que, a nosso ver, é fator inibidor da espontaneidade. Ao ser indagada acerca desse ponto, em nossa reunião, disse que não o fez porque os alunos em questão precisavam de um “empurrãozinho”, por serem tímidos, como já mencionado anteriormente, mas **simplesmente por puro hábito**.

4.4.7 Aula de 01/09/08

Houve o intervalo do recesso escolar de julho e, por questões adversas, a pesquisadora não pôde reiniciar a observação antes dessa data, produzindo uma lacuna de mais de dois meses entre esta e a observação anterior. Todavia, em nossa opinião, tal fato em nada interferiu no progresso do nosso estudo de caso.

Nossa primeira aula do 2º semestre teve como critério combinado, segundo a Ficha de Observação 7, a observação de como os alunos trabalham em grupo, ou seja, sua dinâmica de grupo. Em nossa reunião, segundo o Diário de Pesquisa 7, além do tópico acerca da formação de grupos, também abordamos a questão de como o professor deve agir durante a dinâmica de grupo em si.

Bem, a professora deixou que os alunos formassem os grupos, livre e aleatoriamente, o que provocou muita confusão e muito barulho na maior parte da classe. Uma pequena parte dos

alunos ficou sentada, totalmente quieta, sem se mexer, como se não tivesse a menor noção do que fazer.

Quando falamos sobre formação de grupos, quase nunca é adequado deixar que os alunos se agrupem livremente, pois a tendência será que se juntem por laços de afinidade e amizade e, muitas vezes, isto incorrerá na formação das chamadas “panelas”. Muitos alunos – aqueles que, pelas mais diversas razões, não são os mais aceitos pelo grupo – acabam ficando fora das escolhas, o que é bastante constrangedor. É mais do que comprovado que, ao se formarem grupos, o professor deve ter um critério em mente, e isso, também, não quer dizer que sempre deva ser o mesmo; em outras palavras, dependendo do objetivo almejado, o critério de formação de grupos deve ser diferente.

O ideal seria, primeiramente, ter em mente o que será ensinado e quais nossos objetivos. Tendo isso claro, partimos para a verificação do que cada aluno já sabe (NDR), até onde podemos chegar com cada um deles (NDP) e onde o professor pode atuar (ZDP), mediando para que o aluno passe de uma fase a outra. Obviamente, tendo-se conhecimento de cada aluno, pode-se construir uma visão mais ampla da turma como um todo. Com esse diagnóstico em mãos, fica mais adequado para o professor verificar a pertinência de, em determinada atividade, trabalhar-se individualmente, em duplas, trios ou quartetos e, até mesmo, no caso dos três últimos, qual será o critério para agrupá-los produtivamente.

Outro fator de observação foi como o professor deve agir durante uma aula na qual há trabalho em grupo. Nessa aula, a professora pouco se movimentou entre os grupos durante a atividade; ficou basicamente junto a um grupo específico. Nós nos posicionamos em um ponto neutro de observação, de forma que pudéssemos verificar tudo o que acontecia sem interferência direta. Seis grupos foram formados. Destes, apenas dois realmente trabalharam, de forma que

poderíamos classificá-los, efetivamente, como um grupo, ou seja, todos os membros discutiam as questões a serem solucionadas. Os outros quatro apresentaram dois tipos de perfil: ou os membros do grupo trabalharam individualmente e, no final, checaram as respostas, ou um líder resolvia as questões e passava-as para os demais membros do grupo. Entendemos que ambos os casos não se configuram como trabalho em grupo.

Em nossa opinião, se a professora tivesse circulado por todos os grupos o tempo inteiro, fazendo o papel de mediadora, certamente o processo de trabalho e, por conseguinte, seus resultados, teriam sido totalmente diferentes. Numa perspectiva vygotskiana, o professor deve ter a postura dinâmica de quem, ao passar pelos grupos, questiona, incita, indaga, fomenta os alunos a buscarem mais e mais, a irem além. Nesse caso específico, um professor mediador questionaria o grupo, por exemplo, se seria mesmo trabalhar em grupo cada um fazer os exercícios por si e checar as respostas. Indagaria aos alunos o que tal atividade teria a contribuir naquele contexto, e assim por diante.

4.4.8 Aula de 08/09/08

Nessa aula, segundo a Ficha de Observação, os critérios a serem observados eram a interação aluno-aluno e a interação aluno-professora. Já na nossa reunião, segundo Diário de Pesquisa 8, além dos dois tipos de interação, também discutimos a participação espontânea, uma questão recorrente e, a nosso ver, mal trabalhada durante o tempo de nosso estudo.

A relação aluno-aluno, nesta aula, foi suficiente, se levarmos em consideração a afetividade e a camaradagem. Porém, se pensarmos nessa relação, tendo como pressuposto a troca de informações de forma significativa, a fim de produzir novo conhecimento, diríamos que não foi satisfatória. A professora pediu-lhes para fazerem uma pesquisa, em Inglês, sobre os nomes dos componentes curriculares que compunham seu ano escolar. Ao invés de pesquisarem, simplesmente checaram uns com os outros. A professora andou pela classe e nada fez a esse respeito. Bem, os alunos não se uniram para a resolução de um problema; apenas fizeram uso um do outro para chegarem às respostas. Podemos levantar três hipóteses aqui: em primeiro lugar, eles não tiveram uma formação de grupos. Talvez se isso tivesse ocorrido, eles se estimulassem a tentar resolver um problema em conjunto.

Em segundo lugar, talvez a situação não tenha sido colocada de forma estimulante o suficiente para que incitasse uma pesquisa. Relacionando-se esta com a primeira hipótese, poder-se-ia ter produzido material de grande interesse para os alunos; em outras palavras, se os alunos fossem divididos em pequenos grupos e tivessem sido expostos a uma situação-problema estimulante, certamente isso os levaria a um trabalho em conjunto mais espontâneo e coletivo. E, por último, a postura da professora que, mesmo andando na sala, por vezes, não conseguiu ter presença marcante de mediação: caso o conseguisse, juntamente com as duas primeiras hipóteses, reforçaria o trabalho em grupo e, por conseguinte, a interação entre os alunos e a própria interação aluno-professora.

Essa última hipótese nos remete ao segundo critério de observação desta aula, a interação aluno-professora. Pudemos observar, como em diversas outras situações em nosso estudo, que os alunos se dão muito bem com a professora, têm forte relação de afeto com ela, mas nem sempre a respeitam. Seguem seus comandos, mas nem sempre ela consegue controlar a

classe adequadamente; muitas vezes perde o controle totalmente, e a aula se torna total balbúrdia. Ora, nessa faixa etária, a nosso ver, a interação tem forte relação com respeito e autoridade.

Outra questão observada foi: como sempre, no início da aula, a professora fez perguntas a determinados alunos, obtendo pouquíssima participação, ou seja, participação apenas dos alunos que chamou e nenhuma outra, de modo espontâneo. Entretanto, perto do final da aula, a professora começou a prestar atenção àqueles “outros” que ainda insistiam – bravos guerreiros – em levantar a mão, e passou a chamá-los. É esse tipo de observação constante que, insistimos, o professor necessita ter, em todas as aulas e durante a aula toda!

Discutimos a respeito do que é interação numa turma de 6º ano. A professora pontuou que, nessa idade, o aluno é muito individualista, seu foco é sempre sobre si mesmo. Para ela, os alunos não têm a menor ideia de como trabalhar em grupo. Ora, colocamos que cabe ao professor, então, ensinar a fazê-lo, instrumentalizá-los para tal. Não adianta apenas o professor constatar um fato durante sua prática e nada fazer para mudar essa constatação. Como Paulo Freire bem colocava, “Ensinar exige bom senso. [...] Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. [...] Ensinar exige tomada consciente de decisões” (FREIRE, 2004, p. 8).

Outro ponto por nós discutido foi que a professora mencionou o fato de os alunos, ao trabalharem em grupo, sempre pesquisarem a mesma coisa. Mais uma vez, colocamos que cabe ao professor ensinar aos alunos como fazer uma pesquisa, ao invés de apenas criticar o fato em si. A professora também pontua que os alunos são imediatistas e ficam mais agitados pelo fato de nossa aula de observação se dar às segundas-feiras, dia de muitas aulas externas, conforme já mencionado, e isso faz com que queiram resultados de trabalho mais rápidos. Sugerimos que ela propusesse situações de aprendizagem que os envolvesse de tal maneira, que esse imediatismo não viesse à tona.

A professora também afirmou que tentava estimular os alunos a trazerem e usarem seus dicionários – parte do material obrigatório do curso –, uma forma de ensiná-los a pesquisar, mas disse que eles têm preguiça, não têm autonomia. Comentamos que autonomia é algo a se construir ao longo de um processo e que, quanto à preguiça, cabe ao professor tentar mostrar ao aluno, e nele despertar, o prazer no aprender.

Por último, a professora afirmou que os alunos dessa faixa etária não têm maturidade para trabalhar em grupo, afirmação de que discordamos totalmente, pois cremos que, se forem devidamente estimulados, em qualquer idade alunos podem ver-se envolvidos no trabalho em grupo. É uma questão de tentar e ter bem claro que o que se espera deles é diferente a cada faixa etária, é claro!

4.4.9 Aula de 11/09/08

O critério acordado entre nós a ser observado nessa aula, segundo a Ficha de Observação 9, foi o comportamento da classe em geral. Mais uma vez, como as aulas de observação acontecem às segundas-feiras - dia de muitas aulas externas e conseqüente agitação dos alunos, segundo a professora -, combinamos mudar para uma quinta-feira, para novamente averiguarmos se haveria algum efeito no resultado da observação. Além disso, a professora teve uma conversa séria com a classe acerca de seu comportamento em aula, postura, bagunça e picos de algazarra que, em alguns momentos, beiravam a histeria, em sua opinião.

Em nossa reunião, além desse item, segundo Diário de Pesquisa 9, também analisamos outras questões, tais como o uso de L1 como facilitadora da compreensão, como lidar com o erro, solução de problemas e o professor como mediador – pontos já abordados antes.

Excepcionalmente, nesse dia, chegamos atrasadas. Desculpamo-nos e cumprimentamos a turma, que, prontamente e em uníssono, respondeu, o que não era usual. Lembramo-nos de que a professora teria conversado com eles e, assim sendo, decidimos elogiá-los.

O primeiro ponto a ser observado foi a combinação de comportamento e participação. A classe, inicialmente, como da outra vez, estava bem silenciosa e participativa. A professora dava andamento à aula de forma usual, sem nada de diferente. Não precisou de muito tempo para que os alunos começassem a ficar barulhentos e dispersos novamente. Bem, já podemos concluir, grosso modo, que a mudança de dia nada influenciou na postura e no comportamento da turma. Portanto, essa não pôde ser a razão que justificaria os alunos serem tão barulhentos, descontrolados ou até “histéricos”.

Mais uma vez, começamos a levantar hipóteses. Foi mais do que inevitável incorrer nas conjecturas feitas às vezes, anteriormente, em que afirmamos que a professora não tem uma presença em classe que exerça “influência de autoridade,” de controle da situação. Questionamos, também, se sua escolha das atividades ou se a própria dinâmica de aula não estariam intrinsecamente relacionadas com essa agitação e dispersão.

A segunda questão discutida referente a essa aula foi o uso de L1 o tempo inteiro, como recurso facilitador de compreensão. Reiteradas vezes, colocamo-nos a esse respeito, no sentido de que, atualmente, não há mais restrição ao uso de L1 na sala de aula, desde que isso venha a beneficiar o entendimento do que está sendo ensinado. Todavia, nessa aula específica, em nossa opinião, não houve a menor necessidade do uso do recurso, uma vez que era nítido que

os alunos, sem exceção, pareciam estar entendendo perfeitamente a aula, quando a professora falava em L2. Assim sendo, perguntamo-nos: qual foi a intenção da professora? Para que fazer uso de um recurso que poderia ser utilizado em situação mais inicial de curso, e não quando os alunos já atingiram um nível de compreensão de L2 suficiente para se ter a aula somente nessa língua? Isso não poderia ser um desestímulo para os alunos? Os alunos poderiam inconscientemente pensar: para que me esforçar em entender e falar, se eu “posso forçar um pouco a barra” e a professora falar em Português?

Não estamos aqui querendo criticar a professora, pois qualquer professor estaria sujeito a fazer escolhas semelhantes ou fazer uso dos mesmos procedimentos. Nosso intuito é essencialmente reflexivo, mas trabalhar com línguas estrangeiras requer um autopolicimento muito grande porque, principalmente com as faixas etárias menores, se o educador não for firme e insistir em fazer o uso de L2 o maior tempo possível, quando ele menos perceber, encontrará os alunos falando **sobre aquela** língua e não falando **aquela** língua, como já alertamos. Dessa forma, usar L1 é válido sim, sem problemas, mas só quando for realmente necessário.

Um evento ocorrido em aula que observamos e achamos extremamente grave foi que alguns alunos não conseguiam produzir o som /θ/, ao tentarem falar a palavra “**th**row”. Esse é um dos dois sons que a combinação dessas duas letras pode ter e que não tem equivalência na língua portuguesa. Assim sendo, para muitos alunos torna-se um problema ou até mesmo um desafio. Ao tentarem falar a palavra, faziam-no erroneamente e em nenhum momento foram corrigidos pela professora, que pareceu não ter notado o erro. Ora, qualquer professor de línguas sabe que não se pode corrigir um aluno o tempo inteiro, caso contrário, acaba-se com sua fluência. Entretanto, o professor pode ir, mentalmente ou por escrito, computando os erros cometidos e os diferentes tipos de erros e, aos poucos, ir trabalhando com eles.

Todavia, no caso desta aula específica, estamos falando de vários alunos cometendo o mesmo erro várias vezes e a professora não se posicionando. Além disso, referimo-nos a um grupo de alunos em início de curso, quando a base da língua está sendo construída. Ora, o que a professora deixou de fazer, a nosso ver, é sério, pois pode fazer com que toda a turma acredite que aquele som errado seja certo e, assim, passe a reproduzi-lo como correto; teremos aqui a formação de um vício de linguagem que, posteriormente, em muitos casos, será muito difícil superar.

Outra questão relevante foi que a professora passou uma série de exercícios para serem feitos individualmente e, espontaneamente, alguns alunos começaram a trocar ideias. Eles não estavam simplesmente “pegando” a resposta do outro. Começaram a se “agrupar” para solucionar problemas. A princípio, a professora manteve posição neutra, ou seja, nem reprimiu, nem incentivou. Posteriormente, começou a circular pela classe e passou a atuar como mediadora. Em seguida, um aluno teve uma dúvida e pediu ajuda à professora. Esta pegou a dúvida do aluno e expôs à classe que, prontamente, pôs-se a resolver o problema em conjunto.

A questão aqui em nosso trabalho não é pregar a máxima de que os alunos devem o tempo todo trabalhar em grupos, trios ou duplas. Muitas vezes, far-se-á necessário que o aluno aprenda a trabalhar sozinho e desenvolva uma série de habilidades e competências necessárias para essa abordagem que lhe será útil mais futuramente, ao ser exposto a exames, por exemplo. Entretanto, insistimos na importância da interação social, no processo de construção das funções psicológicas humanas. Reiteramos que, direta ou indiretamente,

O aprendizado [...] envolve interferência de outras pessoas e a reconstrução pessoal das experiências e dos significados. O ambiente social e a relação com o outro nas diversas esferas são fundamentais para o desenvolvimento individual. A ideia de aprendizado pauta-se na interdependência dos indivíduos envolvidos no processo, incluindo aquele que aprende e aquele que ensina e a relação entre eles. Essa teoria, portanto, nos chama a atenção para a importância de o

professor compreender o desenvolvimento do aluno para que a mediação seja feita de forma significativa. (PRADO *apud* RAIÇA et al., 2009, p.58).

No caso dessa aula, a necessidade da troca, da interação com os colegas para solucionar os exercícios, veio dos próprios alunos. Para muitos professores que têm postura tradicional, isso seria reprimido imediatamente. Seguimos uma abordagem vygotskiana e, quanto mais estudamos e tentamos aplicar tal abordagem na sala de aula, mais colhemos resultados positivos. Contudo, não somos e nunca seremos seguidores ortodoxos dessa e de nenhuma abordagem pedagógica, pois, por princípio, acreditamos ser muito difícil conduzir um curso totalmente imersos num único olhar.

4.4.10 Aula de 15/09/08

Nessa 10ª aula, foi combinado para verificação, segundo a Ficha de Observação 10, novamente o comportamento da classe em geral, uma vez que era uma segunda-feira, dia regular de observação. Diferentemente das demais reuniões, nesta, segundo o Diário de Pesquisa 10, limitamo-nos a discutir e analisar apenas o evento observado, justamente pela sua recorrência.

A aula inteira concentrou-se em exercícios de revisão que a professora colocou na lousa. A conversa paralela foi geral! A aula pode ser definida como uma total balbúrdia, algazarra e descontrole. Os alunos não prestavam atenção no que estavam fazendo, não levavam a sério o que estavam fazendo e, o pior de tudo, não pareciam se importar. A professora, por sua vez, não fez durante quase a aula toda, nenhum tipo de intervenção que possamos chamar de significativa, a não ser no final, quando chamou a atenção de alguns poucos alunos.

A nosso ver, essa aula de nada serviu para observação e coleta de dados instigantes para nosso trabalho. Apenas, mais uma vez, levantamos hipóteses acerca da falta de autoridade da professora, que não teve pulso para controlar uma classe de 25 alunos, de 11 a 12 anos, e faltaram-lhe, em nossa opinião, estratégias metodológicas que a ajudassem a criar dinâmicas de aulas mais estimulantes e interessantes.

4.4.11 Aula de 22/09/08

Nessa última aula, a professora pediu-nos que observássemos determinados alunos, segundo a Ficha de Observação 11, aqui denominados Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3, todos chamados a mudar de lugar na classe, para averiguar se continuavam a atrapalhar as aulas, mesmo com a mudança. Na nossa reunião, o ponto a ser debatido mudou, conforme o Diário de Pesquisa 11, para a postura da professora na aula, em relação a determinados alunos.

Começamos por observar o Aluno 1. Ele se manteve quieto, praticamente a aula inteira, sem fazer nada do que comumente fazia nas demais aulas, tal como virar para trás e conversar em L1 sobre assuntos que nada tinham a ver com o que estava sendo discutido, falar alto para chamar a atenção, chegando às vezes até a gritar. Se a intenção da mudança era mantê-lo quieto, pode-se dizer que foi bem-sucedida; por outro lado, questionamos se essa foi a melhor solução. Calar o aluno e mantê-lo assim é ter um aluno com “boa atitude”? Acreditamos piamente que não. A nosso ver, a postura do aluno deveria ter sido trabalhada de outra forma, de maneira mais dialógica. Mesmo tendo 11 anos, o Aluno 1 já tem idade suficiente para ter uma

conversa individual com a professora, quando ela poderia explicar-lhe a inadequação de certas atitudes e mostrar-lhe que poderia expressar sua inteligência de formas mais positivas.

No caso do Aluno 2, apesar de ter sido mudado de lugar, aparentemente nada mudou no seu comportamento. Corrigiu, quando não devia, alunas que faziam exercícios, gritou, conversou paralelamente sobre assuntos que não tinham a menor relação com o que estava sendo trabalhado em aula. A professora não fez a menor menção de intervenção, no caso deste aluno em específico.

Ao observarmos o Aluno 3, percebemos que, apesar da mudança, do mesmo modo que o Aluno 2, continuou a conversar bastante em muitas situações. Porém, após ser repreendido pela professora, por vezes ficava quieto; mas havia uma diferença: ou um aluno ou uma aluna provocavam-no de propósito, para que voltasse a conversar e novamente ser repreendido pela professora. Ora, aqui nos perguntamos, que diferença havia entre o Aluno 2, o Aluno 1 e o Aluno 3, se os três conversavam bastante e eram por vezes inadequados? E, diferentemente dos outros, o Aluno 3 nunca gritou em nenhuma das aulas observadas? Por que a professora repreendeu várias vezes o Aluno 3 e não o Aluno 2? Algum motivo pessoal? Por que o Aluno 3 sempre caía nas armadilhas dos colegas e acabava falando quando não devia? Um professor deve sempre tentar ser imparcial por mais difícil que seja.

