



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ORIENTADAS PARA O SUJEITO QUE APRENDE**

ANA CAROLINA NASCIMENTO SOUSA

BRASÍLIA, 2013

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ORIENTADAS PARA O SUJEITO QUE APRENDE**

ANA CAROLINA NASCIMENTO SOUSA

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dr^a. Cristina Massot Madeira Coelho.

Brasília, Março de 2013



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Monografia de autoria de Ana Carolina Nascimento Sousa, intitulada de
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ORIENTADAS
PARA O SUJEITO QUE APRENDE, apresentada como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília,
em ___/___/___, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof.^a Dr.^a. Cristina Massot Madeira Coelho (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a. Maria Carmen Villela Rosa Tacca
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Paula Gomes
Universidade Católica de Brasília (Suplente)

Brasília, Março, 2013

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço aos membros da banca examinadora por aceitarem o convite tão em cima da hora, e ainda, por sacrificarem a manhã de sábado.

À Professora Cristina, por suas considerações essenciais sobre o meu trabalho, pela compreensão, confiança e pela tranquilidade com que conduziu todas as etapas.

À Professora Teresa Cristina por ter sido sempre atenciosa e receptiva comigo.

À Professora Carmen, apesar de não conhecê-la, seus trabalhos foram fundamentais para compreender a minha prática na sala de aula.

À todos os professores que me inspiraram o senso crítico e ainda continuam a fazer parte da minha formação mesmo indiretamente.

RESUMO

O estudo busca compreender o processo de construção do conhecimento no contexto estudado que esteja voltado para o sujeito que aprende. A pesquisa foi realizada em uma sala de aula de uma escola pública no Distrito Federal. A categoria da Subjetividade histórico-cultural e a epistemologia da complexidade foram os principais embasamentos teóricos, de modo a refletir sobre as práticas pedagógicas, a partir do sujeito que aprende em relação ao seu contexto de aprendizagem. Os pontos de análise foram as práticas pedagógicas da professora e as intervenções orientadas para o sujeito feitas pela pesquisadora. A pesquisa teve orientação qualitativa na perspectiva teórica de González-Rey, de caráter construtivo-interpretativo e interativo, considerada a relação dialógica como fonte de investigação. Os participantes foram 16 crianças estudando no 2º ano de Ensino Fundamental e a professora da turma, que trabalha há 12 anos na escola. O instrumento utilizado foi a observação-participativa com registro no diário de estágio, definido como um diário de campo para registrar as construções sobre ser professor, considerando não só as observações, mas a narrativa-interpretativa da experiência e as reflexões pertinentes. A experiência com o trabalho mostrou as possibilidades de favorecer o ambiente participativo e construtivo no qual o sujeito que aprende é o protagonista da aprendizagem, em meio a um espaço onde a atuação do professor nem sempre o possibilita. As práticas pedagógicas da professora mostraram um espaço limitador, sem nenhuma estratégia pedagógica orientada para o sujeito que aprende. Em relação às intervenções propostas pela pesquisadora foi possível promover a participação das crianças e investigar as necessidades de cada uma e direcionar as atividades individuais. Tendo em vista que a pesquisa ocorreu no final do ano letivo, isso pode ter influenciado nos resultados a respeito das práticas pedagógicas da professora consideradas insatisfatórias.

Palavras-chave: conhecimento, sujeito, subjetividade, aprendizagem

ABSTRACT

The study tries to understand the process of knowledge construction by the subject in context studied. The research was carried out in a classroom of a public school located in Federal District. The main theoretical approaches were the historical-cultural category of the subjectivity and the epistemology of complexity, so that it could reflect on pedagogical practices, based on the subject who learns in relation to its learning context. The points of analysis were the teacher pedagogical practices and the subject-oriented researcher interventions. The research had qualitative focus in González-Rey perspective, of constructive-interpretative character and interactive, considering the dialogical relation, as primary source. The participants were 16 students who studied at 2nd grade of elementary school and the teacher, who works for 12 years at the same school. The methodological instrument was the participant observation registered in the intern-diary, defined as a field-diary to record the reflections about being a teacher, considering not only the observations, but narrative-interpretative experience and pertaining reflections. The research experience has shown the possibilities of an engaging learning environment and constructive in which the subject is the protagonist of his learning process within a space where the teacher's acting not always allows it. The teachers pedagogical has shown a limiting learning area, without any pedagogical strategy subject oriented. In relation to the researcher interventions proposed in this study, the collective kids participation was possible, also their reflection that has directed to the personal activities. Since the research was held at the end of the last school year, it may influenced the results of the research about the pedagogical practice of the teacher considered unsatisfactory.

Key-words: knowledge, subject, subjectivity, learning

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 07 |
| 1. CAPÍTULO 1: A NOÇÃO DE SUJEITO NO MODELO POSITIVISTA..... | 08 |
| 1.1 O SUJEITO QUE APRENDE..... | 13 |
| 2. CAPÍTULO 2: APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE..... | 16 |
| 2.1 ALGUMAS CONCEPÇÕES DA APRENDIZAGEM..... | 16 |
| 2.2 SUBJETIVIDADE..... | 18 |
| 3. CAPÍTULO 3: METODOLOGIA..... | 23 |
| 3.1 DEFINIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS..... | 23 |
| 3.2 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA..... | 24 |
| 3.2.1 A escolha dos participantes..... | 24 |
| 3.2.3 Local da pesquisa..... | 25 |
| 3.2.4 Instrumentos..... | 26 |
| 3.3 ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO..... | 27 |
| 3.4 CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO..... | 28 |
| 3.5.1 Esclarecimento sobre o critério de escolha das atividades..... | 28 |
| 3.5.2 Organização da Informação..... | 29 |
| 4. A ANÁLISE DA INFORMAÇÃO..... | 30 |
| 4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA..... | 30 |
| 4.2 INTERVENÇÕES INDIVIDUAIS VOLTADAS PARA OS SUJEITOS..... | 33 |
| 4.3 ANÁLISE POR EPISÓDIOS DE ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO..... | 37 |
| 4.3.1 Episódio 1 – Atividades com o Conto de Assombração..... | 37 |
| 4.3.2 Episódio 2 – Adivinhações..... | 40 |
| 4.3.3 Episódio 3 – Dezenas e Unidades..... | 47 |
| 4.3.4 Episódio 4 – Feira..... | 50 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 56 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 58 |
| MEMORIAL | 61 |
| APÊNDICES..... | 64 |

INTRODUÇÃO

Tornar-se sujeito da própria aprendizagem significa poder participar da construção do próprio conhecimento. A relação com o conhecimento que é estabelecida implica em pensar ativamente sobre o mesmo, se apropriar e modificá-lo. A aprendizagem é um processo não só individual, mas compartilhado e constituído socialmente. O homem é “um ser de relações” (Freire, 1981) que age sobre o mundo, reflete sobre o que chega até ele.

Para se tornar sujeito é preciso minimamente de um espaço favorável que de maneira alguma sufoque o pensar e a ação do sujeito sobre o conhecimento. O problema de pesquisa o qual norteia este trabalho se dirige a refletir sobre o espaço de sala de aula para o sujeito pensante, criador e transformador perguntando-se primeiramente se há a possibilidade desse espaço gerador de subjetividade no contexto estudado.

Na tentativa de encontrar uma resposta significativa, o estudo define como objetivo geral em compreender o processo de construção do conhecimento no contexto estudado que esteja voltado para o sujeito em sala de aula em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, numa escola de ensino público do Distrito Federal. O primeiro ponto analisado foram as práticas pedagógicas da professora em sala de aula com o objetivo de compreender sua dinâmica pedagógica, se estava orientada para o sujeito que aprende ou não, isto é, para a construção do conhecimento. O segundo ponto de análise foram as intervenções realizadas pela pesquisadora, a fim de favorecer o espaço reflexivo e construtivo, voltado para o sujeito.

No capítulo 1, a categoria do sujeito é discutida por sua exclusão das ciências humanas e sociais, fundamentada no modelo positivista, tanto do pesquisador quanto do sujeito como objeto de investigação, tendo como referência o pensar complexo (MORIN, 1999). Ainda no capítulo 1, descreve-se o sujeito que aprende, a partir das categorias da teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003).

No capítulo 2, discute-se o tema da Aprendizagem em algumas abordagens mais conhecidas na literatura, e a categoria histórico-cultural da Subjetividade para compreender o processo de aprendizagem. Com isso, destaca-se como as práticas pedagógicas podem ser orientadas para o sujeito e favorecer a construção do conhecimento.

CAPÍTULO 1 - O LUGAR DO SUJEITO NA CIÊNCIA E O PENSAMENTO MODERNO

A noção de sujeito aqui defendida se inicia com a discussão sobre o lugar ocupado pelo mesmo na história das ciências humanas e sociais pelo modelo positivista no período Moderno e a influência desta noção nas áreas da educação e psicologia, discutida por vários autores (MORIN, 1996a ; GONZÁLEZ REY, 2003; 2004 ; MADUREIRA AMARAL & BRANCO, 2005).

Houve um período anterior à modernidade que rompeu com a tradição moral do período medieval e teve sua expressão nas diversas áreas principalmente nas artes literárias, na escultura e na pintura, marcado pela revolução Renascentista (FIGUEIREDO & SANTI, 2006). A partir de então, houve “a perda de referências coletivas, como a religião, a “raça”, o “povo”, a família, ou uma lei confiável obriga o homem a construir referências internas. Surge um espaço para a experiência da subjetividade privatizada: quem sou eu, como me sinto, o que desejo, o que considero justo e adequado? [...]” (FIGUEIREDO & SANTI, 2006, p. 20). Essa subjetividade privatizada da qual descrevem os autores seria a frequente tomada de decisões por meio de reflexões próprias dos sujeitos, a reflexão própria de regras morais, seria a expressão artística, onde a subjetividade é bem aprofundada nas pinturas e esculturas. Ela é uma experiência que pode ser expressa como também ser privatizada (FIGUEIREDO & SANTI, 2006). Essa subjetividade privatizada irá se desenvolver na visão de mundo centrada no ‘Homem’ e não mais na convicção divina como referência para revelar a verdade. O homem passa a ter um “eu”, por meio do qual se torna referência para as artes, para a filosofia e para a ciência como objeto de investigação:

O projeto moderno se define, em linhas gerais, pela busca da fundamentação da possibilidade do conhecimento e das teorias científicas na análise da subjetividade, do indivíduo considerado como sujeito pensante, como dotado de uma mente ou consciência caracterizada por uma determinada estrutura cognitiva, bem como por uma capacidade de ter experiências empíricas sobre o real, tal como encontramos no racionalismo e no empirismo, embora em diferentes versões. (MARCONDES, 2010, p. 251)

O marco para a modernidade foi o pensamento de Descartes que desenvolveu o método da dúvida no qual as incertezas não tinham vez para a compreensão da verdade:

Sua intenção era submeter toda e qualquer idéia, impressão ou crença a uma dúvida metódica: as idéias erradas seriam descartadas; as incertas seriam igualmente descartadas, ao menos provisoriamente; somente idéias absolutamente claras e distintas poderiam ser consideradas verdadeiras e servir de base para a filosofia das ciências”. (FIGUEIREDO & SANTI, 2006, p. 29)

Deste modo, ele defendia a neutralidade do pesquisador em relação ao objeto das ciências. Descartes influenciou o pensamento moderno ao inaugurar a era do pensamento racional como produto da reflexão, considerando o sujeito do ponto de vista estritamente racional que produz um conhecimento “seguro” e objetivo do mundo (FIGUEIREDO & SANTI, 2006). Com isso, a ciência moderna se utiliza de métodos específicos para não se focar demais no objeto de pesquisa evitando “se perder” em seus objetivos.

Outro marco para a ciência moderna foi o pensamento positivista com a pressuposição de que a sociedade é regulada por leis naturais assim como os fenômenos naturais, consequentemente o estudo da sociedade deveria se pautar na metodologia científica objetiva das ciências naturais:

Dessa primeira hipótese decorre uma conclusão epistemológica, de que os métodos e procedimentos para conhecer a sociedade são exatamente os mesmos que são utilizados para conhecer a natureza, portanto, a metodologia das ciências sociais tem que ser idêntica à metodologia das ciências naturais, posto que o funcionamento da sociedade é regido por leis do mesmo tipo das da natureza. (LOWY, 1991, p. 36)

Devem ser eliminados, portanto todos os tipos de juízo de valor, ideologias políticas, sociais ou outras e substituído por um espírito objetivo e neutro (LOWY, 1991).

As autoras Madureira e Branco (2005) afirmam que há um duplo aniquilamento do sujeito, pesquisador e investigado, uma vez que este último não era passível de investigação pela perspectiva de ciência positivista, representada pelas ciências naturais. Tal exclusão influenciou as ciências humanas e sociais, sem adaptações ao método científico, omitindo o sujeito pesquisador e pesquisado em nome da neutralidade, objetividade e racionalidade (MORIN, 1996a; GONZÁLEZ REY, 2003)

Emile Durkheim adotou para as ciências Sociais, o discurso das ciências Naturais na qual a ênfase estava no método científico. Em *Regras do Método Sociológico* Durkheim aponta o fato social como objeto da Sociologia e estipula regras para estudá-lo, enfatizando a neutralidade do pesquisador. Desta forma, os fenômenos sociais devem ser observados sem o

viés do cientista social, utilizando-se de métodos imparciais, bastante precisos e objetivos tal como utilizavam as ciências exatas.

Por fato social de acordo com Durkheim, entende - se “é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais” (p. 11). O sentido de objetividade do fato social significa que o indivíduo não fez parte da construção do mesmo, é analisar o fato social isolado de seu contexto maior e implica na neutralidade de quem o estuda. Portanto, quando Durkheim fala em fato social, antes de tudo, diz respeito a fenômenos que existem por si só externos a ele, no qual o sujeito está oculto na construção do mesmo, cria-se, portanto, uma divisão entre o que é individual e o que é social. Além do objetivismo, esta separação se caracteriza na visão dicotômica individual-social, pois são analisados em separado.

Esta dicotomia pode ser percebida na compreensão da natureza coercitiva do fato social, uma força desconhecida que se impõe sobre o indivíduo de forma que este não tem alternativa, senão a de submeter-se a este fato. A origem da força não foi investigada pelo autor. No entanto é questionável que possa existir algo fora do sujeito, ou que de alguma maneira não seja construída por ele, mas por uma força, como entende o autor:

É verdade que a palavra coerção, pela qual os definimos, pode vir a assustar os zelosos defensores de um individualismo absoluto. Como estes professam que o indivíduo é perfeitamente autônomo, julgam que o diminuímos sempre que mostramos que ele não depende apenas de si mesmo. Sendo hoje incontestável, porém, que a maior parte de nossas idéias e de nossas tendências não é elaborada por nós, mas nos vem de fora, elas só podem penetrar em nós impondo-se; eis tudo o que significa nossa definição. Sabe-se, aliás, que nem toda coerção social exclui necessariamente a personalidade individual'.[...] Assim, numa assembleia, os grandes movimentos de entusiasmo ou de devoção que se produzem não têm por lugar de origem nenhuma consciência particular. Eles nos vêm, a cada um de nós, de fora e são capazes de nos arrebatam contra a nossa vontade. (DURKHEIM, p. 4-5)

O indivíduo, nos termos de Durkheim, pode enfrentar o fato social com sucesso, mas com muita luta, já que o segundo exerce forte coerção sobre o primeiro. No entanto, há que se levar em conta o que afirmam Tacca e González Rey (2008):

O sujeito, assim, ao enfrentar o mundo vivido, o faz na dinâmica de uma configuração subjetiva, na qual aparece o mundo pelo qual ele se orienta. Esse mundo aparece integrado em sua dimensão simbólico-emocional como resultado da multiplicidade de desdobramentos e como consequência da ação social do sujeito (p. 146).

González Rey (2004) defende o caráter subjetivo dos processos sociais, explicando que “a cultura é uma produção subjetiva que expressa as condições de vida do homem em cada momento histórico e em cada sociedade concreta” (p. 125). Durkheim parece omitir a participação humana dos processos sociais, atribuindo a uma força o que é uma construção social-cultural, estes por sua vez, ambos subjetivos.

Esse pensamento dicotômico indivíduo-social é produzido numa concepção positivista de ciência que elimina toda a complexidade dos fenômenos estudados e a “observação pura” do objeto de estudo, sem o viés do cientista, tal como pretendiam os positivistas é amplamente rejeitada. Os princípios do positivismo foram e continuam sendo questionados por vários cientistas e filósofos da ciência (MADUREIRA AMARAL & BRANCO, 2005).

A Psicologia também é um exemplo da tentativa de adaptar o método objetivo, racional e neutro para entender os fenômenos psicológicos e descaracterizá-los, isto é:

Exclui o sujeito da construção do conhecimento, tanto o investigador quanto o investigado. A investigação se transformou assim em uma sequência de aplicação de instrumentos despersonalizados, cujos resultados se processavam de forma igualmente despersonalizada, seguindo princípios universais definidos a partir de uma epistemologia que atuava como um conjunto de regras que pautavam o científico e que omitiam completamente as necessidades diferenciadas do processo de produção de conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 170).

De acordo com Morin e Le Moigne (1999, apud MARTÍNEZ, 2005 p. 17), “o princípio da separabilidade concerne à idéia de que, para compreender um fenômeno, é preciso decompô-lo em seus elementos, ou seja, reduzi-lo às partes elementares que o constituem”. Com isso muitos fenômenos são estudados apenas em determinada extensão que cabe àquela ciência (MORIN, 1996a). E de certo, nenhuma ciência consegue abarcar ou explicar seu objeto de estudo de forma ampla e muitas vezes, acaba distorcendo a realidade do objeto.

