

POSSIBILIDADES DE IN(TER)VENÇÕES PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA: UM OLHAR SOBRE AS MICROINTERAÇÕES

Adriana Dickel,
Ana Lúcia Werneck Veiga Di Pizzo,
Flávia Eloisa Caimi,
Rosane Colussi,
Sílvia Maria Scartazzini

Resumo

Trata-se de um estudo sobre microinterações estabelecidas em uma 1ª série do ensino fundamental, em uma escola pública de periferia urbana. Pressupondo o professor como agente de in(ter)venção nos processos de construção de conhecimento e desenvolvimento cognitivo dos estudantes e com base em referenciais piagetianos e bakhtinianos e observações não-participantes, investiga-se se a professora pressupõe e reconhece os processos cognitivos das crianças quando lhes propõe atividades e se sua intervenção produz nelas condições para a construção de conhecimentos em novos patamares. Por fim, apresentam-se indicativos pautados no método clínico que poderiam compor formas de escuta e de orientação das práticas de ensinar e aprender, mediadas pelo diálogo entre professor e alunos.

Palavras-Chave: relação pedagógica, intervenção, aprendizagem, troca cognitiva

POSSIBILITIES OF PEDAGOGIC IN(TER)VENTIONS IN THE CLASSROOM: A LOOK ABOUT THE MICRO INTERACTIONS

Abstract

This article shows a work about the micro interactions in an elementary education first grade class from a public school in a poor area of the city. It takes the role of the teacher for granted as an agent in the construction process of knowledge and cognitive development of the students. According to Piaget and Bakhtin's references and using non-participant observations, the study researches if the teacher estimates and recognizes the children's cognitive processes when presenting activities at classroom and if the pedagogical intervention produces any conditions for knowledge construction in a new level. Finally, aspects based upon Piaget's clinical method are shown, which could become forms of different listening and teaching practices, conceiving a relation of dialogue between teacher and students.

Key-Words: pedagogic interaction, intervention, learning, cognitive exchange

Os primeiros anos de escolarização vêm sendo tomados, sistematicamente, como objeto de pesquisas, análises, críticas e questionamentos, ao longo dos últimos anos, por inúmeras instâncias e entidades ligadas à educação. Uma possível razão dessa ocorrência, dentre tantas outras, refere-se aos índices concernentes às estatísticas educacionais, que apontam diversas situações de insucessos da e na escola. Para ilustrar essa situação, tomando como foco o domínio da leitura e da escrita, podemos referir a pesquisa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), divulgada em 2001, cujos resultados anunciavam que 22,2% dos estudantes da 4ª série das escolas brasileiras encontravam-se praticamente em situação de analfabetismo e que outros 59% ainda não tinham desenvolvidas as competências básicas de leitura compatíveis com esse nível de escolaridade, sendo capaz de ler apenas textos simples e curtos.¹

Pesquisa divulgada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura — Unesco — revela que os estudantes brasileiros encontram-se em penúltimo lugar no desempenho em Matemática e Ciências e no 37º lugar em leitura, segundo testes aplicados em adolescentes com 15 anos de idade de 41 países, no ano de 2001. Na média das três áreas, o país fica em penúltimo lugar, na frente apenas do Peru.²

Em que pese a relevância dessas estatísticas para dar visibilidade aos resultados do aproveitamento escolar e, talvez, para despertar maiores cuidados com a educação, atraindo investimentos financeiros mais significativos de parte do Estado, elas são limitadas para explicar como essas condições são produzidas e, sobretudo, como podem ser transformadas no cotidiano das escolas. Reconhecemos, ainda, que as condições de mudança e superação desse quadro não dependem tão-somente do esforço e vontade dos professores e da qualificação das suas práticas pedagógicas, estando contingenciadas por fatores de ordem social, política e econômica, que extrapolam em muito o contexto escolar.

¹ Dados disponíveis em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb>. Uma breve análise desses dados pode ser encontrada em ARAÚJO e LUZIO (2007).

² Informação disponível em: <www.aprendebrasil.com.br/noticiacomentada/030704_not01.asp> Acesso em: 10 mar. 2007.

Colocando temporariamente em suspenso essas importantes questões macro-estruturais, voltamos nossa atenção, neste estudo, para as microinterações que se estabelecem em sala de aula, de modo a refletir sobre as potencialidades que esse espaço contém, considerando o papel da professora como agente de in(ter)venção nos processos de construção de conhecimento e de desenvolvimento cognitivo efetivados pelos alunos. A ambiguidade imposta pelo parêntese incorporado à palavra *intervenção* sugere que esta possa se constituir como espaço de *invenção* de possibilidades, caminhos e alternativas para o enfrentamento das muitas limitações inerentes aos processos pedagógicos escolares³.

Nosso percurso profissional, como professoras da educação básica, como professoras-formadoras no âmbito da educação superior, como pesquisadoras da área educacional e integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (Gespe)⁴, tem suscitado inquietações que nos levam a configurar inúmeras perguntas e a formular alguns pressupostos sobre tais processos pedagógicos.

Alguns desses pressupostos norteiam a reflexão que buscaremos desenvolver neste texto e estão expressos nas seguintes formulações: a) nos anos iniciais de escolarização,⁵ verificam-se, predominantemente, ações docentes centradas no ensino, as quais tratam os conteúdos escolares como informações a serem adquiridas pelos alunos e pressupõem a homogeneização das trajetórias desses sujeitos

³ O conceito de in(ter)venção é apresentado por Axt e Kreutz (2003) para referir-se a situações que fogem à ordem do previsto, do estático, e que dependem do contexto, do acontecimento, do sentido. Tratamos a in(ter)venção, neste estudo, como possibilidade de instaurar processos de criação/invenção entre a professora, os alunos e os objetos de conhecimento na sala de aula.

