

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

LIGIA PAULA COUTO

PRÁXIS PEDAGÓGICA SÓCIO-HISTÓRICA:
UMA ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À
BANCA EXAMINADORA DA PONTIFÍCIA
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, COMO
EXIGÊNCIA PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO
DE MESTRE EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA
EDUCAÇÃO, SOB A ORIENTAÇÃO DA PROFA.
DRA. CLAUDIA LEME FERREIRA DAVIS.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
SÃO PAULO
2007

BANCA EXAMINADORA

AUTORIZO, EXCLUSIVAMENTE PARA FINS ACADÊMICOS E CIENTÍFICOS, A REPRODUÇÃO
TOTAL OU PARCIAL DESSA DISSERTAÇÃO POR PROCESSOS FOTOCOPIADORES OU
ELETRÔNICOS.

ASSINATURA: _____

LOCAL E DATA: _____

DEDICATÓRIA

AOS MEUS PAIS: PEDRO E CARMELA.

“PAI E MÃE, OURO DE MINA”.

Ao VITOR.

O GAUCHE QUE CAMINHA COM A GAUCHE,
POR ESSA ESTRADA DA VIDA PEDREGOSA,
ESPERO, ATÉ O FIM.

AGRADECIMENTOS

Depois de um longo caminho percorrido, é importante deixar registrado meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, fizeram parte dessa história.

A toda a minha GRANDE família. Às minhas irmãs, Jamile e Renata, por sempre me fazerem rir e me apoiarem. Às minhas tias, principalmente às tias Cida Couto, Cida Montilha, Idi, Neusa e Vina. Às minhas avós Maria e Mercedes. Aos meus tios, principalmente aos tios João e Paulo. E aos meus primos e primas, principalmente à Bruna e à Dani (saudades), primas-irmãs.

Às amigas de faculdade: Gabriela (Gabis), Julia (Jux) e Regina (Regininha). E ao mais novo amigo: Diogo. Obrigada pelas inesquecíveis risadas, pelas críticas, pelos fondues, pelas festas, pelos vinhos, pela paciência, por me ouvirem. Que a força dos ursinhos carinhosos do inferno esteja sempre com a gente!

Aos amigos de mestrado, principalmente à Érika Pessanha, que, desde o primeiro dia, se mostrou uma pessoa extremamente generosa. Muitíssimo obrigada por contribuir para que a teoria sócio-histórica ficasse mais clara para mim e pelas indicações de leitura.

À minha querida orientadora Claudia Davis, que me motivou a percorrer caminhos desafiadores e sempre leu meu trabalho com carinho. E aos professores do programa, principalmente aos professores Ia e Luna.

Aos membros da banca examinadora.

À minha inesquecível professora Teresa Cristófani Barreto, por me introduzir no mundo da Literatura Hispano-Americana e por me ajudar a ser uma leitora e escritora melhor.

À família Sugita, pelo apoio e pela câmera filmadora.

Aos alunos-amigos, entre eles: Cristiane, Lucimara, Marlene e Renata (las chicas del español ¡Cuidado con las cuchilladas!), Andrezinho e Giuliana.

Aos amigos da Seven: Cris, Lucia, Marcelo, Mauricio e Renata.

Aos alunos e professores do Valdivino.

À Tânia, por me ajudar a organizar a vida.

À professora e aos alunos que aceitaram participar desta pesquisa.

*A REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA SE TORNA UMA EXIGÊNCIA DA RELAÇÃO
TEORIA/PRÁTICA SEM A QUAL A TEORIA PODE IR VIRANDO BLÁBLÁBLÁ E A PRÁTICA,
ATIVISMO.*

PAULO FREIRE

*A NÃO EXISTÊNCIA DESSA RELAÇÃO DIALÉTICA TEORIA E PRÁTICA É SIMPLEMENTE O
VÁCUO.*

PROFESSORA (SUJEITO DESTA PESQUISA)

*FELICIDADE É QUANDO O QUE VOCÊ PENSA,
O QUE VOCÊ SENTE E O QUE VOCÊ FAZ
ESTÃO EM HARMONIA.*

GANDHI

*EU NÃO SABIA
QUE VIRAR PELO AVESSO
ERA UMA EXPERIÊNCIA MORTAL.*

ANA CRISTINA CESAR

RESUMO

Esta pesquisa trata da relação entre teoria e prática pedagógica, mais especificamente o que conhecemos por Sócio-Histórica. Este estudo preocupa-se em aproximar a psicologia sócio-histórica, ancorada nos pensamentos de Vygotsky, e a Educação, como campo disciplinar e de práticas, para verificar como uma professora de ensino superior reflete sobre tal teoria ao analisar a sua própria prática.

Para atingir esse objetivo, foi eleita uma metodologia de pesquisa que visa promover a reflexão crítica do professor. Sendo assim, a pesquisa colaborativa desenvolvida por Maria Cecília Camargo Magalhães no LAEL – PUC/SP e as sessões de autoconfrontação concebidas por Yves Clot no CNAM em Paris inspiraram a organização metodológica deste trabalho. A professora, sujeito deste estudo, escolheu, juntamente com a pesquisadora, um dos cursos ministrados por ela com potencial de enquadramento na pesquisa. Em seguida, foram filmadas três aulas da professora; dentre essas três aulas, foram selecionados três episódios que ilustravam conceitos fundamentais da teoria sócio-histórica. Após a transcrição desses episódios e a elaboração de um roteiro de entrevista, a professora assistiu aos trechos escolhidos e, em seguida, respondeu às perguntas previamente elaboradas. Essa entrevista com a professora também foi filmada e foi o material utilizado para a análise.

A análise revelou que conceitos da teoria sócio-histórica têm espaço nas salas de aula do ensino superior e a pesquisa colaborativa e a sessão de autoconfrontação permitem uma reflexão crítica do professor a respeito de sua atividade, colaborando para a construção da práxis.

Palavras-chave: Teoria e Prática Pedagógica, Ensino Superior, Psicologia Sócio-Histórica, Práxis, Formação de Professor.

ABSTRACT

SOCIO-HISTORICAL PEDAGOGICAL PRAXIS: ANALYSING TEACHING PRACTICE

This research focuses on the relationship between theory and pedagogical practice, more specifically the so called Socio-Historical Psychology. Such study aims at bridging the gap between socio-historical theory, based on Vygotsky's works, and Education, field of studies and practices, to verify how a college professor reflects upon this theory to analyze her own practice.

To achieve this goal, a research methodology capable of yielding critical reflection was necessary. So, the collaborative inquiry methodology developed by Maria Cecília Camargo de Magalhães at LAEL – PUC/SP and the autoconfrontation method elaborated by Yves Clot from CNAM in Paris contributed a great deal to the methodological organization. The researcher and the professor - subject of this research - chose a suitable course among those being taught by her. After that, three classes were video recorded; three episodes were selected out of these classes, all of them pointing to fundamental aspects of the socio-historical theory. After transcribing these episodes and elaborating questions for an interview, the professor watched the videos, answering a set of previously elaborated questions after each episode. This interview with the teacher was also filmed and it was the material used in the analysis.

The analysis showed that socio-historical principles have room in universities and that both collaborative inquiry and autoconfrontation method allow professors to reflect critically upon their pedagogical activity, collaborating to the building of praxis.

Key words: Theory and Practice, University Teaching, Socio-Historical Psychology, Praxis, Teacher Education.

ÍNDICE

1. Introdução.....	1
2. Referencial Teórico.....	8
I – A teoria sócio-histórica e suas dimensões educacionais.....	8
II – O papel da prática e da teoria na formação docente.....	30
III – Processos de ensino e aprendizagem no ensino superior.....	38
3. Método.....	45
I – Pesquisa qualitativa e pesquisa de tipo colaborativa.....	45
II – O sujeito da pesquisa.....	54
III – O desenvolvimento da pesquisa.....	54
IV – O espaço onde foi realizada a primeira filmagem.....	55
V – Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	55
VI – Resumo das aulas gravadas.....	57
4. Análise.....	60
I – Episódio 1.....	62
II – Episódio 2.....	83
III – Episódio 3.....	106
5. Considerações Finais.....	120
6. Referências Bibliográficas.....	132
7. Anexos.....	140
Anexo 1 – Transcrição dos episódios.....	140
Anexo 2 – Transcrição da autoconfrontação.....	154

1. INTRODUÇÃO

Embasando-me na perspectiva da psicologia sócio-histórica, posso dizer que meu problema de pesquisa é fruto da percepção que tenho de meu momento histórico, de minha inserção profissional e de experiências vividas nesse momento. Ou seja, buscar respostas por meio da elaboração de uma dissertação faz com que eu me posicione como sujeito social de meu tempo, destacando meu caráter ativo, mutável e transformador. Portanto, o nascimento de meu problema resulta de minha atividade como sujeito social, ativo e histórico na cultura em que vivo.

Minha questão está vinculada à teoria sócio-histórica desenvolvida por Vygotsky e à tentativa de elucidar como, na atividade docente, professores adeptos dessa teoria a articulam em sua prática pedagógica, construindo uma práxis. É possível dizer que, apesar da proposta vygotskyana estar presente nas discussões da área educacional no Brasil por quase três décadas, não percebo como esgotadas suas possibilidades em relação à prática pedagógica. Assim, tento mais uma aproximação dessa teoria psicológica ao campo da educação.

Minha formação permitiu-me trabalhar com o ensino de línguas (espanhol e inglês) em centros de idiomas e com o ensino de português nas redes pública e particular da cidade de São Paulo. Nos centros de idiomas, pude observar uma preocupação maior com a formação continuada dos professores, com o desenvolvimento de '*workshops*', palestras, treinamentos etc e uma conseqüente exposição às mais variadas teorias, entre elas a sócio-histórica. Nas redes pública e particular de ensino, isso já não ocorreu: a formação continuada de professores

praticamente foi e é, na minha experiência, extremamente restrita, dependendo essencialmente da iniciativa, interesse e curiosidade de cada docente.

Durante minha graduação (1995-1999), Vygotsky foi muito pouco mencionado. Na psicologia de base interacionista, o destaque era dado a Piaget. Portanto, meu contato inicial com a obra de Vygotsky ocorreu nos centros de idiomas em que trabalhei. Apesar da preocupação neles presente em oferecer aos professores uma formação mais sólida e coerente, senti que esse último autor era mencionado como fonte de inspiração sem, na verdade, ser descrito e discutido apropriadamente no que se refere à prática pedagógica. Ainda, entre alguns dos docentes desses centros de idiomas, ou entre aqueles da rede pública e particular que tiveram a iniciativa de estudar Vygotsky por conta própria, seu nome era mencionado como um teórico de difícil aplicação em sala de aula, sendo mais pertinente só o mencionar - ou só o estudar – sem qualquer interesse em colocar suas idéias em prática. Como um de meus colegas de trabalho disse: “Eu estudo Vygotsky para prestar concurso”.