A discussão da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural por González Rey (2003) vem trazer a noção da não – separabilidade que rompe dicotomias entre indivíduo e sociedade, interno e externo de forma a articular a relação dialética dentro da noção de complexidade em Morin (1999), rompendo, portanto com a concepção positivista. A epistemologia positivista dá lugar à epistemologia da complexidade, de paradigma da modernidade para paradigma da pós-modernidade.

Para Morin (1999) o pensar complexo consiste na união das partes do fenômeno, pois não há como entender o todo com o estudo das partes em separado, embora seja possível estudar suas partes e fazer algumas generalizações que não podem ser universalizadas, isto é, ditas como verdades absolutas. Para entender este pensamento filosófico, tomemos o fenômeno em questão como sendo a aprendizagem, sendo esta associada ao processo de ensinar. A aprendizagem inclui o método de ensino, os sujeitos, a relação entre os sujeitos, o objeto da aprendizagem, a relação com o objeto da aprendizagem que se estudados separados não formarão o fenômeno ‘aprendizagem’, pois segundo Morin (1999) a soma das partes não é igual ao todo, é maior:

O sistema, como já foi dito - o todo -, é mais que a soma das partes, isto é, no nível do todo organizado há emergências e qualidades que não existem no nível das partes quando são isoladas. Tais emergências podem retroagir sobre as partes: a cultura é uma emergência social que retroage sobre os indivíduos, lhes dá a linguagem e o saber, e, por isso, os transforma. Não apenas o todo é mais que a soma das partes. (MORIN, 1999, p. 28)

Ao decompor um problema complexo em aspectos singulares, perdem-se as relações entre as partes. Em outras palavras, os aspectos da aprendizagem são processuais que quando unidos não formam o todo completo, pois já se modificaram. Além disso, a separação retira o analisado do seu contexto:

O princípio da separação torna-nos talvez mais lúcidos sobre uma pequena parte separada do seu contexto, mas nos torna cegos ou míopes sobre a relação entre a parte e o seu contexto. Além disso, o método experimental, que permite tirar um “corpo” do seu meio natural e colocá-lo num meio artificial, é útil, mas tem seus limites, pois não podemos estar separados de nosso meio ambiente, o conhecimento de nós próprios não é possível se nos isolarmos do meio em que vivemos (MORIN, 1996b, p. 8).

O problema metodológico das ciências naturais para pensar o humano não consegue abarcar suas especificidades, seu contexto, sua história pessoal, ao contrário, o isola das condições reais, endossa um discurso reducionista, causal-linear, culminando, pode-se dizer assim, na morte do sujeito, ou ainda:

toda a complexidade do real é reduzida a seus elementos constituintes. Por meio de inúmeros procedimentos metodológicos simplificadores, tenta-se reduzir o humano ao biológico, o biológico ao físico. Após várias “depurações”, o sujeito humano singular, intencional, consciente e ativo desaparece, sendo substituído por estímulos, respostas, comportamentos, estruturas, sinapses e transmissores químicos (VALSINER, 1997, Apud MADUREIRA & BRANCO, 2005)

A categoria da subjetividade traz em si a noção de sujeito que organiza todas as configurações de sentido, entendido como singular, portanto que melhor se aproxima da complexidade dos fenômenos subjetivos, como então era distorcido outrora nas ciências clássicas. Portanto, esse sujeito singular é capaz de romper com “as formas rígidas e autoritárias que se orientam a prescrever tudo o que o indivíduo deve fazer, reduzindo sua capacidade geradora e bloqueando sua expressão criativa” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 238).

Morin (1996a) traz a noção de um processo recursivo, dinâmico, em que o sujeito pode ser ao mesmo tempo passivo e ativo, produto e produtor, causa e efeito, isto é, uma relação dialética. Em confluência com este pensamento, a concepção de sujeito deste estudo está expressa da seguinte forma:

A idéia do sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é uma relação de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 224).

A dicotomia que prevaleceu enormemente na ciência moderna é superada na perspectiva dialética na qual os objetos de estudo são contextualizados, ou melhor, concebidos como dinâmicos, plurideterminados, tecidos juntos, o pesquisador faz parte da interpretação do fenômeno e o sujeito é também um objeto de estudo da ciência pós – moderna.

1.1. O SUJEITO QUE APRENDE

Tendo em vista que o sujeito desapareceu do discurso científico positivista, e a partir do surgimento de novas ciências dentro da Psicologia, se faz necessário novos paradigmas científicos para dar conta do objeto de outras ciências. É necessário considerar uma nova concepção de homem constituído em sua história pessoal, na história de sua espécie, na história cultural em que está inserido.

Pensar a educação no paradigma complexo significa visualizar seu objeto de estudo contextualizado, desfragmentado, considerando que a aprendizagem e seus processos são complexos, com destaque ao sujeito que aprende e seus processos subjetivos. A categoria do

sujeito e da subjetividade desenvolvida por González Rey pode ser situada no paradigma da complexidade (MARTÍNEZ, 2005), no paradigma pós-moderno que se propõe também a pensar o cenário da escola.

Muitas vezes, os processos subjetivos dos alunos não são levados em conta nem na relação com os professores e colegas nem na aprendizagem (TACCA & GONZÁLEZ REY, 2008). É como se as crianças fossem vistas como incompletas, pois não têm idade para pensar, mas a reflexão está presente desde cedo (GONZÁLEZ REY, 2012b). No entanto, é preciso considerar que:

O individuo entendido como sujeito está integrado de forma simultânea à sua própria história individual, que aparece constituída psicologicamente em sua personalidade, e ao sistema de ambientes, climas e relações que caracterizam suas diferentes formas de existência social, o que implica que ambas as instâncias atuem como vias de produção de sentido e significado em cada uma das atividades e formas de relação do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 19)

Portanto, esse sujeito existe na medida em que se relaciona, que reage e atua, que pensa e age sobre o mundo, mas para isso é preciso um espaço favorável para sua expressão.

Freire (1981) afirma que a alfabetização é o domínio da leitura e da escrita pela atitude de criação e recriação. Seu método de alfabetização estava pautado em resgatar a condição de sujeito dos analfabetos adultos, um resgate necessário tendo em vista o contexto da educação que perdura até os dias de hoje, a respeito da ênfase na metodologia de ensino, padronizado para grupos. “No jogo constante de suas respostas, muda seu modo de responder. Organiza-se, escolhe a melhor resposta [...] exige uma pluralidade na própria singularidade” (FREIRE, 1981, p. 63).

O educando é ativo no processo de ensino-aprendizagem, pois este reconstrói e reesignifica o conhecimento transmitido pelos diversos grupos de seu convívio social. Em uma sala de aula, não é possível apreender puramente o que está sendo dito, isto é, sem a interceptação do sujeito, que o faz segundo sua história pessoal de vida, suas aprendizagens anteriores, suas opiniões, suas memórias, entre outros. Portanto, “Não existe sujeito subordinado à fala do outro, nesse caso, do professor, o aluno precisa ser participativo, ativo na construção da aprendizagem. Só assim a aprendizagem irá integrar-se à produção de sentidos subjetivos da pessoa” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 133). Os sentidos subjetivos, por sua vez, devem ser o objeto de investigação do professor, a base para qualquer estratégia pedagógica (TACCA, 2009). O sentido subjetivo é definido como “a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses

elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 127)

A aprendizagem tal como ela se apresenta atualmente é caracterizada por González Rey (2009) como sendo um processo objetivado, externo ao sujeito, centralizado nos métodos de educação, padronizados, ou seja universalizados. Para o autor, o conhecimento não vem pronto, “A aprendizagem não é uma reprodução objetiva de conteúdos “dados”, é uma produção subjetiva que tem a marca do sujeito que aprende.” (GONZÁLEZ REY, 2009, p.133).

A partir do pensar complexo, ou *complexas*, “o que é tecido junto” (MORIN, 1999, p. 33), o sujeito não é aniquilado do processo da aprendizagem, mas tecido juntamente com sua subjetividade, portanto, “recuperar o sujeito que aprende implica integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto.” (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 33)

Tacca (2009) defende que haja um acompanhamento dos processos subjetivos da criança, seja para investigar as dificuldades de aprendizagem seja para potencializar aquilo que a criança já avançou. A partir da descentralização do método pedagógico, as práticas pedagógicas podem ser repensadas redirecionando para o sujeito as atividades de acordo com suas necessidades de aprendizagem, isso é, “sedimentadas nos motivos, na singularidade do sujeito que aprende e, assim será direcionada para produções de sentidos subjetivos que podem informar o lugar do qual o aluno aprende.” (TACCA, 2009, p. 96)

Como consequência, as concepções do professor também devem ser repensadas para não reproduzirem uma educação desconexa com as particularidades dos educandos:

[...] o cenário educativo precisa ser compreendido a partir das relações sociais estabelecidas. [...] essas relações repousam em concepções, crenças, histórias de vida e outros aspectos emergentes no processo relacional, que geram as escolhas e opções a serem, necessariamente feitas. Por exemplo, as concepções do professor sobre educação, sobre quem são e como pensam os alunos e quais suas possibilidades é sem dúvida um grande da forma como as relações são constituídas com eles e de como e por que objetivos, conteúdos e métodos são selecionados. (TACCA, 2006, p. 46-47)

CAPÍTULO 2. APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE

2.1 ALGUMAS CONCEPÇÕES DA APRENDIZAGEM

Para a compreensão do paradigma atual de educação, é preciso considerar quais as representações levantadas por alguns autores a respeito da aprendizagem, com o objetivo de estabelecer relação com a categoria da Subjetividade.

Os estudos clássicos sobre a aprendizagem datam do século XX e neles se destacam a teoria construtivista de Piaget, as aproximações comportamentais, cognitivistas e socioculturais ao tema. Em todas essas abordagens a questão da aprendizagem privilegiou, de uma forma ou de outra, os processos lógicos, cognitivos, comportamentais e intelectuais do aprender. As diferentes aproximações orientadas à pesquisa sobre a aprendizagem representam esse processo basicamente por meio do desenvolvimento de operações intelectuais e habilidades. (GONZÁLEZ REY 2009, p. 119)

O enfoque dado por teóricos da aprendizagem caracteriza modelos cognitivos ou só comportamentais. Piaget tratou de estudar a gênese do conhecimento e o desenvolvimento, não se ocupou das interações nem outros processos como a subjetividade. Ele enfatizou o desenvolvimento cognitivo, com ênfase nas estruturas cognitivas da aprendizagem, considerando que os estágios primários do período sensorio motor que são inatos à espécie humana e que estão em contato com o mundo exterior promovera avanços significativos com a aprendizagem (PULASKI, 1980).

Através de uma posição construtivista, Piaget estabelece uma relação sujeito-objeto, na qual o próprio sujeito é autor do processo do desenvolvimento e ao mesmo tempo, este último é determinado pela interação entre maturação e aprendizagem (MELO, 1980). Para os construtivistas psicogenéticos, trata-se de um processo gradualmente crescente de trocas entre o sujeito e o meio, de equilíbrio entre uma assimilação de realidades e uma acomodação da realidade às estruturas cognitivas (MELO, 1980). Em suma, para o epistemólogo suíço, o indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio.

A interação constante entre estruturas pré-existentes no sujeito e o meio são responsáveis pelas mudanças (PULASKI, 1980). O organismo constrói o mundo, por meio

dessas estruturas e conhecimentos anteriores (esquemas) – e, também, é construído pela assimilação e acomodação dessas novas relações/ações sobre o meio (PULASKI, 1980).

Para Piaget, vários processos ocorrem por si mesmos, sem influência do aprendizado escolar, da experiência ou de conhecimentos prévios, conforme explica Vygotsky:

As perguntas que Piaget faz às crianças durante suas “conversações clínicas” ilustram claramente sua abordagem. Quando se pergunta a uma criança de cinco anos de idade por que o sol não cai, tem-se como pressuposto que a criança não tem uma resposta pronta e nem a capacidade de formular uma questão desse tipo. A razão de se fazerem perguntas que estão muito além do alcance das habilidades intelectuais da criança é tentar eliminar a influência da experiência e do conhecimento prévios. O experimentador procura obter as tendências do pensamento das crianças na forma “pura”, completamente independente do aprendizado (VYGOTSKY, 2007, p.88).

Vygotsky (2007) analisa a visão de Piaget de que a maturação biológica necessita ocorrer primeiro para propiciar o aprendizado, isto é, este não exerceria nenhuma influência sobre o desenvolvimento, portanto os ciclos de desenvolvimento precederem os ciclos de aprendizagem. Esta análise é na verdade uma crítica à teoria dos estágios de Piaget, pois para Vygotsky (2007) o aprendizado começa muito antes da escola, enfatizando o potencial da aprendizagem sobre os processos maturacionais na tentativa de resgatar a importância do caráter ontológico do sujeito e dar ênfase ao aspecto cultural.

Sem o contato com o ambiente cultural, não seria possível desenvolver esses processos internos de maturação biológica. Consequentemente, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado. A abordagem de Vygotsky ajuda a compreender o caso das crianças ditas selvagens, que se criaram em meio a animais, não se desenvolvendo com as características que conhecemos como dos seres humanos, principalmente no quesito linguagem. “Para a abordagem sociocultural, aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos, porém interdependentes, sendo que a aprendizagem tem a função de despertar processos internos de desenvolvimento que ainda não se manifestaram nos indivíduos” (GOMES, 2002, p. 43).

Pelo exposto, tanto Piaget quanto Vygotsky dão importância para a base biológica que o indivíduo tem, sendo que para o primeiro, o indivíduo começa, a partir das estruturas, a construir conhecimento, através de sua ação sobre o meio, que se dá por esquemas cognitivos (processos de pensamento individual). O desenvolvimento cognitivo para Vygotsky é um processo filogenético, ontogenético e cultural.

Para Oliveira (2010) as contribuições de Vygotsky demonstraram a importância das interações sociais na formação da consciência, na aprendizagem e no desenvolvimento humano ao longo de toda a vida. Uma perspectiva que permite pensar a educação como um fenômeno histórico e cultural oferece boas alternativas para que se possam encarar os desafios do cotidiano e as diferenças da realidade escolar.

Em suma, nenhum desses autores elaborou uma teoria da aprendizagem propriamente dita, na teoria de Piaget a aprendizagem dá lugar ao desenvolvimento biológico e aos processos intelectuais, em Vygotsky a aprendizagem é abordada juntamente com o desenvolvimento, enfatizando a interação social. Com exceção de Vygotsky, a maioria das teorias que envolvem a aprendizagem possuem aproximações mais cognitivistas.

O construtivismo é uma abordagem centrada no caráter ativo do sujeito em relação ao aprender, isto é, são valorizadas a participação, interação e comunicação entre os sujeitos frente ao objeto de conhecimento (GONZÁLEZ-REY & MARTÍNEZ, 2003). Alguns autores pós-piagetianos, representantes do construtivismo vão estabelecer relação da afetividade com a aprendizagem, acrescentando mais esse elemento:

Os autores construtivistas, no momento atual, dão uma grande importância ao conhecimento e ao posicionamento do aluno, sendo muito valorizadas as perguntas dos alunos em sala. As perguntas do aluno, além da importância que tem para uma aprendizagem ativa, constituem um momento essencial para o desenvolvimento da aprendizagem de forma interativa. Esses autores introduzem o conceito de sentido em relação com a aprendizagem, que foi um dos últimos conceitos desenvolvidos por Vygotsky em sua obra. Para eles, o sentido é a parte afetivo-motivacional da aprendizagem (GONZÁLEZ-REY & MARTÍNEZ, 2003, p. 28)

2.2 SUBJETIVIDADE

González Rey (2009) analisa a aprendizagem como um processo mais amplo de produção subjetiva do sujeito, por meio do qual a criança é o tempo todo ativa. O conceito de subjetividade é definido a partir de uma perspectiva histórico-cultural, ou seja, é historicamente construída e possui sentido em determinado cenário cultural, que não é universal. A subjetividade consiste na “organização dos processos de sentido e significado” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p.19)

Em concordância com o pensamento de González Rey (2009), Amaral e Martínez (2009) alertam para uma educação que cada vez mais está se tornando pragmática e utilitarista, visando somente os resultados. A ênfase não é no sujeito, mas no método de ensino, naquilo que é externo a ele.

Amaral e Martínez (2009) se deparam com estudos em que há ausência de criatividade na participação de alunos universitários, isto é, com a forma de aprender pela reprodução de conteúdo e de expressão que não é particular do sujeito ou subjetiva, sem reflexão do conhecido, “Essa forma de aprender que não reflete uma expressão criativa, normalmente, exclui a curiosidade, o entusiasmo, a descoberta e esvazia de sentido o processo de aprendizagem” (2009, p. 149). Para as autoras, a escola é um espaço fundamental para desenvolver a subjetividade por meio da aprendizagem criativa.

No entanto, é possível questionar se a escola está desempenhando um papel fomentador de subjetividade, de criação ou se compactua com um espaço repressor e limitante. Qual será a expressão dominante nesse espaço social que é a escola? Para González Rey (2003), a condição de sujeito do qual se fala é capaz de romper com “as formas rígidas e autoritárias que se orientam a prescrever tudo o que o indivíduo deve fazer, reduzindo sua capacidade geradora e bloqueando sua expressão criativa” (p. 238).