Para nos certificarmos se isso estava ocorrendo ou não, resolvemos, por conta própria, observar uma quarta aluna, a Aluna 4, que é inglesa e, a nosso ver, sempre tem postura e atitude inadequadas, pois, pelo simples fato de ser nativa na língua inglesa, acha-se no direito de corrigir colegas o tempo inteiro, muitas vezes colocando-se no papel de professora, fazendo e desfazendo na aula e, por vezes, até “enfrentando” a professora. Nessa aula específica, a aluna fez correções várias vezes e, em nenhum momento, a professora fez qualquer tipo de intervenção. Bem, com isso, conseguimos fechar dados para afirmar que a professora não mantém um padrão

de conduta em relação a como conduzir questões comportamentais e atitudinais dos alunos. Por conseguinte, pode-se dizer que, às vezes, chega a beirar a parcialidade, o que nós, professores, devemos tentar sempre evitar, pois pode nos levar à subjetividade excessiva e nos fazer incorrer em erros mais graves.

Entretanto, não obtivemos dados suficientes nem em nossa observação nem em conversa com a professora, para poder esclarecer e, por conseguinte, compreender, a razão desta “falta de padrão”, uma vez que, pelo que acompanhamos da trajetória da professora, isso não faz parte de seu perfil.

4.5 QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO DOS ALUNOS DO 6º A

Ao elaborar tal questionário, tínhamos como objetivo criar um dos instrumentos que pudessem nos auxiliar em nosso desejo de criar uma tríade, de modo que pudéssemos ter, metaforicamente em mãos, três objetos que nos proporcionassem contemplar os três lados de um mesmo objeto de pesquisa. Por um lado, tivemos, nos itens 4.3 e 4.4 (na Análise das Observações das Aulas e Reuniões de Troca de Experiências), o olhar da pesquisadora, usando os critérios estabelecidos pela professora como ponto de partida, o que, de certa forma, nos fornece um ângulo apenas. Neste item 4.5, vislumbramos a perspectiva do olhar dos alunos sobre o trabalho em duplas e / ou grupos e o pensar de forma crítica; em outras palavras, o segundo ângulo do nosso trilátero. E por fim, na próxima seção, analisamos o ponto de vista da professora acerca do uso de trabalhos em duplas e / ou grupos em suas aulas, quais as vantagens e desvantagens de tal

dinâmica como produção de conhecimento ou facilitador na solução de problemas, qual o papel do professor e sua postura durante tais atividades, se ela acredita que sua atuação como professora e seu curso fomentam em seus alunos o pensamento crítico; outrossim, o que ela mesma entende por pensamento crítico, autônomo e reflexivo, o que faz para se atualizar profissionalmente, para fazer a descrição de uma aula bem dinâmica dada recentemente, como é sua observação normalmente em sala de aula, como lida com voluntários espontâneos e, por fim, como lida com os erros dos alunos.

Ao construirmos as perguntas, pretendíamos descobrir se os alunos e alunas gostavam de trabalhar em duplas e / ou grupos e por que razão. Para nós era importante, também, verificar se para esses alunos era claro o que significava trabalhar em grupo; em outras palavras, averiguar o que eles entendiam por trabalhar em grupo, quais suas expectativas, sua participação etc. Investigar, igualmente, se o trabalho em grupo era um facilitador para a solução de uma situação-problema e qual o papel do professor enquanto esse tipo de atividade acontecia.

Por fim, tentamos inquirir os alunos acerca do significado do pensar criticamente e se, na opinião deles, as perguntas propostas pela professora em aula, os ajudavam a pensar de forma crítica e por que.

4.5.1 Análise dos Questionários dos Alunos do 6º. A

Em primeiro lugar, devemos fazer algumas considerações a fim de contextualizar os pressupostos analíticos que levamos em conta como embasamento aqui. Esse questionário foi

inicialmente aplicado pela pesquisadora em 01 de dezembro de 2008, quando explicamos aos alunos o significado de cada pergunta, por vezes tendo de exemplificar com uma linguagem mais simples, para que pudessem entender as questões adequadamente.

Por mais que tenhamos feito perguntas, a nosso ver, simplificadas, na hora da aplicação do teste, pudemos perceber que houve dificuldade de compreensão, principalmente na de nº. 7 (O que é pensar de forma crítica para você?) e um pouco menos, mas também, na nº. 8 (Você acha que as perguntas que sua professora propõe em aula fazem você pensar de uma forma mais crítica?). A questão problemática aqui, a nosso ver, foi o conceito de pensar crítico, algo um tanto quanto abstrato para esta faixa etária. Fomos perceber isso ao ler as respostas dadas pelos alunos. Certamente isso poderia ter sido evitado se tivéssemos aplicado esse questionário como teste com vários colegas para ter a possibilidade de detectar tal falha. Infelizmente, não houve tempo hábil, mas a aplicação foi uma experiência valiosíssima para uma próxima pesquisa.

Iniciamos a aplicação do questionário com as devidas explicações e deixamos os alunos respondendo ao questionário com a professora. A nosso ver, essa foi outra falha nossa, pois, certamente, a professora deve ter esclarecido as dúvidas surgidas; entretanto, para nós, as perguntas e seus reais objetivos eram muito mais claros e teria sido mais enriquecedor e esclarecedor se tivéssemos permanecido o tempo inteiro com os alunos. Todavia, mesmo após recebermos os questionários respondidos, perguntamos à professora se houve muitas questões ou problemas de compreensão, ao que ela respondeu que não.

Outro fator a ser mencionado é que, no dia de aplicação do questionário, um aluno estava ausente e, como essa data foi a última em que efetivamente podíamos ter a garantia de que todos, ou pelo menos a maioria dos alunos, estariam presentes, pois depois disso, o colégio entraria em semana de revisão de conteúdos, decidimos aplicá-lo assim mesmo, sem que

houvesse 100% de comparecimento. Desse modo, nosso universo representa 24 questionários respondidos, a grande maioria da classe.

Por fim, para facilitarmos a análise descritiva e interpretativa do questionário semiestruturado, nós o dividiremos em subitens, conforme necessário e, por vezes, reunindo dados num mesmo subitem, se assim for conveniente e mais esclarecedor.

4.5.1.1 Sexo e faixa etária

Na pergunta nº. 1, os alunos tinham a opção de responderem se eram do sexo feminino ou masculino. De 24 questionários respondidos, 12 eram meninas e 12 meninos. Na pergunta nº 2, foram inquiridos acerca de sua idade. No total de 24 alunos, 16 tinham 11 anos e 8 tinham 12 anos. Respectivamente, por sexo, 8 alunos com 11 anos e 4 alunos com 12 anos ; 8 alunas com 11 anos e 4 alunas com 12 anos.

Apesar de termos incluído tais questões, numa primeira análise das respostas dos questionários resolvemos não fazer uso de tal critério de distinção em nossa análise. À medida que isso for se tornando um fator necessário, iremos pontuando-o.

4.5.1.2 Se os alunos gostam de trabalhar em duplas e / ou em grupos e como é sua participação

Na pergunta nº. 3, ao serem inquiridos se gostam de trabalhar em duplas e / ou em grupos, 16 alunos escolheram a opção “Sim”, 1 optou por “Não” e os demais 7 alunos ficaram com a alternativa “Depende”. Apesar de termos mencionado anteriormente que a distinção de sexo não teve relevância na nossa pesquisa, achamos curioso apontar que, dos 16 alunos que responderam positivamente, 6 são meninas e 10 são meninos. Ao passo que, dos 7 que responderam “Depende”, 5 foram meninas e apenas 2 foram meninos. Quem disse que não gosta de trabalhar em grupo foi uma menina. Achamos este dado instigante, uma vez que, com nossa experiência em Ensino Médio, cremos que se este mesmo questionário fosse aplicado aos alunos de 10º ao 12º anos, essa diferença não seria tão discrepante; provavelmente, teríamos um número bem próximo de garotos e garotas que apreciam trabalhar em duplas e / ou trios.

Voltando ao questionário, nessa mesma questão, o aluno tinha de justificar sua resposta dizendo por que escolheu determinada alternativa. Vale ressaltar que nenhum aluno deixou de explicar o motivo que o levou a fazer determinada escolha.

Começamos por analisar os alunos que responderam Sim – reiteramos aqui que não estamos fazendo distinção de sexo. Desses, 11 alunos, de uma forma ou de outra, relacionaram o fato de trabalharem em grupo com diversão em termos gerais. Podemos aqui pormenorizar as subcategorias encontradas. Numa delas, houve uma distinção entre ser “legal” ou “divertido” por poder trabalhar com amigos, colegas ou outras pessoas. Nota-se que, apesar de os alunos associarem o trabalho à diversão, há um distanciamento em termos da intensidade do relacionamento. Em outras palavras, o nível de intimidade com que encaram os membros do

grupo é totalmente diferente. O aluno que fez associação do trabalho aos amigos, complementou que, ao fazê-lo, isto torna o processo mais fácil do que se o fizesse sozinho.

O incitante nas respostas encontradas neste subgrupo é que os alunos, em momento algum, fazem qualquer tipo de menção ou relação ao fato de que, ao trabalhar com o outro, podem trocar experiências, conhecimento e, juntos, construir novo conhecimento, como nos ensina a Teoria Vygotskiana. A questão da associação à diversão, a nosso ver, não é indevida. Muito pelo contrário. Como dizia Paulo Freire, “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança” (2004, p.72). O estar alegre, o sorrir, o divertir-se, em nossa opinião, são partes fundamentais do processo de aprendizagem. A partir daí fomentamos no aluno o prazer pelo aprender. Entretanto, o questionável neste caso é ser divertido somente por estar com o outro, é a diversão pela diversão.

Outra subcategoria relaciona diversão com ter ideias, trocar ideias ou discuti-las. O que achamos interessante é que o aluno que associou trabalhar em grupo com divertir-se (porque se tem mais idéias) o fez justificando que “era para que o trabalho ficasse melhor”. Indagamos se, nessa explanação, o aluno estava mais preocupado com um produto final, com a nota, ou se estava preocupado com qualidade? Hipoteticamente, poder-se-ia dizer que a preocupação estava associada ao produto em si, porque, se estivesse realmente preocupado com qualidade, talvez ele relacionasse trabalhar em duplas e / ou em grupos com aprender, por exemplo. Todavia, isso só seria depreendido numa entrevista, na qual o pesquisador pudesse investigar o tema mais a fundo.

Três alunos relacionaram diversão ao fato de poder interagir com os amigos e com eles brincar, ou conhecer pessoas, ou, ainda, conhecer pessoas e com elas brincar, conversar e trabalhar. É curioso que, neste último exemplo, o aluno usa a palavra “trabalhar”, porém, em último plano. Ou seja, o brincar, o divertir-se, vem sempre em primeiro lugar. Novamente a diversão e a interação social como protagonistas; entretanto, lembramos que interação social não

é entendida aqui na função vygotskiana de instigar a troca de saberes e experiências, a fim da produção de novo conhecimento, mas apenas num dos papéis a que a escola tem se prestado muito comumente nos últimos anos, que é o de criar um ambiente de socialização no sentido de um lugar de encontro social.

Por fim, desse bloco, um único aluno associou o trabalho em grupo à diversão, todavia o fez relacionando ao fato de que um aluno ajuda o outro. Podemos depreender aonde o aluno queria chegar, ao lermos o resto da sentença que ele não completou e riscou, dizendo: “Porque um ajuda o outro e é mais divertido. (porque) (fica fac)[...]”. Ou seja, o ajudar-se mutuamente faz com que a atividade seja mais prazerosa. Mas por quê? Em sua opinião, não totalmente explicitada, hipoteticamente trocando experiências com o outro, a tarefa torna-se mais simples. Porém, mais uma vez, não vemos a presença de nenhuma relação entre trabalho em duplas e / ou grupos e aprendizagem.

Analisemos agora os 7 alunos que responderam “Depende”. É incitante perceber que, apesar de ser um número bem menor do que os que responderam “Sim”, conseguimos levantar 4 subcategorias aqui.

Dois alunos justificaram sua resposta alegando que gostam de trabalhar em grupo dependendo de quem vai estar nele. Um deles até explicitou o porquê, dizendo: “Se o grupo ou dupla for ‘inteligente’, eu gosto, mas se for um grupo ou dupla ‘burro’, não gosto, pois posso tirar uma nota ruim.” O aluno, em primeiro lugar, faz um juízo de valor, ao classificar os colegas em “inteligentes” e “burros”. Além disso, novamente, ele está preocupado com o produto final, a nota, e não com o aprender. Essa questão é uma constante nas escolas, tanto na rede pública quanto na privada. Se um aluno tem esse tipo de discurso, não vamos, obviamente, depositar toda a culpa no professor e na escola, pois se trata de um problema bastante complexo. Entretanto, isso reflete o sistema escolar em que este aluno está inserido e o que ele escuta em casa.

Outro aluno respondeu “Depende” porque, segundo ele, acabava ficando para trás e era colocado num grupo “ruim”. Ora, nos perguntamos o que é um grupo bom ou ruim? Percebemos claramente, nesse caso, que se trata da questão da formação aleatória de grupos sem o menor critério, prática muito comum e disseminada entre os professores.

Ao se formarem duplas, trios ou grupos, há que se levar uma série de questões em consideração. Primeiramente, é necessário fazer-se um diagnóstico dos alunos. Para tal, o professor precisa pensar no conteúdo que vai ensinar e nos objetivos que quer atingir em determinada atividade.⁸ Quando isso estiver claro, deve-se, então, investigar o NDR – Nível de Desenvolvimento Real – e o NDP – Nível de Desenvolvimento Potencial – da classe (através do Mapa Diagnóstico Geral da Classe por nós sugerido, anteriormente) e de cada aluno (Diagnóstico Individual do Aluno). A partir disso, podemos formar grupos que sejam mais produtivos.

Essa próxima subcategoria, na verdade, está de certa forma relacionada à anterior. A aluna justificou sua resposta dizendo que, na maioria das vezes, é excluída. Perguntamo-nos, então, como, num grupo de 24 alunos ao se formar duplas e / ou grupos, uma aluna pode ser excluída? Quais são os critérios que não somente a professora, mas os demais professores dessa turma usam para formar esses grupos? Mesmo que ela não seja efetivamente “excluída”, é desse modo que ela se sente, ou seja, a classe a coloca de lado. Em outras palavras, os professores deixam os alunos se agruparem sozinhos. Reiteramos aqui a importância de se ter cuidado com a formação dos grupos e que o papel do professor e sua intervenção são fundamentais.

Dois outros alunos disseram que nem sempre gostam de trabalhar em grupos porque os colegas não ajudam, não pensam como grupo ou eles acabam tendo de fazer tudo sozinhos. Um terceiro colocou que, às vezes, fica em grupos em que há pessoas sem iniciativa. Ora, além

⁸ MARTINS, A.R.; SANTOMAURO, B.; BIBIANO, B. Como agrupar meus alunos? *Nova Escola*, Ano XXIX, no. 220, p.38, 2009.

da falta de critério na formação dos grupos, levantamos, também, nesse ponto, a questão da falta de mediação do professor enquanto há o trabalho em si. Por quê? Se o professor está mediando o trabalho em duplas e / ou grupos na sala de aula enquanto este acontece, ele pode ver estas situações e reconduzi-las. A intervenção do professor não significa o fim da autonomia dos alunos. Sua intervenção, nesse caso, pode ser interceder no grupo e questionar se todos estão trabalhando da mesma forma, por exemplo.

Por fim, apenas um aluno respondeu que não gosta de trabalhar em duplas e / ou grupos. Sua explicação é muito interessante. Diz ele: “Porque, em todo trabalho em grupo, todo mundo tem direito de dar a sua opinião, certo? Mas o problema é que sempre que eu falo a minha opinião, parece que ninguém me escuta”. A nosso ver, nesse caso, reflete-se nitidamente a falta de construir, com a classe, primeiramente o que é trabalhar em grupo, ou seja, abrir, em plenário, com os alunos, o que eles acham que vem a ser “trabalhar junto”, nem que isso levasse diversas aulas. Para Lipman, isso seria fazer uma Comunidade de Investigação acerca do tema. O grupo de professores dessa classe poderia discutir, em conjunto, estratégias a esse respeito, e cada um, em sua aula, fazer uma parte desta abordagem.

Decidimos, por uma questão organizacional, incluir a questão 4 neste item, uma vez que está diretamente relacionada à questão 3. Retomando, a pergunta é: quando o aluno trabalha com colega(s), como é sua participação na dupla / grupo? Dos 24 alunos, 16 responderam “De cooperação”, 6 alunos, “De liderança”, e 2 alunos, “De forma Passiva”.

Os resultados dessa questão são, no mínimo, curiosos, pois apesar de, na questão anterior, ter ficado claro que a maioria dos alunos associou o trabalhar em duplas e / ou grupos, primordialmente, com a diversão e não com o aprender em si, mesmo assim, para a grande maioria, é importante que sua participação seja cooperativa. Naturalmente, há o aparecimento dos

líderes, com uma representatividade significativa. Por outro lado, há uma minoria de alunos que ainda não consegue quebrar a barreira de sua timidez e continua tendo uma participação passiva.

Se o professor fizer um diagnóstico detalhado de sua turma, desde as primeiras aulas e por todo o percorrer do curso, terá em mãos dados não só para avaliar a NDR, a NDP de cada aluno - e qual provavelmente será o ZDP de cada um-, mas também conseguirá identificar as diferenças entre os alunos, em termos de extroversão e introversão, podendo, assim, ter mais elementos para trabalhar na linha de frente com questões tão delicadas e que, sabemos, interferem consideravelmente no processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, com tais dados, podemos fazer um mapeamento da turma como um todo, e isso nos facilitará até para estabelecer critérios para a formação de grupos, por exemplo. Podemos, outrossim, fazer uma análise de como proceder para trabalhar com a ZDP do grupo como um todo, uma vez que isso não é algo palpável nem fisicamente mensurável, para poder prever que vá acontecer num determinado momento. Porém, se diagnosticamos nossos alunos, constante e individualmente, temos muito mais possibilidades de vislumbrar em que momentos podemos intervir como mediadores.

4.5.1.3 Se os alunos, ao trabalharem em grupo, acreditam ter mais chances de resolver uma situação-problema

Dos 24 questionários respondidos, 13 alunos acreditam que, ao trabalharem em grupo, têm mais chances de resolver uma situação-problema proposta pela professora. Ao

analisarmos as razões para sua resposta afirmativa, identificamos basicamente duas subcategorias. Uma em que os alunos enfatizam a questão de que no grupo há a viabilidade de mais ideias, que elas se juntam, complementam-se e que são mais cabeças para pensar.

A outra subcategoria está bastante próxima da anterior, entretanto o enfoque é maior no fato de que fica mais fácil para os alunos resolverem a situação-problema, por estarem em grupo e, conseqüentemente, dar sua opinião e pensar. A ênfase está justamente no pensar coletivo.

Pode-se perceber que, para a maioria dos alunos, é bastante claro que, através da interação social promovida pelo trabalho em grupo, há a possibilidade da troca de ideias, da discussão, do movimento de um encadeamento de ideias, de ir e vir que, no final, irá produzir o que podemos chamar de novo conhecimento. Novo no sentido de que já não é mais aquele conhecimento individual de cada membro do grupo, mas agora é o que cada um já sabia, com o que foi trocado, esmiuçado, discutido em grupo, assimilado individualmente, reelaborado internamente e retornou ao social, reconstruído com uma nova significação.

Os 11 alunos restantes responderam “Depende”. Assim sendo, não houve nenhuma resposta “Não”. Destes 11 alunos também levantamos duas subcategorias, porém a grande maioria das justificativas seguiu a linha condicional de que só há mais possibilidade de se resolver uma situação-problema com a ajuda de um grupo, se o grupo for “bom”. Alguns não definiram o que vem a ser “bom”. Outros, através da descrição, ajudaram-nos a estabelecer um perfil: um grupo no qual não haja brincadeiras exageradas, no qual o foco principal seja o trabalho em si, em que haja participação dos membros e os alunos saibam a matéria envolvida na situação-problema.

Dois dos alunos que estabeleceram a condição “depende, se o grupo for bom”, complementaram suas respostas ao dizerem que, se não o fosse, prefeririam trabalhar sozinhos.