Além dessa primeira impressão proveniente do meu dia-a-dia na escola, percebi nas leituras (realizadas após o término da graduação e durante o curso de pós-graduação) tanto nas obras de Vygotsky como nas que sobre ela versa que não havia uma preocupação em explicitar esse diálogo entre a teoria e a prática. Ou seja, pude verificar que esse autor e outros teóricos da sócio-histórica não estavam necessariamente preocupados com a articulação da teoria com a prática pedagógica, justamente por não estarem focando a área da educação. No entanto, pode-se afirmar que, de uma maneira geral, a dificuldade em se articular

teoria e prática não se restringe à teoria sócio-histórica.

Na verdade, a falta de articulação entre teoria e prática na área da educação é algo que me incomoda desde o tempo em que era aluna da graduação. Era muito comum observar as aulas de professores que se diziam 'partidários' de determinadas teorias, sem explicitar em sua prática, elementos dessas teorias. Ou seja: no campo teórico diziam seguir tendências inovadoras e revolucionárias; na prática, desempenhavam os mesmos papéis que seus professores de vinte anos atrás.

O desafio de aproximar teoria e prática, tanto nos momentos em que era aluna quanto nos momentos em que era professora, foi se constituindo, ao longo de minha docência. E foi exatamente esse desafio que deu origem a meu problema pesquisa: verificar como, na atividade docente, uma professora articula essa teoria em sua prática pedagógica (construindo uma práxis), apreendendo, ainda, a compreensão da professora sobre a importância desse aspecto para alcançar os objetivos do ensino.

No entanto, quando falo em uma teoria para determinada prática, estou correndo o risco de criar uma dicotomia, algo que contraria minhas premissas teóricas. Ao mencionar a aproximação entre teoria e prática, não vejo essas duas esferas da ação pedagógica como excludentes ou opostas, mas como duas faces complementares de uma mesma moeda. Sendo assim, as ações do professor levam-no a construir imagens, representações, idéias sobre sua disciplina, sobre seus alunos, sobre a sociedade em que vive e atua, sobre os métodos que adota. Essas concepções, geradas nas ações, acabam por orientar as ações mesmas do

docente e, por esse motivo, é importante que se reflita sobre as ações realizadas e verificar se os resultados obtidos estão de acordo com o previsto por meio de tais concepções; dessa forma, afirmo que é pela prática que se apreende a teoria que está nela contida e, conseqüentemente, quando se reflete sobre essa prática, ela contribui para modificar a teoria.

Ao ressaltar a ação do professor como fundamental para observar aspectos da teoria sócio-histórica, destaco uma categoria dessa teoria: a atividade. Essa categoria nasce a partir da incorporação de Vygotsky dos escritos de Marx sobre o trabalho, nos quais postula ser ele constituinte do ser humano, ou seja, é por seu intermédio que o homem vai se constituir enquanto tal. Para Vygotsky, a atividade constitui o homem na medida em que ele, ao realizar uma atividade, apreende significados do mundo que o circunda, converte-os em seus e devolve-os ao mundo, transformando a realidade em que vive. Assim, a atividade permite ao homem que ele se humanize e se transforme e, por conseqüência, humanize o mundo em que vive, transformando-o.

Nesse sentido, a atividade do professor que se afirma sócio-histórico deve ser capaz de transformá-lo e de transformar seu espaço de atuação. No entanto, Marx vai além do conceito de trabalho e dá início a uma nova discussão: “*a especificação da atividade como revolucionária, como prático-crítica*”.¹ O conceito de atividade implica, portanto, tanto em Marx quanto em Vygotsky a premissa da revolução:

“A atividade prático-crítica transforma a totalidade do que

¹ NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 25.

existe; é esta atividade revolucionária que é essencial e especificamente humana. Tal atividade “derruba” a pseudonoção superdeterminante empirista, idealista e materialista vulgar de “atividade” particular (inclinado) para um fim particular” (Newman e Holzman, 2002, p. 55).

Sem essa transformação, a atividade deixa de ser revolucionária e passa a ser alienada, distanciando-se dos princípios da teoria sócio-histórica. Discutirei a atividade alienada mais adiante. Por hora, falarei da escolha de meu sujeito de pesquisa.

Apesar da teoria sócio-histórica contribuir para o cenário educacional brasileiro há algum tempo e a relação teoria-prática ser um problema inerente à vida docente, não foi fácil encontrar alguém interessado em participar de minha pesquisa. Ainda que afirme que é pela prática que apreenderemos a teoria, se o docente nunca tivesse estudado a teoria de Vygotsky ou tivesse um conhecimento muito superficial a respeito dela, seria ainda mais difícil que sua prática revelasse aspectos dessa teoria. No entanto, o grande desafio não foi encontrar professores que afirmassem conhecer a teoria de Vygotsky, mas, sim, que afirmassem que suas aulas contemplavam a teoria sócio-histórica. Mais uma vez, apesar de Vygotsky fazer-se presente em diversas discussões na área educacional, constatar que, de fato, sua teoria se integra à sala de aula ainda não é uma constante.

A dificuldade para encontrar o sujeito, no entanto, foi superada. Em um curso de extensão, realizado em paralelo aos meus estudos de pós-graduação,

tive aula com três professoras que defendiam abertamente a teoria sócio-histórica e acreditavam ser fundamental para o professor ter uma postura sócio (a palavra 'histórica' ficava implícita) em todos os momentos da vida, não só em sua sala de aula. Como aluna desse curso, pude observar o esforço das docentes em fazer com que aspectos dessa teoria fizessem parte de suas aulas e, dessa maneira, convidei uma delas para ser sujeito de minha pesquisa.

Ao mesmo tempo em que observo e afirmo inexistir a necessária relação teórico-prática no que tange à teoria sócio-histórica, não posso deixar de admitir que, no início dessa pesquisa, meus conhecimentos acerca dessa teoria não eram tão abrangentes. Como já disse, em minha graduação, Vygotsky não foi sequer estudado, que dirá discutido! Por outro lado, nos centros de idiomas, a discussão feita a respeito de sua teoria não me parecia nem completa, nem consistente. Assim, o objetivo de meu estudo vem, também, ao encontro do enriquecimento de meu conhecimento sobre a proposta da teoria sócio-histórica, realizado por meio de leituras de algumas obras de Vygotsky, de Leontiev e de Luria e, também, de outros estudiosos dessa teoria, com destaque especial para a literatura que a enfoca pelo olhar da educação.

No tocante à bibliografia, a literatura referente à teoria sócio-histórica e à própria obra de Vygotsky é vasta. Como a revisão da literatura deve servir ao problema de pesquisa, foi importante selecionar, dentre as obras desse autor, as que poderiam facilitar a apropriação de seus conceitos e categorias centrais. Ainda foi necessário, na revisão da literatura, tratar da questão da aproximação entre teoria e prática educacional na formação docente e, por fim, do processo de

ensino e aprendizagem mais especificamente, no ensino superior.

Não é meu objetivo de pesquisa organizar um método sócio-histórico de conduzir uma aula, até porque isso foge às pretensões dessa mesma teoria. O objetivo dessa pesquisa se torna, então, mais claro, uma vez que não se trata de criar um método pedagógico para a aula sócio-histórica, mas de investigar se – e como – o referencial teórico proposto por essa teoria psicológica é analisado pelo professor ao refletir sobre sua própria prática. Os textos que relacionam essa proposta teórica à educação tratam o tema de uma forma bem geral, ressaltando a concepção de desenvolvimento e aprendizagem elaborada por Vygotsky, centrando-se principalmente no conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Assim, não são muitas as pesquisas que buscam explicitar para o professor como a prática pedagógica pode revelar elementos da teoria sócio-histórica, indo além do conceito de ZDP.

Diante de tudo o que foi dito, posso afirmar que a relevância acadêmica desse estudo para a área da educação é significativa. De uma maneira geral, há poucos trabalhos que se aproximam do meu problema de pesquisa, o que justifica sua significância acadêmica. Já do ponto de vista da relevância social, meu objetivo é, por meio dessa pesquisa, tornar a teoria sócio-histórica mais próxima dos professores, isto é, discuti-la no campo aplicado – a sala de aula. Por fim, essa pesquisa não busca a aplicabilidade da teoria, mas a compreensão da prática pedagógica na perspectiva adotada que, neste caso, é a da teoria sócio-histórica.

2. REFERENCIAL TEÓRICO:

I – A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA E SUAS DIMENSÕES EDUCACIONAIS

Quando trato de teoria sócio-histórica, refiro-me principalmente aos trabalhos de Vygotsky e a sua concepção de psicologia. E para tratar sobre os conceitos centrais dessa teoria, cabe apresentar algumas informações a respeito da figura de Vygotsky e do surgimento de sua proposta.

Vygotsky nasceu em 1896, na agrária, iletrada e anti-semita Rússia czarista. Por sua família ser de origem judia, Vygotsky sofreu as represálias que todos os judeus sofriam, mas conseguiu vencer várias barreiras e se formar em direito. Ele viveu 37 anos e presenciou, neste curto espaço de tempo, a luta política de Lênin para instaurar um estado comunista, a caída do czar, a morte de Lênin, a subida de Stalin ao poder. Este último impôs à população russa um regime tirânico: perseguiu, eliminou e censurou todos aqueles que se opunham a ele.

Nesse momento histórico, as idéias de Marx ganharam significativa importância e tornaram-se interessantes para muitos estudiosos e pesquisadores. No caso de Vygotsky, esse interesse se consolidou no intento de fundamentar uma psicologia de base materialista, histórica e dialética. Como naquelas primeiras décadas do século XX os preceitos de Marx eram lidos e discutidos à exaustão e orientaram a revolução russa, cabia aproximar psicologia e marxismo. Vygotsky se propôs a fazer essa aproximação, que redundou na teoria conhecida

como sócio-histórica.

Inspirado em alguns dos princípios desenvolvidos por Marx, Vygotsky criou uma outra visão acerca do desenvolvimento humano (que não está determinado essencialmente pelos aspectos biológicos) e da relação entre pensamento e linguagem, além da construção da categoria consciência. De acordo com Newman e Holzman (2002, p. 16), *“Vygotsky se tornou o principal teórico marxista entre os psicólogos soviéticos pós-revolucionários”*.

Com a sua morte e a censura stalinista às suas obras, Vygotsky permaneceu por pelo menos três décadas no anonimato. Foi só a partir da década de 60 que suas obras começaram a ser publicadas em língua inglesa. Segundo Newman e Holzman (2002, p. 17):

“(...) embora alguns psicólogos e lingüistas tenham lido o livro com entusiasmo, “Pensamento e Linguagem” não teve qualquer impacto significativo nessas áreas. Somente dezesseis anos mais tarde, em 1978, quando se publicou o segundo volume de escritos de Vygotsky em língua inglesa, “Mind in Society” (...) é que a presença de Vygotsky começou a ser levada a sério”.