Há um modelo de escola que dificulta a motivação dos alunos (TACCA & GONZÁLEZ-REY, 2008), pois o conhecimento já está pré-estabelecido, só restando aos professores, coordenadores, pais, educandos tentarem se adaptar a ela. Aos alunos que não se adaptam, a exclusão, o fracasso escolar (TACCA & GONZÁLEZ-REY, 2008). É um modelo invertido para o que se pretende com uma educação centrada no sujeito e não no conteúdo, “Uma listagem de conteúdos e conceitos a serem transmitidos e assimilados, no que não são alcançados os seus significados e a sua lógica. A repetição é equivocadamente vista como aprendizagem, uma vez que é nela que se apoiam as avaliações” (TACCA & GONZÁLEZ REY, 2008, p. 142). Não se trata de negar que se sejam ensinados conteúdos, mas de garantir que o sujeito seja ativo e construtor, reflexivo e que este conteúdo seja pensado a partir de suas necessidades pedagógicas.

Para Tacca (2006) a sala de aula é um espaço onde são vivenciadas as dinâmicas das relações sociais, onde as experiências vividas são impactantes para o sujeito. Não se trata apenas daquelas que caracterizam o aprender cognitivo, mas também as vivências subjetivas sobre o aprender que são constituídas por sentidos subjetivos e emoções.

González-Rey (2003) não dissocia o cognitivo do afetivo, pois o pensamento possui categorias de sentido dadas pelo sujeito, implicado em sua história pessoal, como descreve, “O sujeito é sujeito do pensamento, mas não de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva, e sim de um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito. (p. 235). Portanto, o sujeito da aprendizagem é o sujeito em cuja ação estão presentes a sua história, suas emoções, a capacidade de transformar-se, que é também produtor e se constitui socialmente e subjetivamente (GONZÁLEZ-REY, 2003).

A subjetividade é dinâmica, é um sistema aberto que pode ser organizado e reorganizado por seus protagonistas (GONZÁLEZ-REY, 2003). A Subjetividade é dialeticamente individual e social, ou melhor, “o sujeito individual está constituído por uma subjetividade social e, por sua vez, é um dos momentos constituintes daquela, por meio das consequências de suas ações criativas dentro do tecido social em que atua.” (p. 135)

Há um cenário social, constituído historicamente, no qual a subjetividade se configura no que González-Rey (2003) atribui como a gênese da organização psicológica do sujeito, isto é, há um contexto social constituindo o sujeito reciprocamente, [...] a condição de sujeito individual se define somente dentro do tecido em que o homem vive, no qual os processos de subjetividade individual são um momento da subjetividade social, momentos que se constituem de forma recíproca sem que um se dilua no outro [...] (p. 206)

A investigação dos processos da aprendizagem vai ser norteadada pela subjetividade do sujeito, que por sua vez, está inserido no contexto social e histórico-cultural, isto significa que as práticas pedagógicas devem estar voltadas para o sujeito que aprende e se relaciona afetivamente. Um desses processos de aprendizagem que podem ser discutidos é a motivação para aprender, para despertar interesse e mobilizar o educando a se envolver com o objeto de conhecimento, se expressar quanto a ele e criar.

A motivação deve ser buscada no próprio sujeito, ela está evidenciada nele, e não no conhecimento em si, “A motivação não é específica de uma atividade, é uma motivação do sujeito, uma configuração única de sentido que participa da produção de sentido de uma atividade concreta, mas que não é alheia aos outros sentidos produzidos de forma simultânea em outras esferas da vida do sujeito.” (GONZÁLEZ-REY, 2004, p. 127) No caso de crianças com defasagem, por exemplo, o foco permanece no conteúdo, situação na qual se faz mais necessário ainda que se busque investigar no próprio sujeito as possibilidades de caminhar com ele. (TACCA, 2009).

O paradigma atual da educação ainda está cheio de dicotomias, por isso é preciso tornar a discussão minuciosa, cuidadosa a respeito dos processos da aprendizagem. Estas concepções da aprendizagem sinalizam pontos a serem repensados a fim de se alcançar os objetivos educacionais. As dicotomias cognitivo-afeto, emoção-reflexão, evidenciam a externalização de processos do aprender, que deveriam fazer parte da compreensão integral do sujeito e sua aprendizagem, “A motivação e a emoção sempre foram consideradas como externas, extrínsecas ao processo de aprender, o que gerou uma dicotomia cognição-afeto que alimentou uma ideia de motivo como unidade afetiva direcionada por um conteúdo psicológico concreto [...]” (GONZPALEZ- REY, 2006, p. 34)

A aprendizagem é esse processo complexo que está ligada à subjetividade do sujeito que aprende, portanto há os elementos que estão atuando juntamente aos processos cognitivos no momento da interação com o conhecimento, no espaço da escola. O sujeito é integral, o educando não é só aquele que não sabe, mas aquele que pensa, que sente, que tem dúvidas, ou seja, em seu processo de aprendizagem ele está entregue por inteiro, embora os processos do sujeito são muitas vezes, ignorados, descartados ou suprimidos.

No caso de se tomar o sujeito como atuante, é concebível que ele possa discutir e refletir sobre o conhecimento, ainda no nível inicial de seu percurso escolar, isto é, a reflexão não é somente uma característica do adulto ou de temas abstratos, mas uma forma de se relacionar com o conhecimento, com recursos psicológicos diferenciados entre adultos e crianças (GONZÁLEZ-REY, 2012b).

Às crianças pode ser apresentado um conteúdo de forma a possibilitar que as mesmas reflitam sobre ele, numa relação dialógica, de conversação. A crítica de alguns autores está na concepção cômoda de transmitir o conteúdo, como se ele fosse objetivo, sem nenhuma percepção subjetiva, sem nenhum tipo de relação construtiva, “aos alunos lhes é transmitido um mundo feito, não um mundo em processo de construção e representação, o que desmotiva a curiosidade e o interesse deles.” (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 31)

Na prática dialógica, existe a interação que facilita o posicionamento, expressão e participação, e o sujeito atua a partir de seu aspecto singular do processo de aprender, o sujeito não é passivo e não só reproduz, (GONZÁLEZ REY, 2006). São as situações dialógicas de investigação em sala de aula que promovem a abertura para expressões dos sujeitos, indicadores para a forma de pensar da criança. Perguntas e respostas vão orientar o caminho percorrido pela criança, identificando qual é o empecilho para o aprender (TACCA, 2009):

A ideia é de que a estratégia pedagógica esteja orientada para o sujeito que aprende e não para o conteúdo a ser aprendido. Assim sendo, fica diminuído o valor do conteúdo, pois, ao se operar mentalmente com ele, a dúvida ou o certo e errado passa a ser visto como inerente ao processo de constituição do pensamento de um sujeito que aprende. Nesse caso, ao receber uma resposta do aluno, o professor vai dialogar com ele a fim de compreender o processo de significação percorrido e alcançar, se for o caso, os momentos em que ocorreram equívocos, o que lhe esclarecerá sobre os novos apoios para reflexão que deve dar ao aluno, para que ele retome e reelabore sua aprendizagem. Nessa compreensão, fica clara a argumentação de que os conteúdos deveriam ser os meios e não o fim da aprendizagem.” (TACCA, 2006, p. 48)

Quando González Rey (2003) fala em pensamento está se referindo ao sentido que o sujeito dá, constituinte de uma carga emocional, “A emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda a ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais, entrando assim no cenário da cultura” (p. 242). Para o autor, toda atividade pensante caracteriza necessariamente um sistema de sentido. E no cerne da atividade pensante da construção do conhecimento está a motivação.

A construção do conhecimento visa atender o sujeito em suas especificidades, se constitui na mudança de concepção, do foco no conteúdo para o foco no sujeito. A construção do conhecimento se caracteriza nas situações dialógicas como meio de acesso a subjetividade (TACCA, 2009; GONZÁLEZ-REY, 2003)

Quando se fala em processos de aprendizagem estão implícitos o ensino, a relação de ensino-aprendizagem e seus atores, professor-educando, uma vez que ambos são sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Aprendizagem como construção do conhecimento envolve a relação por inteiro, “Entender a aprendizagem como processo de conhecimento implica compreendê-la na multidimensionalidade e complexidade de sua condição subjetiva.” (GONZÁLEZ-REY, 2012a, p. 21).

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

3.1 DEFINIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A Epistemologia Qualitativa aqui proposta se propõe a superar as dicotomias presentes nas outras ciências naturais que se caracterizam pela separação entre social-individual, afetivo-cognitivo, interno-externo (GONZÁLEZ REY, 2002) que descaracterizam a realidade complexa aqui estudada.

Os princípios da epistemologia qualitativa de González Rey para a construção do conhecimento evidenciam a oposição ao modelo positivista de ciência definidos como: Processo construtivo – interpretativo; Caráter interativo; Significação da singularidade; (GONZÁLEZ REY, 2002). O primeiro consiste no processo pelo qual o investigador é ativo na construção do conhecimento durante o estudo e atribui significados ao objeto de investigação. Desta forma, as constatações do pesquisador serão recortes da realidade interpretada pela complexidade tanto do sujeito pesquisado como do sujeito pesquisador. Os achados científicos serão passíveis de problematizações e atualizações, não sendo, portanto, universalizados.

O segundo princípio destaca a interação entre pesquisador e pesquisado como condição para se desenvolver a produção de conhecimento e compreender os fenômenos humanos. Com isso, o objeto de estudo será situado nas várias relações, em contraposição ao modelo positivista no qual o pesquisador era absolutamente neutro. Para o autor o conhecimento possui natureza interativa levando em conta os imprevistos e a informalidade da comunicação. Ambos os aspectos podem ser relevantes para a produção teórica. Por isso, a relação metodológica do pesquisador com o pesquisado faz parte de um diálogo no qual os sujeitos são implicados e abarcados em sua integridade, cognitiva e emocionalmente. A fala dos sujeitos situada em seu contexto possui especial importância, bem como as ações, idéias e emoções.

O terceiro princípio norteador da pesquisa qualitativa consiste no enfoque qualitativo dos sujeitos de pesquisa e não quantitativos, isto é, não importa replicar o conhecimento científico a um número passível de generalizações empíricas. Este enfoque caracteriza o que González Rey mencionou como expressão individual do sujeito. Em contraposição ao modelo quantitativo que dominou nas ciências humanas, tal cenário epistemológico tem mudado. Para o autor, “O sujeito, em sua singularidade, é reivindicado hoje pelas várias ciências sociais:

Geertz na antropologia, Touraine na sociologia, Morin na filosofia” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 172)

3.2 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

O objetivo geral deste estudo consiste em compreender o processo de construção do conhecimento no contexto estudado que esteja voltado para o sujeito. Para tentar abarcar os processos subjetivos dos sujeitos de pesquisa e orientar os passos da construção da análise, foi utilizada a epistemologia qualitativa desenvolvida por González Rey. A partir de então, a pesquisa teve caráter construtivo – interpretativo conforme a pesquisadora esteve implicada nas construções metodológicas, na escolha dos cenários de atuação e observação; O caráter interativo se pautou na constante interação entre pesquisador e participantes, considerando a relação dialógica como fonte de investigação e orientação dos caminhos seguidos, embora não propriamente dito o instrumento estruturado. Os Sistemas conversacionais e dialógicos servem de base para a investigação empírica como fonte de acesso aos elementos da subjetividade individual e social (GONZÁLEZ-REY, 2003).

3.2.1 A escolha dos participantes

Os participantes foram selecionados no desenvolvimento do estágio curricular “Projeto 4”, realizado simultaneamente com o Trabalho de Conclusão de Curso. Foram escolhidos por sugestão da orientadora do projeto 4, que já desenvolvia um trabalho na escola juntamente com outras professoras, chamado “Programa Observatório da Educação”¹. Fizeram parte desta experiência, crianças que estiveram estudando no 2º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de oito anos. Ao todo foram dezesseis alunos e a professora, na faixa etária dos trinta anos que trabalha na escola há doze anos. A professora recebeu o nome fictício de Vivian e algumas crianças também receberam nomes com a finalidade de tornar o texto mais claro, mas nesse texto nem todas foram nomeadas. A pesquisadora também foi

¹ O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Retirado de: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao> Acesso em: 11 Abr. 2013.

considerada sujeito na pesquisa, com as reflexões sobre o processo do estágio, embora não tenha sido objeto de análise, conforme descrito por González Rey (2002) “O pesquisador, como sujeito, produz idéias ao longo da pesquisa, em um processo permanente que conta com momentos de integração e continuidade de seu próprio pensamento, sem referências identificáveis no momento empírico.” (p. 33).

3.2.2 Local da pesquisa

A escola está localizada em Brasília, no Distrito Federal, em uma zona central da cidade, num bairro com 7.000 habitantes, se encontra ao lado do posto de saúde do bairro, rodeada por casas e pequeno comércio local, próxima a uma praça e a um posto policial.

Em relação à organização do ensino, a escola em questão atende crianças desde a educação infantil até 9º ano, nos turnos vespertino e matutino e oferece período integral. A escola atende em sua maioria alunos que moram no bairro da escola.

A respeito da organização do espaço físico geral, a escola possui uma sala de recursos, uma biblioteca, uma quadra de esportes e pequena área de terra, um parquinho, um pátio interno, uma cozinha, sala de professores, copa dos professores, sala da diretoria, sala da coordenação, secretaria, banheiros, bebedouros, uma sala de almoxarifado que é ao mesmo tempo o local onde se tira fotocópias. Um ponto muito negativo do espaço físico da escola que dificulta o desenvolvimento das atividades é que o pátio onde ocorre o recreio é rodeado pelas salas do ensino fundamental I e II, e os intervalos são alternados. Esse tipo de organização física e dos horários dos recreios acaba prejudicando inicialmente atividades conversacionais ou outras que exigem concentração por causa do barulho.

A sala de aula onde foi realizada a pesquisa é um lugar de baixa iluminação, tendo em vista que há duas janelas que ainda assim são insuficientes. As paredes e o teto possuem algumas frestas para entrada de ar. Quando chove muito, as frestas de cima permitem a entrada de água em alguns pontos da sala. A sala também é caracterizada por um alfabeto colado na parte superior acima do quadro branco. Não é possível colar trabalho das crianças na parede da sala porque é ocupada em outro turno por alunos mais velhos que costumam vandalizar a sala de aula. A professora possui um armário onde dispõe de vários materiais como livros, lápis, canetinhas, cola, tesoura e outros que podem ser compartilhadas pelas crianças. Os trabalhos ficam guardados neste armário. Eu pude ter acesso, várias vezes, a esse

armário com permissão da professora. Há também um baú do Projeto Ciência em Foco, embora não seja utilizado pela turma. Há também um ventilador que não funciona, uma televisão e um quadro branco.

Embora não seja diretamente relevante para o trabalho, convém relatar que, a manutenção e gestão da escola deixam a desejar em alguns pontos a seguir. Os banheiros do ensino fundamental não têm papel nem sabão para higiene das mãos, no entanto o banheiro dos professores e visitantes está sempre em boas condições, não faltando nenhum desses itens. Por duas vezes faltou gás na escola e por isso, o lanche da tarde foi adaptado para a situação.

3.2.3 Instrumentos

A fonte do conteúdo da pesquisa foram as observações interativas que culminaram nas intervenções da pesquisadora, em que tudo foi registrado no diário de campo, tais como as atividades e observações reflexivas sobre a prática pedagógica e a partir dele, foram retirados alguns trechos considerados significativos.

A dinâmica vivenciada pela autora se materializou no diário como a expressão do pensar e a reflexão do próprio pensar (GALIAZZI E LINDEMANN, 2003). Essa característica reflexiva do diário possibilitou que esse fosse escrito em forma de narrativa dos fatos e de maneira descritiva e interpretativa, isto é, com alguns pontos de vista da pesquisadora. É possível que haja outras visões ou destaques para um mesmo cenário que se tentou descrever e compreender.

O conteúdo do diário combinou vários estilos segundo Zabalza (1994, apud GALIAZZI E LINDEMANN, 2003) integrando registros das atividades realizadas e das falas dos sujeitos, descrição de seu contexto, reflexões sobre a prática e ainda, reflexão sobre os sujeitos e suas atitudes. Portanto, foram destacadas algumas partes para análise, ou seja, ele não está integralmente no corpo deste trabalho. Não houve nenhuma fundamentação teórica explícita no registro diário, mas é importante considerar que as escolhas das atividades feitas pela pesquisadora na sala de aula foram norteadas pela perspectiva da subjetividade e da complexidade, por isso não há uma centralização em algum método de ensino, mas no sujeito e em todas as partes relacionadas tais como o contexto, o viés do pesquisador e as relações entre os envolvidos na pesquisa. “O instrumento é uma ferramenta interativa, não uma via

objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 80).

3.3 ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

A pesquisa iniciou-se em 2012, no final de Outubro e foi terminada em Dezembro, ao término das atividades escolares. As visitas encerraram-se no dia da reunião de pais, dia 11/12.

A pesquisadora fez observação com participação ativa, interativa, dentro de um processo flexível, aberto às intervenções. As atividades da pesquisa estiveram inseridas dentro da vivência de estágio, isto é, a pesquisadora estava dentro de sala de aula para ministrar atividades características da docência e se relacionar com as crianças de modo experimental. Esse também era o entendimento da professora.

Tendo em vista que a orientadora da presente pesquisa desenvolve juntamente com outros profissionais um trabalho de pesquisa de observação na escola pesquisada, o contato com a escola e a professora foram feitos pela mesma. Foi combinado diretamente com a professora Vivian que fosse desenvolvido em sua sala de aula o estágio e aceito por esta. Então, na mesma semana se deu o primeiro contato entre professora e estagiária-pesquisadora no dia 26 de Outubro de 2012, dia em que se iniciaram os registros de campo e as atividades de estágio.