Um deles foi mais indireto, dizendo que, se o grupo não fosse muito bom, não acharia adequado fazer trabalho em grupo; em outras palavras, optaria pelo trabalho individual. Já o outro aluno foi bem mais direto em sua resposta, dizendo que, se o grupo não ajudasse, não participasse, ficaria difícil e, nesse caso, preferiria fazer o trabalho sozinho.

A outra subcategoria, apesar de serem apenas dois casos, refere-se à explicitação de que há exercícios ou trabalhos que são mais fáceis de serem feitos individualmente. Para tais alunos, a nosso ver, há a clara distinção, em sua experiência escolar pessoal, de quais tipos de atividades são melhores para serem feitas em grupo ou individualmente. O interessante é que ambos, ao serem questionados se gostam de trabalhar em duplas e/ou grupos, responderam afirmativamente.

O mais instigante é que um deles fez parte de umas das subcategorias que associou o trabalhar em grupo com diversão e não com aprendizagem em si. O outro, apesar de associar a atividade em grupo com uma maneira de conhecer outras formas de trabalho, também fez uma relação desta atividade mais voltada para a interação social e, novamente, não para a aprendizagem em si.

4.5.1.4 O que acham que a professora deve fazer enquanto os grupos trabalham

A questão 6 é aberta, todavia a grande maioria, quase unanimidade, respondeu de forma bem semelhante e deu uma justificativa bem próxima: disseram que a professora deve observá-los enquanto trabalham, andar pela classe, orientando-os e ajudando-os, passando de grupo em grupo e esclarecendo dúvidas.

Segundo uma perspectiva vygotskiana, o que os alunos esperam da professora, nesse caso, é justamente o papel de mediadora, de facilitadora. A professora não virá trazer as respostas, mas irá conduzir os grupos, direcionando-os, estimulando-os, incentivando-os, questionando-os, gerindo as situações que podem advir do próprio momento de vivência de grupo em si.

Há duas outras subcategorias que, apesar de pequenas, achamos pertinente mencionar. Numa delas, três alunos expressaram que a professora deve ver quem está conversando e quem está trabalhando – um até complementou, dizendo “trabalhando direito” –, a fim de poder dar uma nota de participação e comportamento.

Ora, é curioso que esses alunos estejam ainda totalmente presos ao sistema tradicional de ensino, no qual o aluno faz, o professor vê e dá nota. Não há um processo de ensino-aprendizagem, não há a menor noção de que o aluno faz parte de todo um contexto social em que há momentos de produção individual e em grupo e de que o professor não é apenas um alguém que está ali para dar notas. Seu papel é, dentro dos objetivos estabelecidos para determinada turma, diagnosticar em que nível de aprendizagem cada aluno encontra-se e ajudar aquele determinado aluno a sair da heteronomia e atingir a autonomia, promovendo a aprendizagem.

Por fim, a última subcategoria, tem apenas dois alunos. Contudo, os dados colhidos deste subgrupo são muito interessantes. Um aluno diz que a professora deve ajudar a esclarecer as dúvidas, porque isso é sua obrigação. O outro segue a mesma linha, somente usando a palavra “dever” em vez de “obrigação”, porém complementa que, além de ajudar os grupos, a professora deve deixar a classe em silêncio e, se tudo estiver em ordem, pode corrigir provas e outros exercícios, aliás, também seu dever.

4.5.1.5 O que os alunos entendem por pensar de forma crítica

Antes de iniciarmos nossa análise descritiva e interpretativa, queremos fazer algumas considerações. Ao aplicarmos o questionário, pudemos imediatamente perceber certa dificuldade de compreensão em relação a esta questão especificamente. Notamos que o nível de abstração da pergunta foi um pouco além do que os alunos estavam acostumados, apesar de, nessa faixa etária, ser esperado que eles já tenham a competência de abstrair em franco desenvolvimento. Tendo isso em vista, fizemos uma intervenção com explicações ilustrativas, a fim de esclarecer do que, exatamente, tratava a questão em si. Aparentemente, naquele momento de aplicação do questionário, os alunos demonstraram ter compreendido o ponto principal inquirido.

A questão 7 nos traz dados bem incitantes. É possível encontrar duas subcategorias. Uma, com cerca de 10 alunos, que associa o pensar de forma crítica ao refletir ou pensar nos seus próprios atos ou nos atos de outrem. Desses 10, 7 não levam em consideração nem o outro, simplesmente se centram nos seus próprios atos. O instigante neste caso é que a maioria desse grupo tem uma visão de criticidade mais voltada à autocrítica; alguns, por exemplo, até verbalizando esta autocríticidade, no sentido de rever suas ações para refletir se são corretas e não “maldade”.

A outra subcategoria refere-se mais ao pensar sobre algo, um assunto e uma ideia. Nesse caso, os alunos fazem relações tais como pensar duas vezes sobre um assunto e, então pensar de forma diferente, pensar e falar – bem ou mal – sobre algo, ficar pensando muito sobre algo, pensar de uma forma como se estivesse em busca do porquê, refletir muito sobre o que se

está falando, “[...] tentar mudar sua opinião sobre as coisas tudo [sic] que fez, e não deveria ter feito. É na verdade para mim pensar em você e na sua vida, também em seus atos.”

Nesta segunda subcategoria, apesar de alguns alunos tentarem estabelecer ligação mais direta com o pensar abstrato, alguns até fazendo uso de expressões como “muito” ou “duas vezes”, a fim de expressar profundidade e intensidade do pensamento, ainda há subliminarmente a ideia de refletir acerca de seus atos, porém não no sentido de revê-los, de repensá-los e ressignificá-los, se for o caso, mas tem-se a impressão de que tal reflexão é no sentido de que fizeram algo errado que não deveriam ter feito e merecem ou podem ser punidos, a menos que não reconheçam seus erros imediatamente. Poderíamos dizer: uma visão maniqueísta de pensar.

Quando Loriger descreve as características dos tipos de pensamento, a fim de se buscar uma Educação para o Pensar, uma delas é justamente o pensar de forma crítica. Segundo o filósofo, esse movimento implica refletir sobre aquilo que pensamos, aquilo que descobrimos do mundo e ter a capacidade de, reflexivamente, rever tais pontos, reavaliar tais questões, mas não necessariamente sozinhos. Muitas vezes dialogando com outros – aqui podemos começar a estabelecer um paralelo entre Loriger e Vygostki –, trocando experiências, opiniões, vivências, avaliações. A partir daí, usando todos esses dados e, segundo Loriger, esses “achados”, redimensioná-los internamente, reconstruí-los, dar a eles novos significados e eles, então, voltam ao social com uma nova representação.

Dois últimos alunos, que não incluímos em nenhuma das subcategorias mencionadas acima, descreveram de forma sucinta o pensamento crítico como “ser do meu jeito” e “pensar cada um de um jeito”. Acreditamos que tais alunos interpretem criticidade como respeitar a diversidade, a opinião do outro, sem perder seu referencial.

4.5.1.6 Se os alunos acham que as perguntas propostas pela professora em aula os fazem pensar de forma mais crítica

Dos 24 questionários, 7 alunos responderam que “Sim”, 1 aluno respondeu que “Não”, 15 alunos que “Às vezes” e, por último, 1 aluno respondeu que “Nunca”. Mais uma vez, achamos pertinente fazer algumas considerações iniciais.

Apesar de nossa pergunta n.º. 8⁹ referir-se especificamente à professora, sendo que, em primeiro lugar, na hora da aplicação do questionário, deixamos isto bem explícito aos alunos, quando explicamos questão por questão e, em segundo lugar, os alunos tinham na época tanto professores quanto professoras, mesmo assim a ideia não ficou tão clara para eles, pois em muitas repostas fazem referências a todos os professores e não única e exclusivamente à professora.

Começamos nossa análise pela resposta que teve maior número de alunos: “Às vezes”. Identificamos 4 subcategorias nesse grupo. Uma primeira, com 3 alunos que justificam sua resposta dizendo que o que é proposto pela professora em aula os faz pensar de forma crítica somente de vez em quando, porque geralmente “não são de pensar” de forma crítica. No caso de dois desses alunos, há dois eventos que nos chamaram a atenção. Primeiramente, ambos, na resposta anterior, associaram pensar criticamente com pensar nos seus próprios atos. Em segundo lugar, ambos rasuraram o campo da resposta n.º. 8 e a reescreveram, desta vez simplesmente mencionando que usualmente não têm o hábito de pensar de forma crítica.

⁹ Você acha que as perguntas que sua professora propõe em aula fazem você pensar de uma forma mais crítica?

Sim Não Às vezes Nunca

Por quê? _____

O terceiro aluno desta subcategoria dá a mesma justificativa dos colegas, porém na questão anterior, já faz uma relação do pensar crítico com a reflexão acerca de seus atos e os dos outros, apesar de enfatizar que é mais nos seus atos, no que fez e no que pensou. Entretanto, já demonstra um movimento de início de conscientização de que ser crítico também implica ter-se a ideia do outro, até mesmo para poder ter um parâmetro de comparação.

Na segunda subcategoria, com 4 alunos, apesar de haver pequena diferença no estilo das respostas, a ideia central basicamente é a mesma. Tal grupo manifesta a opinião de que o pensamento crítico é decorrente de determinada matéria, ou seja, para somente um aluno, em algumas aulas isso pode ocorrer, uma vez que nas demais só se fala da matéria propriamente dita. É interessante que tal aluno, na resposta anterior, escreveu que pensar criticamente é refletir, dar sua opinião, pensar nos seus atos etc. Em outras palavras, é um aluno que tem uma noção um pouco maior de criticidade, se comparado aos demais. Portanto, é natural que também tenha um pouco mais de subsídios e até repertório, para perceber que pode haver na escola espaço para fomentar o pensamento crítico dos alunos, mas que nem todos os professores fazem uso de tal espaço e apenas praticam uma abordagem tradicional de ensino.

Para outro aluno, às vezes pode acontecer, outras vezes não, tendo em vista que há professores que não discutem “o assunto em aula” [sic]. Acreditamos que, nesse caso, o aluno queira dizer que os professores não tratem de um assunto que extrapole a matéria tradicional do livro didático, por exemplo. Esse aluno, na pergunta anterior, relacionou pensamento crítico com rever seu próprio ato e o do outro, e poder melhorar. Novamente, o aluno inconscientemente já consegue intuir que a criticidade leva a um movimento reflexivo de dentro para fora e vice-versa e, após esse ir-e-vir ponderativo, o resultado é mudança, reconstrução.

Outro aluno fez a colocação de que os professores não fazem perguntas para que os alunos possam pensar de forma crítica. Sua resposta à questão anterior foi que pensar de forma

crítica é pensar de um jeito como se estivesse sempre se buscando o porquê, a razão das coisas. Ao fazer tal afirmativa, para justificar sua escolha em nossa última pergunta, ele se contradiz, na verdade, porque é taxativo em sua resposta. Não diz que alguns professores não estimulam os alunos a pensarem de forma crítica. Enfatiza que os professores não o fazem, não buscam as razões, os porquês. Assim sendo, deveria ter respondido “Não” ou “Nunca”.

E, por último, um aluno simplesmente escreveu que depende da matéria. Ele respondeu na pergunta anterior que pensamento crítico é pensar duas vezes sobre um determinado assunto ou pensar de uma maneira diferente acerca de tal assunto. Acreditamos que o aluno tenha tentado dizer, ao relacionar as duas respostas, que em determinadas matérias é possível se ir um pouco mais a fundo, em certas questões que estão sendo trabalhadas pelos professores, incitando os alunos a pensarem. Entretanto isto não é a regra.

Um terceiro grupo de 4 alunos justifica que, de vez em quando, a professora os faz pensar criticamente. Um deles, que respondeu desta forma, na pergunta anterior faz a relação do pensamento crítico com a reflexão de seus próprios atos. O segundo já coloca que há, por vezes, a promoção do pensamento crítico, mas nem tanto. Tal aluno define pensar criticamente na pergunta anterior como pensar muito em alguma coisa. Talvez o que esteja tentando dizer é que o que a professora propõe em aula o faz pensar, mas não de uma forma tão intensa quanto ele acredite ser criticidade.

Um terceiro aluno diz que há perguntas que, quando formuladas, fazem-no refletir. Tal aluno, na questão anterior, explica que o pensamento crítico implica tanto a reflexão acerca do que ele mesmo fez, quanto do que os outros fizeram. Novamente, mais um aluno intui que a criticidade não é um movimento puramente linear.

O último desta subcategoria foi o que deu a justificativa mais completa para sua escolha. Disse, “Porque quando são coisas do dia a dia não, mas quando se trata de família, nossa

terra de sentimentos, amizade e vida, sim, me faz pensar de uma forma mais crítica.” [sic]. Esse mesmo aluno, ao responder o que entende por pensamento crítico, expôs ser a reflexão sobre o que lhe é dado, o que se tem ou não, o que se gosta ou não, sobre o que fez e o que não deveria ter feito; novamente voltando ao “julgamento de seus atos”. Percebemos, neste caso, que a resposta à questão 8 permite entender bem melhor o que o aluno tenta explicar, na anterior. Para ele, somente em alguns momentos, é possível serem discutidos fatos não relacionados diretamente à matéria em si e, portanto, promovendo a reflexão, a discussão e a criticidade.

Por fim, temos uma quarta subcategoria que classificaremos como “diversos”, pois temos 4 alunos que fazem colocações diferentes, sem uma relação direta entre si. O primeiro responde que a proposta da professora o faz pensar de forma crítica, porque às vezes as perguntas não têm a ver com ele. Acreditamos que o aluno tentou dizer que talvez determinados assuntos de reflexão advindos da aula não o toquem diretamente ou que ele não consiga ver uma relação daquele assunto consigo mesmo.

O segundo aluno justifica que o pensamento crítico aparece somente às vezes porque “[...] é uma coisa que você tem vergonha de falar”. Se formos analisar essa resposta isoladamente, fica difícil tentar entender o que exatamente o aluno quer dizer. Todavia, se retomarmos sua resposta à pergunta anterior, quando define pensamento crítico como “quando você se reflete”, podemos inferir que o que está tentando verbalizar é que pensar de forma crítica é refletir acerca de si mesmo, acerca de todo tipo de questões, das mais profundas e “guardadas” que temos conosco. Ora, ter uma aula na qual você pode revisitar ou explicitar tais questões é complicado, pois isto implica conscientizar-se delas.

O terceiro aluno explica que somente de vez em quando consegue entender o tema proposto pela professora em tais situações, pois essas são difíceis. Mais uma vez, conseguimos

compreender melhor a justificativa do aluno para a resposta dada à questão anterior, em que ele define o pensar crítico como “refletir acerca de um assunto sobre o qual se está falando”.

O último aluno dessa subcategoria usa a seguinte justificativa “porque as vezes pode te ajudar a responder ou piorar.”[sic]. A nosso ver, não ficou claro para o aluno qual a intenção da pergunta.

Dos 7 alunos que responderam “Sim”, podemos estabelecer uma grande subcategoria com 6 alunos que, apesar de produzirem variações em suas respostas, achamos por bem agrupar, uma vez que comentaremos um por um. E, um aluno sozinho, por não haver nenhuma relação com os demais.

Essa subcategoria, que afirma que as perguntas feitas pela professora em aula fazem com que pensem de uma forma mais crítica, pode ser iniciada com a análise da seguinte justificativa de um aluno: “As perguntas me fazem parar e pensar ‘Porque?’ ”. [sic]. Tal aluno, como muitos vistos em nossa pesquisa, define pensar criticamente como parar para pensar e refletir sobre seus atos. Se estabelecermos relação entre as duas respostas, podemos indagar se tais perguntas promovidas pela professora incitam o questionamento neste aluno.

Um segundo aluno responde de forma interrogativa, “Porque faz eu pensar de uma forma mais crítica?” Há duas hipóteses, a nosso ver, neste caso. O aluno apenas reproduziu a pergunta e, sem perceber, copiou o ponto de interrogação ou respondeu, porém não estava bem certo se sua resposta era o que se esperava dele ou não. Se analisarmos a resposta da questão anterior, ele define pensamento crítico como reflexão acerca de algo que fez ou o que uma pessoa disse. Pode-se ver que o aluno tem uma concepção formada a respeito do pensar crítico. Portanto, acreditamos que ambas as hipóteses são viáveis, uma vez que, em ambos os casos, nada de esclarecedor se acrescenta no questionário.

O terceiro aluno justifica sua resposta dizendo que, dessa forma, pode pensar melhor acerca de alguma coisa. Está em total coerência com sua explanação do pensar crítico como refletir acerca de algo. O mesmo acontece com o quarto aluno, que responde à questão 8, afirmando que as perguntas propostas pela professora em aula o fazem pensar de forma mais crítica, sim, porque o ajudam a mudar de opinião sobre determinado assunto. Está coerente com sua resposta anterior, na qual define pensamento crítico como cada um pensar de um jeito.

O quinto aluno relata que a professora o faz pensar em ser do seu próprio jeito. Mais uma vez, há concordância com sua definição do pensar crítico que é “ser do meu jeito, não do jeito de outras pessoas”. Percebe-se aqui que o pensar crítico é um movimento reflexivo de dentro para fora e vice-versa, como já mencionado, e que produz transformações, porém o mais importante, neste caso, é a aceitabilidade do “seu jeito” pelos demais.

O sexto aluno dessa subcategoria responde afirmativamente, porque tenta ir além da resposta e refletir sobre ela. Ao analisarmos a resposta do aluno à questão anterior, veremos que ele segue a linha de raciocínio dada previamente, quando expôs, “Para mim é refletir sobre os meus atos e pensar além da resposta que a professora fez ou talvez fazer perguntas para a pergunta da professora como: Porque? Será? e etc.” [sic].

Por último, temos mais um aluno que respondeu “Sim”, contudo, não vimos uma relação entre sua justificativa e as demais desse grupo. Ele diz que as perguntas propostas pela professora o fazem pensar mais criticamente, porque ela explica muito bem e, assim, ele consegue entender melhor. A nosso ver, o aluno não entendeu o âmago da questão.

Tivemos, também, um aluno que optou por “Não”, justificando sua escolha porque não entende a maioria das perguntas feitas pelos professores. Nesse caso, o aluno não compreendeu que nossa pergunta referia-se estritamente à professora e para nós não fica claro se

essas perguntas às quais o aluno se refere são todo e qualquer tipo de pergunta feita pelos professores ou perguntas que sejam mais densas, mais complexas e profundas.

E, para finalizar a análise dos questionários dos alunos, houve um que respondeu “Nunca”, dando como justificativa o seguinte : “Acho que quase tudo que falam nas aulas faço do jeito certo, então continuo fazendo tudo do meu jeito.” Podemos perceber que esse aluno não tem praticamente nenhuma noção de criticidade e, principalmente, autocrítica, pois tem autojulgamento – podemos até dizer autoestima – supervalorizado, tão superestimado que não consegue sequer cogitar a possibilidade de que possa vir a ter defeitos, falhas ou cometer erros. Achamos que esse seria o aluno que mais precisaria ter aulas que fomentassem uma Educação para o Pensar.

4.6 QUESTIONÁRIO ABERTO COM A PROFESSORA

Para fechar a tríade de dados de nosso estudo de caso – o que observamos nas aulas presenciadas juntamente com o discutido nas reuniões com a professora *versus* a visão dos alunos *versus* a visão da professora –, elaboramos um questionário aberto, para a professora, com 13 questões. Nele tentamos criar espaços e oportunidades para que ela pudesse expor sua experiência pedagógica, metodológica, estratégica, pudesse discorrer acerca de suas opiniões em relação a abordagens retratadas neste estudo, bem como dar-nos uma visão geral sobre como faz para se manter atualizada.

Diferentemente do procedimento utilizado para a sistematização dos instrumentos usados antes quando dividimos os assuntos em subitens, dessa vez faremos a análise interpretativa num item só, uma vez que não vemos necessidade de fragmentá-la em partes, uma vez que muitas de suas ideias estão interrelacionadas.

Uma consideração fundamental deve ser feita antes de qualquer coisa: por uma questão de tempo, o questionário foi enviado à professora por e-mail – diferentemente do que se tinha planejado no início – e ela nos devolveu no dia seguinte. Ao nos depararmos com o questionário, antes mesmo de lê-lo, somente de folhear as páginas, ficou a impressão de que houve um processo cuidadoso para respondê-lo.