⁴ As autoras desse estudo integram o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (Gespe), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo/RS. Com origens que remontam o ano de 1991, o Gespe tem-se dedicado ao estudo dos processos pedagógicos em escolas de periferia urbana, sendo integrado por professoras da educação básica e da educação superior. No grupo, ao mesmo tempo em que pesquisamos e produzimos conhecimentos, desenvolvemos projetos de formação continuada junto à rede de educação básica e, assim, vamos constituindo nossa própria formação em serviço.

⁵ Referimo-nos aos anos iniciais de escolarização por ser este o nível que o presente estudo focaliza. Entretanto, a problemática aqui anunciada não desaparece nas séries subsequentes. Ao contrário, pode-se dizer que ela tende a se agravar à medida que avança a escolarização, estimulada, especialmente, pela atomização curricular que se verifica nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

nos caminhos das aprendizagens. As atividades propostas em sala de aula, nessa perspectiva, têm uma conotação de exercício, com caráter externo e observável, não sendo relacionadas às ações de pensamento nem tampouco acompanhando a evolução das hipóteses e dos interesses das crianças em relação aos objetos de estudo; b) essa primeira asserção leva-nos a inferir que os(as) professores(as), em geral, não compreendem como os alunos aprendem e constroem conhecimentos, razão pela qual, frequentemente, recaem numa postura pedagógica tecnicista, que se fundamenta em uma epistemologia empirista. Com tais fundamentos, os(as) professores(as) dedicam-se à “transmissão” (na perspectiva da pedagogia tradicional) dos conteúdos programáticos e à oferta de grande quantidade de tarefas com as quais as crianças possam se ocupar em aula, independentemente das formas cognitivas construídas por elas para assimilar esses conteúdos (entendendo-se a assimilação numa perspectiva epistemológica interacionista) e para significar essas tarefas; c) um terceiro elemento presente nessa problemática diz respeito às relações pedagógicas. Ao seguir, a lógica dos conteúdos e a dinâmica das atividades como fins em si mesmos, secundarizando o papel das crianças com seus processos cognitivos, acentua-se a tendência à dispersão da atenção e dos interesses em sala de aula. Observamos, nesse sentido, que a atenção dos(as) professores(as) tem sido monopolizada pela necessidade de disciplinamento e regulação das crianças na sala de aula, consagrando o tempo escolar mais à resolução de conflitos relacionais do que propriamente à consecução de situações de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo.

Essa circunstância pode ser entendida, dentre outras razões, como um reflexo do precário conhecimento profissional que os docentes constituem ao longo da sua formação inicial e dos restritos espaços de formação em serviço de que dispõem nas escolas para compreender e transformar tal realidade. Sem a intenção de adentrar por essa discussão, o que nos levaria à avaliação dos cursos de formação e à análise das condições de trabalho nas escolas, reportamo-nos a diversos autores (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002; PIMENTA e LIMA, 2004) para os quais há evidências – e nossas experiências as ratificam⁶ – de que o espaço/tempo da formação profissional, mesmo no âmbito da educação superior, tem-se mostrado limitado e insuficiente para oportunizar aos

⁶ Em Andreolla et al (2000) e Dickel (2004), encontram-se reflexões sobre formação continuada de professores na perspectiva produzida pelo Gespe em seus quinze anos de existência.

futuros professores a construção de um sólido conhecimento profissional, que tome a teoria como sustentáculo da prática e que possibilite à prática confrontar a vitalidade da teoria, em situações contextualizadas, num movimento constante de ação-reflexão-ação.

Para explorar aqueles pressupostos, acompanhamos uma situação escolar específica, orientadas pelas seguintes questões: a) os(as) professores(as) pressupõem e reconhecem os processos cognitivos dos seus alunos quando lhes propõem atividades na sala de aula? b) em que medida a proposição de atividades e a condução de estratégias de intervenção pedagógica geram na criança condições de possibilidade de construção de conhecimento em novos patamares?

Partindo de tais indagações, este estudo analisa as possibilidades de a sala de aula constituir-se em espaço de interações/trocas cognitivas, focalizando o papel do(a) professor(a) como agente de in(ter)venção nos processos de construção do conhecimento das crianças. Sob esse prisma, é plausível pressupor a contribuição do *outro* (professor, colega, família...) na construção cognitiva do sujeito, bem como reconhecer a socialização como elemento de abertura para diferentes perspectivas e possibilidades de desenvolvimento. Tendo tal propósito, orientamos a análise pela posição teórica de Jean Piaget, em particular no que concerne à perspectiva social da construção do conhecimento. Em outras palavras, nossa leitura da obra de Piaget é feita do mirante das trocas cognitivas entre os indivíduos e entre estes e os objetos de conhecimento, entendendo a qualidade dessas trocas como condição fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças em situação escolar.

Demarcadas as questões no plano teórico e no âmbito da realidade escolar, passaremos a localizar a especificidade do campo empírico sobre o qual estendemos nosso olhar e voltamos nossas indagações. Compõe o cenário da investigação uma escola da rede municipal de ensino, situada na periferia urbana de um município com cerca de 170 mil habitantes. As cenas se desenvolvem em uma turma de primeira série, constituída de 22 alunos, com idades entre seis e nove anos. A professora e as crianças são as protagonistas da trama que tentamos descrever e analisar. As pesquisadoras, por sua vez, atuam como coadjuvantes, já que, sendo também professoras de escola pública e professoras-formadoras de professores em cursos de licenciatura, estão implicadas nesse universo educacional e comprometidas com a sua qualificação.

Se, por um lado, as pesquisadoras estão implicadas na situação, por outro lado, ao observarem as aulas e procederem à sua análise, ocupam a posição privilegiada de um certo distanciamento, que permite visualizar aspectos nem sempre acessíveis àquele que está imerso na situação, caso da professora da primeira série. Entendemos que a posição exotópica na qual se situam as pesquisadoras favorece a produção de excedentes de visão (BAKHTIN, 2000), visto que “uma cultura, assim como um texto, só se revela na sua completude, pelo olhar de uma outra cultura” (AMORIM, 2004, p. 191).