Na primeira semana dentro da escola/sala de aula, houve a intenção de um contato inicial com a turma, de modo a conhecer as crianças, identificar que tipo de atividades faziam, tendo como objetivo inicial investigar as demandas pedagógicas da turma. Entende-se por demandas pedagógicas as dificuldades e potencialidades das crianças a partir do desempenho observado e da interação com as crianças. Considerou-se necessário observar o comportamento, a interação das crianças entre si e a relação com a professora, e a partir da observação fazer as intervenções consideradas pertinentes.

O período na escola teve duração aproximada de 90 h, com visitas majoritariamente no período da tarde.

3. 4 CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

Inicialmente o objetivo geral estava orientado para considerar o espaço de sala de aula centrado nas práticas pedagógicas da professora, porém durante a experiência do estágio curricular houve a necessidade de intervir neste espaço na tentativa de favorecer a construção do conhecimento por meio de atividades coletivas e individuais em que as crianças participassem de forma ativa. Como afirma González Rey (2002), esta mudança nos objetivos tem a ver com o fato do campo não ser limitado “por nenhum tipo de problema nem de hipóteses, e representa uma entrada ao campo de estudo no qual irão se configurando diferentes opções para a construção de problemas que surgem em estreita relação uns com os outros.” (p. 98)

Em resumo, o objeto central que norteia todo o trabalho consiste em compreender o processo de construção do conhecimento no contexto estudado que esteja voltado para o sujeito. Portanto, os objetivos mais específicos se desmembraram em dois, a saber: I – Analisar as práticas pedagógicas da professora; II – Analisar as intervenções pedagógicas favoráveis ao espaço reflexivo e construtivo. Tais intervenções foram feitas pela pesquisadora tanto individualmente com uma criança quanto coletivamente e serão analisadas separadamente. No entanto, o objeto não se restringe somente a investigar as práticas pedagógicas, mas também os sujeitos envolvidos nessa prática.

3.4.1 Esclarecimento sobre o critério de escolha das atividades

A escolha foi norteada pelas necessidades das crianças e por suas manifestações de interesse na relação dialógica. Na prática dialógica, interação que facilita o posicionamento, expressão e participação, o sujeito é, portanto ativo e atua a partir de seu aspecto singular do processo de aprender (GONZÁLEZ-REY, 2006). Situações dialógicas de investigação em sala de aula promovem a abertura para expressões dos sujeitos, servem de indicadores para a forma de pensar da criança, perguntas e respostas vão orientar o caminho percorrido pela criança, identificando qual é o empecilho para a aprendizagem (TACCA, 2009)

Não foram, portanto, elaboradas atividades prévias padronizadas, mas norteadas por um processo de investigação, por meio de situações dialógicas tanto individuais quanto

coletivas. Os conteúdos de escrita, leitura e matemática que foram abordados não foram concebidos como um fim da aprendizagem, mas como meios, a fim de promover uma aprendizagem participativa, construtiva.

3.4.2 Organização da Informação

Tendo em vista que o diário de estágio foi relatado em forma de narrativa descritiva e interpretativa, alguns trechos que foram selecionados para análise são pequenos e outros maiores, conforme a necessidade de explicitar detalhes e contextualizar os acontecimentos.

A estrutura de organização da análise buscou atender aos objetivos conforme esquematizados a seguir.

I – Práticas Pedagógicas da professora

II – Intervenções individualizadas – elaboradas pela pesquisadora na relação de investigação pedagógica sobre as necessidades dos sujeitos. Apenas alguns trechos do diário são selecionados.

III – Atividades por episódio – São narrativas mais longas das atividades organizadas por episódios, retiradas do diário de estágio. Cada episódio caracteriza uma atividade em sala de aula de modo a estabelecer situações dialógicas que possibilitam a participação ativa do sujeito na construção da aprendizagem. O critério de seleção dos episódios se pautou em escolher aqueles que pudessem atender aos objetivos desse trabalho, isto é, são estratégias pedagógicas voltadas para o sujeito. Os episódios coletivos foram nomeados conforme a atividade desenvolvida:

Episódio 1 – Conto de Assombração

Episódio 2 - Adivinhações

Episódio 3 - Dezenas e Unidades

Episódio 4 - Feira

4. A ANÁLISE DA INFORMAÇÃO

4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA

Segundo relato da professora Vivian, no início do ano letivo, a turma foi previamente classificada como a daqueles que já sabem ler e escrever, a dos “melhores” em relação a outras turmas, pois ficou decidido entre as professoras do 2º ano que assim deveriam dividi-las em relação à leitura e escrita. As crianças da turma estudada sabiam ler e escrever, esse foi o critério básico das professoras, embora em relação à escrita uns estivessem mais avançados que outros. Portanto, essa classificação gerou uma expectativa maior na professora Vivian sobre o desempenho de sua turma nas atividades, expresso em suas atitudes como analisado a seguir.

Em relação às práticas pedagógicas, basicamente ela se utiliza de fichas de exercícios que já vêm prontas, isto é, não foram elaboradas por ela, sendo que cada uma contém exercícios de separação de sílaba, cruzadinha, de completar letras faltantes que geralmente são trabalhadas uma para cada letra do alfabeto. Outro tipo de ocupação dessas crianças são vídeos, geralmente um filme que alguma criança sugira e não há nenhum trabalho feito a partir do filme. Também há um caderno chamado “Caderno do Futuro”, uma apostila organizada pelas professoras das outras turmas do 2º ano, de modo que, as atividades são padronizadas para todas as turmas, apesar da divisão por nível de alfabetização. Neste caderno, há atividades de conteúdo matemático de adição, subtração, multiplicação e até divisão, além dos exercícios de escrita, semelhantes às das fichas. Vendo que a turma da professora Vivian não tinha preparo nem condições de completá-lo, eu comentei isso com ela e me respondeu que as professoras combinaram de trabalhar com as crianças até aonde elas conseguissem. O que faltasse ficaria para a professora do ano seguinte trabalhar com eles. De modo geral, não há planejamento nem atenção personalizada àquelas crianças. Outra atividade que é comum entre as professoras é pedir para os alunos copiarem um texto no caderno sem nenhuma leitura conjunta ou discussão.

Todos esses exercícios mencionados caracterizam o que é comum encontrar nas práticas pedagógicas, a falta de espaço para a construção do conhecimento, apenas se adaptar a ele, memorizá-lo e repeti-lo (GONZÁLEZ-REY, 2006). “No ensino escolar, ainda predomina uma visão de aprendizagem como a reprodução daquilo que se apresenta ao aluno:

a aprendizagem é reprodução e não criação.” (GONZÁLEZ-REY, 2006, p. 30). Não há nenhuma atividade de criação e produção livre, com exceção dos desenhos. Todas elas mostram que o conteúdo é reproduzido, como no caso também das provas. As provas bimestrais são basicamente compostas de um texto para interpretação e o resto é semelhante às fichas que são trabalhadas com as crianças como de costume, embora não haja trabalho de interpretação de texto durante as atividades diárias. Portanto, as crianças passam os dias resolvendo problemas e completando frases e palavras, quando se deparam com a prova são cobradas a leitura e interpretação de texto.

As práticas pedagógicas da professora não demonstram esforço para trazer novidades para a sala de aula, repensar os métodos das fichas, não há espaço para questionamentos das crianças nem de criação na aprendizagem. Desse modo, o sujeito perde uma oportunidade de expressão de sua subjetividade.

Outra situação que se repete todos os dias é que não há nenhuma tentativa por parte da professora de dar alguma explicação sobre essas fichas:

Frequentemente percebo que a professora não explica a atividade, suponho que considere a “ficha” que dá, auto-explicativa. Duas crianças vieram pedir explicações a mim que não estavam entendendo (Retirado do Diário de Estágio, 8º dia, p. 15)

A dúvida e o erro da criança são a oportunidade para o professor buscar compreender o caminho percorrido pela criança e buscar pistas sobre o seu processo de aprendizagem, onde tem mais facilidade onde tem mais dificuldade, qual o sentido compreendido pela criança, entre outros, conforme descrito:

A ideia é de que a estratégia pedagógica esteja orientada para o sujeito que aprende e não para o conteúdo a ser aprendido. Assim sendo, fica diminuído o valor do conteúdo, pois, ao se operar mentalmente com ele, a dúvida ou o certo e errado passa a ser visto como inerente ao processo de constituição do pensamento de um sujeito que aprende. Nesse caso, ao receber uma resposta do aluno, o professor vai dialogar com ele a fim de compreender o processo de significação percorrido e alcançar, se for o caso, os momentos em que ocorreram equívocos, o que lhe esclarecerá sobre os novos apoios para reflexão que deve dar ao aluno, para que ele retome e reelabore sua aprendizagem (TACCA, 2006, p. 48)

Em alguns momentos, em que houve participação dos alunos, se tratava de resolver uma conta de matemática no quadro que eles a faziam com dificuldade sem, no entanto uma intervenção da professora com fins de esclarecer a dúvida e compreender a dificuldade da

criança. Ela mandava ir ao quadro justamente porque não estavam sabendo fazer. As questões que eles acertavam eram corrigidas oralmente. Se alguém errava, apagava e escrevia a resposta certa não havendo, portanto um esclarecimento do motivo do erro, de modo que as crianças não aprendiam com seus erros. Nessa atividade de correção do caderno, havia também uma relação de medo de não conseguir fazer, um medo estampado no silêncio das crianças. Esse contexto exemplifica claramente o que González Rey (2006) sinaliza, “O medo do erro é um dos piores inimigos da educação atual: o aluno fica engessado em fórmulas rotineiras para evitar errar e termina sendo incapaz de produzir pensamento sobre o que aprende” (p. 41). Esse exemplo demonstra, portanto que este ambiente de sala de aula não favorece a reflexão sobre o conhecimento, mas sua reprodução.

Aqui trata-se de crianças de 8 anos, de quem não se espera que saibam refletir nem que estabeleçam nenhum tipo de vínculo com o aprendizado, com o conhecimento, ou melhor, “Aprende-se aquilo que já está resolvido e o conhecimento converte-se assim em um referente verdadeiro que deve ser assimilado. A dúvida, as hipóteses, a reflexão crítica são excluídas do cenário da aprendizagem” (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 31).

A relação da professora com as crianças está entrelaçada com sua postura autoritária frente a toda tentativa das crianças de serem autônomas e ativas no processo de aprendizagem como destacado a seguir:

percebi uma relação autoritária, momentos em que ela chama a atenção da turma e que existe uma relação de poder muito presente através das concessões e permissões como, por exemplo, a professora determina até a posição da folha em que as crianças irão fazer um desenho e elas estão acostumadas com isso. Já por duas vezes ouvi uma criança perguntar “pode fazer na horizontal?” e a resposta para as duas vezes foi que somente podia usar a folha na vertical. (Diário de Estágio, 1º dia, p. 4) [...] Um aluno perguntou à professora se podia colar em seu caderno o exercício que havia terminado, como é de costume fazerem após a atividade, e a professora respondeu “Você adora pedir as coisas antes de mandar, você tá com algum problema”? (Diário de Estágio, 13º dia, p. 32)

A professora também costuma passar muitos sermões às crianças e punições por mau comportamento ou por esquecimento de materiais escolares ou tarefas, como registrado no diário de estágio:

Então sem saber nada disso, a professora logo perguntou do dever, e então cada um foi dando sua justificativa e somente três crianças fizeram, outra esqueceu em casa e outros dois não tinham terminado. Então a professora ficou bem brava e disse que não aceitava as desculpas, pois para ela estava

parecendo golpe para não fazer, que estão mal acostumados e reclamou dos pais na frente das crianças dizendo que depois a culpa é da professora ou da escola. E as crianças ouviram caladas e eu também com pena delas, pois seu tom de voz era de bastante autoritária, então anotou o nome das crianças e disse que iam ficar sem recreio e sem brincar na quadra. (Diário de Estágio, 3º dia, p. 9)

Nas reuniões de pais, duas mães relataram o medo que seus filhos estavam daquela reunião. A professora Vivian comentava comigo rindo “meu deus, acho que eu fiz muito terrorismo, tão tudo com medo de mim”. Apesar de se dar conta, ela não mudava sua postura e achava necessário que fosse assim. Nas “brincas” que ela costumava dar, pude perceber que ela enxergava as crianças como adultos em miniatura, pois está sempre atribuindo às crianças a responsabilidade de seus comportamentos como se elas fossem capazes de fazer o discernimento que é esperado de um adulto. Ou melhor, não há da parte da professora uma ação compreensiva, mas punitiva, taxativa e julgadora. Essa visão da professora não permite que ela enxergue seus alunos como eles são: crianças em desenvolvimento, em descoberta do mundo.

Essa postura autoritária, que a faz dizer o que quer sem medir certas palavras com os alunos, não está ligada somente a comportamentos indesejados, mas também está manifesta na sua maneira de ensinar e na forma de se relacionar com as crianças. Desta forma, as crianças apenas obedecem o que ela diz, não por compreenderem, mas por submissão, tendo em vista que o lugar que a professora ocupa é um lugar de poder. “[...] a autoridade do professor representa-se com frequência, como a obediência ao que é apresentado por ele, identificando-se a compreensão como fim último do processo de saber, em detrimento da reflexão, fenômeno do qual não se excluem as universidades.” (GONZÁLEZ REY, 2009, P. 134)

A observação das práticas pedagógicas da professora permitiu inferir que a relação com o aprender neste contexto consistiu em atender as ordens da professora, em repetir o mecanismo das fichas em todas as outras atividades. Essa relação pode ocasionar em desinteresse e desmotivação para aprender ou até para ir à escola.

4.2 INTERVENÇÕES INDIVIDUAIS VOLTADAS PARA OS SUJEITOS

Havia práticas pedagógicas a serem pensadas e repensadas a partir dos sujeitos de pesquisa, com isso abre-se um espaço para o professor investigador, conforme discutido por

Tacca (2009). O processo de ensino- aprendizagem é permeado por significações (TACCA, 2006), do professor e do educando, portanto a relação com o objeto de conhecimento também o é. Tacca (2009) defende que haja um acompanhamento dos processos subjetivos da criança, seja para investigar as dificuldades de aprendizagem seja para potencializar aquilo que a criança avançou.

No presente estudo, os atendimentos individuais tiveram esse caráter investigatório dos processos subjetivos das crianças que norteavam suas limitações e seus potenciais. A criança foi vista integralmente, não só cognitivamente, mas afetivamente, conforme explica González Rey (2003) em seu conceito de sentido subjetivo “Definimos como sentido subjetivo a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (p. 127).

O sentido subjetivo aqui é destacado como processo do sujeito ativo, objeto de investigação do professor, a base para qualquer estratégia pedagógica (TACCA, 2009). No entanto, a restrição do instrumento desta pesquisa não permitiu ter acesso aos conteúdos de sentido subjetivo das crianças, apenas dar espaço para que se expressasse.

As crianças se mostraram interessadas nas atividades que propus a elas, não tanto pelo seu conteúdo, mas porque era para elas, ou seja, havia um envolvimento afetivo por trás que motivava muitas crianças a pedirem exercícios perguntando “o que você tem pra mim hoje?” Eu havia separado alguns exercícios de caligrafia para orientar alguns alunos e explicava para eles que eu não conseguia entender o que escreviam, não precisava ficar igual ao do desenho. Porém alguns outros que eu não pedia o mesmo queriam fazer, se envolver e se ocupar disso. Eles sabiam que era algo personalizado, mas o que era realmente personalizado era a atenção individual que recebiam. González Rey (2006) estabelece relação desse vínculo afetivo com a motivação para aprender:

Os sentidos subjetivos constituem verdadeiros sistemas motivacionais que – diferente das teorias mais tradicionais da motivação – permitem-nos representar o envolvimento afetivo do sujeito em uma atividade, não apenas pelo seu vínculo concreto nela, mas como produção de sentidos que implica em uma configuração única, sentidos subjetivos, emoções e processos simbólicos resultantes de subjetivação que integram aspectos da história individual [...] (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 34)

Durante a experiência de sala de aula, inicialmente fiz anotações sobre as necessidades cognitivas das crianças, a partir da correção que fiz das provas que a professora havia dado às crianças. Muitas vezes, ficava em dúvida qual era a dificuldade de determinada criança, e

com espírito investigativo tentava sanar essa dúvida, observando como a criança estava escrevendo, pedindo para ler e fazer outros exercícios. No entanto, tantas outras gostavam desse atendimento individual e iam à minha mesa pedir exercício, gostavam que eu tivesse algo para elas.