Após algumas leituras, nossa primeira impressão ficou mais do que comprovada! Houve toda uma elaboração cuidadosa na confecção das respostas. Não nos surpreenderia se não tivesse sido feita até uma pesquisa para se responderem algumas questões de forma mais adequada. Era exatamente isso que poderia ter sido evitado, se o questionário tivesse sido aplicado em nossa presença, como tínhamos planejado em nosso projeto de pesquisa.

Para nós, a professora, num primeiro movimento, teve a intenção de dar o melhor de si nas respostas, com o intuito de nos ajudar, pois acreditava que, quanto mais completa fosse sua resposta, mais estaria ajudando. Por outro lado, se formos interpretar subliminarmente esse evento, pode-se levantar a hipótese de que, inconscientemente, a professora quis mostrar-nos seu potencial.

Começamos a análise com a pergunta que se refere a quanto tempo a professora atua no campo educacional. Apesar de ter cerca de 33 anos de idade, afirma ser professora há 17, o que, mesmo que consideremos um tempo de trabalho “informal”, ou seja, ainda sem uma capacitação profissional adequada - mesmo que tenha entrado na faculdade com 16 anos e já

começado a lecionar em seguida, ela ainda estaria começando a ter noções do que fosse ser um professor -, esse período é um espaço de tempo bastante significativo.

O que queremos dizer com isso? Em análises anteriores, um de nossos comentários recorrentes, foi o fato de a professora muitas vezes não demonstrar ter uma coerência em suas tomadas de decisões, ou seja, no decorrer de uma mesma aula, podia deixar passar despercebido um voluntário espontâneo que seguidamente havia se oferecido timidamente para resolver um exercício e, minutos mais tarde, fazer um belo trabalho ao acolher um exemplo de erro de um aluno e colocá-lo na lousa e, a partir daí, fazer quase como que uma Comunidade de Investigação, um trabalho em grupo em que todos participam e interagem, em busca da solução de uma situação-problema.

Tal questão podia ser interpretada como falta de experiência, pouco tempo de prática, o que não é o caso aqui. Por outro lado, podemos perceber que tempo de graduação, tempo de “janela” como se diz popularmente, não necessariamente demonstra que um professor está devidamente formado, preparado para acompanhar e encarar as vicissitudes da vida escolar. Os anos de prática ajudam sim, e muito, na construção de um bom professor, porém isso não basta. Há que se estudar, há que se pesquisar, há que se criar, há que se aventurar, há que se sonhar. E isso vem da personalidade de cada um, não é algo que nos ensinam nos bancos da academia e tampouco nos corredores das escolas em que trabalhamos.

Nossa próxima pergunta foi para detectar em quais níveis a professora mais atuou e por qual razão. Segundo ela, a maior parte do tempo lecionou no Ensino Fundamental I e II, justamente porque são segmentos em que muitas mudanças ocorrem, o que, a seu ver, lhe representa um desafio, pois para ela o professor não somente ensina, mas, também, participa da formação de seus alunos. Complementa dizendo que “É uma fase onde interesse, curiosidade e motivação são tão importantes e intensos quanto o afeto e as relações sociais.”

Pode-se constatar que a professora tenta demonstrar uma preocupação com questões tanto comportamentais, intelectuais, e emocionais, quanto interpessoais. Entretanto, se levarmos em conta as aulas observadas, não podemos afirmar que ela tenha a ideia acima realmente internalizada. Em outras palavras, ela demonstra afetuosidade, tem bom relacionamento com seus alunos, mas nem sempre fomenta o interesse, a curiosidade e a motivação deles em suas aulas. Por vezes, parece achar que o está fazendo, mas se olharmos pela perspectiva dos alunos, não está.

Esse é um fato, aliás, que acontece com qualquer um de nós, professores. Quantas vezes preparamos uma aula que achamos interessante e estimulante, mas ao ministrá-la não necessariamente temos os resultados esperados? Isso pode acontecer, a nosso ver, por dois motivos, entre tantos: em primeiro lugar, porque não temos nem um diagnóstico muito claro daquela turma, nem os objetivos tão nítidos também do que exatamente pretendemos com determinada atividade. Outra possibilidade é que tomamos nossa perspectiva como referência do que possa incitar o estímulo e interesse dos alunos, ou seja, o nosso ponto de vista e não o dos alunos. Ledo engano! O que é excitante para nós, pode ser um perfeito tédio para eles!

Na terceira pergunta, inquirimos à professora se ela costuma usar a dinâmica de trabalho em duplas e / ou grupos em suas aulas e que fizesse um breve comentário, ao que respondeu afirmativamente, explicando que, sempre que possível, tenta promover situações que estimulem o trabalho em duplas e / ou grupos, pois para ela é algo bastante enriquecedor, principalmente no tocante à aquisição de línguas estrangeiras, porque se podem trabalhar todas as habilidades. Bem, na realidade do que pudemos verificar, não foi bem assim. De 11 aulas observadas, em apenas uma, houve uma atividade em duplas e, em outra, uma atividade em grupos, ou seja, de 11 aulas, apenas em 2 ela promoveu tais situações.

Em primeiro lugar, temos plena consciência de que nossa observação é somente um pequeno recorte do trabalho dessa professora com essa turma. Observamos apenas 11 aulas de um universo anual de cerca de aproximadamente 152 aulas, nas quais, certamente, muita coisa acontece. Bem, sabemos disto, mas uma pesquisa científica baseia-se nos recortes feitos.

Obviamente, por outro lado, temos clareza de que, num curso regular, temos um programa com conteúdo a ser desenvolvido. Todavia, isto é uma questão de concepção e abordagem pedagógicas e planejamento. Podemos muito bem elaborar um curso que contemple desenvolver habilidades e competências através de estratégias como, por exemplo, trabalho em duplas e / ou grupos, apresentações orais, seminários etc., desenvolvendo conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais; que se preocupe em diversificar os instrumentos de avaliação, como no caso de línguas estrangeiras; que possa verificar o aluno nas quatro habilidades – ler, escrever, ouvir e falar –, e ainda usar livros didáticos.

O que queremos dizer é que não esperamos que a professora tivesse usado atividades em duplas e / ou grupos, nas 11 aulas, necessariamente. Contudo, é possível tanto montar um curso em que essa dinâmica apareça com boa frequência, quanto fazer um pouco de uso dessa dinâmica em quase toda aula. É como dissemos acima, uma questão de concepção e abordagem pedagógicas e planejamento. Obviamente, pautados num diagnóstico bem elaborado do grupo com quem vamos trabalhar.

Podemos observar até agora a distância entre o dizer e o fazer da professora. Aliás, isso não ocorre apenas com ela, mas diríamos com a grande maioria dos professores. Comumente, o discurso dos professores em reuniões tanto de professores quanto de pais, em salas de aula e em seus próprios Planos de Ensino – também conhecidos como Planos de Cursos – está há anos-luz da sua realidade em sala de aula, da sua prática pedagógica.

O que achamos interessante neste projeto „T-T” é justamente a proposta da parceria, de poder observar reciprocamente de forma mais neutra e imparcial, da troca de olhares, a fim de ajudar um ao outro a poder se enxergar realmente e ir em busca da melhoria pedagógica.

Na quarta questão, perguntamos à professora sobre as vantagens e desvantagens do trabalho em grupo como produção de conhecimento e como facilitador na solução de problemas. A professora respondeu que trabalhar em grupo promove a troca de informações e experiências e, muitas vezes, ajuda na solução de dúvidas dos próprios alunos. Acrescenta que, através da interação com o outro, o aluno pode fazer novas descobertas, o que é um facilitador na solução de problemas. Ainda no grupo das vantagens incluiu, “As relações que ocorrem durante os trabalhos em grupo enfatizam a construção do conhecimento”. Por fim, pontuou o fato de que, ao se misturarem os grupos, isso proporciona convívio social, o que, a seu ver, “é bom para os alunos”.

Pode-se perceber que a professora faz uso de afirmações que provavelmente tenha escutado – até em nossas reuniões– em palestras, cursos ou até a respeito das quais tenha lido. Usa termos “de efeito”. É o que chamamos do famoso “pedagogês”¹⁰. Entretanto, não sentimos a menor propriedade no que escreve. Em outras palavras, enquanto lemos várias vezes sua resposta, vem-nos à memória a sequência de imagens de suas aulas, o que não condiz com esse discurso repleto de afirmações para impressionar e que não sabemos, até que ponto, estão realmente interiorizadas por ela.

Ademais, há ideias vagas, para não dizer confusas, como quando diz que as relações ocorridas nos trabalhos em grupo dão ênfase à construção do conhecimento. O que exatamente quis dizer com isso? A que tipo de relações refere-se? Pode parecer óbvia nossa indagação, mas sua afirmativa é tão vaga de conceituação que nos obriga a destrinchar, como se dizia na década

¹⁰ Esclarecemos que nem todos que fazem uso do jargão pedagógico necessariamente o fazem sem propriedade de conhecimento conceitual. Muito pelo contrário.

de 1960, o caráter ululante da questão. Parece-nos que esteja se referindo às relações sociais. Certo. Novamente a inquirimos: como as relações sociais do grupo podem enfatizar a construção do conhecimento? O que significa enfatizar a construção do conhecimento?

Poderíamos escrever parágrafos e mais parágrafos tentando esmiuçar tal afirmação e não chegaríamos a nenhum lugar porque não há aonde chegar. A nosso ver, a professora une termos que ouve ou lê aleatoriamente, sem refletir sobre eles, pelo menos neste caso específico, a fim de produzir sentenças “bonitas”, que demonstrem – a seu ver –, o quão “denso” é seu repertório pedagógico.

Interpretamos esse evento sob duas perspectivas: em primeiro lugar, esse uso do “pedagogês”, com frases de efeito, mas não de fato interiorizadas, não é problema único e exclusivo da professora, mas algo que acontece com a grande maioria dos professores, que, em muitos casos, não o fazem por maldade e sim porque realmente se defrontam com conceitos que não têm tempo para aprofundar ou não querem fazê-lo. Conseqüentemente, acabam fazendo uso indevido de determinada terminologia ou concepções. A segunda ótica seria a de que, como já mencionado anteriormente, a professora inconscientemente estaria tentando mostrar profundidade e densidade de seu repertório, uma vez que somos sua coordenadora. Isto é desnecessário, pois essa hierarquia não faz a menor diferença nem no nosso ambiente de trabalho, muito menos aqui, por tratar-se de uma pesquisa científica, na qual, apesar de a subjetividade ser inevitável, tratamos a análise dos eventos com a maior imparcialidade possível.

Ainda na mesma questão, a professora aponta como desvantagem nos trabalhos em grupos o fato de que nesta faixa etária – de 11 a 12 anos – os alunos não têm muita autonomia e maturidade para resolver “questões do grupo” e discutem por bobagens. Acrescenta que ainda são lentos em termos de organização e precisam muito da ajuda do professor.

Bem, quanto à questão relacionada à autonomia e maturidade, acreditamos que isso é algo que é construído passo a passo com o grupo e com a mediação do professor. É um processo que vai sendo edificado com o tempo e tanto a autonomia quanto a maturidade acabam por vir como resultado dessa evolução. O trabalho em grupo é viável em todas as faixas etárias, a nosso ver; o que difere são os procedimentos de trabalho com cada uma delas, pois suas características, interesses e nível de desenvolvimento são diferentes.

Apesar de a professora fazer alusão a essas questões mencionadas acima, ela as relaciona com o fato de resolver “questões do grupo” e os membros discutirem por bobagens. Refletimos sobre essa afirmação e concluímos que a professora atribui tais questões de grupos àquelas pequenas desavenças, picuinhas, hostilidades que aparecem em grupos dessa idade, gerando o que ela mesma chama de discussões por bobagens. Bem, para que serve o professor nesses casos? Mediar também significa intervir nesse tipo de situação e evitar conflitos imaturos, por motivos sem fundamento ou pertinência. Mediar é ajudar o grupo a achar qual é o real foco do trabalho e não perder tempo inutilmente com situações desgastantes que não contribuirão em nada para o grupo.

Inquirimos, ainda sobre a mesma afirmativa, se a professora acredita que a autonomia e a maturidade são necessárias apenas para a resolução dessas questões de ordem organizacional e interativa básicas de início de trabalho em grupo. Ela respondeu que os alunos são muito lentos e que precisam muito da ajuda do professor. Reiteramos o que acabamos de indagar anteriormente: para que serve o professor? A lentidão da organização é um ponto facilmente solucionável com a intervenção do mediador.

É curioso que a professora finaliza sua resposta, dizendo que os alunos precisam muito da ajuda do professor, mas por suas asserções anteriores, não fica tão explícito para nós se tal afirmação tem conotação positiva ou negativa. Por se encontrar no ponto de desvantagens,

podemos inferir que seja a segunda opção, negativa. Bem, temos que discordar, pois se olharmos por uma perspectiva vygostkiana, a interação social, o trocar com o outro e a mediação do outro, que pode ser um colega, o professor, um instrumento, um signo, não necessariamente significa que dependeremos sempre do outrem para nosso desenvolvimento.

Nossa quinta pergunta refere-se à qual é o papel do professor e sua postura, quando uma atividade em grupo está acontecendo. Bem, a professora deu-nos uma longa resposta que, sucintamente, fala do professor como mediador, devendo circular pelos grupos esclarecendo dúvidas, dando sugestões, ajudando os alunos a levantarem hipóteses, fomentá-los a pensar e buscar por si mesmos as suas próprias respostas. Vygotsky a teria considerado uma aluna exemplar.

Todavia, se formos nos lembrar da aula 7, relembando que foi a única de 11 aulas em que houve uma atividade em grupo, todo esse discurso vygotskiano vem abaixo. Por quê? Pelo simples fato de que, na aula em questão, a professora pouco circulou entre os grupos. Como já mencionamos anteriormente, na análise descritiva das aulas, dos 6 grupos formados, apenas 2 realmente trabalharam de forma efetiva em grupo, ou seja, discutindo as questões, com participação de todos os membros. Os demais tinham dois movimentos: ou cada um trabalhava individualmente e, no fim, verificavam suas respostas; ou havia um líder, que resolvia as perguntas e passava as soluções para os demais elementos do grupo.

Ora, se todo esse discurso apresentado como resposta à nossa questão realmente fosse, repetimos, internalizado pela professora, como diria Vygotsky, o que descrevemos acima como ocorrido na aula 7, não teria acontecido. Insistimos em dizer que, cada vez mais, pelo que estamos analisando, configura-se que há uma grande distância entre o teórico e o prático.

Na sexta questão, perguntamos à professora se acredita que ela, como professora, e seu curso podem ajudar a incitar os alunos a pensarem de forma crítica e o porquê. Respondeu

afirmativamente, explicando que, quando promove pesquisas e atividades, estas geram a possibilidade de troca de informações e ideias entre os alunos e, com a mediação do professor, ela percebe que os alunos passam a criar o hábito de pensar e refletir de forma crítica, acerca de suas respostas. Complementou que há de se levar em consideração as faixas etárias.

Indubitavelmente, sua resposta é muito pertinente e ficamos felizes em saber que acredite e que promova a pesquisa e, por conseguinte, o pensamento crítico em seus alunos. Contudo, levando em conta as aulas observadas, no tocante à pesquisa, por exemplo, não vimos nenhuma atividade relacionada. Em outras palavras, mesmo na aula em que houve uma atividade em duplas e na outra, em que houve uma atividade em grupos, em momento algum, houve pesquisa. Mesmo pesquisa adequada à faixa etária, como ela mesma colocou em sua resposta.

Troca de informações, sim, houve o tempo inteiro. Com mediação do professor, sim, mas não nos moldes que ela colocou exatamente; ou seja, ela tenta levar mais para uma linha de dinâmica de grupos e, nas aulas observadas, a sua intervenção acontecia mais nos moldes da intervenção tradicional do professor. Em outras palavras, professor pergunta → aluno responde → professor corrige. Claro que houve momentos em que trabalhou a resposta de formas diferentes: às vezes promovendo com um grupo toda uma investigação, como se fosse uma situação-problema, por exemplo. A variação vinha no aluno, que podia ser um aluno que ela escolhia – maioria das vezes – ou um voluntário. Todavia, a base de suas aulas, era a descrita acima.

Na sétima pergunta, pedimos para a professora dar o seu significado de pensamento crítico, autônomo e reflexivo. Tivemos uma resposta extremamente elaborada, na qual fica nítido que a professora pesquisou para poder responder. Ela diz, “Quando alguém se apropria e internaliza conhecimentos, conceitos, informações, idéias, é capaz de compreender melhor os

fatos, de refletir e expressar de maneira mais autônoma e crítica, tirando suas próprias conclusões e opiniões sobre os acontecimentos, formando seu próprio julgamento sobre os fatos”.

Nós nos questionamos se ela mesma pensa de forma crítica, autônoma e reflexiva, pelo menos no que diz respeito à sua atuação como profissional. Acreditamos que tanto Vygotsky quanto Loriger teriam gostado da resposta dada. Em tese. Nossa pergunta permanece. Na prática. Não somente a ela, mas aos professores em geral.

Na oitava questão, nossa interação era especular o que a professora faz para manter-se atualizada. Ela respondeu que, através de leitura de textos, artigos, livros e notícias atuais e, quando possível, através de cursos, palestras e oficinas. Da mesma forma, faz pesquisa na Internet, tanto de informação para sua própria atualização quanto para a confecção de novas atividades para seus alunos.

Enquanto estivemos em contato mais próximo, devido às observações de aulas, a professora não participou de nenhum curso, palestra ou oficina. Tampouco comentou de qualquer leitura que pudesse estar fazendo naquele momento. Nós, por outro lado, lhe oferecemos vários artigos e indicações de leituras. Isso não quer dizer que ela não estava lendo, mas se o fazia não compartilhou, o que também ajudaria a pôr abaixo, mais uma vez, seu discurso de troca de informações.

Quanto à pesquisa na Internet em busca de informações para preparação de materiais para as aulas, a resposta procede, porque presenciamos em inúmeras oportunidades a professora mostrando tais atividades. Somente em uma aula observada, pudemos ter a oportunidade de ver uma delas posta em prática. Porém, como a professora tem várias turmas, certamente as atividades que vimos foram para as outras.

Na próxima pergunta, a nona, pedimos que descrevesse, em linhas gerais, uma aula dinâmica que tivesse dado nos últimos tempos. O nosso propósito era justamente tentar verificar qual é sua concepção de uma aula ágil e enérgica.

A professora nos respondeu com uma aula que deu no 7º ano, na qual estava trabalhando o conteúdo Presente Contínuo – be + -ing [relativo a ações que estão acontecendo no momento]. A professora pediu para que os alunos prestassem atenção ao que estava acontecendo ao seu redor, inclusive sons, e que tentassem reproduzir os fatos em seus cadernos. Segundo a professora, os alunos nessa parte se interessavam pela “maneira correta de utilizarem os verbos”. A nós não fica claro o que ela quis dizer com isso exatamente.

Num segundo momento, a professora explica o conteúdo gramatical, os alunos fazem suas frases e as leem para a classe. Todos ouvem e alguns alunos “reproduzem as frases dos colegas”. O que isso quer dizer? Repetem? Em seguida, fazem um tipo de jogo da memória, no qual a professora faz as perguntas e os alunos respondem com “Short Answers” – Respostas Curtas. Em que há relação com memória? Com as frases criadas anteriormente pelos alunos? Por fim, os alunos fizeram uma atividade escrita – um questionário em duplas – e uma atividade de compreensão oral. Em nenhuma das atividades foi explicitado o que foi feito.

Bem, levando-se em consideração que a aula neste colégio é de 45 minutos, pode-se dizer que foi bem agitada. Percebemos aqui que houve, sim, uma preocupação da professora, em primeiro lugar, em planejar a aula. Esta foi uma aula planejada! Para dar conta desta sequência de atividades, a professora teve que se sentar, por um mínimo que seja, e organizar uma ordem de acontecimentos. Não vemos muito claro o que ela pretendia exatamente fazer em cada momento especificamente, mas acreditamos que isso se deva à falta de dados da resposta em si.