No Brasil, seus estudos não ficaram restritos à Psicologia. No final da década de 70 e início de 80, seus escritos passaram a ser valorizados e incorporados à área da educação. Ainda de acordo com Newman e Holzman (2002, p. 19), *“cada vez mais, encontramos referências à importância de Vygotsky para os especialistas em primeira infância, em educação especial e alfabetização de adultos (...)”*.

Para o ensino superior, preocupação primeira desta pesquisa, Vygotsky não desenvolveu estudos específicos. No entanto, muitos dos conceitos trabalhados por ele a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem, da relação entre pensamento e linguagem, da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) etc. também são pertinentes para esse nível de ensino.

Nesta primeira parte deste capítulo, apresento os conceitos básicos da teoria sócio-histórica que se relacionam à área da educação, baseando-me, fundamentalmente, na obra de Vygotsky. Entre esses conceitos e categorias, ganham destaque: a concepção de homem e de mundo; o conceito de atividade, de desenvolvimento e aprendizagem; e, a categoria consciência. Todos eles, de fato, são norteadores da atividade docente. Discuto também as contribuições de outros autores que já estudaram essa teoria do ponto de vista da educação.

O conceito de desenvolvimento e aprendizagem pressupõe a discussão do conceito de mediação e de ZDP. O de mediação, por sua vez, implica o papel da linguagem na constituição do sujeito. Para definir a categoria consciência, outros conceitos terão que ser trazidos à baila: o de funções psíquicas superiores (FPS); o de pensamento verbal, que articula os processos de pensamento e linguagem; e os de sentido e significado. No entanto, esses conceitos e categorias não serão apresentados em uma ordem específica, pois, como seria de se esperar, eles se encontram relacionados entre si de tal sorte que, para falar de um, é preciso recorrer aos outros.

Início esta discussão tratando da concepção de homem e de mundo. A psicologia sócio-histórica firma-se no pressuposto de que o indivíduo nunca estará

plenamente formado do ponto de vista psicológico, ou seja, esse desenvolvimento jamais cessará.

Desta forma, essa teoria não acredita que o sujeito se desenvolva psicologicamente por meio de uma sucessão de fases específicas, nem tampouco que esse indivíduo atinja um ápice em seu desenvolvimento. Outra questão importante, nesta mesma ótica, é a crença de que as leis biológicas são menos significativas para o desenvolvimento humano. Segundo Leontiev (1968, p. 15):

“[...] el hombre efectivamente no escapa a la acción de las leyes biológicas. No se trata de eso; se trata de que los cambios biológicos, transmitidos hereditariamente, no condicionan el desarrollo social-histórico del hombre y de la humanidad; que el proceso de desarrollo lo mueven otras fuerzas y no la acción de las leyes de la evolución biológica y de la herencia”.

No entanto, ao se desenvolver, esse homem trava uma relação dialética com o mundo em que vive, ou seja, ao entrar em contato com o mundo físico e simbólico que lhe foi legado, modifica-o e é, também, por ele modificado. Segundo Rego (2003, p. 41), *“quando o homem modifica o ambiente, através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro”*. Portanto, a relação do homem com o mundo resulta dialética na medida em que o homem não é encarado diferente do mundo em que está inserido, mas como parte que o constitui e que é constituída por esse mesmo mundo. Desta maneira, sendo parte do mundo, quando esse homem se modifica, acaba, conseqüentemente, transformando o seu entorno. Da mesma forma,

quando esse mundo sofre uma mudança, tal mudança determinará uma transformação no homem.

Assim, ao tratar das mudanças que cada um de nós opera em seu mundo social, é imprescindível resgatar o conceito de atividade, posto que essa categoria permite entender, a partir da teoria sócio-histórica, a constituição do humano. De fato, é na/pela atividade que o homem se constitui como membro da espécie humana: se o indivíduo só se converte em homem pela apropriação do mundo social, a mudança do real está, também, diretamente ligada à ação do homem nesse mundo. Para que isso aconteça, é preciso que a atividade seja significada, que adquira uma significação para o outro e para ele mesmo. Quando isso não ocorre, a atividade perde seu poder transformador e, conseqüentemente, não propicia mudanças, ou seja, não gera negociação de sentidos e significados, conduzindo os indivíduos à mesmice, à passividade e à alienação.

No que se refere à educação, esse conceito de atividade, como constituída e constituinte, é central. Posso concluir então, que o professor deve trabalhar com seus alunos fazendo uso dos conteúdos de sua disciplina para levá-los a refletir e a agir sobre o mundo em que vivem, ou seja, sobre sua realidade material e cultural, algo que exige a aprendizagem de conteúdos e de operações do raciocínio, bem como tomada de posição e auto-regulação da conduta, especialmente quando se quer alterar o real. Além disso, na teoria desenvolvida por Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento (assim como a categoria atividade) decorrem necessariamente da relação do sujeito com o social.

De acordo com a teoria sócio-histórica, o ensino é um processo central na

humanização do sujeito e só pode ser qualificado como bom quando se antecipar ao desenvolvimento do aluno. Para a educação, isso significa que o ensino, se bem conduzido, leva à aprendizagem e essa, por sua vez, promove o desenvolvimento psicológico. O ensino recebido, e ativamente apropriado, provoca, no entender da abordagem sócio-histórica, mudanças no desenvolvimento do sujeito e essas mudanças, por sua vez, permitem novas aprendizagens.

Segundo Newman e Holzman (2002, p. 36):

“Para Vygotsky, era imperativo entender a relação entre aprendizado e desenvolvimento a fim de elaborar práticas educativas que maximizassem o aprendizado e o desenvolvimento de todas as crianças”.

Desta forma, cabe à escola promover um ensino que abarque **todos** os indivíduos e faça com que a aprendizagem, ao ocorrer, mude os caminhos do desenvolvimento desses sujeitos. Ou seja, a escola deve ser, no entender dessa teoria, o espaço que intencional e conscientemente busca fazer com que todos os alunos aprendam para que possam se desenvolver e continuar aprendendo. Neste sentido, não deve esperar que seus alunos atinjam determinada etapa de seu desenvolvimento para que aprendam, nem tampouco acreditar que a aprendizagem é determinada essencialmente por fatores internos.

A teoria sócio-histórica não separa ensino, aprendizagem e desenvolvimento: eles se articulam mutuamente, de modo que os primeiros, quando bem conduzidos, promovem aprendizagens e o aparecimento de FPS²

² De acordo com Rego (2003, p. 39), essas funções psíquicas superiores (FPS) *“referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários*

que se encontravam em estado embrionário, fazendo o desenvolvimento avançar e abrir novas possibilidades de aprendizagem. Desenvolvimento e aprendizagem passam a ser então, aspectos indissociáveis na constituição do sujeito. Newman e Holzman (2002, p. 76) afirmam que a aprendizagem e o desenvolvimento se tornam, nesse processo, uma unidade: *“a unidade aprendizagem-e-desenvolvimento, que tem complexas inter-relações”*.

Sendo assim, a prática pedagógica de um professor que se embasa na teoria sócio-histórica deve estar preocupada em fazer com que a aprendizagem promova o desenvolvimento que, avançando, possibilite novas e diversificadas aprendizagens, até que seja possível se dizer que na e pela educação criaram-se sujeitos aptos a ver lucidamente os limites de seu tempo e lugar, bem como a transpassar as barreiras percebidas. Se o processo de ensino-aprendizagem promovido pelo professor não for significado pelos alunos tal como convencionado pela cultura, então essa atividade não cumprirá seus propósitos e, portanto, ela precisará ser analisada, criticada e transformada, até que o significado previsto seja apropriado. De outra forma, observa-se um desperdício dos esforços empreendidos pelo aluno e professor em sala de aula.

Se a teoria sócio-histórica rejeita a concepção de que o indivíduo aprende quando está preparado para aprender, isto é, quando já atingiu determinado

que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente [...] estes processos não são inatos, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Diferem, portanto, dos processos psíquicos elementares (presentes na criança pequena e nos animais), tais como, ações automáticas, ações reflexas e associações simples, que são de origem biológica”. Entre esses processos, podemos destacar a seriação, classificação, ordenação, memória, auto-regulação da conduta etc.

estágio de desenvolvimento e rejeita também a idéia de que um indivíduo é diferente do outro essencialmente por motivações internas (de caráter estritamente biológico); tal teoria aposta, como já discuti em parágrafos anteriores, na importância do mundo social para a aprendizagem. A interação do sujeito com o mundo social ocorre de diversas maneiras, podendo promover ou prejudicar a aprendizagem. Newman e Holzman (2002, p. 39), ao tratar da pesquisa desenvolvida por Hood, McDermott e Cole, fazem a seguinte observação:

“(...) Ao especificar como os desempenhos intelectuais são socialmente produzidos, os autores concluíram que “o mundo social face a face é o ambiente mais poderoso” para tais desempenhos (...) os autores sublinharam como o “mundo social” também pode sistematicamente retirar o apoio em certas ocasiões”.

Outro papel fundamental da escola, ao promover o ensino e a aprendizagem (e o conseqüente desenvolvimento do sujeito), é garantir que, pelo menos no espaço escolar, o aluno encontre todas as condições necessárias para que possa aprender. Essa afirmação, que pode até parecer óbvia, não o é, uma vez que em pleno século XXI ainda escutamos, em reuniões de professores e conselhos escolares, que existem alunos que são incapazes de aprender. Portanto, segundo a teoria sócio-histórica, todo ser humano³ é capaz de aprender em sua relação com o mundo social - e a escola faz parte desse mundo. A seguir, falarei de como se dá essa relação do sujeito no espaço escolar.

³ Vygotsky estava tão convencido de que todos os seres humanos são capazes de aprender que se dedicou ao estudo do desenvolvimento de pessoas com deficiência. Atualmente, muito do que ele postulou está sendo usado em pesquisas e práticas inclusivas nas escolas brasileiras.

De acordo com o que foi apresentado anteriormente, é na atividade que o homem se constitui como humano porque, ao se relacionar com o mundo social, será mudado por ele e também será capaz de modificá-lo. A escola é, em grande parte, a responsável pela qualidade da relação do homem com a cultura⁴ e com o saber constituído pela humanidade. Essa relação homem/cultura/saber, tanto no mundo como no espaço escolar, se dá de maneira mediada (e não direta), mediação essa que só é possível a partir de um instrumento próprio da espécie humana: a linguagem. De fato, para Vygotsky, a linguagem é um instrumento psicológico.

Antes, entretanto, de tratar do conceito de instrumento e de instrumento psicológico, é importante definir o que é mediação. Segundo a teoria sócio-histórica, o indivíduo e a sociedade vivem uma relação de mediação. Ambos são elementos singulares, diferentes, mas um não se dilui no outro. Ao contrário, um é constitutivo do outro. Ou seja: o homem não se confunde com o mundo social em que vive: esse é parte dele, tal como o homem é parte do mundo social. Todo homem traz, em si mesmo, o social do qual ele se apropriou e todo social é constituído por indivíduos em interação.