Analisando as provas eu percebi que elas eram feitas sem ser levado em conta as características daquela turma, eram provas elaboradas com base no conteúdo da série, porém sem a preocupação de se ajustar às particularidades da turma. Algumas observações foram feitas no Diário de Estágio:

As perguntas da prova sobre o texto não são difíceis, mas as crianças não estão sendo bem preparadas para voltar no texto, ler novamente e buscar a resposta ou tentar interpretar. [...] Tem que ser uma atividade de interpretação que oriente melhor a leitura, os caminhos do texto. [...] As crianças não praticavam a leitura no dia a dia delas, apenas se deparavam com a interpretação na prova, isto é, na primeira tentativa tinham que acertar? (Diário de Estágio, 14º, p.37)

E assim, pude constatar que as crianças precisam se habituar à leitura de textos maiores e compreenderem o que estão lendo. Como poderia ser entregue uma prova sem que fosse trabalhado isso com as mesmas, pois a professora simplesmente os deixava fazer sozinhos, como se já soubessem ler muito bem, logo esperava que acertassem as perguntas que são fáceis, mas difíceis de interpretar num texto. Ler é uma coisa e fazer interpretação do que leu, requer mais prática:

Percebi que as crianças não praticam a leitura, elas nem sequer leem os livros que me pedem, elas logo me devolvem. Não sentam para ler frase por frase, imagino eu que não estão lendo com facilidade, estão empacando em algumas palavras, conseqüentemente o interesse diminui. Não há avanço. O máximo que leem talvez seja um texto de uma página, mas entender o que leram não é garantia. (Diário de Estágio, 14º dia, p. 38)

Embora eu focasse na dificuldade de alguns para que pudessem acompanhar as outras crianças, eu considerava que todos poderiam aperfeiçoar a leitura, se interessar por livros e histórias em quadrinho. Alguns casos de atenção mais personalizada às crianças foram selecionados do diário de estágio, conforme abaixo:

Eu passava somente o que podia naquele momento, alguns exercícios de caligrafia. E elas queriam mais. Mas isso foi só com alguns. Eu dei um livro para um aluno ler e ele dividiu com outros. Notei que eles estavam interessados na leitura por se tratar de um livro só de piadas. Tem um aluno

que sempre vem conferir o que eu to fazendo e pede pra eu ver como ele está lendo. Muitos querem atenção e eu não posso dar. Eu falei que iria chamar alguns, mas não hoje, devido ao tempo. (Diário de Estágio, 16º dia, p. 43).
Tia, me dá exercício, um bem difícil que eu tenha que ficar 1h fazendo. Eu questionei “e o seu caderno de exercícios que você ainda não terminou?”. Ele respondeu “ah, é muito fácil”. (Diário de Estágio, 20º dia, p. 50)

Este garoto, que posso nomear de Miguel, era uma das crianças que eu não chamava inicialmente para fazer exercícios complementares, por ele não ter nenhuma dificuldade com as tarefas propostas pela professora Vivian, até eu perceber que a turma inteira necessitava de praticar a leitura. No caso do Miguel, ele mostrava interesse em receber alguma tarefa, então eu elaborava para ele exercícios de leitura que considerava ser apropriadas para outras crianças também, a fim de potencializar a relação com a leitura e a interpretação desta.

Um dos meninos de quem eu me ocupava mais com atividades individuais possuía baixa autoestima em relação a sua capacidade de acertar os exercícios. No entanto, eu percebi sua melhora, pois precisava apenas de que alguém fizesse um trabalho individual com ele. Ele tinha dificuldades de ler fluentemente, se comparado com os amigos, mas sabia escrever palavras e frases simples, não conseguia somar nem subtrair. Ele costumava vir tirar dúvidas comigo sobre seus deveres:

Então o menino, que se chama Bruno veio me entregar o exercício e disse que não havia entendido alguns números que estavam apagados. A primeira coisa que disse foi “eu errei tudo”, “eu to mal, né”. Eu corriji, dizendo que ele acertou 9 continhas de 12, ou seja, acertou bastante. Pedi para ele corrigir as outras tentando fazer novamente vendo que era apenas erro de conta (Diário de Estágio, 25º dia, p. 58).

Quando as crianças ficavam ociosas por terem terminado as atividades, geralmente pegavam algum dever comigo ou eu entregava algum livro que as crianças escolhessem ou jogavam dominó, que era o que um grupinho mais gostava de fazer.

Por fim, as atividades individualizadas tiveram um caráter exploratório das necessidades pedagógicas baseando-me nas pistas que me davam, a partir da interação direta com a criança. Com isso, foi fácil perceber a falta de sintonia das atividades com os processos subjetivos dos sujeitos.

Não precisei de conhecimento teórico, apenas de prestar atenção nas crianças, o que sabiam fazer bem, o que estavam com dificuldade, o que precisavam aperfeiçoar, ou seja, trabalhando vários aspectos, não somente “aquilo que não sabem” nem somente “aquilo que já sabem”. Não podem ser

dissociados, é preciso trabalhar tudo. O que fosse além dos meus conhecimentos e práticas, eu teria que estudar o assunto e buscar referências científicas na educação. E eu busquei, separei textos da alfabetização, busquei alguma coisa para me basear. Busquei os parâmetros curriculares e foi daí que me surgiu a ideia da feira de “matemática”. Outras brincadeiras eu utilizei a partir das minhas memórias de infância e experiência como estudante (Diário de Estágio, 30º dia, p. 65)

4.3 ANÁLISE POR EPISÓDIOS DE ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

4.3.1 Episódio 1 – Atividades com o Conto de Assombração

Foi separada em dois dias, conforme o espaço dado pela professora. Retirado do Diário de estágio, 2º dia na sala de aula. Os objetivos da atividade foram: *despertar a imaginação; Motivar a curiosidade; Aprimorar o vocabulário e habilidades linguísticas e reflexão através dos contos.*

1º Foi contada uma estória de terror “Casa de Campo”, com a turma organizada em círculo, sentados, com iluminação baixa da sala.

2º Momento de reflexão e de compartilhar as reações, sensações, impressões... "O que despertou medo? E suspense?; Como o corpo reagiu às situações assustadoras? O coração bateu mais rápido? Os olhos se arregalaram? e Algum trecho frustrou e poderia ser diferente?".

3º Trabalhadas as palavras novas do texto por meio de um glossário.

4º Produção coletiva da escrita no quadro de acordo com a percepção das crianças.

5º Registro do que está no quadro.

A atividade se deu assim:

Levei um lençol para simular que fossem dormir pensando que o inusitado pudesse prender mais a atenção deles. Também selecionei alguns efeitos sonoros para chamar atenção para a estória e planejei para que ao final pudéssemos discutir a experiência e produzir um texto recontando a estória resumidamente. No entanto, vários fatores foram obstáculos para que a atividade fosse proveitosa para todos.

Primeiro fazia muito calor dentro da sala, segundo que eu tive que interromper por algumas vezes por causa de um aluno que estava sempre em conflito com outros colegas e terceiro que havia muitas reclamações de invasão de espaço de algumas crianças – embora eu os tivesse advertido que se tivesse que parar muitas vezes, a estória perderia o mistério com a dispersão (2º dia, diário de estágio, p. 5-7).

Considero importante registrar as dificuldades e limitações acima para melhor avaliação do contexto. Neste cenário, a relação é outra, é mais dinâmica, é mais envolvente e todos estão se olhando, no qual o núcleo é a participação, a interação, a relação. Portanto, a mudança de cenário pareceu mudar também a relação com os objetos da aprendizagem como será apresentado a seguir:

Após terminar, abri a roda para que conversássemos sobre o que ouviram e entenderam da estória, perguntei se sentiram medo, o que sentiram (2º dia, diário de estágio, p. 5-7).

No que diz respeito à construção do conhecimento, houve apropriação de um espaço para reflexão das idéias despertadas pelo texto, pelo gênero de leitura e a troca de experiências subjetivas compartilhadas pelas crianças.

A atividade saiu daquilo que as crianças estão acostumadas ao longo do ano, como sentar e repetir o mesmo mecanismo de exercício ao qual estão acostumados. O conto não era o foco principal, mas um ponto de partida para se debater idéias da maneira que as crianças pudessem se expressar, portanto não tinham que pensar em dar respostas certas, mas respostas próprias dadas em seus processos de significação. Segundo Tacca (2006), “falar em processos de significação implica considerar motivações, referências, significados e sentidos produzidos no contexto das relações e, ainda, considerar um sujeito concreto, situado em um momento ontogenético, cultural e histórico e em um tempo determinado (p. 61)”. Um exemplo do sujeito ativo, em seu processo de significação, no momento em que perguntei à turma o que sentiram:

Um garoto disse que a estória não dava medo e que preferia o filme que havia assistido na televisão. (2º dia, diário de estágio, p. 5-7).

A sinceridade do garoto foi notória e para ele era mais amedrontador o filme de terror da televisão. Para ele, o conto “nem deu medo” e questionou também porque eu não passava um filme. A partir de sua fala, pude explorar então o que ele estava trazendo e ampliei para a turma verificando se outros também haviam assistido e gostado de algum filme de terror.

Como eu pretendia abordar o tema sobre medo, resolvi falar dos filmes que eles assistiram, uma vez que esse tema foi iniciado no dia anterior com as próprias crianças. Perguntei o que sentiram ao assistir tais filmes e muitos disseram que não conseguiram dormir, que ficavam tremendo. Então comentei com eles sobre o aspecto fisiológico do medo, explicando o conceito de adrenalina, que o coração acelera, o corpo treme, entre outros aspectos que eles mesmos traziam de suas experiências e expliquei o objetivo do corpo humano sentir tudo isso. Eles contaram trechos dos filmes muito aterrorizantes e impróprios para sua idade e as cenas que os assustaram (2º dia, diário de estágio, p. 5-7).

Este foi o espaço de construção coletiva do sentimento vivenciado pelas crianças por meio do qual puderam perceber a semelhança de suas experiências. Após esse momento de conversação, segui com o próximo momento:

Também eu havia previamente elaborado um pequeno glossário de palavras do texto que pensei que talvez pudessem desconhecer, expliquei o que era glossário. Escrevi uma a uma as palavras no quadro. Eu já havia trazido o significado de casa, mas antes perguntava se alguém sabia ou o que achavam que era (2º dia, diário de estágio, p. 5-7).

Ao invés de ser dado o significado da palavra prontamente, foi preferível ouvir as crianças primeiramente, considerando que elas já pudessem conhecer a palavra ou simplesmente, pensarem naquele momento o que poderia ser, pela sonoridade, pela familiaridade com outras palavras, entre outros. Em alguns momentos, lia o contexto da palavra no texto para que pudessem deduzir melhor.

E assim foi que a atividade terminou, sugeri que copiassem as palavras do glossário que fossem usar no texto. Não foi possível terminar a atividade então solicitei que fizessem o texto em casa e comentei que podiam mudar coisas na estória, personagens, cenário e até o final, conforme a imaginação deles. (2º dia, diário de estágio, p. 5-7)

Na aula seguinte, as crianças não trouxeram a produção de texto que havia pedido, com exceção de três, estando eu compreensiva com as desculpas que trouxeram. Já a professora não gostou nenhum pouco e resolveu tirar satisfações com as crianças. Na metade da aula iniciei o processo de construção de texto com as crianças, a intenção inicial que constava no planejamento da aula anterior, mas que devido ao tempo havia sido solicitada para casa. Portanto, não havia problema se não fizeram em casa, já que havia tempo sobrando para as aulas. O processo de construção do texto com as crianças foi assim:

As crianças estavam sentadas no chão. Foi um processo um pouco demorado construir o texto, pois poucas conseguiram ouvir toda a estória, mas dois alunos me ajudaram bastante. Havia muita dispersão e eu frequentemente parava de falar ou pedia para prestarem atenção, dois alunos me ajudaram nisso percebendo que eu estava com dificuldades. Algumas meninas estavam conversando em grupinho, outros meninos como sempre em conflito. Muitos pedem para ir ao banheiro também, até que finalmente conseguimos fazer uma história de dez linhas bem resumidas com a participação maior de um único aluno. Depois de finalizado o texto, eles foram para as cadeiras copiarem o que estava escrito em seu caderno e ilustrá-lo. (Diário de Estágio, 3º dia, p. 09).

A construção do texto é marcada pela dispersão, pois permite que as crianças ajam mais livremente e com mais espontaneidade. De certo, exige paciência do professor que precisará chamar atenção das crianças. No entanto, neste caso as crianças não conseguiram ouvir com atenção a estória e não podiam dar muitas contribuições, ou talvez haja limitações quanto à habilidade de organizar um bom texto. Mas é preciso trabalhar todas as limitações.

É preciso destacar também que a minha relação com as crianças está entrelaçada com a relação que as crianças têm com a professora, com a escola, com o aprender, pois estão acostumadas com frequentes repressões e punições acerca do comportamento e isto deve ser repensado.

4.3.2 Episódio 2 – Adivinhações

A atividade foi separada em dois dias. Retirado do Diário de estágio, 8º dia. No primeiro dia, as crianças apenas tentaram fazer com meu auxílio e dos colegas. No 2º dia, houve uma correção conjunta. (Ver APÊNDICE A – Adivinhações).

A atividade consistia em responder adivinhações sobre personagens ou coisas misteriosas, das quais havia algumas pistas para ajudar a identifica-los.

Após atividade passada pela professora naquele dia, iniciei com a das adivinhações que havia preparado.

[...]Eu expliquei às crianças que era um exercício de adivinhação, que havia dicas para ajudar a descobrir o objeto, pessoa ou personagem de que se tratava o enunciado. Minhas expectativas eram de possibilitar reflexão individual a respeito de um enunciado simples e familiar e pudessem refletir juntando as pistas, embora as respostas fossem únicas e não dessem margem a outras diferentes.

Muitas crianças tiveram dificuldades, apesar de eu considerar as dicas e as respostas bem simples. Elas vinham até onde eu estava sentada e tiravam dúvidas. Foi interessante perceber a diferença entre as crianças, a diversidade de raciocínios que elas apresentavam para a mesma adivinhação. Elas frequentemente iam até minha mesa e pediam para eu ver se estava certo.

Eu não dizia “está errado”, mas confrontava a resposta da criança com as dicas como descrito abaixo.

Enquanto umas tinham facilidade outras tinham mais dificuldade de reunir os conceitos que as dicas traziam e eu percebia que havia muito que discutir com eles sobre suas respostas, sobre cada dica e sobre a resposta correta, possibilitando, no entanto um bom debate.

A adivinhação que mais tinham dificuldade era a primeira cujas dicas descreviam o “sapato”. As crianças colocaram várias possibilidades de resposta que não batiam com a seguinte dica: “posso ser comprado em lojas”. Ainda na mesma adivinhação, havia a dica que descrevia “visto uma parte do seu corpo” e por isso, muitas crianças colocaram como resposta as possibilidades “agasalho, jaqueta, blusa”. Porém, tais respostas não batiam com a dica que estava explícita “Você usa sempre um esquerdo e um direito” e ao confrontar tais respostas, algumas meninas davam novas possibilidades tais como com “anel, relógio”.

Algumas crianças, à princípio, não entenderam que a resposta deveria contemplar todas as dicas e não só apenas uma ou duas.

Por isso, pretendia discutir as questões colocadas com elas e o porquê de cada resposta e não somente dar a resposta certa, ou seja, queria fazê-las refletir se as respostas se adequavam ou não (Diário de Estágio, 8º dia, p. 16).

Essa atividade quis saber como as crianças se saíam nesse tipo de atividade de reflexão, na qual não foi trabalhado nenhum conteúdo escolar, mas um conteúdo que lhes parecesse familiar, cotidiano. Foi importante ouvir as crianças e tentar entender o raciocínio que elas construíam através do diálogo com cada uma delas. Quando tinham dúvidas eu não dava a resposta, mas fazia-lhes outras perguntas ou lia novamente com elas. González Rey (2006) afirma que as dúvidas, as hipóteses, a reflexão crítica frente ao conhecimento em oposição ao conhecimento dado, são importantes, porém excluídos do cenário da aprendizagem.

As crianças iam construindo ponto a ponto o que poderia ser o objeto ou personagem misterioso de que se tratava a questão. O desafio parecia deixar as crianças ocupadas e motivadas:

As dicas estavam dispostas de modo que só havia uma resposta correta, pois as dicas estavam mais específicas, mas foram interessantes as possibilidades que as crianças levantaram. Foi difícil questionar o seguinte: “é verdade que se usa anel um na esquerda, outro na direita, mas veja bem está escrito que se usa sempre um esquerdo e um direito obrigatoriamente, a mesma coisa o relógio, não se usa dois relógios”, então uma garota falou “eu uso” e eu questionei “ao mesmo tempo”? Sempre um esquerdo e um direito? E logo retornava para pensar novamente em outra possibilidade (Diário de Estágio, 8º dia, p. 16).

Percebi também que muitos tinham dificuldade de agregar as dicas pela simples demora na hora de ler e até, na imperfeição da leitura das palavras, o que prejudicava o entendimento. Isto era comprovado quando eu lia em voz alta e logo na primeira dica, algumas crianças logo sabiam a resposta dizendo “ah, tá”. Em outros momentos eu relia a dica pausadamente, por exemplo, “veja, você pode me usar para falar com outros e para funcionar, eu uso bateria, bateria...” e aí elas saíam com as sobrancelhas arqueadas como se estivessem quase compreendendo e quando descobriam as coisas faziam mais sentido.

Um indicador importante para compreender a dificuldade de alguns em não responderem corretamente é o da habilidade de leitura. Se a criança não está sabendo ler, não irá refletir sobre o que mal leu ou terá dificuldades de interpretar. Outro indicador que pode ter influenciado na dificuldade de pensar numa resposta foi o repertório de vida que não permitiu a criança perceber o que era pedido. Muitos professores não percebem uma série de detalhes e ao invés de investigarem os processos singulares de seus educandos, passam sem percebê-los.

No caso dessa turma isso é preocupante, pois está suposto que as crianças da turma são “as melhores”, “mais avançadas” que as das outras turmas, por isso suponho que essa expectativa elevada imobilize a atuação da professora. São descobertas que se faz quando se dialoga com as crianças. Na prática dialógica, interação que facilita o posicionamento, a expressão e a participação, o sujeito é, portanto ativo e atua a partir de seu aspecto singular do processo de aprender (GONZÁLEZ, REY, 2006). Essa interação dialógica pode ser o fio condutor para identificar as demandas de determinado educando em seu processo de aprender. Tacca e González - Rey (2008) analisam que o diálogo pode ser um “elemento para identificar

o pensamento do aluno e a manifestação dos seus processos de significação, constituindo-se em recurso para orientar o trabalho do professor” (p. 145)

Embora não tivesse em meus planos uma espécie de atendimento individual naquele momento, pois pretendia discutir as respostas apenas coletivamente, eu achei que foram muito interessantes as reflexões individuais e por isso continuei até terminarem todas as adivinhações. Algumas crianças vieram me mostrar e eu percebia algumas respostas erradas, mas deixava assim mesmo, para que coletivamente pudéssemos pensar e ajudar uns aos outros. No entanto, eles demoraram muito para fazer 2 páginas e meia, no total de 11 adivinhações e acabou ficando para outro dia.