Em segundo lugar, a nosso ver, a aula foi muito mais para corrida do que para dinâmica. A impressão que se tem é de que não houve um vínculo entre um momento e outro,

apesar de ela tentar contemplar várias habilidades da língua, a saber: ouvir, escrever, ouvir, escrever, ouvir, ler e ouvir, respectivamente. Se ela realmente fez tudo o que foi descrito em sua resposta numa única aula de 45 minutos, não houve tempo, a nosso ver, da internalização do conteúdo por parte dos alunos. Talvez essa sequência de atividades devesse ter sido mais trabalhada em todos seus passos, em duas aulas, por exemplo, e com maior intervenção da professora.

Na décima pergunta, questionamos se a professora costuma observar tudo o que acontece em sala de aula e pedimos-lhe que explicasse. A professora escreveu como resposta que sempre procura estar atenta a tudo o que ocorre na aula, que tenta observar se os alunos entenderam a matéria, se conseguem fazer os exercícios sozinhos e sem dificuldades, que presta a atenção no comportamento e atitudes dos alunos, na dinâmica e potencial da sala, no papel dos “líderes” – aspas dela –, na participação dos alunos nas atividades, nos problemas relativos à idade etc.

Bem, se tomarmos como base sua bem elaborada e completa resposta, a professora está bem conectada em aula. Todavia, com base nos dados observados em nossas aulas, no que se refere a estar atenta à participação dos alunos nas atividades propostas, isso não ocorre. Como já comentamos anteriormente, na atividade em grupos ela não acompanhou devidamente o que estava acontecendo em todos os grupos. Ademais, na análise descritiva feita das aulas assistidas, reiteradas vezes comentamos que a professora não percebe alunos que se oferecem como voluntários.

Se os alunos entendem ou não, isso é muito relativo porque há alunos que não se manifestam em aula. E, se não forem chamados, não há como saber se estão entendendo ou não, a menos que se criem situações em que isso possa ser observado de perto. Quanto aos demais itens, pelo que pudemos observar, é possível.

Na décima primeira questão, perguntamos à professora, como ela lida com os alunos que se oferecem espontaneamente como voluntários em atividades propostas. A professora nos respondeu que sempre aceita e valoriza os alunos que se oferecem espontaneamente, mas sem criar monopólio. Segundo ela, tenta mostrar a importância da participação em aula e incentivar os alunos com elogios, porém deixa claro que não quer sempre os mesmos alunos participando. Para tal, busca outros também. Acrescenta que os auxilia nas respostas, a fim de deixá-los mais confiantes, de forma que nas próximas vezes tentem se arriscar mais.

Com base nessa resposta, faria mais sentido muito do que observamos nas aulas, no tocante a esse assunto, em outras palavras, o fato de a professora insistir em que não quer sempre a participação dos mesmos alunos, não quer a criação de monopólio. Até concordaríamos com ela porque, realmente, se o professor não intervier, acaba-se tendo sempre a participação dos mesmos alunos. Entretanto, não foi exatamente isso que aconteceu, pelo menos nas aulas assistidas. Inúmeras, incontáveis vezes, a professora não percebeu ou ignorou alunos tímidos, que tentavam participar.

Ora, quando se fala em se evitar a criação do monopólio, isso geralmente acontece com aqueles alunos extrovertidos, exibicionistas, dados à “semostração”, em suma, alguns até com uma necessidade exacerbada de aparecer. Como dissemos acima, nesses casos, há que se intervir, caso contrário, não se dá oportunidade para os demais. Todavia, quando estávamos assistindo às aulas da professora, vários alunos que tentavam participar da aula estavam muito longe de ter este perfil. Oportunizar a participação de alunos acanhados e retraídos que devem fazer um esforço homérico para levantar suas mãos e se candidatar no meio de 24 outros colegas é criar monopólio? Será que isso não contradiz tudo que a professora expôs até agora?

Na décima segunda pergunta, indagamos como a professora lida com questões relacionadas a comportamento, postura, atitude e conversa paralela dos alunos. Bem, mais uma

vez, a professora nos dá como resposta algo até elaborado, mas diríamos mais para o chavão, para o clichê, para o senso comum do educador. Ela diz, “Esta é uma questão difícil para todos os professores. Neste caso, é necessário conversar com os alunos de maneira séria, sem ser rude, mostrando e conscientizando-os de que tal postura interfere e realmente atrapalha seu rendimento escolar e de seus colegas. Uma postura inflexível do professor só afastaria o aluno, atrapalhando a relação professor-aluno”.

Acreditamos que a professora, muitas vezes, até faça das palavras a realidade. Entretanto, nossa pesquisa baseia-se em dados observados em aulas por nós assistidas. Na aula 11, a última que estivemos como pesquisadora, a professora nos pediu para prestar a atenção em 3 alunos – Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3 – que haviam sido mudados de lugar – que tinha pedido à professora de classe que o fizesse – justamente por conta da falta de postura, do mau comportamento.

O seu discurso é totalmente contraditório com a ação que tomou. Será que ela “conversou com os alunos de maneira séria, mostrando e conscientizando que tal postura interfere no seu rendimento escolar e de seus colegas”?! Se o fez, não o comentou conosco. O Aluno 1 ficou totalmente deslocado e, por conseguinte, quieto. Como mencionamos em nossa análise das aulas, será que calá-lo foi o mais pedagogicamente adequado? Como este aluno ficou silencioso, ela nada fez.

Já o Aluno 2, durante os primeiros minutos, ficou em silêncio, mas, em seguida, voltou a falar tão ou mais do que nas outras aulas. A professora o repreendeu ou interveio? Não, nada fez. No caso do Aluno 3, ele ficou quieto por poucos minutos, como o Aluno 2, e na sequência, passou a conversar bastante, como sempre. O que a professora fez? Repreendeu-o diversas vezes. Achamos que não estava tendo uma atitude coerente.

Por nossa conta própria, resolvemos observar a Aluna 4, que, como já dissemos, geralmente tem uma postura e atitude inadequadas, pois pelo fato de ser inglesa, constantemente se coloca no papel de professora e corrige os alunos, questiona a própria professora etc. Nessa mesma aula, a Aluna 4 deu vários exemplos de inadequação e inconveniência. A professora interveio? Não, nada fez.

Portanto, toda a elaboração apresentada na resposta dada pela professora cai por terra, ao levarmos em consideração o que observamos nessa aula, por exemplo. Mais uma vez, a distância entre o dizer e o fazer aumenta.

Por fim, na nossa última pergunta, questionamos acerca de como ela lida com os erros cometidos por seus alunos. Segundo sua resposta, a professora não expõe o aluno quando este comete um erro. Chama-o para uma conversa particular, na qual esclarece sua dúvida. Em outros momentos, sem mencionar o nome do aluno de onde tal erro se originou, faz uso desse exemplo para esclarecer uma dúvida geral da classe. Acrescenta que faz correções das provas, tanto escritas como orais juntamente com os alunos e também de todos os exercícios.

Pelo que pudemos observar nas aulas assistidas, o que a professora respondeu é geralmente o que acontece em aula. Não pudemos apenas presenciar esclarecimentos particulares com alunos, mas acreditamos que isso possa realmente acontecer.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para expormos estas considerações finais, faz-se necessário, primeiramente, retomar, em linhas gerais, os pontos principais de nosso estudo, a fim de construirmos sistematicamente uma linha de raciocínio que irá aclará-los.

O tema de nosso trabalho focou-se no estudo, em Vygotsky, do Nível de Desenvolvimento Real (NDR), da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e do Nível de Desenvolvimento Potencial (NDR). A maior concentração na ZDP deveu-se ao fato de ser justamente esta a área em que o professor atua como facilitador, ou seja, é nela que a intervenção pedagógica pode fazer-se mais presente. Nela também, pretendemos verificar se tal intervenção pode contribuir para o desenvolvimento de uma Educação para o Pensar.

Assim, obviamente, nosso objetivo tornou-se, justamente, analisar até que ponto a intervenção pedagógica, sob uma perspectiva vygotskiana, pode contribuir para a Educação para o Pensar. Para tanto, tínhamos como objetivos gerais descobrir como o professor, um mediador e facilitador, agindo na ZDP, pode desenvolver em seus alunos habilidades e competências intelectuais, a fim de ensiná-los e instrumentalizá-los a pensar de forma autônoma, crítica, reflexiva, profunda, sistemática, criativa e contextualizada histórica e socialmente.

Recapitulando o que Vygotsky entende por intervenção pedagógica, observamos que, para entender esse conceito, é necessário lembrarmos o que vêm a ser os três níveis de desenvolvimento: o NDR é aquilo que a criança já sabe fazer por experiências vividas anteriormente; o NDP é o que a criança pode fazer, mas ainda precisa da assistência de alguém; e, por fim, a ZDP é o caminho que a criança perfaz para desenvolver funções ainda em fase de

amadurecimento (NDP), e torná-las funções consolidadas (NDR). É, portanto, na ZDP, que a intervenção de outros indivíduos faz-se mais intensa e transformadora. Em nosso estudo, analisamos essa intervenção sob um ponto de vista exclusivamente pedagógico.

Partimos do axioma vygotskiano de que “O único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2006, p.62). Dessa forma, a escola e, por conseguinte, o seu maior representante e agente – o professor – têm papel fundamental na edificação do ser psicológico adulto das pessoas que vivem em sociedades que passaram por processo de escolarização.

O professor, nesse caso, ajuda o aluno a transpor o nível **do que já sabe** e ir para o desafio **do que sabe, mas não domina**, saindo da heteronomia em busca da autonomia. Para tanto, o professor faz uso de estratégias pedagógicas que podem estimular, incitar e facilitar tal processo. Uma delas, por exemplo, é o trabalhar em grupo, recurso muito explorado na Teoria Vygotskiana. Ao trocar com os outros suas experiências e conhecimento anteriores, os alunos não estão apenas compartilhando vivências e saberes, mas também tendo a oportunidade, através dessa situação pedagógica, de assimilar informações, digeri-las, reconstruí-las, reelaborá-las, no sentido também de atribuir novos significados aos que lhe foram dados antes pelo próprio grupo cultural e, produzir, juntamente com seus pares, novo conhecimento.

Façamos agora uma rememoração dos elementos principais da Educação para o Pensar. Vale pontuar, antes de mais nada, que restringimos nossa pesquisa à análise dos fundamentos básicos de apenas três autores dentro de um grupo de vários que, com suas teorias, objetivam o desenvolvimento do pensar. Desse modo, ativemo-nos a Marcos Lorieri e o Pensar Bem; Matthew Lipman e as Comunidades de Investigação e, por fim, porém, em hipótese alguma, menos importante, Paulo Freire e o Pensar Certo.

Em âmbito geral, pode-se afirmar que a Educação para o Pensar almeja criar situações pedagógicas que possibilitem ao aluno desenvolver-se de maneira que, ao sair do ambiente escolar, 1) tenha construído uma visão crítica não somente de si, mas da sociedade em que vive; 2) seja um indivíduo autônomo, 3) faça, constantemente, reflexões acerca de situações que o envolvem, não apenas em seu grupo social em escala direta – leia-se família, trabalho –, mas em seu país, planeta, e pense em soluções para tais situações, não ficando apenas na superficialidade mas, pelo contrário, aprofundando-se nas questões que o afligem, direta ou indiretamente; 4) seja capaz de ver-se, enxergar-se, rever seus próprios erros e corrigi-los, entre tantas outras habilidades e competências. A Educação para o Pensar almeja, enfim, fornecer ao aluno subsídios suficientes para que se sinta instrumentalizado para a vida toda para, no dizer de Edgar Morin¹¹, “enfrentar as incertezas”.

Nossa pesquisa não se limitou, contudo, a tentar estabelecer relações e paralelos entre Vygotsky de um lado e Lorieri, Lipman e Freire de outro, representantes, aqui, da Educação para o Pensar. Tivemos também, como sustentáculo de nossa pesquisa, a inserção de um estudo de caso, o Projeto „T-T”, que nos elucidou uma série de questões, mesmo que não necessariamente fornecendo-nos alguma comprovação em números estatísticos.

Nosso trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e, como Bogdan e Biklen (1982) descrevem, tem as seguintes características gerais: o ambiente natural é a fonte direta e a pesquisadora é o principal instrumento; os dados por nós coletados são trabalhados de forma descritiva; nossa preocupação com o processo é muito maior do que com o produto em si e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Assim sendo, relatamos, a seguir, algumas conclusões a que chegamos, não em ordem de importância ou prioridade, que fique claro, mas à medida que elas nos vêm à mente. De

¹¹ MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

modo complementar, vale pontuar que tais conclusões, bem como muitas outras não mencionadas aqui, foram trabalhadas e esmiuçadas no capítulo anterior. Como dissemos, nosso foco está muito mais no processo em si do que no produto e, por conseguinte, as conclusões aqui relatadas não são as únicas, mas aquelas que, sob nosso ponto de vista, resumem as ideias preponderantes do estudo.

A própria leitura do Capítulo 4 deu ao leitor uma visão mais esmiuçada e detalhada dos demais elementos por nós observados, analisados e nossas possíveis conjecturas e, por que não dizer, prováveis ilações.

Uma delas é que, para nós, mostrou-se extremamente nítida a necessidade de que o professor faça, antes de desenvolver qualquer tipo de trabalho com um grupo (ou turma) de alunos, um diagnóstico para saber em que nível os alunos se encontram (NDR), qual o potencial que podem desenvolver (NDP) e em que situações, como mediador e facilitador, ele pode intervir (ZDP).

Para tanto, propusemos que, num primeiro momento, para ter uma visão global da turma, o professor faça o que denominamos de **Mapa Diagnóstico Geral da Classe** e, em seguida, um **Diagnóstico Individual do Aluno**, nesse caso, uma descrição mais minuciosa de cada aluno. Muitos professores podem alegar, entretanto, que isso é muito trabalhoso. Se, no entanto, olharmos a situação por outro prisma, perceberemos que tais dados serão de extrema valia para fazermos um prognóstico bem construído e sólido e elaborarmos planos de ação e estratégias mais eficazes e dinâmicos, visando a promover o processo de ensino-aprendizagem de forma mais interessante, desafiadora e estimulante, respeitando a diversidade entre os elementos do grupo, que terão, assim, muito mais chances de serem bem-sucedidos.

Em outras palavras, tendo esses diagnósticos em mãos antes de começar a atuar, o professor tem acesso a mais dados - e, estes, mais precisos -, de forma a fazer melhor intervenção

pedagógica. Como sugerimos nos instrumentos diagnósticos acima, o professor, igualmente, pode criar instrumentos prognósticos, a saber: um Prognóstico Individual do Aluno para refletir sobre suas eventuais potencialidades e um Mapa Prognóstico Geral da Classe, no qual o professor poderá planejar as metas a que poderá chegar com a classe como um todo.

Muitos, ainda, podem inquirir por que o processo prognóstico é o oposto do diagnóstico, ou seja, o prognóstico partindo do individual para o grupal, e o diagnóstico ao contrário. É simples. No caso diagnóstico, propusemos partir do geral para o específico, porque partimos do pressuposto de que o professor ainda não conhece bem os alunos e será mais fácil para ele obter uma visão global, para, com o tempo, construir uma relação individual com os alunos e conseguir mais dados para edificar um diagnóstico específico de cada um deles.

No caso prognóstico, ocorre exatamente o contrário. O professor já conhece suficientemente os alunos para ter indícios de suas potencialidades como indivíduos isolados e, posteriormente, como integrantes de uma turma. Nesse prognóstico geral, o professor pode vislumbrar as inúmeras possibilidades de como proceder didaticamente, que atividades criar, quais estratégias utilizar, que dinâmicas aplicar etc., que servirão de “instrumentos” ou recursos para sua intervenção, que, numa perspectiva vygotskiana, é o mediar.

Um outro ponto verificado através do estudo de caso foi a importância da total atenção e também (por que não dizer?) do controle – entendido aqui não no sentido de autoridade, mas de monitoração, verificação do que acontece durante todo o tempo na sala de aula, a fim de poder intervir de forma apropriada e na hora adequada. Na observação das aulas, vimos, por diversas vezes, a professora (professora) tomar esta ou aquela ação, à qual, subjetivamente, atribuímos um juízo de valor e interpretamos como mais adequada ou não, em virtude do fato de, a nosso ver, a professora não estar o tempo todo conectada com tudo o que ocorria a seu redor.

Há inúmeras possíveis explicações para que a professora não estivesse em certos momentos tão atenta a todos os eventos que ocorriam. Entretanto, é fato que a sua desatenção implicou tomadas de decisões cujos resultados nem sempre foram positivos. Obviamente, principalmente na faixa etária objeto de nosso estudo, sabemos ser bastante difícil manter o foco em tudo o que nos rodeia, pois os próprios alunos criam muitos outros pontos dispersivos de atenção. Todavia, esta é uma questão que o professor também deve ter em mente quando vai atuar em sala de aula e para a qual deve estar devidamente preparado.

Foi possível verificar, outrossim, que, se quisermos desenvolver um trabalho em duplas e / ou grupos, deve haver intervenção adequada do professor, atuando como mediador; por exemplo, andando pela classe durante toda a atividade, dando respaldo a todos os grupos, no sentido de esclarecer-lhes dúvidas, questioná-los, problematizar, aprofundar, dar redirecionamentos e outras inúmeras ações necessárias, dependendo da situação-problema em andamento. Caso essa mediação não ocorra adequadamente, corre-se o risco de a maioria dos grupos cair nos moldes tradicionais de dinâmicas de grupo, como ocorreu na aula a que assistimos, na qual, dos seis grupos, apenas dois efetivamente trabalharam sob uma perspectiva vygotskiana, ou seja, um trabalho em grupo cujos membros, sem exceção, participam, trocando ideias em busca da solução para uma dada situação-problema. Os outros quatro grupos reagiram dentro de duas características: ou todos solucionaram as questões individualmente e depois verificaram as respostas entre si ao final da atividade, ou os líderes resolviam-nas e forneciam as respostas para o restante do grupo.

Pode-se perceber, neste caso, que a falta de uma mediação adequada por parte da professora - que implicaria, minimamente, em dar alguma atenção aos seis grupos formados - tornou o resultado, a nosso ver, improdutivo. Por mais que saibamos que uma aula de 45 minutos é muito curta para se dar conta de um grande número de grupos, é preciso garantir resultados

positivos. Assim, uma alternativa seria desenvolver esse tipo de atividade em duas aulas, por exemplo, garantindo tempo maior para sua finalização, de modo que alunos e professor cumprissem adequadamente sua parte.

Outras observações, do mesmo modo, saltam-nos aos olhos, a partir das atividades observadas. Em primeiro lugar, se o professor possui um diagnóstico geral da classe e individual por aluno, já poderia ter formado os grupos de maneira a favorecer uma outra dinâmica de trabalho entre seus membros. Em segundo lugar, uma vez que o professor já trabalha com a classe há um certo tempo, conhece, ainda que superficialmente, as características de todos os alunos e já teve a possibilidade de fazer um prognóstico de suas potencialidades, tanto do grupo como individualmente, deve-se observar que já detém inúmeros e suficientes dados para uma intervenção satisfatória. Em terceiro lugar, não podemos deixar de observar a importância de o professor possuir percepção e iniciativa, pois se tivesse, como mediador, dado outro encaminhamento à atividade em si, baseando-se em todos os dados previamente mencionados, o resultado, certamente, teria sido diferente.

Em outras palavras, o sucesso de uma atividade em grupo depende de toda uma série de fatores, como exposto acima. Há que se ter clareza de objetivos e saber, de antemão, onde queremos que nossos alunos cheguem; há que se trabalhar nos procedimentos para que colaborem com a consecução dos objetivos, porque de nada adianta fazer com que nossos alunos almejem um propósito, se não lhes ensinarmos a desenvolver as ferramentas e os caminhos para alcançá-lo. Uma atividade em grupo, enfim, requer planejamento; não basta apenas decidir-se agrupar aleatoriamente os alunos e dar-lhes uma tarefa. Podemos até fazer isso, porém os resultados serão, no mínimo, insatisfatórios.

Outro ponto observado - na verdade, apenas uma confirmação de algo constatado em nosso dia a dia há anos atuando em Educação - foi a distância entre o que se fala e o que se faz.

Os professores têm um discurso teórico muito bem elaborado acerca de vários tipos de situações e assuntos, mas, se formos vê-los na sala de aula nestas mesmas situações, com certeza, numa grande maioria de vezes, tomam atitudes adversas ao seu pensamento discursivo.