Nesta perspectiva psicológica, todas as expressões humanas são sociais e históricas e, portanto, a subjetividade é social e historicamente construída. Dessa maneira, todos nós, por sermos sociais e históricos, temos uma expressão singular que resulta de nossa interação com o mundo no lugar e no momento histórico em que vivemos. Assim, a categoria mediação foi criada para explicar

⁴ Por Cultura, entende-se o saber acumulado pela humanidade ao longo da história.

que a relação homem/mundo é mais do que uma relação de causa e efeito: é uma relação de constituição mútua e recíproca. E de acordo com Severino (2003, p. 44), *“a existência humana é mediada e só se realiza através de ações concretas. [...] a essência humana não vem pronta, mas só se elabora mediante as atividades relacionadas ao trabalho, à sociabilidade e à cultura”*.

Vygotsky, utilizando a definição elaborada por Marx⁵, afirma que a linguagem é um instrumento psicológico, justamente por auxiliar na expressão do pensamento. De acordo com Vygotsky (2001, p. 412), *“ao transformar-se em linguagem, o pensamento reestrutura-se e modifica-se. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”*. Como pode ser visto, a linguagem tem, para Vygotsky, uma função primordial na constituição do pensamento humano. Segundo Palangana (2001, p. 104), para Vygotsky:

“[...] a linguagem é o meio através do qual se generaliza e se transmite o conhecimento, a experiência acumulada na e pela prática social e histórica da Humanidade. [...] a apropriação dos conteúdos veiculados pela linguagem se dá num contexto social e historicamente determinado e, desse modo, sofre influência de todas as circunstâncias materiais próprias ao estágio de desenvolvimento da vida dos indivíduos na sociedade”.

Se por meio da linguagem utilizada em uma atividade significada o homem se transforma e transforma o mundo que o cerca, então a linguagem é um dos

⁵ Segundo Rego (2003, p. 51), *“de acordo com Marx, o desenvolvimento de habilidades e funções psíquicas específicas do homem, assim como a origem da sociedade humana, são resultados do surgimento do trabalho. É através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza (objetivando satisfazer suas necessidades), se transforma. Para realizar sua atividade, o homem se relaciona com seus semelhantes e fabrica os meios, os instrumentos [...]”*.

mediadores primordiais. Neste sentido, a linguagem atuará no desenvolvimento das FPS e, por conseguinte, no da consciência. O homem, ao nascer, é dotado de funções psíquicas elementares (FPE), responsáveis por ações determinadas por leis biológicas, cujo caráter é imediato e involuntário. Entretanto, ao longo do processo de humanização, só as FPE não são suficientes: é preciso que FPS cuja natureza é social, mediata e voluntária, sejam também construídas.

A formação da consciência, cuja função é organizar as FPS, é compreendida como uma etapa superior do desenvolvimento psíquico. Como foi dito anteriormente, as FPS não se desenvolvem de forma natural, são elaboradas na existência do sujeito. São, portanto, sociais (posto que a existência humana pressupõe o social), mediadas e voluntárias. Se as FPS são construídas no desenvolvimento histórico e social do homem e não por leis biológicas, pode-se dizer que também o é sua consciência. Assim, se a consciência é uma construção da existência de cada sujeito ao longo de sua interação com o mundo e se o mundo é histórico e social, a consciência é, ela mesma, também histórica e social, ou seja, passível de ser mutável. De acordo com Aguiar (2001), *“a consciência tem um caráter social e histórico, origina-se a partir da relação do homem com a realidade, ligada ao trabalho e à linguagem”*.

Novamente, a linguagem é entendida como um dos componentes primordiais para o desenvolvimento psíquico do ser humano. É na utilização da linguagem, ao realizar suas atividades, que o homem pode se construir enquanto consciência. De fato, o que é apropriado pelo homem em sua interação com o mundo físico e social? A resposta é: significações mais ou menos estáveis, para

as quais se dá o nome de, respectivamente, significado e sentido. É a apropriação, feita pelo homem, dos significados gerados no mundo social e pelo mundo social em que esse homem vive e participa, que fará aparecer o 'sentido', componente mais idiossincrático da consciência, posto que elaborado por ela. Para Leontiev (1978):

“O sentido é parte integrante da consciência, mas este é pessoal e único para cada indivíduo [...] a entrada dessa significação na consciência do indivíduo se dá de maneira não conscientizada, ou seja, ela não é pensada [...] O sentido traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados”.

Dessa maneira, podemos concluir que a gênese da consciência se encontra na apropriação, pelo sujeito, da significação da atividade, ou seja, a consciência só se constrói a partir da apropriação particular de significados que são transformados em sentidos para si. Esses, uma vez exteriorizados, são apropriados por outros sujeitos de maneira também peculiar, gerando o processo de negociação de sentidos e significados. Como tudo está em constante transformação, posto que o que rege o humano é a mudança, a consciência também se transforma ao se apropriar de novos significados ou ao alocar novos sentidos a uma mesma atividade.

Para a escola, essa relação entre sentido e significado tem importância, pois, ao se desenvolver, o sujeito se apropria, de modo singular, de uma dada situação, de um fenômeno ou de uma circunstância. Estamos no reino do sentido que leva o indivíduo a responder de forma singular as questões que lhe são

apresentadas. Essa singularidade das ações próprias do sujeito acaba por exigir respostas do meio, distintas das até então dadas. Assim, o ensino - ao ser apropriado de forma peculiar pelo indivíduo (via sentido que lhe é alocado) - modifica o homem, na mesma medida em que o homem acaba por modificar seu entorno, pela modificação do significado (nível mais estável do sentido, socialmente compartilhado).

Nessa relação sujeito/mundo há vários outros mediadores⁶, entre eles o professor⁷. Seu papel é articular conhecimentos científicos com aqueles que os alunos trazem de sua experiência cotidiana, desvelando as múltiplas significações que um determinado fenômeno, estudado pela ciência, teve ao longo da história humana. Desta maneira, esse professor, por meio dos conhecimentos que sua disciplina envolve, exporá seus alunos a vários significados construídos pela humanidade. Os alunos, ativos como são, transformarão tais significados em sentidos próprios, conforme sua leitura do mundo. Ao fazer isso - transformar significados socialmente partilhados em sentidos subjetivos - o aluno estará constituindo-se em humano por construir uma consciência humana, cuja característica mais marcante é a de estar em constante movimento/mudança.

Nessa medida, pode-se dizer que o conhecimento acumulado pela humanidade tem impacto sobre o homem, tal como o homem tem impacto sobre o conhecimento acumulado: transforma-o, ao ser por ele transformado. Essa leitura da teoria sócio-histórica entende que a educação é capaz de modificar o homem,

⁶ Como, por exemplo, a linguagem e a atividade.

⁷ O professor é considerado um mediador porque ele se situa entre o aluno e o conhecimento socialmente elaborado.

permitindo, ao mesmo tempo, que ele seja responsável pela mudança do mundo do qual faz parte.

Em Severino (2003, p. 67), encontramos uma reflexão a respeito do papel da educação na sociedade atual que está, certamente, em concordância com os pressupostos da teoria sócio-histórica. A educação, segundo o referido autor, pretende formar o cidadão para a *polis* e para o mundo do trabalho, da sociabilidade e da cultura. Ainda de acordo com Severino: *“há uma relação visceral entre o processo educacional e o da sociedade”*, que leva a escola a reproduzir a estrutura social da própria sociedade, ou seja, o espaço escolar, tomado pela ideologia burguesa, só faz confirmar a divisão de classes, o distanciamento entre o rico e o pobre, a exploração de uns sobre outros etc. A escola pode, entretanto, ser também palco de ações transformadoras, pois *“pode criticar e superar esses conteúdos ideológicos e assim atuar na resistência à dominação da sociedade [...]”*.

A meu ver, essa qualidade transformadora da escola deve ser uma das bandeiras de luta de todo professor e de cada unidade escolar. Entretanto, ambos, muitas vezes envolvidos na névoa de sua ideologia, não enxergam seu potencial transformador, e acabam por reproduzir na instituição escolar a estrutura da sociedade em que vivem: o aluno que tem “dificuldades” é rotulado de incompetente, limitado e incapaz de aprender. Na verdade, o problema está menos no aluno do que nas expectativas da escola a respeito do que deve ou não conhecer. Não obstante, a pobreza, a família “desequilibrada”, a incapacidade para aprender, a falta de dotes intelectuais etc. passam a justificar a “dificuldade”

do aluno no processo de ensino e aprendizagem, bem como sua inadequação ao espaço escolar. De repente, aquilo que decorre de diferenças de modo de vida, da maior ou menor precariedade das condições sócio-econômicas e culturais, são convertidas em deficiências na e pela ação da escola.

Na perspectiva apontada por Severino e nas discussões da teoria sócio-histórica acerca da relação desenvolvimento e aprendizagem, a função da educação é ampla: ela é tida como a principal responsável pela emancipação, humanização e desenvolvimento dos sujeitos humanos. A escola deveria, assim, lutar por uma sociedade melhor, por ações transformadoras, investindo, para tanto, em todos aqueles que nela atuam, em especial em seus professores, tendo em vista seu impacto sobre os alunos. Na ótica da teoria sócio-histórica, a educação é, de fato, vista como a principal responsável pelo desenvolvimento psicológico dos indivíduos, por sua transformação e, conseqüentemente por sua atuação no sentido de transformar a realidade em que estão inseridos.

Reconhecer a educação como principal responsável pelo desenvolvimento psicológico dos indivíduos não significa afirmar que ela seja a salvação da humanidade e solucione, sozinha, os problemas sociais que assolam nosso país. Nesse sentido, distanciamo-nos das teorias crítico-reprodutivistas e nos aproximamos das teorias críticas, que, de acordo com Saviani (1983; 1985, p. 36), postulam que: *“lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”*. Dessa maneira, reconhecemos a importância da educação nas mudanças sociais que precisam ser feitas para que

todos tenham condições de vida melhores e semelhantes, mas ressaltamos que ela, sozinha, não pode modificar o real que é sempre multideterminado.

É importante retomar uma discussão, já apontada anteriormente, para tratar do último conceito destacado: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Afirmar que é tarefa do professor, de acordo com a teoria sócio-histórica, promover aprendizagens que impulsionem o desenvolvimento e permitam novas aprendizagens que, por sua vez, impulsionem novamente o desenvolvimento e, assim, sucessivamente. Nesse processo, a constituição do cidadão pressupõe a constituição de um sujeito lúcido, autônomo e crítico, capaz de pensar seu entorno, propondo e implementando modificações que possam contribuir para fazer dele um espaço físico e social mais acolhedor, em consonância com os valores adotados. Assim, ao afirmarmos que o professor deve tornar o conhecimento significativo para seus alunos, queremos dizer que é preciso garantir que a aprendizagem constitua os indivíduos e promova neles uma transformação; assim esses indivíduos, por sua vez, poderão operar uma transformação na realidade.