De fato, é muito custoso fazer esse atendimento individual, mas através dele, ouvindo a leitura das crianças foi possível perceber que algumas crianças estavam lentas na leitura e isso prejudicou a solução das questões, tornando a tarefa mais difícil.

O aluno, que precisaria ser investigado em suas possibilidades, que seriam os indicadores que ajudariam a saber o que e como trabalhar com ele, fica perdido no coletivo da turma, porque o professor entende que é bastante complicado dar atenção individualizada dentro da conjuntura de muitos alunos na sala de aula (TACCA & GONZÁLEZ-REY, 2008, p. 144).

A partir dessas constatações individualizadas, o trabalho pedagógico poderá ter um novo rumo, no caso destas crianças, aprimorar a capacidade de compreensão dos textos, o incentivo da prática de leitura direcionada, de maneira agradável às crianças.

Uma garota veio me dizer que não conseguia resolver a questão cuja resposta era “cebolinha” e eu sabendo que elas liam revistinhas da turma da Mônica, achei que aquela seria bem fácil. Mas ao ler todas as dicas, ela não conseguia decifrar e eu comentei “se você não sabe é porque não conhece direito a estória, ou não leu com atenção todas as estórias que tanto falam de “planos infalíveis, o fato de apanhar de certa menina dentuça, ter um amigo que não gosta de banho”, ou seja, várias dicas bem características do personagem. E aí a coleguinha que estava presente no momento falou “tia, ela conhece sim, a gente já assistiu um vídeo deles”. Ai eu falei então que não entendia porque ela não sabia e ela continuou olhando pra mim, pensando e voltou para sua mesa. (Diário de estágio, 8º dia, p. 15-17)

Nesse momento, eu atribui o fato da criança não saber a resposta ao não investimento de sua atenção na leitura por desatenção, falta de prática, mas ainda não tinha me atentado para o fato de haver dificuldade de leitura nem cogitei que a criança talvez ainda não tenha

relacionado todos os detalhes do personagem, embora seja bastante popular no público infantil. Se ela não atentou para este personagem, não tem problema e isso não deve ser motivo para espanto, pois estão construindo o conhecimento de mundo também. Na atividade em conjunto, talvez ela se atente pela primeira vez sobre quem é o Cebolinha ou talvez depois quando tiver lido muitas histórias dele. Esse exemplo desta menina demonstra que outros conteúdos de sala de aula também poderão não ser compreendidos, sem que a professora perceba ou investigue. Como já foi discutido anteriormente, a construção do conhecimento nessa sala de aula está sendo limitado à padronização do ensino, em que os sujeitos não são ativos, nem reflexivos e atuantes no próprio processo de aprendizado. A atenção dada não é individualizada, embora possível, a depender da vontade do professor, de sua conscientização, do seu jogo de cintura e do contexto favorecedor. No caso da turma, era apenas 16 crianças, um número considerável e favorável à abordagem mais personalizada.

No entanto, a escola possui um perfil com “forte tendência para padronização, formalização e hierarquização. A confiança de que esse é o modelo necessário carrega a ideia de que todos são iguais e devem aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma forma.” (TACCA & GONZÁLEZ REY, 2008, p. 140)

Dois dias depois, pude dar continuidade a esta atividade, discutindo as respostas com as crianças coletivamente.

Eu estava no chão sentada aguardando as crianças que estavam entrando pela porta, em seguida eu distribuí a atividade de adivinhação que havia passado para eles outro dia e as crianças estavam bem agitadas. Eu fiz da seguinte forma: primeiro tentava ler as dicas da primeira adivinhação, mas tinha que aumentar o tom de voz porque as crianças não faziam silêncio quando eu pedia, embora outras estivessem tentando me ouvir.

Exemplo: Eu sou o _____

Dicas

1. Visto uma parte do seu corpo.
2. Você me usa praticamente todo dia.
3. Posso ser comprado em lojas.
4. Não sirvo para praticar esportes.
5. As mulheres me adoram.
6. Você usa sempre um esquerdo e um direito.

Comecei lendo algumas dicas e perguntei qual a resposta que deram e as crianças respondiam e então eu perguntava “alguém discorda? quem pôs diferente?” Aí eu ouvia as

crianças e perguntava o que as fez escrever determinada resposta, mas sem dizer qual era a correta ou tratar o diferente como errado, pois primeiro quis entender o raciocínio. Quando alguma criança dava uma resposta diferente da maioria, uma e outra corrigiam o colega como, por exemplo, “por acaso tal coisa faz tal coisa?”, então eu deixava a correção das crianças, elas mesmas questionavam a resposta dos colegas, outros momentos eu mesma o fazia.

Tive muita dificuldade de terminar a atividade, pois as crianças estavam conversando muito, enquanto eu silenciava, as observava. Algumas crianças reclamavam com os colegas se queixando dizendo “a tia quer falar”. Um desses três garotos, também parecia ansioso e incomodado com as conversas das crianças e atribuíam às meninas e frequentemente ficava frustrado dizendo a mim “vai logo”. Ele se incomodava por várias vezes dizendo “ah, não, vou sair, elas não calam a boca” e por várias vezes ele ameaçou sair da roda. Eu não queria impor a voz e, às vezes, continuava apenas com as crianças que prestavam atenção, e aí, às vezes o grupo conseguia retomar a atenção.

Havia três crianças que tinham dificuldade com suas respostas, que pensavam de outra forma com uma lógica destoante, concordando suas respostas apenas com uma dica ou com nenhuma, por exemplo, pensando que o esporte ao qual se referia à adivinhação, cuja resposta era futebol, fosse “olimpíadas”.

Eu sou o _____

- 1.Sou o esporte mais popular do Brasil.*
- 2.Gosto de grama*
- 3.Para me jogar, cada time precisa de 11 jogadores.*
- 4.Minha principal competição é disputada a cada quatro anos.*
- 5.Sou disputado com uma bola.*
- 6.Pelé é o meu rei.*
- 7.Sou um esporte coletivo.*

Teve o caso da primeira adivinhação que se tratava do sapato e uma e outra responderam “relógio”, mas algumas crianças contestaram esta resposta dizendo que não se usa um relógio ao mesmo tempo do lado esquerdo e do lado direito e então um menino comentou que havia essa possibilidade no caso de juiz de futebol, então eu concordei que era possível sim, mas aí outra criança fazendo alusão à dica que dizia “as mulheres me

adoram”, retrucou “as mulheres não adoram relógio” e entendeu que fazia mais sentido que fosse mesmo o sapato.

Este processo interativo possibilita o papel ativo sobre o objeto de conhecimento, conforme descreve Tacca (2006), “O diálogo é o cerne da relação na aprendizagem, em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto de conhecimento, o que dá relevância ao papel ativo e altamente reflexivo, emocional e criativo do aluno e do professor (p. 50). O comentário “as mulheres não adoram relógio” pôs fim a discussão, caracterizando a autonomia no “processo de estabelecer relações e gerar conclusões” (p. 49). Nenhuma criança contestou, talvez porque não tivessem entendido a conclusão do colega, mas ele entendeu perfeitamente que mulheres gostam de sapatos e isso é senso comum. A fala dele estava arraigada num sentido pessoal e social-cultural, talvez só ele tenha percebido isso, mas está situado culturalmente.

Em uma dessas adivinhações eu fiz a seguinte observação, falando que podia ser que eles dessem uma resposta diferente da proposta pela atividade e que correspondesse às dicas, mas que havia uma resposta que dava mais certo. As três crianças não conseguiam entrar em muitos detalhes sobre o raciocínio, apenas uma explicação, um deles não conseguia explicar dizendo simplesmente não saber por que deu aquela resposta. Não consegui identificar se era porque não conseguiam se expressar ou porque não queriam dizer.

Apenas uma criança errou todas e não conseguiu chegar ao fim das adivinhações. Consequentemente, “Não haverá processo de intervenção para a aprendizagem consistente se, por medo ou insegurança, o aluno esconder seu processo de pensamento, evitando externalizá-lo.” (TACCA, 2006, p. 50) Não foi possível aprofundar, mas é um menino que entende com facilidade as explicações, raramente tira dúvidas e seus exercícios estão quase sempre sem erros. É preciso, portanto pensar num canal de diálogo adequado a ele para que possa se expressar.

Esta atividade nos propõe a pensar a subjetividade como aspecto importante da aprendizagem, tendo em vista as tentativas de resposta das crianças. Situações dialógicas de investigação em sala de aula promovem a abertura para expressões dos sujeitos, indicadores para a forma de pensar da criança, perguntas e respostas vão orientar o caminho percorrido pela criança, identificando qual é o obstáculo para a aprendizagem. (TACCA, 2009)

4. 3. 3 Episódio 3 – Dezenas e Unidades

O episódio teve duração de 1 dia. Retirado do Diário de estágio, 16º dia. Teve como objetivo trabalhar conceitos elementares de matemática a fim de preparar as crianças para o desenvolvimento de habilidades sociais e culturais do episódio 4 – feira que já estava sendo pensada. A necessidade de tocar no assunto “dezenas e unidades” surgiu quando a professora Vivian entregou uma atividade com continhas com números nas casas das centenas e as crianças não sabiam como fazer nenhuma, nem o menino considerado o mais inteligente da sala sabia fazer porque não haviam sido ensinados. E então eu percebi que não dominavam as contas cujos números eram da ordem das dezenas, mais básicas ainda. Por isso, a professora Vivian chamou uma professora de matemática que dava aula do 5º ao 9º ano para explicar o assunto. Coincidentemente eu também havia preparado algumas atividades para aquele dia.

Logo em seguida, a professora fez alguns comentários sobre a reunião dos pais. Disse que viria, naquela manhã, uma professora das séries do 5º a 8º ano de matemática para ensiná-los a fazer continhas com centenas. Aquilo me incomodou um pouco tendo em vista as necessidades das crianças, que são bem mais elementares do que tal conteúdo. Há muito problema de base, que precisam talvez recuperar. (Diário de Estágio, 16º dia, p. 40)

O meu incômodo se deu pelo fato de constatar que a professora não estava atenta às reais necessidades de seus educandos e não orientou adequadamente a professora de Matemática sobre isso porque ela não se deu conta. Aqui se encontra claramente o que Tacca e González Rey (2008) definiram como “métodos exteriores ao aluno” (p. 144). O professor que está distanciado das necessidades pedagógicas de seus educandos não saberá com o que motivá-los. São orientados e exigidos pelo sistema a obter resultados (AMARAL & MARTÍNEZ, 2009).

Então enquanto a professora de matemática explicava, eu observava tudo o que ela dizia e fazia, bem como o comportamento das crianças. Apesar de apreensiva e pensando “eles não estão preparados para esta aula”, a professora de matemática soube conduzir a aula tranquilamente, as crianças estavam quietas e aparentemente atentas.

A aula era com números e mais abstrata, ou seja, a professora escrevia no quadro exemplos e perguntava oralmente às crianças para que dessem uma resposta mental, exemplo das contas do quadro: quanto é $5+8$? Esta professora teve que sair da sala para resolver alg.. Aguardei um tempinho e perguntei à Vivian se a professora de Matemática ia voltar e ela disse que achava que não, pois ela está “enrolada”, teve que resolver um problema.

Então sugeri à professora Vivian que eu continuasse a explicar, pois havia preparado um exercício que ia ajudar as crianças a entenderem o conteúdo. Na verdade, era uma revisão de conteúdo, pois pensei que já tivessem visto no primeiro ano, se trata do tema: dezenas e unidades. Esse tema me ocorreu porque é base para os cálculos matemáticos.

Fui ao quadro e no pouco espaço que havia no quadro cheio de contas fui fazendo perguntas básicas às quais penso que ninguém deve ter elaborado com as crianças, sobre a representação dos números, da onde vinha, porque escrevemos o número dessa forma, um do lado do outro? Por que, que quando chega no 10, ele é escrito dessa forma: o 1 na frente e o 0 depois? Como nosso sistema numérico esta organizado de forma a agrupar os números em casas de 10?

Nas perguntas acima, as crianças ficavam em silêncio. As perguntas tiveram como objetivo problematizar algo aparentemente simples e presente no dia-a-dia, mas que remetem a conhecimentos dados, aceitos sem reflexões.

Expliquei a mais provável origem que é a relação com os dedos da mão, o sistema decimal, conforme havia aprendido no curso de Pedagogia. Expliquei a representação do numero 10 e 11 através de conjuntos. Expliquei tudo que havia estudado no dia anterior pensando na melhor forma de explicar da maneira mais elementar, sempre me colocando no lugar das crianças, levando em consideração seu processo escolar.

Pedi que respondessem um exercício que tratava de agrupar as unidades em dezenas. Eram figuras de quantidade e tinham que encontrar as dezenas pintando e anotando ao lado a quantidade encontrada (dezenas) e as sobras (unidades). Dessa forma, eles formavam um número propriamente dito, por exemplo $14 =$ uma dezena e 4 unidades. Eu mesma me dei conta do porque se escrevia assim quando fui parar para preparar a aula e encontrei exercícios muito bons que ilustravam bem essa lógica.

Tentei explicar dando exemplo da folha a eles. Então distribui e esperei que fizessem. Logo, vieram alguns me mostrar se estavam fazendo certo. Uma menina não havia entendido como era para fazer. Então eu expliquei para ela. Perguntei a turma se queriam que explicasse novamente. A professora comentou que se fosse preciso, eles ficariam nesse tipo de atividade até quinta (tendo em vista que sexta não haverá aula).

Deu tempo de acabarem até a professora de matemática retornar. Ela chegou perguntando “e ai, quero ver se vocês entenderam o que eu disse”. Ai a professora Vivian logo comentou “o negocio ta dificil, teve gente que teve dificuldade, não conseguiu fazer o exercício simples” e citou o nome da aluna que não havia entendido como fazer. A professora

de matemática deu uma olhada no exercício e comentou “ah vocês fazem com desenho..”. E continuou no quadro com a explicação, lembrou o que era dezena e unidade, conforme ela havia iniciado a explicação no início da aula.

Era necessário utilizar os desenhos com o objetivo de favorecer a visualização das crianças, uma etapa comum nas escolas, ensinar matemática com desenhos e objetos concretos. A professora está acostumada com estudantes a partir do 5º ano, com a capacidade de abstração mais desenvolvida. O fato aqui é que, apesar dela ter se dado conta na hora que “ah vocês fazem com desenho”, ela continuou a aula ignorando esta possibilidade, voltando-se para o próprio método, o conteúdo e esquecendo-se da forma como esses sujeitos lidavam, naquele momento, com aquele conjunto do conhecimento matemático.

Ao final, ela passou uma espécie de tabuada de soma e disse que deveria cobrá-los no dia seguinte. Ela queria que eles decorassem a tabuada do “1” e quem não acertasse, ia pagar um bombom a ela. E algumas crianças reagem rindo ou comentando “é sério?”. Ela também proibiu que as crianças usassem os dedos para contar, disse que eles deveriam fazer as contas mentalmente, por isso passou o exercício da tabuada. Disse que contar nos dedos era coisa de criança pequena.

Observação – Tenho que comentar que a professora de matemática não estava atenta a vários detalhes de sua fala que não teve o devido cuidado em compreender o processo daquela turma, ela simplesmente deu aula, como faz no 5º ano. Por exemplo, ela começou sua explicação anotando no quadro e foi logo dizendo “olha eu não quero ninguém copiando enquanto eu escrevo, porque os alunos tem mania de fazer isso e não conseguem prestar atenção”. No entanto, essa “mania” nem sequer é comum entre alunos dessa turma, imagino que nem de nenhuma outra dessa série, pelo simples fato deles precisarem de “ordens” para executar qualquer coisa dentro da sala de aula, uma vez que a professora mesma criou essa relação de “só façam o que eu mandar, como eu mandar”. Eles não têm também a prática de copiar do quadro, que se adquire conforme se avançam os anos escolares. A mania que temos ao copiar do quadro foi bastante comum em todo o meu período escolar e acabamos ficando condicionados em copiar tudo e não perder nada, mas alunos do 2º ano não estão exatamente assim. A professora Vivian não costuma copiar nada no quadro para depois seus alunos copiarem nem as crianças têm “mania” de anotar a fala da professora ou o que ela escreve no quadro. Eles na verdade perguntam tudo “tia, pode fazer tal coisa?”.

Após ela sair, eu corriji o exercício que eu havia passado. Em seguida, continuei com outra atividade, porém seguindo a mesma linha de raciocínio das dezenas e unidades. Nesta

atividade houve um melhor desempenho, isto é, conseguiram fazer sozinhos sem nova explicação, de modo que já conseguiram compreender a lógica, sendo um exercício semelhante ao anterior. Ao terminarem, eu corriji colocando as respostas no quadro e interagindo com as crianças.

[...]

Observações sobre a escolha dos exercícios - Eu pensei “eles precisam ter a noção básica dos números, como podem aprender a fazer somas, trabalhar as sobras de “vai um”, sem que entendam porque que soma as unidades e depois as dezenas, aliás o que é uma unidade e uma dezena? Será que eles sabem o que é isso?” Como não sabia se eles já haviam aprendido, eu resolvi descobrir na aula fazendo perguntas. Eles precisam visualizar o que eu to tentando dizer, pois imagino que a capacidade de abstração ainda está se desenvolvendo. Uns não sabiam fazer conta de subtração simples como 9-5, quem dirá cálculos com centenas e entendimento dos termos matemáticos como unidade e dezena. Não tiveram uma aula propriamente dita porque ao longo do período em que participei das aulas, observei que eles não têm aula nenhuma. Eles simplesmente têm que fazer as fichas que lhes dão. Posso não ter estado no início do ano, mas pelo “andar da carruagem” eles poderiam ter avançado mais. (Diário de Estágio, 16º dia, p. 40-43).