E por quê? Essa é uma pergunta que, há anos, nos fazemos. Muito desse discurso é fruto do que se escuta, do que se estuda, do que se aprende em palestras, seminários, oficinas, simpósios etc. Poucos professores, contudo, tentam, efetivamente, colocar em prática esse aprendizado, inserindo, de modo contextualizado, em seu ambiente de ensino-aprendizagem, o que foi aprendido. Não nos esqueçamos de que há aqueles que, simplesmente, buscam fórmulas e aplicam-nas em suas aulas, como foram aprendidas em tais oficinas e seminários, completamente descontextualizadas, portanto. E, ainda assim, não entendem por que não funcionam...

A nosso ver, há que se ter estudo sim, não somente fora do ambiente escolar, mas também nele, entre os pares, numa troca sistematizada, como no caso do Projeto „T-T”, na forma de oficinas, seminários, cada um apresentando suas aulas e o grupo discutindo, para que se tenha mais coerência e estabilidade nas diferentes estratégias e abordagens da intervenção pedagógica, quer pensemos num objetivo em curto prazo, quer consideremos, em médio ou longo prazo, a melhoria da qualidade pedagógica.

Outra questão de relevância apreendida no decorrer desta pesquisa, através do questionário aplicado aos alunos, é que alguns deles já se mostram capazes de discernir, mesmo que superficialmente, o que significa pensar de forma crítica e em que medida este movimento implica reflexão. Além disso, é possível para eles perceber a existência de espaço entre seus professores para ir além do conteúdo programático, do livro didático, do senso comum – embora nem todos o façam -, a fim de fomentar nos alunos a criticidade e o ato de refletir.

Há, ainda, entre os alunos, aqueles que acreditam que, mesmo entre os professores estimuladores de um pensar crítico, nem todos o estimulam como poderiam. Depreendemos que,

aqui, esses alunos tenham se referido à profundidade e à intensidade com que os professores podem conduzir um encaminhamento capaz de desenvolver o pensar crítico e reflexivo. Infelizmente, a nosso ver, há ainda uma grande maioria de professores que, por inúmeras razões que não cabe discutir nesta pesquisa, preferem seguir o caminho mais cômodo, mais fácil, mais simplista de apenas entrar na sala de aula e contentar-se em dar o conteúdo a ser cumprido pelo currículo vigente. Como toda história possui dois lados, felizmente há uma minoria que não se satisfaz com esse mínimo cumprimento do *establishment* e, assim, envereda por outros caminhos em busca do “algo mais”, do diferencial que desafie seus alunos a não caírem no senso comum, tornando-se, apenas, mais um numa massa amorfa.

Outro ponto que pudemos observar de perto foi com referência aos voluntários espontâneos. Claro que, como relatamos reiteradas vezes no capítulo anterior, esse assunto está estreitamente ligado à atenção dada ou não pelo professor aos eventos ocorridos na aula. A professora fez uma interessante contribuição, ao abordar a questão da possibilidade de criação de um monopólio na aceitação dos voluntários, ou seja: a seu ver, o professor deve sempre variar ao aceitar os voluntários, de forma a não ter sempre os mesmos alunos nesse papel, oportunizando, assim, a participação dos demais.

Concordamos completamente com ela que, no discurso faz essa colocação. Por outro lado, o que vimos, na prática, foi outra realidade: repetidas vezes, notamos que ela não percebia alunos que se ofereciam como voluntários. Devemos observar que, ali, não era uma questão de monopólio, pois não se tratava de alunos extrovertidos ou que queriam se expor excessivamente; muito pelo contrário, tratava-se de alunos, muitas vezes, tímidos e retraídos, que tentavam encorajar-se a participar da aula.

Obviamente, sabemos que a professora não fez isso deliberadamente, intencionalmente. A questão, mais uma vez, foi a falta de atenção já abordada e analisada por

outro prisma neste capítulo. Insistimos, novamente, na importância de o professor estar atento e alerta durante o máximo tempo possível em aula, de forma a poder perceber os mínimos detalhes ocorridos e tomar as decisões adequadas nos momentos devidos.

Por meio deste estudo, foi-nos possível, igualmente, vislumbrar a complementaridade entre a parte da Teoria Vygotskiana por nós abordada e os recortes que fizemos dos fundamentos teóricos de Marcos Lorieri, Matthew Lipman e Paulo Freire.

Em outras palavras, o professor, ao analisar o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial de seu aluno, pode estimar onde e como atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal. Nessa área, ele, como mediador e facilitador, ajuda o aluno a transpor a distância entre a heteronomia e a autonomia.

O professor e a escola, para Vygotsky, possuem papel de extrema relevância, pois, uma vez que sua teoria é de vertente histórico-social, o grupo social, aqui representado pela escola, é um instrumento para o desenvolvimento e o crescimento do indivíduo, e o professor é seu gestor, entendido aqui como intermediário, elo, ou seja, mediador.

O aluno, na escola – não somente, mas também –, troca com seus pares informações e conhecimento no seu sentido mais amplo, bem como experiências vividas, diferentes visões de mundo, repertórios de vida diversificados, assimilando-os, reconstruindo-os, reelaborando-os, internalizando-os e devolvendo-os para o grupo social de várias formas.

No meio deste processo, podemos, por exemplo, estimular o trabalho através de Comunidades de Investigação, como proposto por Lipman. Em outras palavras, a **Comunidade de Investigação** é o contexto social mais adequado para desenvolver o que ele chama de pensamento de ordem superior, que, a rigor, é um pensamento rico em termos conceituais, organizado de forma coerente e sempre investigativo. Tudo isso, para ele, ocorre na fusão dos pensamentos crítico e criativo.

Embasados numa abordagem vygotskiana, e através de uma comunidade de investigação, instigaremos nossos alunos ao rigor metódico, à curiosidade crítica, à criatividade, à “insubmissão”, à profundidade, à coerência, à humildade de expor-se ao novo e ao velho, à possibilidade da dúvida, minimizando, assim, uma postura demasiadamente certa de nossas certezas, ao ser dialógico, entre tantas outras características do **Pensar Certo** de Freire.

Ao mesmo tempo, fomentaremos em nossos alunos o desenvolvimento de habilidades que nos ajudem a ter pensamento crítico, reflexivo, autônomo, criativo, abrangente, radical, rigoroso e autocorretivo, características do **Pensar Bem** de Lorieri.

Como podemos vislumbrar, tudo isso é passível de acontecer através da intervenção pedagógica devidamente mediada, que, por vezes, conduzirá o trabalho em grupos, por vezes em trios, por vezes em duplas, por vezes individualmente, ou como quer que seja, mas sempre fazendo com que esse aluno pense, deixando de ser apenas reprodutor passivo, para tornar-se um ser social consciente, politizado, crítico, coerente e autônomo. Toda essa ação, afinal, almeja um aluno que se coloque; inquiria; conteste; respeite a diversidade; esteja preocupado com os rumos tanto da sua comunidade, como do seu país ou do seu planeta; mostre sua afetividade e emoções sem pudor; desenvolva habilidades artísticas, sejam quais forem; não tenha preconceitos e, se os tiver, que saiba, durante a vida, repensá-los, reelaborá-los e transformá-los; permita-se sempre aprender com os outros, sabendo ouvir e não somente querendo falar. Esse nosso aluno será o futuro gestor da sociedade em que vivemos.

É utópico? É um sonho? É quimérico? Sim e não. **Sim**, porque (quase) todo professor é, no fundo, um sonhador e, se não o fosse, se tivesse seus pés somente cravados no chão como as raízes de uma velha árvore, continuaria a viver estático, inerte. **Não**, porque, mesmo ali com seu tronco desprovido de movimento, visto ter raízes fincadas no chão, o professor-árvore ainda tem

suas folhas, que, com o vento, desprendem-se dos seus ramos e voam por outros ares, aventurando-se, aprendendo e apreendendo com as demais folhas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13ª. Ed. 5ª. Impressão. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- DELGADO, E. I. **Pilares do Interacionismo – Piaget, Vygotsky, Wallon e Ferreiro**. 1ª. Ed. São Paulo: Editora Érica, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 30ª. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.
- LIPMAM, Matthew. **O Pensar na Educação**. 3ª. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- LORIERI, M.A. **Disciplina Introdutória: Introdução: visão geral de propostas de uma educação para o pensar**. PUCSP, 2007. (Texto apostilado).
- _____. **Habilidades de Pensamento e o Pensar**. (Texto apostilado).
- MARTINS, A.R. et al. Como agrupar meus alunos? **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 220, p. 36-43, mar 2009.
- MARTINS, J. B. **Vygotsky & a Educação**. São Paulo: Autêntica Editora, 2005.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes da Educação para o Futuro**. 10ª. Ed.. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- OLIVEIRA, M.K. **VYGOTSKY – Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico**. 4ª. Ed.. São Paulo: Editora Scipione, 2006.
- _____. **Lev Vygotsky. Marta Kohl de Oliveira. Texto e Apresentação**. Disponível em: <http://www.sms.fortaleza.ce.gov.br/sms_v2/smse/textos/26_02_2006/TEXTTO%20LEV%20VYGOTSKY.pdf>. Acesso em: 19 maio 2009, às 06h53min.
- PRADO, M.E.B.B. Os Princípios da Informática na Educação e o Papel do Professor: uma Abordagem Inclusiva. In: RAIÇA, D. (Org.) **Tecnologias para a Educação Inclusiva**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2008.
- REGO, T.C. **Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 17ª. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- TISHMAN, S. et al. **A cultura do pensamento na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QPRO p. 1

APÊNDICE QPO

QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA
OBSERVADA

1. Há quanto tempo você é professora?

Sou professora há 17 anos.

2. Em quais níveis mais tempo atuou e por que?

Ensino Fundamental I, II. Acho que muitas mudanças ocorrem nesta fase etária e lidar com elas é bastante desafiador para a professora que também participa da formação dos alunos em todos os sentidos. É uma fase onde interesse, curiosidade e motivação são tão importantes e intervir quanto ao fato e as relações sociais.

3. Você costuma usar a dinâmica de trabalhos em duplas e / ou grupos em suas aulas? Explique.

Sim sempre que possível procuro promover situações em sala de aula que estimulem o trabalho em duplas e/ou grupos, que na minha opinião é bastante enriquecedor, especialmente do que trata-se da aquisição de uma nova língua (Inglês), em todas as habilidades de trabalho.

4. Quais as vantagens e desvantagens do trabalho em grupo como produção de conhecimento em sua opinião? E como facilitador na solução de problemas?

O trabalho em grupo favorece a troca de informações e experiências e muitas vezes solucionam dúvidas de muitos alunos. Interagindo com um colega, o aluno tem a possibilidade de novas descobertas, sendo um facilitador na solução de problemas. As relações que ocorrem durante os trabalhos em grupo enfatizam a construção do conhecimento. Misturar o grupo também proporciona um convívio social, o que é bom para os alunos.

APÊNDICE 2 - QPRO p. 2

APÊNDICE QPO

Uma vantagem do trabalho em grupo, é que nesta forma de trabalho os alunos ainda não possuem muita autonomia e maturidade para resolverem questões do grupo, e discutem por bobagens. Ainda são lentos para se organizarem. Precisam muito da ajuda do professor.

5. Qual o papel do professor, sua postura enquanto uma atividade em grupo está acontecendo?

Na minha opinião, o professor deve ser um mediador, circular pela sala, observar o trabalho que está sendo desenvolvido em todos os grupos, ouvir, auxiliar, interagir com os alunos fazendo colocações, sugestões, comentários, levantar hipóteses e dar instruções e orientações quando necessário.

Tentar promover situações para que o aluno pense e busque pelas suas respostas. Não oferecer respostas prontas. Sugerir, por exemplo, uma nova leitura de enunciado de exercícios, uma consulta ao dicionário, livros, cadernos, explicar de uma outra maneira, ou até mesmo sugerir uma troca de informações com outros grupos. Também acho que tanto o professor quanto os outros colegas, colaboram para que determinado aluno alcance um desenvolvimento que, ainda não tinha conseguido sozinho.

6. Acredita que você como professora e seu curso incitem seus alunos a pensarem de forma crítica? Explique.

Acredito que sim. Ao promover a pesquisa e atividades que possibilitem troca de informações e de ideias entre os alunos, com o auxílio e supervisão do professor, percebo que o aluno se habitua a pensar e refletir criticamente sobre suas respostas. (sempre levando em consideração a faixa etária)

APÊNDICE 3 – QPRO p. 3

APÊNDICE QPRO

7. O que significa, a seu ver, pensar de forma crítica, autônoma e reflexiva?

Quando alguém se apropria e internaliza conscientemente, concilia, interpreta, e é capaz de compreender melhor os fatos, de refletir e opinar-se de maneira mais autônoma e crítica, tirando suas próprias conclusões e opiniões sobre os acontecimentos, formando seu próprio julgamento sobre os fatos.

8. O que costuma fazer para se manter atualizada profissionalmente?

Procuro ler textos, artigos, livros e notícias atualizadas e quando possível participo de cursos, palestras e workshops.

Também gosto de pesquisar sites na Internet. Tanto para informação, quanto para encontrar e utilizar atividades para meus alunos.

9. Descreva, em linhas gerais, uma aula bem dinâmica que tenha dado recentemente.

Foi uma aula no 4º ano sobre Present Continuous.

Foi para que os alunos prestassem atenção ao que estava acontecendo ao seu redor e aos sons que estavam ouvindo e que tentassem reproduzir os fatos em frases.

Como escrever em seus cadernos os alunos se interessaram pela maneira correta de utilizar os verbos. Expliquei a gramática os alunos fizeram suas frases e leram para a classe. Todos ouviram e alguns alunos reproduziram as frases das colegas.

Depois, como em um jogo de memória, eu fazia perguntas e os alunos respondiam com "short answers". Para finalizar, fizram atividades escritas e orais para o início da próxima aula com "listening".

10. Você costuma observar tudo o que acontece em sala de aula? Explique.

Procuro estar sempre atenta a tudo o que acontece em sala de aula. Além de observar se os alunos compreenderam a matéria e se conseguem realizar os exercícios propostos com certa autonomia e sem dificuldades, presto

APÊNDICE 4 – QPRO p. 4

APÊNDICE QPO

atenção ao comportamento e atitudes dos alunos, na dinâmica e potencial da sala, o papel dos "líderes" e sua influência no grupo, na participação de todos os alunos em atividades propostas, os assuntos relativos à faixa etária, etc

11. Como você lida com os alunos que se oferecem espontaneamente como voluntários em atividades propostas? Explique.

Sempre acolto e valorizo os alunos que se oferecem espontaneamente como voluntários em atividades propostas, porém sem criar monopólio. Procuro mostrar a todos que a participação em sala é importante e tento incentivá-los com elogios, mas que não atuem apenas os alunos que se oferecem. Busco pelos outros também, os auxilho nas respostas se necessário para que se sintam mais confiantes para se envolverem mais nas próximas oportunidades.

12. Como você lida com questões relacionadas a comportamento, postura, atitude e conversa paralela dos alunos? Explique.

Esta é uma questão difícil para todos os professores. Neste caso é necessário conversar com os alunos de maneira séria, sem ser rude, mostrando e os conscientizando que tal postura interfere e realmente atrapalha seu rendimento e o de seus colegas. Uma postura irreverente do professor se afasta de o aluno, afetando a relação aluno- professor.

13. Como você lida com o erro cometido por seus alunos? Explique.

Eu nunca exponho qualquer aluno que tenha cometido um erro. Neste caso, converse com o aluno em particular, esclarecendo sua dificuldade. Em alguns momentos, divido com a classe sem dizer o nome do aluno que cometeu aquele erro, apenas para um esclarecimento geral. Caso outros alunos tenham errado, peço que tenham respeito com determinado aluno e apliquem suas dúvidas.

01 de dezembro de 2008.

Também fazemos juntas correções de provas, escrita e oralmente, assim como de todas as atividades realizadas.

APÊNDICE 5 – FOM

Observação de aula entre colegas – Ficha de observação

1 Pesquisadora _____ 2 de: _____ 3 Classe: _____

4 Matéria: _____ 5 Data: _____

6 Critério de observação combinado:

7 INDICADORES DE SUCESSO	8 AÇÕES OBSERVADAS DA PROFESSORA	9 AÇÕES OBSERVADAS DOS ALUNOS	10 COMENTÁRIOS Notas, Perguntas

APÊNDICE 7 – FO1

Observação de aula entre colegas – Ficha de observação 1

1 Pesquisadora Heloísa Velanga **2 de:** Professora **3 Classe:** 6º. A **4 Matéria:** Inglês **5 Data:**
14/04/2008

6 Critério de observação combinado: compreensão de instruções dadas pela professora

7 INDICADORES DE SUCESSO	8 AÇÕES OBSERVADAS DA PROFESSORA	9 AÇÕES OBSERVADAS DOS ALUNOS	10 COMENTÁRIOS Notas, Perguntas
→ rapidez de compreensão	→ diálogo constante com os alunos;	→ muitos alunos compreendem rapidamente; entretanto, há, como de se esperar, alunos que levam mais tempo;	→ a heterogeneidade é um fator a favor;
→ facilidade de compreensão	→ diálogo com alunos: professora pergunta/aluno responde/aluno pergunta/professora responde;	→ alguns alunos precisam de menos dados para entenderem as instruções da professora, ao passo que outros fazem uso de todo e qualquer dado que lhes for apresentado. E se não for, perguntam.	→ a professora tem que saber elaborar estratégias que possibilitem estímulo nos níveis diferentes o tempo inteiro;
→ o que facilita a compreensão (gestos, por exemplo)	→ professora faz uso de gestos, inclusive expressão corporal; usa alunos também como modelos físicos de ações, por exemplo; → “sanduíche” : L1/L2/L1; → repetição constante dos comandos/instruções;	→ entretanto, muitas vezes, os alunos mal ouvem o que a professora fala e já vão direto à pergunta sem bem saber o que perguntar ou perguntam algo que já foi perguntado previamente;	→ o uso de gestos e do corpo é fundamental no ensino de uma língua estrangeira se não se quer falar L1 o tempo inteiro nem traduzir; → repetição dos comandos é importante nessa faixa etária, inclusive como uma forma de foco de atenção.
→ se o aluno pede ajuda ao colega	→ como era uma prova de compreensão oral, a comunicação era direta entre professora e alunos;	→ faziam perguntas à professora o tempo todo, afoitamente, sem escutar o que o outro tinha perguntado; → dispersavam-se muito;	→ nessa faixa etária, numa situação de prova, o aluno fala muito com a profa. O que é totalmente adverso do contexto do Ensino Médio;
→ se a professora fala inglês o tempo inteiro	→ “sanduíche” : L1/L2/L1, às vezes; → a maior parte do tempo;	→ alguns sentem-se mais seguros; outros (os que sabem mais) sentem-se entediados; → os alunos, na sua maioria, entendem a professora falando em inglês o tempo inteiro;	→ numa classe heterogênea deste nível, há que se falar L1 em alguns momentos para dar segurança aos mais fracos de forma que, posteriormente, estes possam entender tudo juntamente com os demais;

APÊNDICE 8 - DP1

Diário de Pesquisa – 1**Profas:** Heloísa Velanga e professora**Classe em questão:** 6º. A**Matéria:** Inglês**Data:** 14 / 04 / 2008**Tópico(s) de discussão:** compreensão de instruções dadas pela professora.

Pontos principais analisados / debatidos: 1) quais são as estratégias que facilitam e promovem uma maior compreensão do inglês por parte dos alunos nessa faixa etária; 2) até que ponto a heterogeneidade é um fator a favor da aprendizagem de uma língua estrangeira; 3) tipo de interação / relação professor – aluno no EF II; 4) até que ponto deve-se falar L2 o tempo inteiro em aula ou fazer uso do famoso “sanduíche” L1 / L2 / L1.

Conclusões / questionamentos: A heterogeneidade é comprovadamente um fator benéfico num ambiente de aprendizagem, uma vez que os diferentes “níveis” dos alunos podem interagir e trocar entre si, ajudando-se mutuamente; entretanto, para dar conta de tal ambiente, o professor há que estar preparado com as mais variadas estratégias de forma que todos os alunos possam se sentir estimulados a aprender o tempo todo. O uso de L1 é necessário e, hoje em dia, não mais representa um tabu, mas sim um recurso que pode ser usado para ajudar na compreensão quando necessário. Todavia, o professor deve saber dosar o seu uso de maneira que o aluno não passe a utilizá-lo o tempo todo e, sim, apenas como um último recurso; caso contrário, não se estimula, o uso gradativo e constante de L2 na aula por parte dos alunos.