Com isso, queremos dizer que o olhar crítico que estendemos para as microinterações que se estabelecem nessa turma de 1ª série, apontando algumas das tensões e contradições ali presentes, não tem o sentido de denúncia ou de apuração de culpas, posições certamente arbitrárias e simplificadoras diante de um contexto tão complexo como é o da sala de aula. A oportunidade que a professora e as crianças abrem para a nossa presença no seu espaço de trabalho e estudo permite-nos olhar, de um lugar privilegiado, a “caixa preta” em que consiste a sala de aula, com a dinâmica própria das suas (micro)interações. Destarte, não é o trabalho de uma professora que se coloca em questão, mas um conjunto de condições que configuram a dinâmica da sala de aula e que se reproduz em milhares de outras classes.

Nossa intenção, assim, é apontar elementos do processo pedagógico escolar que, não obstante estarem situados nesse universo específico, possam dialogar mais amplamente com as concepções de escola, de criança, de professor, de ensino e de aprendizagem vigentes no ideário e nas experiências educativas atuais. Sobretudo, vislumbramos a possibilidade de que, ao acompanhar a análise de uma realidade exterior, outros professores possam estabelecer relações com sua própria ação docente, compartilhando esse excedente de visão que buscaremos aqui sistematizar.

As condições interacionais da sala de aula: “É bonito trabalhar em silêncio!”

Presumindo que um ambiente com boas condições de interação, onde todos possam falar e ser ouvidos, levantar hipóteses, estabelecer relações, criar e resolver problemas, constitua um elemento favorável às trocas simbólicas e ao desenvolvimento cognitivo, partimos da análise dos aspectos relacionais, isto é, das possibilidades ou restrições que se configuram na sala de aula para a ocorrência de trocas qualificadas. Nas

aulas observadas, constatamos raros momentos em que, do ponto de vista da turma, as solicitações posturais da professora são atendidas. As crianças mudam constantemente de posição na cadeira, deslizam rastejando entre as carteiras, levantam-se do lugar, andam pela sala, conversam com colegas, provocam-se uns aos outros com deboches ou agressões verbais, desviam completamente a atenção do foco proposto pela professora. Evidentemente, em certa medida, essas movimentações são perfeitamente aceitáveis e, diríamos até, necessárias se considerarmos que são crianças de seis a nove anos, em plena fase de construção da corporeidade. São necessárias, também, se abdicarmos de uma concepção de escola tradicional, que pressupõe um ambiente de silêncio, marcado pela posição falante do professor e da posição ouvinte do aluno, para a ocorrência da aprendizagem.

Na perspectiva epistemológica piagetiana, cujo referencial orienta nossa análise neste estudo, educar não é sinônimo de disciplinar, moralizar, impor regras, como apregoa a pedagogia chamada “tradicional”, nem tampouco de deixar que o sujeito aprenda livremente as regras sociais segundo seus interesses e motivações pessoais, como sugerem algumas interpretações da “pedagogia nova”. Educar, para essa abordagem, implica constituir um ambiente rico de oportunidades/possibilidades a serem compartilhadas interativamente, ensejando a compreensão e a invenção das regras sociais numa perspectiva co-operativa.

Na situação escolar sob análise, a agitação das crianças mostramos que a aula não consegue instaurar uma dinâmica que mobilize suas atenções, interesses e disponibilidades para a aprendizagem, deflagrando-se um processo dispersivo no qual a atividade a ser realizada transforma-se em ativismo, mero cumprimento de tarefas, como pintar, recortar, copiar do quadro, etc. Então, uma grande quantidade de movimentos(ações) desenrolam-se simultaneamente na sala de aula, cujo percurso não se consegue mais acompanhar, nem tampouco controlar.

A cena reproduzida na sequência exemplifica a situação que pretendemos enunciar.

Cena 1

A professora tenta acalmar as crianças para iniciar a atividade, que consiste na ordenação de algumas ilustrações de cenas cotidianas em sequência, numa folha mimeografada. Segundo a orientação dada, as

crianças deveriam observar as ilustrações, definir a ordem cronológica dos acontecimentos, pintar, recortar e montar adequadamente sobre uma nova folha de ofício. A maioria das crianças limitou-se a pintar e a copiar do quadro a numeração correta apontada pela professora. Possivelmente com o intuito de criar um clima de tranquilidade e silêncio, a professora coloca para tocar um CD de música clássica, seguindo-se estas falas:

Prô: *Agora guardem o livro.* A professora fala alto para ser ouvida.

Prô: *Ita, guarde o livro embaixo da classe.*

Prô: *Escutem!*

Aluno: *Ouviram do Ipiranga às margens plácidas...*

Prô: *Levanta a mão quem escutou o que eu falei*

Prô: *O que eu pedi, Ita, Vin, Gus?*

Prô: *Todo mundo vai baixar a cabeça e escutar a música.*

Prô: *Eu acho que não vai dar para fazer, Gus.*

Prô: *Crianças, respirem fundo, encham o pulmão.*

Aluno: *Hoje na creche nós também dancemos.*

Gus: *Esta música ninguém canta.*

Eri: *Essa música é de piano.* As crianças não se acalmam. Gus continua agitando.

Mic: *Coloca uma música diferente.*

Gus: *Coloca uma bandinha.*

Só observamos uma criança prestando atenção na música. A professora quer distribuir a folha e não consegue.

Gus: *Eu sou o DJ. Eu sou o Capitão Gancho.*

Prô: *Qual é a atividade que nós estamos fazendo agora? Abaixem a cabeça.*

Meninos conversam. A professora pede “postura” na classe.

Prô: *Coloquem as pernas para baixo da mesa. Vou falar baixinho. Quem escutar vai saber o que fazer.* Segue-se nova tentativa de encaminhar a tarefa e recomeçam as falas.

Gus: *Bota mais alto a música. Bota uma bandinha.*

Crianças não prestam atenção na música.