Para Vygotsky (2003, p. 110), a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar:

“[...] este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem.

Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”.

Se a criança inicia o processo de aprendizagem antes de ingressar na escola, o professor não deve desconsiderar esse conhecimento já adquirido. De fato, esse conhecimento prévio (*conceito cotidiano*⁸) deve ser valorizado pelo professor no momento de tratar os conceitos (*conceito científico*) de sua disciplina.

Os conceitos⁹ científicos então, são aqueles, segundo Newman e Holzman (2002, p. 77) *“aprendidos em ambiente escolar como parte de um sistema de conhecimento (...), sua aprendizagem se faz conscientemente”*. Já os conceitos cotidianos são, por sua vez, segundo os mesmos autores (2002, p.77), *“os que a criança aprende no curso de sua vida diária. Sua aprendizagem em geral não é feita conscientemente”*. Apesar de parecerem seguir caminhos opostos, os dois conceitos se complementam, como bem elucidam Newman e Holzman (2002, p. 81):

“Embora se movam em direções opostas, os conceitos espontâneos e científicos estão “internamente e profundamente conectados uns com os outros” (p. 219). O desenvolvimento de um é necessário para o desenvolvimento do outro e também leva a seu próprio desenvolvimento ulterior. Sua relação através do desenvolvimento transforma não somente cada uma de suas trilhas “separadas”, mas a totalidade dos processos mentais da criança”.

⁸ De acordo com Rego (2003, p. 77), os conceitos cotidianos são *“construídos a partir da observação, manipulação e vivência da criança”*. Por outro lado, os científicos *“não são diretamente à observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas”*.

⁹ Encontro na literatura tanto a palavra “conceito” quanto “conhecimento”.

Percebendo a importância do conhecimento cotidiano (prévio) para a constituição do conhecimento científico e a relação desses conhecimentos para a construção do sentido, Vygotsky começa a trilhar um caminho diferente do que alguns estudiosos do desenvolvimento e da aprendizagem vinham traçando até então. A partir dessa concepção diferenciada de aquisição de conhecimento, ele consegue elaborar a teoria da ZDP, segundo a qual o conhecimento cotidiano se torna um dos princípios básicos e constitui o que é denominado, por Vygotsky, de nível de desenvolvimento real (NDR): *“nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados¹⁰”*. Assim, o NDR pode ser considerado o conhecimento que o aluno já tem a respeito do que vai ser estudado; o nível de desenvolvimento próximo (NDP), por sua vez, diz respeito a conhecimentos que o aluno ainda não *“possui, mas que conseguirá deles se apropriar mediante a ajuda dos outros”*. O objetivo almejado pelo professor deve ser, portanto, o de transformar o que é NDP em NDR.

Assim, para Vygotsky, o ensino só faz sentido quando incidir naquilo que o indivíduo ainda não faz sozinho, mas quando se torna capaz de fazer inicialmente com ajuda, poderá, posteriormente, realizar de maneira independente. A ZDP é, nessa perspectiva, segundo Vygotsky (2003, p. 112):

“[...] a distância entre o NDR, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o NDP, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com

¹⁰ VYGOTSKY, L. S. “Interação entre aprendizado e desenvolvimento” in *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 111.

companheiros mais capazes”.

Newman e Holzman (2002, p. 71), consideram a ZDP como “*a descoberta psicológica-metodológica mais importante de Vygotsky*”. Em sua teoria, não faz sentido nenhum o professor ensinar para o aluno algo que esse aluno já saiba fazer. A função do professor é explorar a zona de desenvolvimento desse aluno, de modo a incidir sobre o que ainda não está desenvolvido, ou seja, o ensino deve promover aprendizagens capazes de impulsionar o desenvolvimento e, assim, permitir novas aprendizagens.

Essa importância dada por Vygotsky ao desenvolvimento prospectivo é uma de suas contribuições fundamentais à educação, pois coloca tanto a escola, como os alunos, em um papel ativo na construção do conhecimento. Dessa maneira, fica claro o papel da educação, em especial na teoria sócio-histórica: a transmissão do saber acumulado na história da humanidade, permitindo ao sujeito não só partir do que já foi conquistado pelas gerações anteriores, como se desenvolver psicologicamente.

A ZDP, desse modo, é o espaço a ser trabalhado no processo de ensino para articular o conhecimento cotidiano do aluno ao conhecimento científico. Mas é importante não confundir espaço como sinônimo para lugar: a ZDP, de acordo com Newman e Holzman (2002, p. 96), não é um lugar, “*é uma atividade, uma unidade histórica, a essencial socialidade dos seres humanos expressa como atividade revolucionária*”.

A ZDP pode ser considerada uma atividade revolucionária, porque é o momento consciente de promoção do desenvolvimento do aluno, por meio da

aprendizagem. Tal aprendizagem, por sua vez, tem características bem definidas: revela-se por meio da articulação estabelecida entre conhecimentos cotidianos (adquiridos pelo aluno de maneira não-consciente no seu dia-a-dia) e os que o professor pretende que ele aprenda: os conhecimentos científicos. A aprendizagem escolar deve buscar entremear conceitos construídos pelo aluno na sua experiência de vida pessoal e aqueles elaborados pela humanidade. É a inter-relação dos conhecimentos cotidianos e científicos que promove a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento desse aluno.

O trabalho na ZDP é marcado pela mudança, mas não se trata de uma mudança qualquer: é aquela almejada. Nas palavras de Newman e Holzman (2002, p. 102):

“(...) os seres humanos nunca são fundamentalmente mudados (isto é, nunca se desenvolvem) exceto na medida em que, por nossa atividade revolucionária, mudamos a totalidade de nossa existência histórica contínua. Fazemos isso, não pelo ato humanamente impossível de alterar materialmente todos os elementos da história, mas pela atividade exclusivamente humana de reorganizar materialmente o que existe para criar um novo significado para tudo. É por meio da criação de significado pela criança que o “ensino [...] impulsiona [...] uma série de funções na zona de desenvolvimento próxima” (Vygotsky, 1987: 212)”.

Outro pressuposto fundamental da ZDP é a interação. Davis (2005, p. 43) aponta que, para Vygotsky:

“[...] a criança além de ativa é, essencialmente, interativa. [...]”

a sócio-histórica vê o psiquismo humano como uma construção social, que resulta da apropriação, por parte do sujeito, dos conhecimentos e das produções culturais da sociedade em que vive, por intermédio da mediação da própria sociedade”.

Essa apropriação dos conhecimentos, que ocorre por intermédio da mediação da própria sociedade, pode ser entendida, por exemplo, considerando-se a promoção, por parte do professor, de atividades que possam ser desenvolvidas em pares ou em grupos. Nesse trabalho, entende-se que os alunos tenham NDR diferentes e possam, assim, ajudar-se na resolução da tarefa proposta pelo professor. A atuação do professor na ZDP pressupõe, portanto, que o docente saiba, via avaliação, qual é o NDR de seus alunos. Com esse dado em mãos, ele pode planejar a natureza de auxílio necessário para que o aluno chegue ao NDP, promovendo atividades em pares ou em grupos, de modo que um possa aproveitar do conhecimento do(s) parceiro(s) mais experiente(s). No entanto, o trabalho em pares ou em grupos, que visa a construção conjunta do conhecimento, não significa a exclusão do professor da situação de ensino-aprendizagem; pelo contrário, é esperado que ele interfira nesse processo, atuando como mediador e principal responsável pela apropriação e elucidação do conhecimento científico. Com relação à importância do professor no momento da interação, Facci (2004, p. 242) diz:

“Não se pode dizer que qualquer interação conduz à aprendizagem; a interação tem que estar organizada, os objetivos precisam ser claramente definidos e os alunos necessitam estar motivados para aprender”.

Para finalizar essa discussão sobre a importância da interação do professor com os alunos, na construção conjunta do conhecimento e na articulação do conhecimento cotidiano com o científico, outra afirmação de Facci (2004, p. 235) merece destaque:

“Sem dúvida alguma, a experiência da vida cotidiana da criança deve ser levada em conta no processo de ensino-aprendizagem; no entanto, o professor deve agir na reestruturação qualitativa deste conhecimento espontâneo, levando o aluno a superá-lo por meio da apropriação do conhecimento científico-teórico”.

Enfim, podemos concluir afirmando que para a teoria sócio-histórica, todas as personagens envolvidas no processo de ensino/aprendizagem são principais: não há papéis secundários. A figura do professor não perde, entretanto, sua centralidade por compartilhar sua importância com as outras personagens desse processo: seus alunos. Assim, não há menos trabalho para o professor, há mais trabalho e trabalho diversificado que, por si só, é diferenciado.

II – O PAPEL DA PRÁTICA E DA TEORIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Todo professor, ao entrar em sala de aula, deveria estar preocupado com, além das questões básicas que envolvem a matéria que leciona, proporcionar uma mudança no social. A inserção do professor no mundo do trabalho, nesse sentido, se assemelha ao que Gramsci (1981, p. 39-40) afirma a respeito da relação indivíduo e sociedade:

“O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, [...] o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central. [...] Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações”.

Para este trabalho, a aquisição de consciência, no que se refere ao trabalho docente, é ponto essencial para que o professor seja capaz de modificar a si mesmo e ao mundo a sua volta. Mas a palavra “consciência” pode ter um sentido vago, de modo que é preciso especificar que, quando me refiro ao termo “consciência”, tenho em mente esse movimento que a tomada de consciência proporciona ao professor, que passa diretamente pela reflexão crítica feita por ele

a respeito da relação entre teoria e prática. Ainda segundo Gramsci (1981, p. 51), *“a identificação de teoria e prática é um ato crítico”*.

Segundo Monteiro (2005, p. 111), *“a preocupação com a implicação entre práticas docentes e teoria educacional ou mais comumente chamada de relação teoria-prática já vem ocupando as discussões na educação faz um bom tempo”*.¹¹

Já há mais de uma década, uma das linhas de estudo que se debruça sobre essa temática é a que trata do professor reflexivo. Segundo Pimenta (2005, p. 18), *“[...] desde o início dos anos 1990 do século XX, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional [...]”*. A presença desse conceito deve-se, a princípio, às pesquisas desenvolvidas por Donald Schön¹². Para Schön, no entender de Pimenta (2005, p. 19), é preciso haver uma:

“[...] valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”.

A construção de conhecimento por meio da prática é denominada de *conhecimento na ação*. No entanto, ter o conhecimento não é suficiente: é fundamental refletir sobre ele, fazer um movimento de *reflexão da ação*. Refletir sobre a ação proporciona a qualquer profissional o preparo necessário para enfrentar o novo e superar a rotina e seus hábitos enraizados. Essa *reflexão na*

¹¹ De acordo com o autor, a relação teoria-prática faz parte de um antigo tema da filosofia: *“[...] esse esforço de elaborar princípios teóricos que respondam às demandas da vivência, da prática, é chamado de ética: um tema presente na filosofia grega, tanto a arcaica quanto a clássica”*.