APÊNDICE 9 - FO2

Observação de aula entre colegas – Ficha de observação 2

1 Pesquisadora Heloísa Velanga **2 de:** professora **3 Classe:** 6°. A **4 Matéria:** Inglês **5 Data:** 02/06/2008

6 Critério de observação combinado: participação em geral; quais atividades os alunos participam mais

7 INDICADORES DE SUCESSO	8 AÇÕES OBSERVADAS DA PROFESSORA	9 AÇÕES OBSERVADAS DOS ALUNOS	10 COMENTÁRIOS Notas, Perguntas
→ alunos como voluntários espontâneos	→ professora estimula os alunos a serem voluntários, mas muitas vezes, ignora alguns repetidamente;	→ a maior parte dos alunos nesta faixa etária se envolve na aula e participa espontaneamente;	→ a professora deve ficar mais atenta para não desestimular participação ao não dar conta de ver todos os voluntários;
→ trabalho em conjunto (professora e classe)	→ professora não fez nada que estimulasse tais ações;	→ alguns alunos corrigem os outros; em alguns casos, é um movimento salutar, de troca; em outros, é pura inibição, o que pode comprometer a espontaneidade do outro aluno;	→ professora deve ficar mais atenta a qual é o tipo e, se for necessário, intervir;
→ solução de problemas em grupo	→ professora pede para um aluno ler e dar a resposta; ele o faz e há a discussão com a classe;	→ os alunos gostam deste tipo de atividade;	→ apesar dos alunos gostarem, a nosso ver, não é uma atividade que estimula a participação <i>per se</i> ; ao se discutir, o professor pode simplesmente fazer perguntas específicas a determinados alunos, sem necessariamente promover um debate em si; vai depender de como o professor conduzir a atividade.
	→ profa. estimula a reflexão da razão de não se executar o que foi pedido; → estimula aluno a tentar encarar um desafio; → contagia a classe a ajudar o parceiro em busca do sucesso;	→ profa. chama a atenção com jeito, com calma;	→ profa. como mediadora;
		→ aluno faz pergunta em L1; profa. pergunta a ele por que o fez em L1 e por que não tenta em L2; ele tenta, mas não adequadamente; a classe o ajuda até que ele o faça de forma adequada;	→ muita conversa paralela; classe muito dispersa; alunos levantam constantemente; poucos ficam em silêncio;
			a) → talvez seja necessária uma atitude mais enérgica da professora para solucionar esta questão; → talvez pensar em outras estratégias poderia também centrar o foco dos alunos; b) → talvez a conversa paralela seja uma forma de foco de atenção periférico para o assunto proposto (pesquisa Rampton)

APÊNDICE 10 - DP2

Diário de Pesquisa – 2**Profas:** Heloísa Velanga e professora**Classe em questão:** 6º. A**Matéria:** Inglês**Data:** 02 / 06 / 2008**Tópico(s) de discussão:** participação em geral; quais atividades os alunos participam mais--

Pontos principais analisados / debatidos: 1) como o professor deve fazer para estimular que seus alunos participem de forma espontânea nas aulas; 2) o que é trabalho em conjunto (aqui no sentido de parceria)? 3) a importância de se estimular o trabalho em grupo para solução de problemas; 4) o que significa o professor como mediador e facilitador; 5) como contemplar os diferentes gostos e níveis de aprendizado de uma turma heterogênea na hora de se buscar atividades que os alunos gostem de participar? 6) uma classe estimulada, entretida se dispersa, conversa paralelamente? 7) como lidar com a questão da autoridade.

Conclusões / questionamentos: Há as mais variadas estratégias para incitar o aluno a participar de forma espontânea na aula; o mais importante, contudo, e mais óbvio e simples, é não deixar passar despercebido o voluntário debaixo do “seu nariz”, algo que muitos professores fazem. Muitos preferem chamar determinados alunos ou escolhê-los; válido, por vezes; todavia, principalmente nessa faixa etária em questão, é de grande valia perceber aqueles que estão ali na sua frente querendo participar.

O segundo ponto foi discutido, mas ainda tem que ser ainda muito analisado. Desenvolver uma parceria professor – aluno é um processo longo que requer uma série de aspectos que precisam ser investigados muito mais.

O grupo social, aqui retratado na sua função dentro da escola, é uma fonte riquíssima de estímulo à aprendizagem. Um ajuda o outro, um troca com o outro, um questiona o outro, um complementa o outro e assim por diante. E ao lhes ser dado um determinado problema de qualquer natureza, torna-se, o aprender, uma aventura, é como um desvendar um mistério.

O professor como mediador, em linhas gerais, seria aquela pessoa que está no lugar certo, na hora certa, fazendo a coisa certa; em outras palavras, é aquele que promove a passagem de um estágio de aprendizagem para outro, ajuda, mas não dá a resposta, ajuda o aluno a buscar o instrumental para se chegar à resposta.

Não houve tempo hábil para se aprofundar nos questionamentos dos três últimos itens, que são muitos.

APÊNDICE 11 - FO3

Observação de aula entre colegas – Ficha de observação 3

1 Pesquisadora Heloísa Velanga **2 de:** professora **3 Classe:** 6º. A **4 Matéria:** Inglês **5 Data:** 09/06/2008

6 Critério de observação combinado: participação em geral; conversa paralela

7 INDICADORES DE SUCESSO	8 AÇÕES OBSERVADAS DA PROFESSORA	9 AÇÕES OBSERVADAS DOS ALUNOS	10 COMENTÁRIOS Notas, Perguntas
→ boa participação dos alunos;	→ profa. constantemente faz uso de estratégias que estimulam a participação dos alunos;	→ sempre são os mesmos alunos que participam; outros nunca tentam; e o resto da classe se dispersa;	→ a professora deve fomentar a participação de todos os alunos, nem que, a princípio, tenha que fazer uma participação mais dirigida;
	→ profa. chama a atenção;	→ classe muito dispersa; eles perdem a concentração com a maior facilidade;	→ há uma relação entre a não participação e a dispersão; discutir isso com a professora; → talvez seja necessária uma atitude mais enérgica da professora para solucionar esta questão; → talvez pensar em outras estratégias poderia também centrar o foco dos alunos;
→ aluna se adianta com conhecimento ainda não trabalhado;	→ profa. explica pertinentemente acerca do assunto, mas deixa claro que essa matéria será vista mais tarde apenas;	→ uma aluna expõe um conhecimento novo que aprendeu em outro ambiente, mas que ainda não está corretamente assimilado;	→ o procedimento dela foi correto; porém me questiono se a partir daí a profa. não poderia explorar este conhecimento novo e além de compartilhar com a classe, sistematizá-lo e explorá-lo ainda mais;
→ boa relação entre profa. e alunos;	→ profa. dialoga bastante com os alunos, os respeita, é meiga, explica os motivos de certos procedimentos;	→ a base do respeito com a profa. é porque se sentem respeitados também e ouvidos;	→ profa. como mediadora, facilitadora, agente dialógica;
→ classe dá indícios da estratégia a ser usada;	→ profa. entende e executa;	→ essa classe precisa de muito movimento e constantemente dá sugestões de como trabalhar certas atividades;	→ geralmente a profa. segue as sugestões, tendo resultados positivos; isso é fruto de um amadurecimento da relação profa / alunos; isso não quer dizer apenas fazer os que os alunos querem;

APÊNDICE 12 - DP3

Diário de Pesquisa – 3**Profas:** Heloísa Velanga e professora**Classe em questão:** 6º. A**Matéria:** Inglês**Data:** 09 / 06 / 2008**Tópico(s) de discussão:** participação em geral; conversa paralela -----

Pontos principais analisados / debatidos: 1) como fomentar participação e evitar dispersão dos alunos e sua falta de concentração; 2) o que fazer com “novo” conhecimento, ou seja, conhecimento não trabalhado; 3) relação professor – aluno;

Conclusões / questionamentos: No tocante ao primeiro ponto, nossa discussão foi muito rica porque nossos universos de atuação são bem distintos; a professora atua no EF, do 5º. ao 7º. anos e, a pesquisadora com o EM. Entretanto, focamos mais nossa atenção no seguimento dela e uma coisa nos ficou clara, com base na experiência da professora: há sim, que se incitar uma participação dos alunos, mas às vezes, com os pequenos, faz-se necessário, no início, que seja algo mais dirigido para mais tarde, gradativamente ir se ampliando e se soltando. Concordamos com este aspecto, entretanto, pontuamos que, mesmo assim, todos os alunos devem ser contemplados; ou seja, cabe ao professor ficar atento a buscar a participação da maioria dos alunos o tempo todo, o que é difícil, obviamente.

Quanto à questão de como a professora lidou com a situação do conhecimento novo, conversamos um pouco acerca da teoria de Vygostky sobre NDR, NDP E ZDP, conceitos que ela nunca havia ouvido antes e pelos quais se interessou bastante. Discutimos também que, ao se trabalhar em classes heterogêneas, lidamos com momentos de aprendizagem diferentes e que o professor, como mediador, pode e deve tentar explorar essas diferenças de forma que todos os alunos estejam aprendendo e se sintam envolvidos, o que cortaria consideravelmente a dispersão e falta de interesse.

Quanto ao ponto relação professor – aluno, concluímos que independente da faixa etária, é um processo que se constrói com respeito mútuo, mas que o professor deve dar o modelo, o que nem sempre acontece. É importante que o professor explique os procedimentos que toma, por vezes, o que torna os alunos mais “pacientes e compreensivos” para encarar certas etapas que não são tão dinâmicas, porém necessárias. Os alunos devem ser ouvidos!!! Isso é essencial; não somente como uma fonte de dados e feedback para o seu curso, mas para respeitá-los como pessoas e mostrar que seu curso é uma parceria.

APÊNDICE 13 - FO4

Observação de aula entre colegas – Ficha de observação 4

1 Pesquisadora Heloísa Velanga **2 de:** professora **3 Classe:** 6º. A **4 Matéria:** Inglês **5 Data:** 16/06/2008

6 Critério de observação combinado: 1) se os alunos compreendem/seguem comandos; 2) o que facilita na compreensão dos comandos (exemplos, figuras, lousa, gestos etc.).

7 INDICADORES DE SUCESSO → comandos orais [L1 /L2 / L1 ou L2 / L1 / L2]	8 AÇÕES OBSERVADAS DA PROFESSORA → se os comandos são muito longos, a profa. faz uso do Português.	9 AÇÕES OBSERVADAS DOS ALUNOS → respondem aos comandos, mas muitos se dispersam, uns inclusive conversando paralelamente.	10 COMENTÁRIOS Notas, Perguntas → o “sanduíche” é uma boa estratégia nesse ano para se evitar o uso de L1 na aula o tempo inteiro. → comandos longos devem ser evitados na medida do possível.
→ uso de figuras	→ a profa. usou nessa aula em diversos momentos a figura: mais desestabilizou do que ajudou;	→ os alunos responderam ao estímulo, mas chegaram a gritar a ponto da profa. perder o controle da situação. Ex. alunos respondem no lugar de quem a profa. escolheu para responder.	→ exploração do uso da figura com outras estratégias.
→ uso da lousa	→ a profa. usa a lousa para sistematizar e organizar a aula. → usa também para introdução de um novo tópico.	→ os alunos copiam o conteúdo novo da lousa, mas participam ao mesmo tempo. → mesmo assim, há dispersão de alguns.	→ o uso da lousa como um instrumento sistematizador é compreensível nessa faixa etária. Pergunto-me se não há outro(s) mais dinâmico(s)? Ou outra estratégia?
→ recomendação de sites	→ a profa. recomendou alguns para exercitar o novo tópico trabalhado.	→ os alunos se interessaram muito!!!!	→ há a necessidade de se pensar sobre uma inserção de novas tecnologias no curso.

APÊNDICE 14 - DP4

Diário de Pesquisa – 4**Profas:** Heloísa Velanga e professora**Classe em questão:** 6º. A**Matéria:** Inglês**Data:** 16 / 06/ 2008**Tópico(s) de discussão:** 1) se os alunos compreendem / seguem comandos; 2) o que facilita na compreensão dos comandos (exemplos, figura, lousa, gestos etc.) -----

Pontos principais analisados / debatidos: 1) uso de diferentes recursos para facilitar a compreensão dos comandos.-----**Conclusões / questionamentos:** Um dos pontos discutidos foi que deve-se evitar fazer uso de comandos muito longos nessa faixa etária, pois isso implica em não compreensão ou dispersão e, também, impelindo o professor a usar L1 com mais frequência. Caso isso aconteça, uma boa estratégia seria usar o “sanduíche”, L1 / L2 / L1, de forma que a L2 não fosse substituída pela L1 o tempo todo. Hoje em dia, não se há tanta restrição a se usar L1 em aula, mas há que se medir, caso contrário podemos cair naquele curso em que o aluno aprende a “speak about English” e não “speak English” em si.Outra questão analisada foi a de que quanto mais recursos usarmos tais como lousa, figuras, expressão corporal, mímica etc., melhor será para ajudar nossos alunos na compreensão sem fazermos uso da L1.Nesta aula houve a recomendação da professora de alguns sites nos quais os alunos podiam praticar o novo tópico trabalhado em aula. É indiscutível que cada vez mais temos que inserir novas tecnologias interativas em nossa prática, pois isso, além de estar mais próximo do universo do aluno, dinamiza a aula. Há que se ter, entretanto, discernimento, em selecionar sites ou softwares educativos que tenham a ver com nosso plano de curso, com o PPP da escola etc. e tal.

APÊNDICE 15 - FO5

Observação de aula entre colegas – Ficha de observação 5

1 Pesquisadora Heloísa Velanga **2 de:** professora **3 Classe:** 6°. A **4 Matéria:** Inglês **5 Data:** 23/06/2008

6 Critério de observação combinado: participação

7 INDICADORES DE SUCESSO	8 AÇÕES OBSERVADAS DA PROFESSORA	9 AÇÕES OBSERVADAS DOS ALUNOS	10 COMENTÁRIOS Notas, Perguntas
→	→ profa. escolhe duplas de alunos para fazer exercícios.	→ seguem o comando recebido.	→ esse tipo de estratégia é muito comum em aula; entretanto, se estou buscando participação espontânea em meus alunos, ela é simplesmente uma ação inibidora.
→	→ profa. os ignora.	→ alunos levantam a mão se voluntariando para participar da atividade.	→ pode ser que ela não os tenha visto. ???
→ convite à participação	→ profa. solicita voluntários espontâneos;	→ em princípio, ninguém se oferece; talvez pelo antecedente comentado acima? → profa. escolhe dois alunos e, então, os alunos começam a se oferecer espontaneamente.	→ há a necessidade de a profa. escolher uma dupla antes como incentivo? Ou se ela não os tivesse inibido desde o início, a participação teria sido mais constante e fluida?
→ solução de problemas	→ profa. pede para um aluno ler um determinado exercício e lhe pergunta se entendeu o que havia lido;	→ o aluno se enrola; a profa. pede à classe para ajudá-lo, o que ela o faz prontamente.	→ uso do grupo social / interação para solução de problemas.
→ mediação	→ a profa. não lhe dá a resposta; faz o aluno refletir sobre as possibilidades que tem diante de si e continuar.	→ aluno pede ajuda à profa. para resolver um exercício que tem dificuldade de fazer.	→ profa. como mediadora e facilitadora.

APÊNDICE 16 - DP5

Diário de Pesquisa – 5**Profas:** Heloísa Velanga e professora**Classe em questão:** 6º. A**Matéria:** Inglês**Data:** 23 / 06 / 2008**Tópico(s) de discussão:** participação -----

Pontos principais analisados / debatidos: 1) o professor deve escolher o aluno ou deve esperar a participação voluntária? 2) atenção do professor durante a aula para perceber quem participa voluntariamente; 3) solução de problemas; 4) mediação.

Conclusões / questionamentos: Os alunos, principalmente nos anos iniciais, participam muito mais espontaneamente do que os mais velhos. Assim sendo, escolher alunos específicos seria uma estratégia inibidora da espontaneidade de sua participação. É claro que os alunos chamados seguiriam o comando dado pelo professor, mas num outro momento, principalmente, se o professor tender a chamar sempre os mesmos, ou aqueles que cometem menos erros, os demais alunos, mais tímidos ou com mais dificuldades nem sequer tentariam. Uma outra questão que tratamos foi que o professor tem que ter 1.000 olhos numa aula e não perder, em nenhum momento sequer, qualquer movimento voluntário de participação, pois se isso acontecer, certamente se estará eliminando, com grandes chances, a possibilidade de aquele aluno não percebido tentar participar novamente. É claro, que há casos em que alguns alunos precisam de um “empurrãozinho” do professor, ou seja, eles não têm coragem de se candidatar espontaneamente, precisam de ajuda. Cabe ao professor ter sensibilidade de identificar estes casos e convidá-los para participar. Ao perceberem que nada de grave lhes aconteceu, tais alunos participarão espontaneamente numa próxima vez. Portanto, o professor tem que estar ligado o tempo todo e ter um conhecimento muito grande de como é cada um de seus alunos em termos de características de personalidade e tipo de aprendizagem (como cada um deles aprende).

Um outro ponto muito interessante que apareceu nessa aula foi a solução de problemas através do grupo, da interação entre os alunos e a professora atuando como mediadora. Vygotsky puro!

APÊNDICE 17 – FO6

Observação de aula entre colegas – Ficha de observação 6

1 Pesquisadora Heloísa Velanga **2 de:** professora **3 Classe:** 6º. A **4 Matéria:** Inglês **5 Data:** 25/08/2008

6 Critério de observação combinado: eficácia da mudança de lugares dos alunos: se há melhor resultado e se interferiu positivamente na participação entre os / dos alunos

7 INDICADORES DE SUCESSO	8 AÇÕES OBSERVADAS DA PROFESSORA	9 AÇÕES OBSERVADAS DOS ALUNOS	10 COMENTÁRIOS Notas, Perguntas
→ alunos parecem mais calmos	→ profa. tutora mudou os alunos de lugar após pedido da profa. e alguns outros profs. estavam reclamando do barulho e dispersão dessa classe.	→ continuam conversando, mas aparentemente, estão menos barulhentos.	→ será resultado do mapeamento da classe?
→ como lidar com o erro	→ profa. escreve o erro na lousa, faz aluno visualizá-lo e pede à classe que ajude a corrigir. A classe o faz. Além disso, profa. pede mais exemplos para certificar que a diferença entre as estruturas onde o erro ocorreu esteja clara.	→ aluno comete erro;	→ uso do grupo social / interação na solução de problemas. → profa. como mediadora / facilitadora.
→	→ profa. escolhe alunos para fazer exercícios.	→ alunos seguem comandos.	→ é uma estratégia usual, mas insistimos que, se usada em demasia, inibe a participação espontânea dos alunos.

APÊNDICE 18 - DP6

Diário de Pesquisa – 6**Profas:** Heloísa Velanga e professora**Classe em questão:** 6º. A**Matéria:** Inglês**Data:** 25 / 08 / 2008**Tópico(s) de discussão:** eficácia da mudança de lugares dos alunos: se há melhor resultado e se interferiu positivamente na participação entre os / dos alunos -----**Pontos principais analisados / debatidos:** 1) resultados do mapeamento da classe 2) como lidar com o erro; -----

Conclusões / questionamentos: O mapeamento da classe feito pela professora tutora surtiu, aparentemente, um certo efeito, pois os alunos se mostraram, em princípio, mais calmos e menos barulhentos. Todavia, a nosso ver, essa estratégia não é muito eficaz, pois depois de um certo tempo após o mapeamento o barulho, a conversa paralela e a dispersão tendem a voltar. Para nós, o que seria viável para evitar esse tipo de problema seriam aulas dinâmicas que contemplassem os vários níveis de aprendizagem da classe (heterogênea), envolvendo os alunos de forma de que estes fiquem entretidos nas atividades e não se dispersem e se houver conversa, será discussão provocada pelas atividades em si. Um outro fator é a própria atitude do professor que, em nosso ponto de vista, tem que ter uma presença mais marcante, de autoridade, sem ser autoritário, obviamente.