Aluno: *Prô, coloca a “Eguinha Pocotó”.*

Mic nos mostra o trabalho. Ale começa a andar pela sala.

Aluno: *Olha o tipão da Ale.*

Gus: *Né que a gente sabe andar de skate?* Conversando com Eri.

Prô: *Vamos fazer o trabalho em silêncio.*

Mic dá gritos: *buuuuu. buuuuu...*

Gus: *Prô, coloca uma música decente, essa é de véio.*

Os alunos não ouvem o que a professora diz.

Ale: *Cada um cuida do seu narizinho.*

Eri: *Ale é muito metida, a besta.*

Prô: *É bonito trabalhar em silêncio.*

Diretora entra na sala para dar um aviso. As crianças nos rodeiam. Ale mostra uma foto e uma cartinha da madrinha da Alemanha. Ale briga com uma colega por causa do lápis de cor.

Prô: *Eu quero menos conversa e mais trabalho.*

Eri conta um fato que ocorreu de manhã, quando uma mulher quase perdeu o bebê, e ele e o pai a ajudaram.

Colegas em coro: *Mentiroso!!*

Não obstante os esforços empreendidos para conter a dispersão, oferecendo a audição de uma música clássica (que as crianças consideraram “de véio”) e utilizando-se de advertências verbais tais como “Silêncio!”, “Escutem!”, “Abaixem a cabeça!”, as interações são bastante tumultuadas e, também por isso, restritas na promoção de aprendizagens. Analisando a proposta que se procura desenvolver, não fica evidente a articulação de situações pedagógicas orientadas por

objetivos claramente construídos e perseguidos, que confluem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Assim, à medida que são ignoradas as falas aparentemente dispersivas das crianças, na tentativa de levar a cabo a programação de aula, elas desenvolvem estratégias de convivência a fim de levar a termo os seus próprios objetivos, independentemente das expectativas e propósitos da professora.

Analisemos a Cena 1 sob o ponto de vista do interesse da criança e da significação das tarefas escolares. Nesse cenário de dispersão, o desinteresse manifestado pelas crianças em relação à tarefa proposta demonstra, visivelmente, um encurtamento no período de seu envolvimento; isso quando não impede que ele se instale. Consoante a essa ideia, Becker (2001, p. 98) enfatiza que “os alunos costumam rejeitar atividades didático-pedagógicas não por serem difíceis, mas por serem desprovidas de significado”.

Nessa mesma perspectiva, Piaget explica que o interesse consiste num prolongamento das necessidades, ou seja, na interação que a criança estabelece com o mundo; um objeto ganha estatuto de “interessante” à medida que atende a uma necessidade. Diz o autor: “O interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental. Assimilar, mentalmente, é incorporar um objeto à atividade do sujeito, e esta relação de incorporação entre o objeto e o eu não é outra que o interesse, no sentido mais direto do termo (‘inter-esse’)” (PIAGET, 2005b, p. 37). Ainda, segundo o autor, o interesse contempla duas dimensões: de um lado, apresenta-se como um regulador de energia, fazendo parecer fácil e nada fatigante uma tarefa que seja interessante aos olhos da criança; de outro, apresenta-se como um sistema de valores, os quais vão-se diferenciando no desenvolvimento infantil e determinando finalidades cada vez mais exigentes e complexas para a ação, em busca do seu reequilíbrio. A esse sistema de valores vinculam-se os sentimentos de autovalorização, envolvendo juízos de inferioridade ou superioridade, e registros de êxitos ou fracassos nas atividades; nessa perspectiva, o interesse consiste numa necessidade, no sentido de lacuna a preencher, em busca de um novo equilíbrio.

No episódio anteriormente descrito, é flagrante a obstaculização que as crianças promovem diante das tarefas propostas e, mais ainda, é notável a maneira como a aula segue independentemente das suas falas e reflexões. Se a música clássica provocou tantos comentários, talvez fosse este o momento de explorar esse tema, contextualizar o autor, falar do momento histórico em que ele produziu, referir as diferenças entre os diversos gêneros musicais. Em detrimento das oportunidades derivadas dos interesses e necessidades manifestados

pelos alunos, da possibilidade de abordar os conteúdos escolares em sentido mais amplo, acolhendo as expectativas, atitudes e valores anunciados pelas crianças, a aula permanece atrelada à pseudonecessidade de realizar-se conforme o planejado, cumprindo-se o conteúdo programático e as atividades que, supostamente, compõem a tradição do currículo escolar.

Levar em conta o interesse da criança nas intervenções pedagógicas não significa abdicar do rigor intelectual ou renegar o valor do conhecimento que integra o patrimônio da humanidade, cuja transmissão/apropriação constitui uma das tarefas da educação escolar, mas garantir que a apropriação desse conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens.

Estudos no campo da etnometodologia também trazem algumas contribuições à compreensão dessas interações, uma vez que concebem a comunicação na sala de aula como fator decisivo de aprendizagem. Alain Coulon (1995) explica que tanto os métodos autoritários quanto as pedagogias não-diretivas podem responder pelo fracasso escolar, especialmente nos casos em que não conseguem constituir ambientes de confiança entre professores e alunos. Como resposta à excessiva autoridade do(a) professor(a) ou à ausência de relações de confiança e respeito mútuo, “as crianças desenvolvem sua própria organização da turma, na qual o objetivo fixado é não trabalhar e perturbar os procedimentos do professor” (MCDERMOTT, 1974, apud COULON, 1995).

Diferentemente de movimentações e conflitos que têm valor potencialmente construtivo, que promovem interações criadoras, o cenário descrito sinaliza a tensão da professora diante de uma situação que parece fugir ao seu controle e, principalmente, à sua compreensão. As crianças falam, cantam, gritam, contam coisas alheias àquela situação, mas não se instaura ali um contexto dialógico, antes, parece mais um monólogo coletivo, tal como Piaget descreveu as manifestações de crianças de quatro a sete anos em situação social. O monólogo coletivo, segundo esse autor, refere-se a uma forma de fala social que une o prazer de falar ao de monologar diante dos outros, acreditando atrair o interesse destes sobre si; entretanto, “a criança que fala dessa maneira não consegue fazer-se escutar pelos interlocutores, porque não se dirige realmente a eles. Fala alto para si mesma, diante dos outros” (PIAGET, 1999, p. 17).