¹² Ainda que muitas discussões já tenham sido feitas a respeito das idéias de Schon e que muitos estudiosos discordem de suas concepções, é importante considerar suas reflexões para que entendamos como o conceito “professor reflexivo” foi se delineando de maneira mais coerente e até próxima de algumas discussões da teoria sócio-histórica.

ação permite, além disso, a criação de conhecimentos práticos. No entanto, na interpretação de Schön por Pimenta (2005, p. 20), tais conhecimentos:

“não dão conta de novas situações, [...] exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de reflexão sobre a reflexão na ação. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática”.

Como pode ser visto pelo trecho acima exposto, Schön valoriza muito o conhecimento que se constrói na prática, sem necessariamente se preocupar com a teoria. Por esse e outros motivos, uma série de críticas foram tecidas a respeito de suas idéias. Pimenta (2005- p. 22-25) destaca entre elas: a) o fato da prática ser vista como responsável maior, por vezes único, da construção do saber docente; b) a reflexão do docente em torno de si mesmo acaba por desconsiderar suas determinações sociais e históricas; c) o docente não desenvolve o compromisso e a responsabilidade pública; d) o distanciamento da prática crítica e a preocupação extremada com técnicas.

Se a análise das idéias de Schön ampliou o conceito de professor reflexivo e trouxe novas possibilidades para a formação docente, ela precisa, no entanto, dar à teoria um papel destacado. Segundo Pimenta (2005, p. 26), a respeito de Gimeno (1999):

“[...] a fertilidade dessa epistemologia da prática ocorrerá ao se considerar inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela “cultura objetiva” (as teorias da educação, no caso), possibilitando ao professor criar seus “esquemas” que mobiliza em suas situações concretas, configurando seu acervo de experiência “teórico-prático” em constante processo de re-elaboração”.

No entanto, tão importante quanto o destaque dado à teoria é afirmar que o docente, ao refletir sobre sua prática, precisa fazê-lo de modo a considerar também *as condições sociais em que esta ocorre*. Dessa maneira, para Zeichner (1992), ainda no entender de Pimenta (2005, p. 26), o professor terá que reconhecer que: *“seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios”* e, além disso, *“a prática reflexiva [...] só pode se realizar em coletivos”*, tornando as escolas *“comunidades de aprendizagem nas quais professores se apóiem e se estimulem mutuamente”*.

Ainda sobre a união de prática e teoria, escreve Libâneo (2005, p. 69):

“[...] há, sim, uma relação entre o pensar e o atuar, mas esses atos são de natureza distinta. A prática é condição do conhecimento, mas isso não significa que frente a uma ação ou uma prática não haja esquemas mentais prévios, adquiridos a partir do que vemos nos outros, do que os outros contam, o que vai constituindo o conhecimento sobre a ação.

Não é só de prática que vivem os seres humanos, como também não só de teoria”.

Para a teoria sócio-histórica, a questão da aproximação entre teoria e prática assume contornos relevantes. Libâneo (2005, p. 74), ao destacar a contribuição dessa teoria para a reflexão crítica docente, afirma:

“Ela possibilita compreender a formação profissional de professores a partir do trabalho real, a partir das práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito, tal como aparece na visão da racionalidade técnica e tal como aparece também na concepção de senso comum que se tem sobre formação que ainda vigora fortemente nas escolas e nas instituições formadoras”.

Com base no que foi aqui discutido a respeito da teoria sócio-histórica, aponto três de seus pressupostos como contribuição importante à formação docente: a categoria da atividade, o conceito de alienação e o conceito de práxis. Em *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844), no primeiro manuscrito, Marx afirma ser alienado, o profissional que desenvolve sua atividade sem refletir sobre ela:

“a alienação do trabalhador em seu produto significa não só que o trabalho dele se converte em objeto, assumindo uma existência externa, mas ainda que existe independentemente, fora dele mesmo, e a ele estranho, e que com ele se defronta como uma força autônoma”.

Em uma situação extrema, o professor que está na sala de aula apenas esperando para receber seu salário ao final do mês, nem mesmo tenta ensinar por achar que o pouco que faz muito lhe custa e que não pretende modificar os alunos, cai na mesmice. Este não transforma os alunos e nem a si mesmo. Sua atividade é, portanto, alienada! Mas essa acomodação e essa ausência de transformações provocadas pela alienação podem ser superadas por meio da realização da atividade consciente, que proporcionará ao sujeito a possibilidade de refletir sobre sua realidade e contribuir na medida de suas possibilidades para a espécie humana. Segundo Martins (2001, p. 34):

“[...] toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade, que precede a transformação concreta da realidade, natural ou social e, deste modo, a atividade vital humana é ação material consciente e objetiva, ou seja: é práxis”.

A Práxis é um conceito, na teoria sócio-histórica, que possibilita a superação da dicotomia entre teoria e prática. Trata-se de uma atividade refletida criticamente que, como sugere Martins na citação acima, tem que preceder a transformação da realidade de fato. Se essa reflexão não ocorrer, não haverá uma práxis. Dessa forma, teoria e prática estão unidas para a transformação do homem e do social: uma prática sem teoria não é práxis, o mesmo ocorre com uma teoria destituída de prática: não constitui práxis.

No entanto, é preciso atentar para o fato de que quando Marx definiu o conceito de práxis, ele se referia principalmente à práxis revolucionária. A respeito dessa práxis revolucionária, Vázquez (1977, p. 117) explica:

“A relação entre teoria e práxis é, para Marx, teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia de ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”.

Ainda, sobre a práxis revolucionária, Vázquez (1977, p. 170-171), ao interpretar os escritos de Marx, conclui: *“essa práxis revolucionária, [...] não é atividade prática pura, mas, sim, o terreno em que se verifica a unidade do pensamento e da ação”.*

A partir do momento em que afirmo ser a prática docente consciente porque implica reflexão crítica anterior ao ato de ensinar, e este ato pode ser, portanto, direcionado, proposital e planejado para atingir um determinado objetivo, posso dizer que a práxis docente é a práxis postulada por Marx. Além disso, esse autor, ao se referir à práxis revolucionária, enfatiza um movimento de transformação do mundo social da mesma forma que um educador, ao se reconhecer reflexivo-crítico, ressalta o caráter político e transformador de seu trabalho. De fato, uma das preocupações do professor é promover, por meio da educação, uma sociedade mais justa para todos.

Ainda é importante ressaltar alguns outros aspectos do conceito de práxis que trazem contribuições significativas para a área educacional. Dentre eles, a concepção de que a práxis está sempre em movimento, posto não haver fim ideal para ela. Logo, segundo Vázquez (1977, p. 126-127), *“jamais poderá fechar-se o processo de seu esclarecimento teórico”.* Por fim, ainda de acordo com esse mesmo autor (1977, p. 160):

“Na tarefa da transformação social, os homens não podem dividir-se em ativos e passivos; por isso não se pode aceitar o dualismo de “educadores e educandos” [...] jamais poderá haver educadores que não necessitem, por sua vez, ser educados”.

É possível concluir com essas observações que a práxis busca o movimento, a transformação e, por isso, é dinâmica. Sem reflexão crítica e sem posicionar-se política e teoricamente no momento em que estiver em sala de aula, o professor não demonstrará práxis docente e, sim, uma ação despreocupada com a construção da relação teoria e prática. Tal ação, ao não primar pela aproximação da teoria e da prática, não busca a transformação e só corrobora para o *status quo*.

III - PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Início essa discussão com um trecho do artigo de Placco (2001, p. 48):

“Somente compreendendo como o homem tem, historicamente, estabelecido suas relações com o mundo físico, e explicado ainda a apropriação de experiências e conhecimentos dos e sobre outros homens, podemos refletir e tomar decisões sobre quais as ações e a partir de que atitudes devemos trabalhar em nossas salas de aula, com nossos alunos; como podemos promover e provocar o processo de ensino e aprendizagem”.

Dessa maneira, a meu ver, antes de estabelecer uma definição para ensino/aprendizagem e de estabelecer sua ligação com o ensino superior, torna-se importante salientar que a concepção que o professor tem a respeito da relação homem/mundo influenciará sua maneira de lidar com o conhecimento e com seus alunos em sala de aula. Podemos destacar, ainda de acordo com Placco (2001, p. 49), três concepções dessa relação: a inatista, a ambientalista e a interacionista.

Segundo a concepção inatista, o ser humano já nasce dotado da possibilidade de aprender, de descobrir e de compreender, de modo que a escola não tem muito que acrescentar à sua formação, a não ser fazer emergir suas qualidades e conhecimentos.

Na ambientalista, o ser humano nasce como se fosse uma “tabula rasa”, só adquirindo conhecimentos a partir de sua vivência. Ainda de acordo com essa teoria, é possível controlar as reações desse homem, posto que a aprendizagem humana depende de eventos exteriores, provocados por outros homens e/ou pela

natureza. Ao contrário da corrente inatista, a ambientalista garante à escola o papel de contribuir para a constituição do sujeito, uma vez que esse nasce como se fosse uma folha em branco, e espera para ser preenchida nas carteiras do espaço escolar.

Para finalizar, a proposta interacionista valoriza tanto o sujeito quanto o ambiente físico e social (pólo do objeto). Para ela, é fundamental que o sujeito se desenvolva, num processo intimamente vinculado com o de aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento humano interagem continuamente por meio das interações sociais. Nelas, o sujeito é modificado pelo objeto tanto quanto o objeto será modificado por ele. Dessa forma, ao interagir com o conhecimento, com outro sujeito e com seu ambiente físico e social, o homem modifica a si mesmo, ao outro e ao meio físico e social.

A abordagem interacionista começou a ganhar destaque no Brasil no final da década de 70. Piaget, Vygotsky e Wallon são os grandes autores discutidos na época. Vygotsky, no entanto, tem uma abordagem peculiar com relação ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento: a aprendizagem pode, se bem conduzida, promover o desenvolvimento psicológico do sujeito. De fato, o ensino recebido e ativamente apropriado provoca, no entender da abordagem sócio-histórica, a emergência de funções psicológicas que se encontram prestes a se consolidarem e essas, por sua vez, abrem novas possibilidades de aprendizagem.

As abordagens tratadas acima, em termos gerais, dirigem-se a todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. E levando em conta os objetivos desta pesquisa, cabe especificar como se dá o processo de

ensino/aprendizagem no ensino superior, focando principalmente como o aluno desse nível de ensino aprende em uma perspectiva mais próxima da teoria sócio-histórica.

Se Vygotsky já afirmava, na década de 30 do século XX, que a aprendizagem se inicia muito antes da entrada da criança na vida escolar e que tal conhecimento deve ser valorizado pelo professor, o que ele diria a professores do ensino superior do século XXI? Sem dúvida, os professores de cursos de graduação trabalham com alunos que já estão em contato com a educação formal há pelo menos onze anos e tal educação lhes proporcionou a aquisição de uma série de conhecimentos e habilidades.