Uma questão interessante aqui foi que a professora ao lidar com uma situação de erro novamente fez o uso da interação e do grupo, agindo como mediadora na solução de um problema. Vygotsky novamente.

Contudo, nem só de mares e rosas vive a educação, a professora aqui novamente escolheu alunos para fazer exercícios. Ao discutirmos essa questão, ela não o fez porque eram alunos que precisavam do tal “empurrãozinho”, como discutido anteriormente; simplesmente o fez por hábito. Insistimos que isso inibe a participação espontânea dos alunos!

APÊNDICE 19 - FO7

Observação de aula entre colegas – Ficha de observação 7

1 Pesquisadora Heloísa Velanga **2 de:** professora **3 Classe:** 6º. A **4 Matéria:** Inglês **5 Data:** 01/09/2008

6 Critério de observação combinado: como os alunos trabalham em grupo (dinâmica de grupo)

7 INDICADORES DE SUCESSO	8 AÇÕES OBSERVADAS DA PROFESSORA	9 AÇÕES OBSERVADAS DOS ALUNOS	10 COMENTÁRIOS Notas, Perguntas
→	→ profa. deixa os alunos formarem grupos livremente.	→ muita confusão, muito barulho na formação dos grupos por parte da classe; a outra parte ficou quieta, sentada, sem nem se mexer.	→ no tocante à formação de grupos, quase nunca é bom deixá-los se unirem livremente; cada vez o prof. deve usar um critério ou estratégia diferentes de formação.
→	→ profa. não se movimentou circulando entre os grupos durante a atividade; pelo menos não nos foi percebido; estávamos em um ponto de observação neutro, longe dos grupos.	→ de 6 grupos formados, apenas 2 realmente trabalharam efetivamente em grupo, discutindo as questões; os demais, basicamente, ou trabalhavam individualmente e checavam as respostas no final, ou um líder resolvia as questões e passava as respostas para os demais.	→ se a profa. tivesse circulado o tempo inteiro entre os grupos, o processo de trabalho teria sido totalmente diverso.

APÊNDICE 20 - DP7

Diário de Pesquisa – 7**Profas:** Heloísa Velanga e professora**Classe em questão:** 6º. A**Matéria:** Inglês**Data:** 01 / 09 / 2008**Tópico(s) de discussão:** como os alunos trabalham em grupo (dinâmica de grupo) -----**Pontos principais analisados / debatidos:** 1) formação de grupos; 2) como o professor deve agir durante a dinâmica de grupo -----**Conclusões / questionamentos:** Quando falamos em formação de grupos, muitos professores acham que isso é sinônimo de livre formação, o que não procede. Pode-se e deve-se deixá-los formarem grupos livremente, de vez em quando, mas o mais adequado é que cada vez o professor use um critério diferente para a formação. Isso fará com que os alunos se misturem mais, evitando as famosas panelinhas. Se o professor deixar os alunos formarem seus grupos por si mesmos, sempre formarão os mesmos grupos e deixarão de ter a oportunidade de trabalhar com outros alunos.Um outro fator de extrema importância quando se fala em dinâmica de grupo é que o professor deve se movimentar o tempo inteiro pela classe e pelos grupos, tirando dúvidas e fazendo esclarecimentos que achar pertinentes, dando instruções, verificando se os grupos estão trabalhando adequadamente, ou seja, se todos os membros estão participando, se está havendo discussão, se estão solucionando o problema juntos ou se apenas um faz o trabalho e os demais ficam passivos. Esse movimento é primordial, a nosso ver, caso contrário, como na aula observada, os resultados da atividade serão totalmente sem sentido.

APÊNDICE 21 - FO8

Observação de aula entre colegas – Ficha de observação 8

1 Pesquisadora Heloísa Velanga **2 de:** professora **3 Classe:** 6º. A **4 Matéria:** Inglês **5 Data:** 08/09/2008

6 Critério de observação combinado: interação entre 1) aluno – aluno e 2) aluno - professora

7 INDICADORES DE SUCESSO	8 AÇÕES OBSERVADAS DA PROFESSORA	9 AÇÕES OBSERVADAS DOS ALUNOS	10 COMENTÁRIOS Notas, Perguntas
→ interação aluno – aluno	→ profa. anda pela classe.	→ ao serem requisitados de fazer uma pesquisa sobre nomes de disciplinas em inglês, checam com os demais ao invés de pesquisar.	→ interação é relativa; eles usam um ao outro para checarem respostas e não para juntamente resolverem um problema. Acreditamos ser falta de situações mais estimuladoras. Profa. não consegue, com sua presença, ao andar pela sala, estimular uma interação maior entre os membros do grupo.
→ interação aluno – professora.	→ profa. dá comandos, mas nem sempre consegue controlar a classe.	→ alunos se dão bem com a profa, mas nem sempre a respeitam.	→ nessa faixa etária a interação também tem uma forte relação com respeito e autoridade.
	→ profa. faz perguntas aos alunos.	→ poucos alunos participam; basicamente apenas aqueles aos quais a profa. faz perguntas.	→ profa. deveria estimular maior participação espontânea; deveria esperar que eles tivessem um tempo para tentarem participar por si mesmos.
→ participação espontânea no final da aula	→ profa. começa a chamar os alunos que levantam a mão (voluntários).	→ alunos se oferecem para participar da atividade.	→ é justamente um dos tipos de estímulos a que nos referíamos acima.

APÊNDICE 22 - DP8

Diário de Pesquisa – 8**Profas:** Heloísa Velanga e professora**Classe em questão:** 6º. A**Matéria:** Inglês**Data:** 08 / 09 / 2008**Tópico(s) de discussão:** interação entre 1) aluno – aluno e 2) aluno – professora -----**Pontos principais analisados / debatidos:** interação e participação espontânea -----

Conclusões / questionamentos: : A interação aluno – aluno, pelo que pudemos observar nesta aula, é relativa, pois interação significa ação recíproca, trabalho compartilhado e, no que foi observado, os alunos apenas se usaram para checarem respostas. Não houve nenhum movimento de troca de conhecimento, de solução de problema conjunto. Acreditamos que isso foi decorrente da situação proposta não ter sido estimuladora o suficiente para fomentar esse tipo de interação em que haja diálogo.

Quanto à interação aluno – professora, pode-se perceber que há uma forte relação de afeto, mas não necessariamente de respeito. Acreditamos que falta autoridade por parte da professora.

Novamente a professora aqui incorre no mesmo ponto discutido anteriormente: ela faz perguntas aos alunos, não estimulando o tempo inteiro a participação espontânea de todos os alunos. Mais para o final da aula, contudo, a professora começa a observar que há alguns alunos levantando a mão (voluntários) e passa a chamá-los. É esse tipo de observar constante que o professor precisa ter em toda a aula, a aula toda.

Uma série de questionamentos foram levantados acerca do que seja interação numa turma de 6º. ano. A professora colocou que os alunos neste ano são muito individualistas, o foco é sempre mais nele mesmos. Segundo ela, eles não têm a menor noção do que seja trabalhar em grupo, o que foi por nós comentado que, então, cabe ao professor começar a ensiná-los o como é o fazer, instrumentalizá-los. Todos os alunos, ao trabalharem em grupo, sempre pesquisam a mesma coisa, novamente o não saber fazer que cabe ao professor ensiná-los. Ela também coloca que os alunos são mais imediatistas e pela aula ser de 2ª.feira, dia em que há muitas aulas externas, os deixando mais agitados, faz com que eles queiram que os resultados do trabalho sejam rápidos.

Diz tentar estimulá-los, por exemplo, a trazer e usar seus dicionários, que é uma forma de ensiná-los a pesquisar, mas que eles têm preguiça, não têm autonomia. Comentamos que autonomia é algo que se constrói ao longo de um processo, não é algo que se adquire e se desenvolve em apenas um ano.

A professora diz que os alunos não têm maturidade para o trabalho em grupo. Discordamos, pois acreditamos que, devidamente estimulados, qualquer faixa etária se envolve no trabalho em grupo. É claro que o que se pode esperar deles é diferente.

APÊNDICE 23 - FO9

Observação de aula entre colegas – Ficha de observação 9

1 Pesquisadora Heloísa Velanga **2 de:** professora **3 Classe:** 6º. A **4 Matéria:** Inglês **5 Data:** 11/09/2008

6 Critério de observação combinado: comportamento da classe em geral

7 INDICADORES DE SUCESSO	8 AÇÕES OBSERVADAS DA PROFESSORA	9 AÇÕES OBSERVADAS DOS ALUNOS	10 COMENTÁRIOS Notas, Perguntas
→ comportamento e participação	→ profa. agindo normalmente.	→ classe silenciosa e bem participativa no início da aula. → depois, começaram a ficar barulhentos e dispersos como sempre.	→ como, às 2as.-feiras, esta turma tem muitas aulas fora da sala de aula, eu e a profa. combinamos de mudar o dia da observação para ver se haveria algum efeito no resultado da observação.
→ uso de tradução (L1) o tempo inteiro como facilitadora da compreensão	→ a profa. fez nesta aula, particularmente, bastante uso de L1 para certificar-se de que os alunos estavam entendendo seus comandos	→ os alunos pareciam estar entendendo perfeitamente a aula em L2.	→ hoje, é comum o recurso de L1 como ajuda para compreensão; entretanto, achamos que aqui foi desnecessário.
	→ a profa. não nota e, conseqüentemente, não corrige.	→ alguns alunos não conseguiram produzir o som /θ/ ao falarem a palavra “ th row”.	→ isso, principalmente, nos anos iniciantes, é um erro muito grave, pois pode-se criar um vício de pronúncia que, posteriormente, seja muito difícil de ser revertido.
→ troca de ideias entre alunos		→ alunos deveriam fazer exercícios individualmente, mas alguns trocam ideias.	→ grupo social como ajuda na solução de problemas.
→ interação social na ajuda de solução de problemas. → profa. como mediadora	→ profa. está circulando pela classe, atende o aluno; pega sua dúvida e pergunta para a classe como resolver tal questão.	→ aluno tem uma dúvida e pede ajuda para a profa. → a classe, junta, resolve a dúvida.	→ Vygotsky

APÊNDICE 24 - DP9

Diário de Pesquisa – 9**Profas:** Heloísa Velanga e professora**Classe em questão:** 6º. A**Matéria:** Inglês**Data:** 11 / 09 / 2008**Tópico(s) de discussão:** comportamento da classe em geral -----**Pontos principais analisados / debatidos:** 1) comportamento e participação; 2) uso de L1 como facilitadora da compreensão; 3) como lidar com o erro; 4) solução de problemas; 5) professor como mediador.-----**Conclusões / questionamentos:** Mudamos o dia de observação, pois às segundas, os alunos têm muitas aulas externas, o que os deixa mais agitados e, conseqüentemente, mais barulhentos e propensos a conversas paralelas ou dispersão em aula. Notamos que a classe estava mais silenciosa e bem participativa no início da aula, mas depois de um certo tempo, voltaram a ser os mesmos de sempre, barulhentos e dispersos. A postura da professora foi a mesma. Podemos inferir, grosso modo, que o fato de mudar de dia não foi a solução. Talvez a postura da professora e a escolha de suas atividades ou a própria dinâmica da aula levem a essa agitação e dispersão da classe.A segunda questão é o uso de L1 como facilitadora da compreensão. Não temos nada contra, desde que seja realmente necessária, o que não foi o caso na aula de hoje. Os alunos pareciam estar entendendo perfeitamente todos os comandos e explicações em L2. Assim sendo, nos perguntamos para que o uso de L1 se não era necessário?Notamos que a professora deixou passar despercebido por várias vezes o erro de um determinado som, , e não o corrigiu. Isto, a nosso ver, é muito grave, pois é um som que não tem equivalência na L1 e que os alunos têm dificuldade de aprender a produzir adequadamente e que, ao se perceber a incidência do erro na classe, poderia ter sido trabalhado no conjunto. O não fazê-lo, e a recorrência do erro pode produzir um vício de linguagem que, posteriormente, seja muito difícil de ser superado.

Novamente situações, só que agora partiram de forma espontânea dos alunos, de se agruparem para solucionar problemas, mesmo tendo sido instruídos para fazer exercícios individualmente. Não que o aluno, a nosso ver, não deva nunca trabalhar sozinho, mas muitas vezes o trabalho em duplas, trios e grupos pode ajudá-lo- e muito - a produzir novo conhecimento e mais rapidamente. Em princípio, a professora manteve uma postura neutra: nem reprimiu, nem incentivou. Posteriormente, começou a circular pela classe e passou a atuar como mediadora.

APÊNDICE 25 - FO10

Observação de aula entre colegas – Ficha de observação 10 –

1 Pesquisadora Heloísa Velanga **2 de:** professora **3 Classe:** 6°. A **4 Matéria:** Inglês **5 Data:** 15/09/2008

6 Critério de observação combinado: comportamento da classe em geral porque hoje é segunda-feira, dia normal de observação

7 INDICADORES DE SUCESSO → AULA TOTALMENTE IMPRODUTIVA!!!!	8 AÇÕES OBSERVADAS DA PROFESSORA → profa. não intervém na maior parte das vezes; somente no final.	9 AÇÕES OBSERVADAS DOS ALUNOS → conversa paralela entre alunos do começo ao fim da aula.	10 COMENTÁRIOS Notas, Perguntas → comportamento da classe tem a ver com o “pouco pulso” da profa.? ou com a falta de atividades mais estimulantes?
→	→	→	→
→	→	→	→
→	→	→	→
→	→	→	→

APÊNDICE 26 - DP10

Diário de Pesquisa – 10**Profas:** Heloísa Velanga e professora**Classe em questão:** 6º. A**Matéria:** Inglês**Data:** 15 / 09 / 2008**Tópico(s) de discussão:** comportamento da classe em geral, porque hoje é segunda-feira, dia normal de observação -----**Pontos principais analisados / debatidos:** postura da professora na aula -----**Conclusões / questionamentos:** A nosso ver, essa aula foi totalmente improdutiva. Houve conversa paralela do começo ao fim. A professora não interveio quase que em momento nenhum, somente no finalzinho da aula, o que nos levou a nos questionarmos, novamente, se o comportamento barulhento e disperso da classe não tem a ver com a falta de autoridade da professora e a falta de uma dinâmica de aula, em que haja atividades planejadas que envolvam os alunos nos seus diversos níveis de aprendizagem.

APÊNDICE 27 - FO11

Observação de aula entre colegas – Ficha de observação 11 –

1 Pesquisadora Heloísa Velanga **2 de:** professora **3 Classe:** 6°. A **4 Matéria:** Inglês **5 Data:** 22/09/2008

6 Critério de observação combinado: alunos Leo, Felipe e Patrick, que foram trocados de lugar (o quanto eles atrapalham a classe?)

7 INDICADORES DE SUCESSO	8 AÇÕES OBSERVADAS DA PROFESSORA	9 AÇÕES OBSERVADAS DOS ALUNOS	10 COMENTÁRIOS Notas, Perguntas
→ Leo	→	→ se manteve mais quieto basicamente a aula toda.	→
→ Felipe	→ profa. não intervém.	→ corrigiu alunas quando não devia, gritou, conversou paralelamente.	→ profa. não mantém um padrão de conduta em relação a como conduzir questões comportamentais dos alunos.
→ Patrick	→ profa. intervém.	→ conversou bastante; quando ficava quieto, após ser repreendido pela profa., algum(a) aluno(a) o provocava.	→ profa. não mantém um padrão de conduta em relação a como conduzir questões comportamentais dos alunos. Leva para o pessoal?
→ Kim	→ profa. não intervém.	→ corrige alunas e alunos, se acha a profa. pelo fato de ser inglesa, faz e desfaz na aula.	→ profa. não mantém um padrão de conduta em relação a como conduzir questões comportamentais dos alunos. Tem “medo” de encarar ???
→	→	→	→

APÊNDICE 28 - DP11

Diário de Pesquisa – 11

Profas: Heloísa Velanga e professora

Classe em questão: 6º. A

Matéria: Inglês

Data: 22 / 09 / 2008

Tópico(s) de discussão: alunos Leo, Felipe e Patrick, que foram trocados de lugar (o quanto eles atrapalham a classe?) -----

Pontos principais analisados / debatidos: postura da professora na aula em relação a determinados alunos -----

Conclusões / questionamentos: Tirando o primeiro aluno, Leo, tanto Felipe quanto Patrick, conversaram paralelamente, um até corrigindo outros alunos. Há uma quarta aluna, que foi por nós observada, que é inglesa de nascença, e por esse fato, se coloca no papel de professora o tempo todo e corrige alunos o tempo todo. Em alguns casos, a professora não intervém, não reage, não se coloca, não se impõe. Ela, a nosso ver, não mantém um padrão de conduta ao lidar com questões comportamentais; ora reprime, ora ignora totalmente (na maioria das vezes). Por quê? Leva para o pessoal? Por que sempre repreende Patrick? E nunca o faz com a Kim? Tem medo de encará-la por esta ser uma nativa da língua inglesa?

APÊNDICE 29 - QA

**QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS DO 6º. A (EF)**

1. () Menino () Menina

2. Idade: _____ anos

3. Você gosta de trabalhar em duplas e/ou grupos?

() Sim () Não () Depende

Por quê? _____

4. Quando você trabalha com colega(s), como é sua participação na dupla/grupo?

() De cooperação () De liderança () Passiva

5. Ao trabalhar em grupo, você acha que você e seus/suas colegas têm mais chances de resolver a situação-problema proposta pela professora?

() Sim () Não () Depende

Por quê? _____

6. O que você acha que a professora deve fazer enquanto você e os outros grupos da classe trabalham? Por quê?

7. O que é pensar de forma crítica para você?

8. Você acha que as perguntas que sua professora propõe em aula fazem você pensar de uma forma mais crítica?

() Sim () Não () Às vezes () Nunca

Por quê? _____

Obrigada por sua ajuda ao responder este questionário!!

Profa. Heloísa Velanga

01 de dezembro de 2008

ANEXOS

ANEXO 1 – FOA – frente

ANEXO FOA

Ficha para a observação de uma aula

Por favor, avalie com qual intensidade os seguintes critérios de qualidade estão presentes na aula observada, usando uma escala de 0 a 5:
 não é aplicável 0 1 2 3 4 5 é completamente aplicável

Por favor, leve em consideração que é impossível que todos os critérios sejam encontrados em uma única aula.

turma: _____ número de alunos: f: _____ m: _____ total: _____

matéria: _____ conteúdo da aula: _____

	0	1	2	3	4	5	Comentário
1 Administração da aula							
• A aula acontece com regras que ajudam a evitar perturbações ou interferências.							
• O professor mantém o controle sobre as atividades dos alunos e a sua atenção.							
• O professor tem pontualidade e evita assuntos paralelos na aula.							
• O professor reage flexivelmente à necessidade dos alunos.							
• O professor demonstra planejamento da aula.							
2 Motivação							
• O professor estimula os alunos positivamente perante à aprendizagem e baseado no desempenho.							
• A relação entre professor e os alunos é desenvolvida e direta.							
• Os alunos tratam-se com gentileza e respeito.							
• O professor trata os alunos com gentileza e respeito.							
• Todos os alunos são incluídos nos acontecimentos da aula.							
• O professor inclui as experiências e os interesses dos alunos na aula.							
• O professor conscientiza os alunos sobre a importância dos conteúdos da aula.							
• As tarefas dadas em aula são diversificadas e objetivas.							
• O professor fortalece avanços de aprendizagem e/ou de comportamento individuais através de elogios e incentivos.							
• O professor mostra motivação com os objetivos e conteúdos da aula.							
3 Estrutura							
• A aula mostra uma evolução no aprendizado a cada novo dia.							
• As informações são apresentadas de forma estruturada.							
• O professor usa uma linguagem acessível ao aluno.							
• A terminologia da matéria é usada de forma adequada.							
• As tarefas são formuladas de forma que fica claro para o aluno o que ele tem que fazer.							

ANEXO 3 – MML

ANEXO MML

mesa de professor	Margerie Larissa Sabriana	Galhardo Alencar
Diana Natassia	Nicolau Swam	Cica Sofia
Luca Patrick	Giulia Lsa	Vinicius Sue
Rafa Carol	Felipe Guga	Bianca Kim
Nicholas Thomas	6-A	! !