A aula como espaço-tempo de construção de conhecimento

Constatadas as dificuldades enfrentadas nos aspectos relacionais, especialmente na difícil tarefa de mobilizar os alunos em torno da proposta de aula, despertando seu interesse e envolvimento numa atividade que lhes pareça significativa, voltemos a atenção para as condições de possibilidade de construção do conhecimento num ambiente assim configurado. Alguns aspectos se sobressaem durante a observação das aulas, tais como: o tratamento dado ao conteúdo escolar – no caso, o tema “animais” – é, em certa medida, instrumental, fator que não contribui para instigar a curiosidade das crianças sobre um assunto que, em si, poderia ser muito interessante; as aulas expositivo-dialogadas são constituídas por perguntas dirigidas às crianças com vistas à obtenção da resposta esperada, nos termos do conteúdo, sem oportunizar momentos de expressão, contextualização, reflexão, interrogações, confrontos de pontos de vista; as falas espontâneas ou as respostas “insuficientes” das crianças são, em geral, secundarizadas pelo propósito de fazer avançar os conteúdos e de realizar as atividades tal como foram planejadas.

Vejamos uma cena na qual se evidencia o exposto.

Cena 2

A professora distribui uma folha mimeografada (com as inscrições bastante apagadas), contendo desenhos de cinco animais (canguru, passarinho, baleia, jacaré e cachorro), que deverão ser relacionados aos respectivos modos de locomoção. Sem ler o que está escrito na folha com as crianças, sem fazer relação da atividade com a leitura e sem, tampouco, contextualizar/explorar mais o tema de modo a abrir espaço para as vivências das crianças, a professora pergunta:

Prô: *Que bicho é esse?*

Alunos: *Canguru*

Prô: *O que faz o canguru?*

Alunos: *Pula, pula.*

Prô: *Como se escreve pula?*

Tai: *P com A, né, prô?*

Prô: *O que faz o jacaré?*

Alunos: *Nada.*

Prô: *Quem nada?*

Alunos: *O jacaré*

Assim a professora encerra a breve interlocução, sem aproveitar as respostas das crianças para criar conflitos cognitivos, seja em torno da resposta de Tai, que pensa escrever “pula” com P e A, ou da locomoção do jacaré, que nada e também rasteja.

Os estudos de Jean Piaget e de alguns de seus colaboradores (PIAGET, 1976; INHELDER e CELLÉRIER, 1996) destacam o conflito cognitivo como um dos mais importantes elementos de desenvolvimento intelectual. O desencontro entre os esquemas de assimilação do sujeito e os objetos de conhecimento sobre os quais esses esquemas se aplicam impede/dificulta sua assimilação, acarretando um desequilíbrio. É justamente esse desequilíbrio, ou conflito, que obriga o sujeito a mover-se no sentido de restabelecer o equilíbrio, favorecendo a construção de novos esquemas cognitivos. Se esse desencontro é demasiadamente grande, é possível que o conflito nem se instaure ou que o sujeito não se mobilize para a sua superação, tamanho o esforço necessário para tal empreendimento.

Nesse sentido, há de haver uma intervenção que possa provocar o desequilíbrio, questionando as hipóteses que subjazem às respostas das crianças. Um processo de discussão mediado pelo(a) professor(a) permitiria colocar o conteúdo de ensino em diferentes tipos de construções/relações com outras áreas do conhecimento, com diversas experiências sociais protagonizadas pelas crianças, com saberes docentes, dentre outros. Desencadear conflitos cognitivos, realizar in(ter)venções problematizadoras, engendrar a necessidade de superá-las seriam ações possíveis caso se abdicasse do propósito de fazer prevalecer a rota previamente definida para a aula. Isso também iria requerer a capacidade de transitar por áreas de conhecimento e saberes não previstos, não especificados *a priori*, implicando um processo de formação inicial qualificado e uma sólida proposta de formação em serviço para os professores do ensino fundamental.

Segundo Montoya, a construção do conhecimento pelo indivíduo é solidária, e mais, é indissociável do sistema de trocas cognitivas entre os indivíduos. As trocas cognitivas são definidas pelo autor como “ações de reunir informações, colocá-las em relação ou em

correspondência, introduzir reciprocidades; isto é, ações isomorfas àquelas que realiza o indivíduo interiormente” (1996, p. 71). Com isso se evidencia a impossibilidade de conceber o progresso da ação individual sem a contribuição e participação do outro e sem a imersão do indivíduo num meio social. Esse sistema de trocas entre nós, seres humanos, contém uma especificidade que Montoya define como *troca simbólica*, isto é, a capacidade de realizar trocas cognitivas no nível da representação, podendo compartilhar significados diferentes dos seus significantes (Idem, p. 72).

Mas insistimos em afirmar que essas trocas, no ambiente escolar, não prescindem de uma in(ter)venção qualificada dos(as) professores(as), guiada por uma concepção de aprendizagem que respeite as indagações e reflexões das crianças; que crie espaço para a construção co-operativa de conhecimentos; que realize intervenções voltadas ao desenvolvimento da autonomia; que favoreça a reflexão, o confronto de argumentos e a elaboração conjunta de respostas.

Na esteira dessas reflexões, trazemos mais uma cena, na qual se verifica que a proposta da aula é mais uma vez suplantada pela dinâmica criada pelas crianças, sem que a professora obtenha êxito em mobilizá-las para a tarefa. Não conseguindo acompanhar as demandas dos alunos, a aula segue o modelo previamente definido, reduzindo as possibilidades de instigar seus processos construtivos. Cabe observar que isso acontece numa proposta de produção coletiva de texto, situação potencialmente fértil para derrubar as fronteiras do determinismo e privilegiar as colocações das crianças.