Neste tipo de atividade, eu me propus a participar do movimento que já existia naquela turma, pois estavam estudando aqueles assuntos, não podia simplesmente alterar radicalmente e inovar. Portanto, pensei em atividades com flexibilização do espaço para reflexão, construção.

Tacca e González Rey, (2008) evidenciam as expectativas que se pode obter de estudantes do modelo atual, são “Assimiladores, repetidores, memorizadores, aplicadores de fórmulas e técnicas de multiplicar e dividir” (p. 143).

4.3.4 Episódio 4 – Feira

O episódio teve duração de 1 dia, porém a preparação da mesma teve início uma semana antes. Retirado do Diário de estágio, 20º dia. Teve como objetivo geral trabalhar conteúdos matemáticos, de escrita, leitura e específicos: Promover interação e integração entre os grupos; Possibilitar Trocas de saber; Desenvolver habilidades de contar e usar o dinheiro, somar e subtrair mentalmente, dar e conferir o troco; Contribuir para que as crianças

façam relação com a realidade; Vivência de papéis sociais (compradores x vendedores). Ver APÊNDICE B - Plano de aula da feira.

A preparação para esta aula se deu por vários dias antes, quando solicitado às crianças que deveriam trazer ao longo da semana, vários materiais de embalagens usadas, secas e limpas para montarmos, a princípio, uma feira para venderem e praticarem habilidades de matemática. As crianças também foram preparadas com atividades voltadas para desenvolver o raciocínio matemático, desde somar, diminuir como relacionar esses conteúdos ao seu uso no dia-a-dia, no caso o uso do dinheiro. Havia sido pré - determinado que para cada embalagem que as crianças trouxessem, ganhariam 2,00 reais para gastar na feira. Conforme iam trazendo, eu conferia juntamente com elas, já somando o valor e registrando. Conforme iam passando os dias, mais crianças traziam e iam ganhando mais dinheiro. No dia da feira, conforme havia preparado, havia regras para a organização da feira e haveria, não só compradores, como também vendedores. Os detalhes sobre os passos estão no plano de aula (Apêndice B).

Quando a professora chegou à sala, comentou “essa é a minha sala?”. Então eu ia orientando as crianças a guardarem o material no fundo da sala. Algumas embalagens já estavam organizadas e os lugares das mesmas mais ou menos sinalizadas. Pedi para que elas fossem tirando da sacola, ia chamando alguns para determinadas tarefas. As crianças são muito solícitas e estavam todas em atividade ajudando a arrumar (Diário de Estágio, 22º dia, p. 51).

Este episódio tem a característica fundante de trazer o aspecto da apropriação do conhecimento, porém vivido num espaço de interação no qual foi possível que compartilhassem seus conhecimentos e ajudassem uns aos outros. Não se espera que as crianças vivenciem apenas aquilo que puderam aprender em pouco tempo de nossa experiência, pois há aprendizagem fora da escola também. Na “feira” puderam expressar-se livremente e colocar em prática tudo aquilo que sabiam.

As crianças foram muito criativas, trouxeram conhecimentos da experiência pessoal, criaram novas possibilidades de relação com o aprendizado como será apresentado. Interessante compartilhar de antemão o cenário que se podia perceber dentro da sala de aula. Havia crianças autônomas, independentes, ocupadas, envolvidas e ativas no processo. Elas simplesmente sabiam o que fazer, apenas com algumas regras colocadas.

Não me ative necessariamente a corrigir as operações matemáticas, muito pelo contrário, esse não foi nem de longe o foco das interações. Eu estabeleci algumas regras para

organizar a atividade e com isso as crianças pudessem se orientar. Eu mesma estabeleci quem seria quem, mas muitas coisas foram flexibilizadas ao longo do processo.

Depois de terminado de arrumar, fui chamando nomes para sentarem nas cadeiras para serem os compradores e as que ficaram sem ser chamadas seriam os vendedores. Eram ao todo sete vendedores e oito compradores.

Então continuei orientando conforme havia planejado, distribui aos compradores uma folha para cada um na qual havia linhas numeradas para anotarem o que fossem comprar. Falei aos compradores que iriam fazer uma lista de compras do que desejavam. Pedi que escrevessem a quantidade também de cada coisa. Depois me dirigi aos vendedores, a cada dupla e entreguei uma tabela e expliquei para que notassem o nome dos produtos e a quantidade e só depois orientei que dessem o valor de cada coisa.

Então, aguardei que todos fizessem suas atividades e logo fui chamando alguns para irem ao banco receber o dinheiro que haviam merecido com as embalagens que trouxeram. E aí uma professora que ia falar com a Prof.^a Vivian se surpreendeu quando entrou na sala perguntando o que estavam fazendo e logo deduziu que estavam aprendendo matemática...ela foi logo dizendo “eu adoro isso, meu sonho de aula, acredito muito nisso”. Disse-me que era professora de matemática.

Enquanto isso eu estava distribuindo o dinheiro para as crianças. Vieram dois funcionários da escola perguntando como funcionava, e logo perguntaram se era só entre as crianças mesmo, pensando que podiam comprar para ajuda-las. Mas expliquei que não.

Orientei aos compradores que notassem a quantia que começaram no papel que havia dado a eles e aos vendedores, disse que a quantia que receberam ia ficar na loja para que pudessem dar o troco, que era a riqueza da loja. Quando estava quase tudo pronto eu disse que podiam começar. Orientei aos compradores que riscassem da lista o que fossem comprando.

As meninas foram logo na banca de hidratantes, perfumes, shampoo e coisas variadas de higiene. Corria tudo bem, no início ninguém me procurou para tirar dúvidas, apenas algumas reclamações. Chegou uma menina dizendo que a vendedora estava dizendo que tinha troco quando não tinha e realmente não tinha. Então eu perguntava “qual o valor do produto?” e “quanto você pagou?”. Ai eu explicava que só haveria troco quando o valor dado fosse maior que o valor do produto.

Observei muita autonomia das crianças. Um garoto pegou a tabela de preços e colocou na mesa, disponibilizando para os clientes poderem ver e me relatou o que tinha feito. Em outro caso, o vendedor tinha a tabela em mãos (diário de estágio, p. 53, 10º dia).

Este garoto me mostrou “olha tia, eu coleí aqui para os clientes olharem os preços”. E no momento eu me perguntei “onde será que ele arranjou fita para colar” porque realmente havia uma fita. Outra opção era de que os clientes podiam perguntar para os vendedores quanto custava cada coisa. Portanto, a ideia deste garoto era bem original e era possível que tivesse resgatado de suas experiências pessoais.

Os preços eram baixos. No começo havia orientado que escolhessem os preços conforme conheciam de suas experiências e eles tinham bastante conhecimento.

Ao me consultarem sobre qual preço colocar no leite eu perguntei:

- “quanto você acha que custa o leite?” e os meninos que vendiam logo responderam com precisão o preço real de “2,50”. Orientei que não usaríamos os centavos, as moedas.

Foi muito interessante perceber a autonomia e conhecimento do cotidiano vivido ali quando notei que as meninas da banca de cosméticos, remédios e outros, dividiram as funções, uma era a vendedora e a outra era “o caixa”. E ouvi uma menina explicando para uma compradora “olha você primeiro vai ver o que você quer lá, depois você vem pagar tudo aqui”.

Um garoto que era vendedor veio me perguntar se podia comprar e eu disse que “não”. Outro também veio perguntar se podia trocar e virar vendedor e eu novamente disse que não. No entanto, conforme as crianças iam acabando de preencher suas listas e já tinham respondido as últimas perguntas “quanto dinheiro sobrou?” e “quanto eu gastei?”, então para não ficarem à toa e vendo que havia tempo eu sugeri que fizessem trocas, conforme os vendedores também quisessem fazer essa troca. Então o vendedor que se tornava comprador passava pelo processo de fazer a lista de compras e eles tinham direito de pegar do caixa da sua loja o valor que tinham direito pelas embalagens que haviam trazido. E assim foi acontecendo, as crianças trocavam e passavam pelas duas experiências. Percebi que já estavam fazendo isso várias vezes de trocar e destrocá. Quando chegou a hora do lanche uma menina veio até mim e falou “tia, vou tirar uma hora de almoço”.

Veja como ela disse “almoço” e não lanche, apesar de que era hora do lanche da escola e de fato ela foi comer um lanche. Observa-se então que estavam desempenhando uma realidade imaginativa, mas fundada na realidade de vendedora de loja que sai para o almoço, fantasiando o mundo real. Esse que elas conheciam e já haviam vivenciado e observado. Aqui

se está falando de crianças de apenas oito anos com habilidades sociais incríveis. Tacca (2006) traduz melhor em palavras esta dinâmica da vivência das relações sociais na sala de aula:

Se na sala de aula vivencia-se a dinâmica das relações sociais, não temos outra perspectiva a não ser olhá-la e compreendê-la como espaço em que confluem sujeitos em diferentes papéis e posições em que, trama interativa, são variadas as motivações, significados e sentidos que atuam em interinfluências, constituindo-se em espaços particulares de desenvolvimento da subjetividade (p. 61)

Outro relato interessante e comum entre as crianças foi ouvir que determinado produto estava “muito caro”, razão para não comprar, ou seja, tomavam juízo com base naquilo que entendiam como sendo coisa cara ou barata. Depreende-se que havia o aspecto pessoal e cultural-social atravessando estas falas.

A professora Vivian resolveu ir às compras. As meninas queriam que ela comprasse em sua loja. Ela trouxe embalagem também e teve direito a 30\$. Eu brinquei com as meninas pegando um cheirinho pra carro dizendo que ia deixar a loja bem cheirosa para que os clientes quisessem comprar. Então, eu passei em mim e elas todas quiseram que eu passasse nelas. Eu falei “então vão lá na professora Vivian fazer propaganda do perfume dizendo que é da loja de vocês, aí ela vai querer comprar”. A professora logo viu, arregalou os olhos e disse “nossa que cheiro é esse?” e acabou levando o produto.

Eu comentei com as crianças que elas poderiam fazer promoção. E aí começaram a abaixar os preços. Os perfumes passaram a custar 20,00, do preço que era 50,00. Uma menina veio confirmar comigo “tia, pode abaixar o preço não pode? E aumentar também pode?” Eu falei que sim, mas se aumentasse o preço ia perder os clientes.

Na feira eu fiquei mais observando, pois a minha função era ser o banco e também ajudar, caso tivessem dúvida, mas não fiz compras.

Um menino com frequência vinha me pedir mais dinheiro, pois ele só teve direito a 10,00 reais, tendo em vista que não trouxe embalagem, sendo que ele já havia comprado algumas coisas. Eu sempre negava dar dinheiro, até que não pediu mais quando eu disse que era preciso seguir as regras da brincadeira.

Outro menino vinha com um bolo de dinheiro perguntando se podia guardar no banco e eu falei que esse banco só dava dinheiro e trocava, mas não tinha poupança. Outra coisa interessante que aconteceu foi um garoto que depois que fez suas compras, montou uma banca e resolveu vender tudo e até conseguiu algum dinheiro para comprar outras coisas. Só

que no começo estava triste e não me dizia o motivo, mas parece que melhorou quando conseguiu vender e até foi lá no banco todo contente me mostrar o dinheiro que havia conseguido.

Após o recreio, começamos a desmontar e guardar nas sacolas as coisas e rapidamente finalizamos. Depois pedi que escrevessem sobre a experiência na feira, o que gostaram, o que não gostaram, como foi ser vendedor ou comprador, o que aprenderam. Logo em seguida, como havia mais tempo, sentei na roda com eles e conversamos sobre a feira, me contaram situações e eu comentei algumas, como por exemplo, o fato de fazerem promoção de perfume e abaixar o preço para apenas 2,00. Será que era um preço justo? Ou o caso de outra menina que subiu o preço da pasta de dente de 2,00 para 30, 00 reais. Comentei que não podia baixar ou aumentar muito o preço. Não entrei muito em detalhes porque as crianças estavam muito dispersas e eu tinha que aumentar o tom de voz, não dava pra escutar uma única criança ou fazer um diálogo, ao invés disso falavam entre si. [...]

Ao final não queriam me deixar ir embora, me abraçando todo mundo junto como formiguinhas. (Diário de Estágio, 20º, p. 51-55)

Depreende-se da atividade desse último episódio que o que as crianças vivenciaram foi a combinação de vários aspectos subjetivos, sociais e culturais, ou seja, havia um conhecimento vivenciado de experiências prévias, tudo misturado numa interação complexa. Não é possível, portanto dividir os conhecimentos em caixinhas e delimitar como vão ser apreendidos e vivenciados. A aprendizagem é, portanto complexa, resultado de múltiplas relações. Não há como separar a aprendizagem escolar dos processos de socialização subjetivos das aprendizagens do cotidiano.

Com as quatro atividades propostas, podemos pensar na potencialidade da aprendizagem ocorrendo num espaço rico de trocas, onde há lugar para o sujeito se expressar, construir e se apropriar do conhecimento. As atividades foram pensadas a partir da perspectiva da subjetividade, que traduzindo-se nas práticas pedagógicas, significa “[...] criar situações e espaços em que, no uso intensivo do diálogo, nas propostas de perguntas e respostas mútuas, seja possível identificar nos alunos os sentidos subjetivos que estão sendo produzidos na rede intrincada dos aspectos individuais e sociais”. (TACCA, & GONZÁLEZ REY, 2008, p. 159)

A teoria da subjetividade histórico-cultural, que ao tornar-se base para a prática pedagógica, contribuirá com o professor de maneira que ele consiga identificar as necessidades de aprendizagem de seus educandos, compreender como pensam, como agem,

porque agem, a fim de “[...] descobrir ligações e rupturas e identificar o fio constitutivo do processo de aprender, que nunca será apenas um processo cognitivo, pois a emocionalidade cria com ele uma subjetividade individual e social”. (TACCA, & GONZÁLEZ-REY, 2008, p. 159-160)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço de aprendizagem encontrado inicialmente não foi favorável à expressão do sujeito de forma ativa, reflexiva, devido às práticas pedagógicas da professora. No entanto, as intervenções realizadas pela pesquisadora favoreceram um espaço minimamente participativo, aberto à expressão do sujeito em sua subjetividade, embora não tenha sido possível, só pela observação acessar o conteúdo de processos subjetivos dos sujeitos. O espaço também foi bastante rico, favorável à atuação da pesquisadora, pelo fato de estar todos os dias com as crianças que possibilitou um vínculo afetivo recíproco.

O espaço de construção encontrado foi possível ser avaliado não só pela observação da dinâmica pedagógica da professora e das intervenções propostas pela pesquisa, mas também pelas relações e atitudes da professora com seus alunos, evidenciando-se numa relação autoritária.

Em relação às dinâmicas propostas, foram pensadas dentro do contexto daquela sala de aula, a partir das necessidades pedagógicas das crianças que iam se apresentando na relação com a pesquisadora, de modo que tanto as atividades individuais quanto as coletivas eram elaboradas de acordo com o rumo das situações dialógicas, que por sua vez, foram proporcionadas por um espaço favorável à participação. Com efeito, as crianças reagiam de maneira muito espontânea às atividades propostas.

A proposta da pesquisa em pensar o espaço de construção do conhecimento teve o objetivo de promover o sujeito protagonista de sua aprendizagem, de respeitá-lo como ele se apresenta, um ser em desenvolvimento sim, porém não incompleto e incapaz de refletir. Esta concepção defendida no trabalho consiste em considerar também o sujeito complexo, isto é, aquele que possui uma história pessoal, que aprende com a bagagem de suas aprendizagens anteriores, suas memórias e se constrói neste espaço. Pode-se então considerar que a proposta foi estabelecida com êxito referente a respeitar o sujeito como ele é, por meio das práticas

pedagógicas, embora com algumas dificuldades e limitações e ainda, todos os objetivos puderam ser verificados. Portanto, considerou-se além de um espaço participativo, também um espaço respeitador do sujeito, sem imposição de um método consolidado que não leve em conta a realidade do sujeito, a capacidade de pensar e de construir o próprio conhecimento.

O presente estudo quis descentralizar-se do método de ensino para centralizar-se no sujeito da aprendizagem, porém este sujeito e o espaço de construção são tão complexos que apenas as atividades propostas não deram conta de aprofundar todos os pontos do referencial teórico. No entanto, é preciso levar em conta que a entrada na escola se deu praticamente no penúltimo mês do ano letivo. Isto significa fazer várias considerações: a começar pela estratégia pedagógica da professora. Sendo o término do semestre, é pertinente pensar que estivesse menos ativa em relação ao planejamento de sua turma, é possível, ainda, que estivesse cansada ou mais relaxada. A pesquisa poderia ter tomado outro rumo, caso fosse iniciada no começo do ano. Outra questão que limitou o desenvolvimento mais satisfatório, foi a dificuldade de se relacionar com as crianças de maneira que pudesse explorar mais as suas expressões subjetivas, escutá-las com mais atenção e envolvimento.

Contudo, vale ressaltar que a realidade de sala de aula está repleta de possibilidades, não está determinada pela desmotivação e indisciplina, mas o tempo todo pela construção deste espaço dinâmico de aprendizagem. Este espaço é dinâmico e complexo porque o sujeito é complexo, portanto desafiador para o educador e suas práticas. E por fim, o espaço em que se estabelece a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano é um espaço investigativo, já que se orienta pelas necessidades pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, A. L. S. N. do ; MITJÁNS, M. A. Aprendizagem Criativa no Ensino Superior: a significação da dimensão subjetiva. In: MARTINEZ, A. M. & TACCA, M.C.V.R (Orgs.) **A complexidade da Aprendizagem: destaque ao Ensino Superior**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009.