Assim, uma das primeiras questões a serem modificadas na prática pedagógica do professor universitário é a compreensão de que o ensino não é mais responsabilidade só do professor: ele depende também do aluno. Então, o aluno integra o processo de ensino tornando-se ativo no momento da construção do conhecimento, ou seja, tanto o professor como os alunos podem constituir fonte do conhecimento para uns e outros. Todos serão responsáveis pela construção do conhecimento e o processo de aprendizagem ocorrerá a partir desse intento conjunto de aprender novos conceitos e, com eles, resignificar a experiência. Isso também ocorre em outros níveis de ensino; no entanto, no nível superior, esse trabalho pode ocorrer de maneira mais constante e sólida. O professor pode acreditar mais em seus alunos, uma vez que eles já têm conhecimento formal acumulado de mais de uma década no espaço escolar.

De fato, ao considerar o aluno ativo na construção do conhecimento, a

teoria sócio-histórica não está descartando a importância da atividade do professor. Pelo contrário, ela é tida como fundamental na articulação do conhecimento cotidiano com o científico e em sua sistematização para os alunos. Além do cuidado que o professor deve ter na articulação desses dois conhecimentos, Duarte (2000, p. 68) aponta um outro compromisso: ao colocar o aluno em foco na sala de aula, o docente tem que cuidar para não valorizar em demasia as necessidades cotidianas desse aluno e deixar de lado a preocupação primeira do processo de ensino/aprendizagem, que é construção do conhecimento:

“Essa crise também se tem refletido na defesa, por parte de diversas concepções educacionais contemporâneas, de que o saber escolar deva estar imediatamente vinculado às necessidades próprias da vida cotidiana do aluno ou, no caso do ensino superior, às necessidades imediatas e pragmáticas da adaptação profissional quase nunca submetida a uma análise crítica rigorosa. [...] O cotidiano doméstico mais alienado possível torna-se o padrão de comportamento até mesmo nas aulas do ensino superior, nos cursos de pós-graduação, especialmente na grande maioria das faculdades e universidades particulares, onde o aluno sente-se um padrão do professor [...]”.

Quando Duarte aponta esse risco ao tomarmos as necessidades dos alunos como princípio organizador de nossas aulas, ele destaca um erro que pode se tornar corrente, que é o esvaziamento de conteúdo. Se o docente se detiver fundamentalmente às questões referentes às exigências do mundo trabalho, além de não tratar de outros aspectos importantes para o desenvolvimento de seus

alunos, ele pode impedir a prática transformadora da escola. Para superar esse *cotidiano doméstico alienado*, o professor do ensino superior deve fazer com que suas aulas se embasem nas teorias críticas, descritas por Saviani e outros estudiosos. Dessa maneira, ao formar novos profissionais para o mercado, o docente cuidará, ao mesmo tempo, de fazer com que eles tenham espírito crítico e compromisso com a mudança social. No entanto, esse aluno, agora profissional, só poderá ter uma práxis transformadora se for munido de conhecimento sobre o mundo que o cerca, para ser capaz de analisá-lo criticamente.

Outra questão ressaltada por Duarte, e que faz parte das discussões da universidade nesse início do século XXI, é a sociedade do conhecimento ou da informação. Para Duarte (2003, p. 12), tal sociedade “*continua sendo uma sociedade capitalista, mas em uma nova fase. Portanto, não é uma nova sociedade, mas uma ideologia produzida pelo capitalismo e, conseqüentemente, uma ilusão*”. Segundo Nagel (2004), a expressão “*Sociedade do Conhecimento*” é a forma brasileira para traduzir “*Sociedade da Informação*”, termo criado na década de 90 pela Comunidade Européia e EUA. O objetivo dessas potências, ao cunhar tal definição, era “*planejar ou concentrar esforços na construção de uma infra-estrutura global da informação*”.

A sociedade do conhecimento indica a mudança pela qual o mundo passou/está passando para se definir como globalizado. Os defensores da globalização prevêem que a tecnologia será capaz de fazer com que a informação flua por todas as partes do mundo, chegando a todos (pode-se falar em

democratização do conhecimento¹³). Tal fluxo de informação possibilitará que, por meio da exposição e aquisição de informação/conhecimento, as pessoas consigam se desenvolver e alcançar melhores padrões de vida. No entanto, os opositores à globalização (e, conseqüentemente, à sociedade do conhecimento), vêem nessas idéias uma tentativa de mascarar e aumentar, ainda mais, as desigualdades entre as nações. Dentre alguns argumentos contra essa sociedade do conhecimento, podemos destacar as seguintes idéias: grandes potências selecionarão “a informação que pode ser (re)passada à sociedade”, uma vez que determinados tipos de informação estão vinculados a interesses privados; a afirmação de que a informação chegará a todos é tida como falsa, tendo em vista que muitos não têm acesso aos meios mais comuns de transmissão de informação; e, além disso, apostar no conhecimento como única forma de superar as desigualdades sociais é uma outra maneira de retirar a culpa da economia capitalista.

Segundo Duarte (2003, p. 14-15), ainda há outros aspectos negativos nesse contexto, como (neste momento, o autor citado, parafraseia Perrenoud) “a habilidade de mobilizar conhecimentos acaba sendo muito mais importante que a aquisição de conhecimentos”.

As críticas apresentadas por Duarte e outros estudiosos à sociedade do conhecimento são válidas e verdadeiras, no entanto, temos que admitir que a informação está chegando mais rápida a nossos alunos e que alunos do ensino superior, em sua maioria, dispõem, de uma maneira ou de outra, de acesso mais

¹³ Para Soares (1996, p. 25), a divulgação de tal afirmação seria “como dizer que os analfabetos teriam sua cidadania incrementada pela simples existência de bibliotecas públicas”.

veloz a essa informação do que há dez anos atrás. Dessa maneira, é válido pensarmos que a prática de um docente universitário não pode desconsiderar o contexto globalizante da sociedade da informação no dia-a-dia de seus alunos. A grande questão que se apresenta neste momento é como lidar com essa situação e todas as outras tratadas anteriormente. A resposta, acredito, já foi de algum modo dada, uma vez que já tratamos da teoria sócio-histórica e de nossa concepção de educação. A outra parte da resposta vem, pressuponho, das análises das observações das aulas da professora selecionada.

3. MÉTODO

I – PESQUISA QUALITATIVA E PESQUISA DE TIPO COLABORATIVA

Esse estudo está inserido na área da Educação, na subárea da Psicologia da Educação. A Psicologia da Educação tem diferentes linhas de estudo e se preocupa com variados temas. Este trabalho se embasa na teoria sócio-histórica e na relação dessa teoria com a prática pedagógica.

Esta pesquisa é de base qualitativa, pois busca menos mensurar o evento do que apreender seu significado. Para tanto, o pesquisador faz uso de seu referencial teórico e, claro, de seus valores. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa não se diz neutra, já que os conhecimentos gerados surgem a partir da interação do investigador com os sujeitos da pesquisa.

Os dados não são coletados a partir da manipulação de variáveis, mas, segundo André (1995; 2003, p.17), *“do estudo do fenômeno em seu acontecer natural”*. O sujeito, por sua vez, segundo Rey (1997, p. 379), *“representa una unidad compleja a traves de la cual aparecen los elementos constitutivos, tanto de la subjetividad individual como social dentro de la diversidad de su constitución única”*.

A pesquisa qualitativa já tem sua tradição. Podemos remeter, segundo André (1995; 2003, p.15-16), às origens da pesquisa qualitativa no final do século XIX. Nesse período, os cientistas sociais propuseram um debate entre o que era quantitativo e o que era qualitativo:

“A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais”.

Por já ter feito história, a pesquisa qualitativa constituiu um paradigma com pressupostos básicos. Assim, é esperado neste paradigma de pesquisa que: seja privilegiada a análise do processo do fenômeno estudado; haja interação entre o pesquisador e o(s) sujeito(s) pesquisado(s) e os dados surjam, geralmente, dessa interação entre pesquisador e pesquisado(s).

Este tipo de pesquisa ainda pode, ao contrário do que se imagina, fazer uso de dados quantitativos (como, por exemplo, dados secundários estatísticos), desde que estejam relacionados ao tema do estudo e garantam uma análise efetiva dos resultados. Dessa maneira, toda pesquisa qualitativa deve seguir alguns princípios, mas não necessariamente toda pesquisa que se afirma qualitativa será feita da mesma forma. Posso dizer, por exemplo, que uma pesquisa é qualitativa, mas é de tipo etnográfico, estudo de caso, estudo de caso etnográfico, pesquisa-ação, etc.

Das várias possibilidades que a pesquisa de base qualitativa oferece, optei por desenvolver a de tipo colaborativa. De acordo com Bray et al (2000, p. 3), esse tipo de pesquisa se originou parcialmente da tradição da pesquisa-ação; os autores que deram início às investigações colaborativas¹⁴ foram John Heron (1981, 1985, 1988), Peter Reason (1981, 1988) e John Rowan (1981).

¹⁴ Collaborative inquiry.

Nesse tipo de pesquisa, aparece um princípio básico: a participação de todos os que estão envolvidos no processo da pesquisa, ou seja, pesquisador e pesquisado(s). Para Heron (2000, p. 5-7), no entender de Bray et al, essa participação dá à pesquisa colaborativa uma dimensão política, uma vez que reforça o direito que toda pessoa tem de participar e expressar seus valores, idéias e experiências. Dessa maneira, Heron acredita na pesquisa com o sujeito e não sobre o sujeito. Defende, além disso, o pressuposto de que somente quando o sujeito da pesquisa tem sua efetiva participação em grande parte do processo da pesquisa (se não em toda ela), é que ele dela se beneficiará.

Fidalgo (2007, p. 47) ainda alerta para a necessidade de mudança de postura do pesquisador quando ele desenvolve este tipo de pesquisa, pois o pesquisador tem que deixar de lado *“seu status superior de conhecimento [...] um conhecimento que, na realidade, não tem; está em construção nesse fazer pesquisa”* e assumir que vai construir o conhecimento junto com o sujeito participante da pesquisa.

No Brasil, há pesquisadores que já vêm trabalhando com essa pesquisa há algum tempo, entre eles, destaco o trabalho de Maria Cecília Magalhães, no programa de estudos pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP. Adoto seu princípio de pesquisa colaborativa, pois segundo Magalhães (2002, p. 42):

“[...] pesquisas com formação contínua podem fornecer contextos para a formação de um profissional reflexivo e autônomo, com base em novas relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ensino, em que o professor seja, ele

mesmo, entendido como um pesquisador”.