Cena 3

A professora entrega às crianças uma folha mimeografada (de pouca nitidez gráfica) contendo cenas fora de seqüência de um menino plantando duas árvores e regando-as até que estivessem grandes para suportar uma rede. Após mostrar a ordem certa da numeração, propõe a elaboração de um texto coletivo sobre a história.

Prô: *Vamos dar um nome ao menino?*

Todos respondem ao mesmo tempo: *siiiiimmmm!*

Prô: *Vamos lá! O que o Dudu (nome dado pela professora para agilizar o trabalho) está fazendo aqui?*

A professora para o trabalho e pede que prestem atenção. Volta à folha e pergunta:

Prô: *O que Dudu estava fazendo? Era de dia ou era de noite?*

Prô: *Não vou continuar a aula se houver gritos.*

A professora começa a escrever no quadro com letra cursiva.

Aluno: *É para escrever no caderno?*

Prô: *É, Ju!*

Ju caminha pela sala sem começar o trabalho.

Pab: *É para escrever embaixo da data?*

Prô: *É.*

A professora continua sozinha o texto no quadro: *“Num dia de sol, Dudu...”*

Ita: *Nessa sala tem muito ladrãozinho. Não dá para ter nada de bom.*

Mic lê gritando: *“Num dia de sol...”*

A professora continua escrevendo, sozinha, a história: *“Num dia de sol, Dudu resolveu plantar duas árvores”*. Terminou a história. A idéia da frase é inteiramente da professora. Mais calmos, os alunos copiam do quadro.

Sem conseguir explorar a oralidade, sem estabelecer um processo de cooperação (no sentido de *operar com* outros pontos de vista) entre as crianças, as trocas simbólicas ficam limitadas. Reportemo-nos novamente a Piaget, para quem o desenvolvimento cognitivo é impulsionado pela função simbólica, que compreende diversos elementos, tais como jogo simbólico, imitações diferidas, imagem mental, desenhos e também a linguagem⁷. Diferentemente de

⁷ Piaget procurou investigar, especialmente n'*A formação do símbolo na criança* (1990), como ocorre a passagem da atividade sensório-motora, anterior à representação, para as formas operatórias do pensamento. Para isso, focalizou o problema da função simbólica, vista “como mecanismo comum aos diferentes sistemas de representações, e como mecanismo individual cuja

autores que concebem a linguagem como fator central do desenvolvimento, Piaget reconhece nela uma condição necessária, mas não suficiente, para a construção das operações lógicas. Não é suficiente já que as estruturas de pensamento têm raízes na ação e no mecanismo sensorio-motor, anteriores à linguagem, como demonstrou na obra *O nascimento da inteligência na criança*. Ao mesmo tempo, para esse autor, a linguagem é necessária, pois,

sem o sistema de expressão simbólica que constitui a linguagem, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas, sem jamais se integrar em sistemas simultâneos ou que contivessem, ao mesmo tempo, um conjunto de transformações solidárias. Por outro lado, sem a linguagem as operações permaneceriam individuais e ignorariam, em consequência, esta regularização que resulta da troca interindividual e da cooperação. (PIAGET, 2005b, p. 85)

Reconhecendo, com Piaget, a importância da linguagem para as trocas simbólicas e destas para o desenvolvimento cognitivo, podemos aproximar essa reflexão teórica da experiência escolar que estamos aqui a tratar, qual seja, a possibilidade de a sala de aula, nos anos iniciais, constituir-se como espaço de trocas favoráveis ao desenvolvimento cognitivo das crianças, sob a in(ter)venção intencionada dos(as) professores(as).

Sob esse prisma, apontamos a necessidade de as crianças vivenciarem situações intencionais, e não fortuitas, de trocas simbólicas, na sala de aula. Para configurar tais situações, torna-se imprescindível que elas possam comunicar suas experiências, compartilhar seus saberes, expressar seus sentimentos e, da mesma forma, ouvir e reconhecer as experiências, os saberes, os sentimentos de seus interlocutores – colegas e professora – num contexto formal de aula ou noutra situação escolar. Essa efetiva participação dos alunos em torno de uma problemática comum e instigante engendraria movimentos de pensamento interindividual e favoreceria processos co-operativos mediante discussão, debates, confrontos de pontos de vista, resolução de situações-problema, etc.

existência prévia é necessária para tornar possíveis as interações de pensamento entre indivíduos e, por consequência, a constituição ou aquisição das significações coletivas" (PIAGET, 1990, p. 14).

É fundamental, nesse sentido, a ação/intervenção do(a) professor(a) para coordenar a participação das crianças, de modo a garantir o tempo/espço de fala para cada uma. Sua habilidade no exercício desse papel é decisiva para a qualidade das interações, no sentido de evitar o monopólio da palavra pelas crianças mais falantes, de garantir que cada uma efetivamente ouça e acompanhe o raciocínio das outras, de explorar os erros e os conflitos cognitivos manifestados por elas como um valor pedagógico que traz possibilidades de novas in(ter)venções e de (re)construções cognitivas, enfim, de fomentar as condições próprias do diálogo, tais como a responsabilidade e a produção de sentidos com vistas à construção do conhecimento (BAKHTIN, 2000).

Potencialidades do método clínico para as in(ter)venções do professor na sala de aula

As idéias até aqui desenvolvidas nada mais são do que a tentativa de identificação de uma problemática circunscrita às microinterações que se estabelecem em uma turma de primeira série do ensino fundamental. Tentaremos, doravante, apontar uma alternativa de ação pedagógica que instaure, melhor dizendo, que ofereça pistas à instauração de condições de possibilidade de mudanças qualitativas no espaço/tempo da aula. Essas condições de possibilidade, segundo reflexões de Collares (2003, p. 76), colocam o professor numa encruzilhada na qual ele tanto pode optar por reafirmar um “fazer docente que determina toda e qualquer decisão pedagógica, independentemente do aluno e da imprevisibilidade dos acontecimentos”, como pode escolher um “fazer docente que define as atividades pedagógicas em função dos acontecimentos da sala de aula e do desenvolvimento do aluno, estando aberto a um conhecimento em constante devir”.