DURKHEIM, E. **Regras do Método Sociológico**. Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas, [1895]. Disponível em:
<<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/24858-24860-1-PB.pdf>> Acesso em: 16 Fev. 2013.

FIGUEIREDO, L. C. M. ; SANTI, P. L. R. de. **Psicologia: uma (nova) introdução**. 2ed. São Paulo: EDUC, 2006. 98 p.

FREIRE, P. R. N. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GALIAZZI , M. do C. ; LINDEMANN, R. H. O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, v.6, n. 1, p. 135-150, 2003.

GOMES, M.F.C. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula. **Revista Presença Pedagógica**. Mai/jun, 2002.

GONZÁLEZ-REY, F . L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira, 2002. 187 p.

_____. **Sujeito e Subjetividade**. 1ª ed. São Paulo: Thomson, 2003. 290 p.

_____. **O Social na Psicologia Social e a Psicologia Social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 123-148.

_____. O Sujeito que aprende. In. TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2006. p. 29-44

_____. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: aprendizagem no nível superior. In: MARTINEZ, A. M. & TACCA, M.C.V.R (Orgs.) **A complexidade da Aprendizagem: destaque ao Ensino Superior**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009.

_____. Subjetividad, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde otra óptica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 4, n. 7 - 8, abr. 2012a. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6732/5434>>. Acesso em: 24 Jan. 2013.

_____. A Configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MARTÍNEZ, A. M. et al (Orgs.) **Ensino e aprendizagem: A subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012b. p. 21-41.

GONZÁLEZ-REY, F. L. ; MARTÍNEZ, A. M. Componente Curricular: Psicologia da aprendizagem. In: TEIXEIRA, F. E. C. Aprendendo a aprender: Guia de Formação para professores das séries iniciais. Brasília: UniCEUB, 2003. 226p.

LOWY, M. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. 7ed. São Paulo, 1991. 113 p.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 13ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 302 p.

MARTÍNEZ, A. M. A Teoria da Subjetividade do González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In Fernando González Rey (Org) **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005. p.1-23.

MADUREIRA AMARAL, A.F. do ; BRANCO A. U . A Noção de Sujeito na Ciência Psicológica: Linguagem e Constituição da Subjetividade em Discussão (p. 127-) In: F.G. Rey (Org.), **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 109-125.

MELO, M. I. M. **Aplicações da teoria de Piaget ao ensino da matemática elementar**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas (IESAE), Dissertação de Mestrado, 1980.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996a.

_____. Política de Civilização e Problema Mundial. Revista FAMECOS, n. 5, semestral, Porto Alegre: 1996b. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/2941/2225> .
Acesso em 28 Fev. 2013.

_____. O pensar complexo: Edgard Morin e a crise da modernidade. 3ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

OLIVEIRA, M. D. M de. **Educação Inclusiva: concepções e práticas de professores.** Brasília: Aplicada, 2010.

PULASKI, M. A. S. Desenvolvimento e Aprendizado. In: **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1980.

TACCA, R. V. Estratégias Pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** 2. ed. Campinas: Alínea, 2006. p. 45-68

_____. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. pp. 53-96. In: MARTINEZ, A. M. & TACCA, M.C.V.R (Orgs.) **A complexidade da Aprendizagem: destaque ao Ensino Superior.** Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009

TACCA, R. V. ; GONZÁLEZ REY, F. L. Produção de Sentido Subjetivo: As Singularidades dos Alunos no Processo de Aprender. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n.2, v. 28, p. 138-161, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007

MEMORIAL

A minha trajetória escolar foi marcada pela experiência de me interessar pelo próprio processo de aprendizado, de uma busca por entender esse processo, tendo em vistas as dificuldades pessoais de concentração e também a não adaptação ao ritmo do vestibular que começa já no 1º ano do ensino médio. A busca por um auto - conhecimento me levou a entender mais tarde como eu aprendia, o que me motiva e minhas potencialidades. Eu analisava a mim mesma e me tomava como parâmetro para investigar esses processos cognitivos.

Esta preocupação comigo mesma, levou-me também a analisar os caminhos e recursos utilizados pelos professores a partir do ensino médio. E isto se refletiu nos primeiros semestres do curso de pedagogia em que me interessava por métodos, na busca pela melhor forma de ensinar, o que mais tarde foi amadurecido.

Ainda antes de entrar na Universidade eu desejava ter uma escola para poder criar algo novo, para ter maior liberdade para tal, sem ter conhecimento na época das limitações do sistema educacional como currículo e a legislação que regulamenta todo o processo educativo brasileiro.

A Escolha do Curso

Eu tinha em mente que esta escolha tinha fundamentos num ideal, numa busca pessoal de transformar a escola, isto é, num sonho que muitos estudantes de pedagogia talvez tenham em algum momento de suas vidas. Eu dizia que escolhi por puro idealismo, mas não tinha a menor idéia se eu gostaria de dar aula. Sobre gostar de ser professora eu teria que deixar a prática me levar para descobrir, embora soubesse que precisaria estar em sala de aula para saber o que eu estava fazendo, do que estava falando, ou melhor, o queria propor. No entanto, eu já vinha com uma série de preocupações dos tempos de colégio.

Eu escolhi o curso no modo experimental, não estava decidida sobre meu futuro. Até porque eu já havia feito outra escolha antes: pela psicologia.

Percurso na instituição

Meu percurso foi marcado por frustrações, descaso e desinteresse com as leituras, com os pensadores da educação, como se não conseguisse me envolver com as teorias e teóricos nem como aluna. Sempre senti que os tópicos das disciplinas não tinham nada a ver com meu

interesse que era mais na área da psicologia como: processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças e cognitivos, o meu tema favorito pelo qual tinha mais segurança em falar sobre e também fazer indagações. As matérias obrigatórias não contemplavam muito essa temática como eu gostaria. E isto teve um impacto absoluto na minha demora para iniciar um projeto 3 que me atraísse. Não havia nada nesta área de desenvolvimento infantil e aprendizagem que não fosse na área de educação especial, campo infelizmente pouco explorado por mim. Escolhi o tema das representações na escola apenas porque gostava do conceito que aprendi na psicologia. Todas essas escolhas têm a ver com a trajetória pessoal.

Ao longo do curso eu sempre tentei captar a mim mesma sobre o que eu queria no curso, justamente a motivação para me manter todos esses anos, mesmo insatisfeita. Eu até fazia anotações tentando “tatear” como que no escuro o que eu não conseguia visualizar, tentando responder às seguintes questões: Qual é a melhor forma de chegar na criança, de transmitir o conteúdo e a criança entender, de fato? Essas eram indagações iniciais que hoje considero bem elementares, pois conforme as discussões dentro da própria psicologia sobre o sujeito e sua complexidade, fui reformulando estas perguntas. Nesta época até muito tempo ainda não tinha nenhuma perspectiva ou teórico que me norteava. No entanto, Piaget me despertava muita reflexão quando o confrontava com as minhas perguntas e como ao mesmo tempo, ele me fazia fazer muitas e muitas outras. Eu também ficava muito preocupada com a didática e queria fazer diferente, trazer alguma novidade para a sala de aula.

Eu buscava encontrar a tal da motivação, acreditando que se encontrasse o ‘como’, um método de motivação e poderia ensinar qualquer coisa, absolutamente qualquer coisa, saindo do debate do que era importante, se era útil ou não, pois isso não era mais a essência e sim o COMO, os caminhos a percorrer com a criança ou até adulto. E assim eu amadureci uma etapa e aderi com mais propriedade do senso comum “aprender nunca é demais”. Porque não deveria ser esse o foco, sobre o que aprender. Daí em diante eu comecei então a pensar numa teoria da comunicação que ajudasse na didática, de como transmitir uma mensagem.

No entanto, eu incorporei muitas idéias críticas de professores da linha da psicologia pós-moderna que descontróí muitos conceitos e idéias arraigadas que me influenciaram bastante e contribuíram para o amadurecimento das minhas idéias. Daí, ao final comecei a definir mais um campo teórico no sentido de querer conhecer teoricamente e na prática: a abordagem histórico cultural de Vygotsky e avançar a partir dele, que é também muito discutido na Psicologia. Foi então que fiz a escolha do projeto 4, cujo chamativo era sobre esta abordagem.

E tem sido uma experiência interessante, pois tenho conseguido visualizar alguns conceitos deste autor na prática e da fala da professora que faz reflexões a partir também de Vygotsky. Embora no meu TCC eu tenha mencionado - o muito pouco, eu pensei no autor por várias vezes enquanto fazia estágio.

O questionamento central do trabalho a ser desenvolvido na monografia e como pedagoga é o desafio da prática sobre descobrir quem é o sujeito com quem eu estou me relacionando em sala de aula, sem generalizações ou universalizações. Eu sei exatamente da onde provém esta perspectiva e sei quais professores me influenciaram que estão por trás destas reflexões na qual proponho. Refletindo a mim mesma, consigo me voltar melhor para o outro, percebendo que o meu processo subjetivo é tão complexo, que não consigo dissociar aquela estudante desde o tempo que me recordo até os dias de hoje. Por isso, como separar o sujeito dele mesmo? Como separar emoção-razão, cognitivo-emocional? História pessoal-aprendizagem?

Dado o início, em querer entender como chegar cognitivamente na criança, como motivá-la, cheguei a conclusão inicial de que é preciso antes de tudo conhecê-la. Espero esse ser apenas a conclusão desta etapa, mas não do fim.

Acredito que a minha permanência ao longo do curso de pedagogia e boa parte das minhas escolhas se sustentaram nas minhas vivências como aluna do colégio e como universitária e mais outras tantas viagens.

Para o futuro, pretendo associar sempre as áreas do saber que me constituíram em minha formação como psicóloga e como pedagoga, seja na profissão de professora ou na profissão de psicóloga. É difícil para mim dissociá-las e escolher uma e abandonar a outra, pois é uma parte de mim que também se vai.

APÊNDICE A – Adivinhações

Nome: _____

ADIVINHE QUEM EU SOU...

Eu sou o _____

Dicas

- 1.Visto uma parte do seu corpo.
- 2.Você me usa praticamente todo dia.
- 3.Posso ser comprado em lojas.
- 4.Não sirvo para praticar esportes.
- 5.As mulheres me adoram.
- 6.Você usa sempre um esquerdo e um direito.

Eu sou a _____

- 1.Se você está doente vem logo para cima de mim.
- 2.Estou em qualquer hospital.
- 3.Você passa horas deitado em mim.
- 4.Posso ser de casal ou de solteiro.

Eu sou a _____

- 1.Não tenho pernas e braços
- 2.Posso ser venenosa.
- 3.Troco de pele
- 4.Estou sempre rastejando.
- 5.Gosto de me esconder no mato.
- 6.Sei subir em árvores.
- 7.Tenho uma língua muito engraçada

Eu sou o _____

- 1.Você pode me usar para falar com outros.
- 2.Para funcionar uso bateria.
- 3.Posso fazer vários sons.
- 4.Posso ser levado para qualquer lugar.
- 5.Sou sempre no formato de um retângulo e de vários tamanhos.

Eu sou o _____

- 1.Gosto de ter muitas almofadas
- 2.Vejo televisão com você
- 3.Acomodo as visitas em sua casa.

- 4.O meu lugar é na sala.
- 5.Faço parte de sua casa.

Eu sou o _____

- 1.Tenho asas, mas não sou pássaro.
- 2.Viajo mais rápido que um carro.
- 3.Posso ser grande ou pequeno.
- 4.Posso levar você bem alto.
- 5.Dentro de mim, você precisa ficar sentado.
- 6.Posso ser feito de papel.
- 7.Ajudo você a ver as nuvens mais de perto.

Eu sou o _____

- 1.Eu sou um personagem
- 2.Tenho um amigo que não gosta de tomar banho.
- 3.Adoro fazer planos infalíveis.
- 4.Meu cabelo é espetado.
- 5.Vivo apanhando de uma menina dentuça
- 6.Tenho cinco fios de cabelo.
- 7.Meu nome lembra uma comida.
- 8.Fui criado por Mauricio de Sousa.
- 9.Adoro dar nós nas orelhas de um certo coelho.

Eu sou o _____

- 1.Sou o esporte mais popular do Brasil.
- 2.Gosto de grama
- 3.Para me jogar, cada time precisa de 11 jogadores.
- 4.Minha principal competição é disputada a cada quatro anos.
- 5.Sou disputado com uma bola.
- 6.Pelé é o meu rei.
- 7.Sou um esporte coletivo.

Eu sou o _____

- 1.A maioria das pessoas me toma uma vez por dia.
- 2.Você precisa de um sabonete.
- 3.Você pode usar um chuveiro ou cachoeira.
- 4.Tiro toda a sua sujeira.
- 5.Quando acabo, a toalha é sua melhor amiga.

Eu sou o _____

1. Gosto de vestir sapatos.
2. Tenho unhas.
3. Posso ser esquerdo ou direito.
4. O saci-pererê só tem um.
5. Posso ter calos.
6. As galinhas têm dois.

Eu sou o _____

1. Posso vir em garrafas.
2. Tenho vários sabores.
3. Posso ser servido com gelo.
4. Sou uma bebida.
5. Sou refrescante.
6. Posso ser tomado de canudinho.
7. As crianças me tomam rápido acabam arrotando.
8. Tenho muito gás.
9. Posso ser servido em lata.

APÊNDICE B – Plano de Aula da Feira

Objetivo Geral

Trabalhar conteúdos matemáticos, de escrita e leitura.

Objetivos específicos:

- Promover interação e integração entre os grupos
- Possibilitar Trocas de saber
- Desenvolver habilidades de contar e usar o dinheiro, somar e subtrair mentalmente, dar e conferir o troco;
- Aprimorar habilidade de leitura e escrita;
- Contribuir para que as crianças façam relação com a realidade.
- Vivencia de papéis sociais (compradores x vendedores)

Materiais

- Embalagens diversas secas e limpas do que as crianças puderem trazer
- lápis, papel em branco.
- Dinheirinho
- sacolas de compras
- caixa para o caixa do banco

Etapas e procedimento

1-Pedir ao longo dos dias embalagens usadas. Conforme as crianças forem lembrando de trazer, premiar cada uma com uma quantia fixa pequena para cada embalagem. Anotar num papel os nomes e a quantia que receberão no dia da compra.(Se puder ser feito com a participação das crianças melhor)

2-No dia, organizar junto às crianças as mesas no formato de balcões, formando um grande “c”, para os compradores e deixar outras para os compradores escreverem. Delegar quem serão os compradores e vendedores. Sugestão: A escolha dos grupos fica a critério do professor.

3- Orientação: Depois de dividido, orientar o grupo vendedor para observarem as mercadorias, tentarem ler o que está escrito nas embalagens, isto é, conhecerem seus produtos e organizá-los para uma boa apresentação aos clientes.

- Anotar o nome e a quantidade de cada produto (fazer demonstração no quadro). Por exemplo: pão – valor unitário – quantidade - total. Deverão preencher primeiro a primeira coluna e a terceira. Para então decidirem o valor de cada produto e anotarem nesta folha.

-Orientar que elejam alguém para a tarefa de anotar e alguém para conferir os preços, quando vierem os clientes e quiserem saber dos mesmos. Todos poderão manusear o dinheiro e interagir com o grupo. Devem guardar o dinheiro em uma caixa.

Se houver muitos produtos, o indicado é que dividam em mais grupos, para darem conta de fazer a relação das mercadorias.

Explicado tudo isso, deverão ir ao banco e receber a quantia a que tem direito por trazerem as embalagens, mas farão uso diferente dos compradores. O dinheiro que ganharão irá para o caixa da banca. Orientá-los sobre as situações que deverão ocorrer tais como dar o troco.

O banco – Ana Carolina

4- Orientar o grupo comprador para que façam suas listas de compras sobre o que desejam. Explicar da seguinte forma: quantidade - produto (demonstrar no quadro). Orientá-los para que vão ao banco tirar o dinheiro a que tem direito, devido às embalagens que trouxeram e a quantia básica que todos irão receber (sugestão de 10,00). O banco terá a lista dos valores a serem pagos.

Isto será feito após fazerem suas listas.

-Orientá-los a contar e anotar o dinheiro de acordo com a quantia que tiverem. Explicar as situações que terão que resolver como não obter dinheiro para comprar tudo o que quiserem, a situação de receberem troco e conferirem (obrigatoriamente). Poderão se juntar a outro colega para comprarem juntos, mas com listas individuais. Conforme forem comprando, riscar no papel.

5- Visita ao banco: Ao grupo de compradores, entregar uma quantia de valores quebrados (exemplo: 50,00), dizer que eles deverão voltar ao banco para paga-lo ao final da feira, término dos negócios (opcional). Ao grupo de compradores, dar o dinheiro individualmente e lembra-los de contar o dinheiro e já poderão iniciar as compras.

6- Feito isso, observar a interação das crianças e auxilia-las quando necessário.

7- Pós feira – Os vendedores contam a quantidade de dinheiro. Os compradores conferem quanto gastaram e quanto dinheiro restou para cada um.

8 – Conversa sobre a experiência

9 – Produção de texto sobre a experiência.

| PRODUTO | VALOR | QUANTIDADE | TOTAL |
|----------------|--------------|-------------------|--------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Quanto dinheiro eu tenho? _____

LISTA DE COMPRAS

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

Quanto dinheiro sobrou? R\$

Quanto eu gastei? R\$