No mirante em que estamos situados, conseguimos visualizar apenas essa segunda alternativa como caminho para as necessárias mudanças no espaço da sala de aula. Ao fazer tal opção, estamos reconhecendo os alunos como sujeitos cognitivos, cujas necessidades, interesses e processos construtivos de pensamento é preciso conhecer e considerar para fazer as in(ter)venções necessárias. Contudo, não basta a opção ou a intenção. Parece-nos que é necessário assumir uma atitude investigativa no/do fazer docente, dotando-se de um instrumental metodológico que ofereça elementos concretos para operar essa mudança. De tal modo, vislumbramos a adaptação do método clínico piagetiano à sala de aula como um caminho metodológico possível.

Piaget produziu poucos trabalhos cujo propósito tenha sido o esclarecimento conceitual do método clínico. Possivelmente, o mais expressivo deles seja o primeiro capítulo da obra *A representação do mundo na criança*, intitulado “O problema e os métodos”, no qual apresenta os primeiros fundamentos – ainda rudimentares – do método que começava a ser constituído. Como é próprio da sua dinâmica de produção, Piaget inicia pela caracterização, seguida de refutação, dos dois métodos de pesquisa sobre o pensamento infantil mais usuais à época: o método de testes e o método da observação pura⁸.

Tão interessante quanto a caracterização do método clínico é verificar os caminhos que Piaget trilhou para chegar a ele, num cenário de pesquisas marcado pela psicométrica, no campo da psicologia científica do final do século XIX e início do XX. Após dois anos estudando em Paris, Piaget foi recomendado para trabalhar como colaborador de Theodore Simon, na standardização de testes de raciocínio com crianças parisienses, segundo o método de Burt. O próprio Piaget relata, em autobiografia escrita em 1951, como foi essa experiência:

Comecei o trabalho sem muito entusiasmo, somente para tentar algo. Mas logo minha vontade mudou. Ali estava eu, como meu próprio mestre, com uma escola inteira à minha disposição - inesperadas condições de trabalho! Desde as primeiras entrevistas compreendi que, conquanto os testes de Burt tivessem seus méritos de diagnósticos, baseados nos números de sucessos e fracassos, era muito mais interessante tentar descobrir o porquê das falhas. Então ocupei meus pacientes em conversações padronizadas por interrogatórios psiquiátricos, com o objetivo de descobrir algo sobre o processo de raciocínio, subentendido em suas respostas certas e, especialmente, nas erradas. Notei com surpresa que a simples tarefa de raciocinar, envolvendo a inclusão de uma

⁸ Piaget (2005, p. 11) esclarece que o método de testes “consiste em submeter a criança a provas organizadas”, tendo a vantagem de oferecer diagnóstico individual, mas algumas limitações: oferece dados brutos, descontextualizados; sofre o risco de falsear a orientação do pensamento da criança e passar à margem das questões essenciais; tem dificuldade em captar os interesses espontâneos e os procedimentos primitivos. Quanto à observação pura, reconhece sua importância como ponto de partida da investigação, mas aponta alguns obstáculos que ela não consegue transpor, tais como, o egocentrismo intelectual da criança e a dificuldade em discernir o jogo da crença (Id., *ibid.*, p. 12-13).

parte no todo ou a coordenação de relações ou a "multiplicação" de classes (encontrar a parte comum a dois todos) apresentava, para crianças normais até a idade de 11 ou 12 anos, dificuldades insuspeitas pelos adultos. (...) Finalmente, encontrara meu campo de pesquisa. Antes de mais nada, tornou-se claro para mim que a teoria das relações entre o todo e a parte pode ser estudada experimentalmente pela análise dos processos psicológicos que envolvem operações lógicas. (PIAGET, 1980, p. 132)

É nesse contexto de produção que Piaget configura o método clínico, apontando sua origem no exame clínico feito pelos psiquiatras. Desanimado com a tarefa de quantificar êxitos e fracassos no raciocínio infantil, o pesquisador interessou-se por problemas novos, tais como descobrir “por que os sujeitos tinham tanta dificuldade para resolver alguns problemas e, sobretudo, por que os erros que os sujeitos cometiam eram tão sistemáticos” (DELVAL, 2002, p. 55). Colocando-se essas questões, Piaget assume uma atitude clínica que permite ultrapassar a constatação pura e simples de resultados estanques, para penetrar no próprio funcionamento do pensamento das crianças.

Transposto para a pesquisa do pensamento infantil, o exame clínico permite colocar problemas, formular e controlar hipóteses, variar as condições em jogo, provocar novas reações nas crianças, etc. Desse modo, Piaget conclui que o “bom experimentador deve com efeito reunir duas qualidades frequentemente incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não calar nada, não desviar nada; e, ao mesmo tempo, saber buscar alguma coisa precisa, ter a cada momento alguma hipótese de trabalho, alguma teoria, verdadeira ou falsa, a controlar” (2005a, p. 15).

A apropriação do método clínico na sala de aula constitui uma forma de escuta em que não cabe ao professor-investigador clínico o papel passivo, à espera de “dados puros”. O professor é afetado pelas condutas e/ou respostas dos alunos, elabora hipóteses e, a partir delas, orienta nova intervenção. Segundo Delval (2002, p. 72), “quando o sujeito dá uma resposta, o experimentador tem de se perguntar por que ele explica dessa forma, o que quer dizer e se os termos que utiliza são semelhantes aos que são empregados por um adulto ou se possuem um sentido diferente”. Ao professor-investigador cabe, desse modo, formular várias hipóteses acerca das razões da explicação dada, modificar as perguntas, questionar o percurso intelectual feito, alterar a situação experimental em função das condutas ou das respostas do sujeito.

Para isso, e aqui nos reportamos novamente ao campo de nossa investigação, na classe de 1ª série, a aula precisa suportar um espaço aberto, de construção de outras/novas possibilidades, libertando-se da fixidez de um planejamento prévia e absolutamente definido. Ressaltamos: o planejamento, como expressão de intencionalidade na ação do professor, continua a ser necessário, mas não pode ser descolado do movimento de ação-reflexão-ação diante da dinâmica da sala de aula. Pode, sim, compreender, propositalmente, situações que favoreçam desequilibrações nos sistemas cognitivos das crianças, as quais poderiam ser captadas nas perguntas curiosas, nas hipóteses subjacentes ou expressas, nas afirmações equivocadas, dentre outras manifestações.

Narrando e teorizando sua experiência docente nos anos iniciais, Darli Collares apresenta algumas situações didáticas desencadeadas sob o enfoque construtivista e procura explicitar os pressupostos que a orientaram na adaptação do método clínico piagetiano para o âmbito da sala de aula. A autora assim se expressa:

O método clínico, trazido à sala de aula, não ocorre numa relação investigador-criança, apenas, e sim, ou também, mas predominantemente, na relação professor-alunos, sendo que o professor necessita significar (atribuir sentido) as falas que se contextualizam num espaço relacional, e a contraposição (ou o transformar a resposta numa nova indagação) deve ser realizada com tom reflexivo, compartilhado, curioso e respeitoso, tendo presente o coletivo, sem perder a perspectiva individual. (COLLARES, 2003, p. 85)

O trabalho de Collares (2003) explora, assim, as possibilidades do método clínico como orientador das práticas de sala de aula e da relação professor-alunos, enfatizando a necessidade de o professor investir-se de algumas características essenciais, tais como a destituição de idéias e condutas pré-concebidas, a abertura para novas hipóteses e novos rumos do trabalho pedagógico, a tranquilidade necessária para conviver com o incerto, o inesperado que advém desse processo.

Essas, dentre outras possibilidades, despontam em virtude das contribuições de um processo de pesquisa no qual professoras de escola pública e professoras-formadoras de professores em cursos de licenciatura assumem o desafio de fazer emergir um cotidiano escolar, como diz Collares, “repleto de vida e relações, em que autonomia e conhecimento são construídos por sujeitos que exercitam sua condição de ser, ou seja, por sujeitos ativos, capazes de assumir compromissos e

de conquistarem espaços aprendendo a se respeitar e, por isto, a respeitar e a ser respeitado, crescendo e ajudando a crescer” (2003, p. 75).

Assim concebido o processo pedagógico, uma das tarefas está em compreender os caminhos pelos quais o sujeito-criança chega às suas explicações e ações e não o resultado em si da resposta ou da ação; em analisar as formas de pensamento do sujeito que não são explícitas, mas que dirigem sua ação e se manifestam sempre que ele precisa resolver um problema, assumir uma posição, agir sobre um dado contexto; em desenvolver a ação docente e organizar as atividades em função das rotas de pensamento e das respostas dos alunos, na dinâmica da aula; em acompanhar o desenvolvimento da criança, descobrindo caminhos e criando alternativas para intervir mais qualificadamente no curso desse desenvolvimento.

Tendo em vista a magnitude de tais demandas, a pesquisa educacional e o trabalho pedagógico constituem-se mutuamente como parceiros na produção de importantes e necessárias respostas, as quais poderão convergir para um enfrentamento sistemático dos problemas que se impõem ao olhar de pesquisadores e professores. Foi para essa possibilidade que nosso trabalho pretendeu apontar.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004. 303 p.
- ANDREOLLA, N. et al. Uma experiência com formação continuada com professores de escola pública de periferia: relato de um processo inacabado. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 29, n. 115, p. 147-159, 2000.
- ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. W. *SAEB: inclusão pela qualidade*. 10 p. Disponível em: < <http://tvebrasil.com.Br/salto/boletins2003/saeb/tetxt3.htm> > Acesso em: 10 mar. 2007.
- AXT, Margarete; KREUTZ, J. R. Sala de aula em rede: de quando a autoria se (des)dobra em in(ter)venção. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patricia Gomes (Org.). *Cartografias e devires: a construção do presente*. Porto Alegre, 2003, v. 1, p. 319-339.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 421 p.
- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 125 p.

COLLARES, Darli. *Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. 226 p.

COULON, Alain. *Etmometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. 205 p.

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 267 p.

DICKEL, A. Produção de conhecimentos na/sobre a escola: por uma aliança entre trabalho pedagógico, pesquisa e formação docente. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 57-69, jul./dez. 2003.

INHELDER, B.; CELLÉRIER, G. et all. *O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 309 p.

MONTOYA, A. O. D. *Piaget e a criança favelada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 213 p.

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. 158 p.

PIAGET, Jean. *A representação do mundo na criança*. Aparecida, SP : Ideias & Letras, 2005a. 318 p.

_____. *A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. 175 p.

_____. Autobiografia. In.: EVANS, Richard. *Jean Piaget: o homem e suas ideias*. Rio de Janeiro: Forense, 1980. p. 125-153.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 389 p.

_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990. 370 p.

_____. *A linguagem e o pensamento da criança*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 282 p.

_____. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b. 136 p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004. 296 p.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.

Adriana Dickel - Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

E-mail dickel@upf.br

Ana Lúcia Werneck Veiga Di Pizzo - Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo.

E-mail analucia126@hotmail.com

Flávia Eloisa Caimi - Professora do Curso de História da Universidade de Passo Fundo. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail caimi@upf.br

Rosane Colussi - Professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Passo Fundo. Pedagoga pela Universidade de Passo Fundo.

Sílvia Maria Scartazzini - Professora da rede municipal de ensino de Passo Fundo. Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Ensino. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo.

E-mail smscarta@terra.com.br