Segundo Ninin (2002, p. 24), *“quando se trata de um trabalho colaborativo, todos os participantes acabam por exercer papéis de liderança, com foco nos conhecimentos que lhes são mais desenvolvidos”*. Dessa forma, tanto a pesquisadora executa seu papel de liderança, no momento da observação das aulas, quanto o sujeito-participante, ao ministrar suas aulas e discuti-las com a pesquisadora, torna-se um outro observador. Ainda de acordo com Ninin (2002, p. 24), *“é no entrecruzamento desses dados que acontece a colaboração, onde ambos os participantes aprendem um com o outro”*.

A princípio, pensei desenvolver essa pesquisa de modo colaborativo e, em certa medida, consegui alcançar os objetivos desse tipo de pesquisa: expliquei claramente para a professora (sujeito da pesquisa) como a pesquisa seria desenvolvida; escolhi juntamente com ela o grupo de alunos que iriam participar das filmagens; e avisei os dias em que iria fazer as filmagens; no entanto, outros passos da pesquisa colaborativa, a meu ver, foram negligenciados. Por exemplo, eu e minha orientadora selecionamos os episódios que seriam discutidos na autoconfrontação, sem a participação da professora e não mostramos esses episódios (ou sua transcrição) antes da autoconfrontação, para que a professora soubesse o conteúdo das filmagens selecionadas. Atribuo essa exclusão da professora na escolha dos episódios, ao fato de que meus objetivos eram muito específicos: eu me detive aos trechos da filmagem em que, para mim, a prática revelava algum elemento da teoria sócio-histórica. Além disso, não revelei a transcrição desses episódios antes do momento da autoconfrontação por causa

da falta de tempo na reta final do trabalho.

Considerando que na pesquisa colaborativa todos os sujeitos exercem um papel de liderança, meu sujeito-participante acabou sendo menos ativo na fase final da pesquisa pelos motivos apontados acima. Por outro lado, por objetivar aproximar teoria e prática e por propiciar uma possibilidade de formação contínua à professora, apesar dos problemas apontados, defino minha pesquisa como colaborativa e seu sujeito como participante, uma vez que pressuponho seu papel ativo na constituição de alguns momentos da pesquisa. Além disso, tenho que destacar que, ao mesmo tempo em que pude por meio da pesquisa colaborativa proporcionar à professora uma ferramenta de reflexão, eu também refleti sobre minhas aulas e aprendi com as discussões da autoconfrontação e a análise das informações, portanto, houve uma construção conjunta do conhecimento no desenrolar desta pesquisa.

Um outro motivo também norteou nossa opção pela pesquisa de tipo colaborativa: o modo pelo qual ela é descrita por Magalhães (2002, p. 48) se aproxima muito de nosso objetivo de pesquisa:

“[essa escolha metodológica] pode propiciar, no contexto escolar, esse espaço para reflexão, para crítica e para negociação sobre as práticas discursivas da sala de aula e sua relação com os objetivos declarados pelos agentes. Isto é, um espaço em que o conhecimento sobre teorias de ensino-aprendizagem possa ser relacionado às escolhas efetuadas na prática e, em que ambas, teorias e práticas, possam ser repensadas à luz de novas compreensões e reconstruídas através de resoluções colaborativas, isto é,

através de negociações”.

Para realizar tal pesquisa, Magalhães (2002, p. 50) aponta que o procedimento de coleta de informações baseou-se essencialmente na sessão reflexiva:

[...] “essas sessões podem ser propiciadoras de contextos em que professores e pesquisador externo ajam para explicitar, problematizar e, eventualmente, modificar as formas como compreendem sua prática, seus alunos, a si mesmos e aos colegas”.

Apesar de me basear nos princípios da pesquisa colaborativa, mais especificamente da maneira que é tratada por Magalhães no LAEL, não desenvolverei as sessões reflexivas em minha pesquisa. No momento de analisar, juntamente com meu sujeito-participante, as filmagens de suas aulas, recorrerei à metodologia de pesquisa utilizada por Yves Clot, pesquisador do Conservatoire National de Arts e Métiers (CNAM), em Paris, França. Ele, em seu trabalho, concebeu um procedimento diferenciado de promover a reflexão de profissionais, de diversos setores, sobre suas atividades. Segundo Davis et al (no prelo):

“Clot desenvolve uma série de pesquisas junto a diferentes setores profissionais, buscando promover, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do indivíduo e do coletivo profissional mais amplo a que pertence, por meio do que denomina “clínica da atividade””.

De acordo com Clot (2006, p. 127), a clínica da atividade trata-se de uma *análise psicológica do trabalho*, na qual sempre se trabalhará com um sujeito ou grupo, ou ainda, vários sujeitos ou grupos, em uma dada situação e meio. Tal

análise se refere *“àquilo que os homens fazem com as provas pelas quais passam e das soluções que eles encontram, ou não encontram, a fim de enfrentá-las”*.

Nessa clínica da atividade, Clot utiliza pressupostos de Bakhtin e Vygotsky, uma vez que ambos, ainda segundo Davis et al (no prelo):

“[...] (tomando a linguagem como aspecto central de suas teorias) propõem-se a analisar as relações que ela mantém com o trabalho e com o pensamento, e, sobretudo, demonstrar como ela nos torna seres cuja essência é inegavelmente social, posto ser a consciência humana semioticamente estruturada”.

Além disso, Clot (2006, p. 129) baseia-se nos pressupostos teóricos de Vygotsky porque nesse processo de análise da atividade, o sujeito (ou grupo) tem que confrontar os conceitos espontâneos e os conceitos científicos¹⁵. Tal confrontação garante o espaço da ‘zona de desenvolvimento proximal’, no qual o sujeito (ou grupo) por meio da análise de sua prática em relação com uma teoria, acabará transformando-se. Neste sentido, ainda segundo Clot (2006, p. 130), *“a análise do trabalho é inseparável da transformação deste último [...]. Compreender, observava Bakhtin, é pensar num novo contexto”*.

Clot iniciou uma metodologia de pesquisa pautada no que denominou de autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada. Nesse estudo, tratei de realizar a pesquisa até o momento da autoconfrontação simples. O motivo dessa escolha foi o número reduzido de sujeitos (uma professora) e o fato do tempo

¹⁵ Nessa pesquisa, denominamos esses conceitos, respectivamente de, conhecimento cotidiano e conhecimento científico.

disponível para realização da dissertação de mestrado não ter permitido ir mais além, adentrando na autoconfrontação cruzada¹⁶. A autoconfrontação simples, no entanto, possibilitou responder aos objetivos dessa pesquisa.

A autoconfrontação simples refere-se à análise, pelo professor, da atividade por ele realizada e que está sendo passada para ele na forma de vídeo. De acordo com Davis et al (no prelo) *“a autoconfrontação simples refere-se, pois, à interação professor, imagem e pesquisador”*. Dessa maneira, na autoconfrontação simples, o profissional é mais uma vez gravado. As perguntas feitas ao sujeito-participante abordaram essencialmente, como se verá na análise, as questões vinculadas ao problema de pesquisa.

Dessa forma, na autoconfrontação simples, enquanto o sujeito-participante assiste à filmagem e analisa o que fez, poderia ter feito ou gostaria de ter feito, o pesquisador busca manter o diálogo aberto e direcionar o eixo da entrevista para os objetivos de sua pesquisa. No meu entender, esse momento deve propiciar ao docente uma ocasião de desenvolver uma ação reflexiva e crítica a respeito de sua aula. A expectativa, portanto, era a de que o professor e o pesquisador pudessem conseguir evidenciar, juntos, como a atividade observada pode ter contribuído para a aprendizagem de seus alunos e, em um nível mais profundo da discussão, como esse processo de autoconfrontação pode ter cooperado para a

¹⁶Apesar de não haver trabalhado com a autoconfrontação cruzada, segue abaixo a definição dada por Clot, segundo Davis et al (no prelo): a *“autoconfrontação cruzada reúne os dois sujeitos, ambos professores, além do pesquisador. O encontro é inteiramente filmado, com os professores de frente. O pesquisador apresenta o vídeo com a atividade do professor e pede ao outro que o comente. O outro professor, cuja atividade está sendo estudada, confronta-se, assim, com a análise feita pelo colega, a qual pode gerar controvérsias profissionais entre os dois, incidindo sobre o estilo de ação adotado por um e por outro”*.

formação do professor e para a reflexão crítica a respeito de sua práxis.

É esperado que, ao observar o vídeo de sua própria aula e no diálogo com o pesquisador, o professor seja capaz de se distanciar da situação e possa refletir criticamente sobre ela. Libâneo (2005, p. 69), ao interpretar Gimeno Sacristán, afirma:

“O autor argumenta que a principal característica do pensamento é o distanciamento dos fenômenos, precisamente para entendê-los melhor. Por essa razão, a proposta de refletir na ação dá muito poucas oportunidades ao pensamento”.

Portanto, nesse momento da autoconfrontação, segundo Clot (2006, p. 130), espera-se mais do que a simples descrição da atividade por parte do sujeito ou a *explicação externa dada pelo pesquisador*. O objetivo é que haja um diálogo entre pesquisador e sujeito de modo a garantir uma análise que associe *“explicação e compreensão quando a mesma atividade é re-descrita num novo contexto”*.

Clot fala ainda do real da atividade (2006, p. 133). Na verdade, no momento da autoconfrontação, a interação do sujeito com o vídeo e com o pesquisador, faz surgir uma outra atividade, que é aquela que supera a vista no vídeo, *“que ultrapassa não somente a tarefa prescrita mas também a própria atividade realizada”*. Sendo assim, o real da atividade é o *“que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades”* e que só será revelado por meio de uma *“abordagem dialógica capaz de aceitar este aspecto do método: a atividade real analisada nunca é a atividade prevista para análise”*.

De acordo com os pressupostos de Clot e os da pesquisa colaborativa a pretensão é que a observação da atividade docente permita transformar o professor e o trabalho docente. Nesse sentido, a observação da atividade serve como meio para desenvolvimento pessoal e profissional, justamente por distanciar o docente da situação e permitir, assim, sua análise.

II – O SUJEITO DA PESQUISA

Érika é o nome fictício de meu sujeito-participante. Ela concluiu a graduação em Letras (Inglês/Português) em 1990, o mestrado em 2002 e o doutorado em 2006. Ela atua como docente em duas universidades e uma faculdade da cidade de São Paulo, todas elas instituições privadas. Além disso, desenvolve trabalhos na área de tradução e intérprete. Em uma das universidades, Érika é docente em um curso de pós-graduação *lato sensu* (ou seja, voltado para alunos que já concluíram a graduação e buscam uma especialização) e foi exatamente nesse curso que ocorreu a filmagem de suas aulas. Ela foi intencionalmente selecionada, por afirmar desenvolver suas aulas com base nos pressupostos da teoria sócio-histórica. Consultada, demonstrou vontade e disponibilidade para se envolver nesse estudo.

III – O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Após a anuência de Érika em participar da pesquisa, procurei-a para que ela decidisse, juntamente comigo, o grupo ou grupos que achava melhor filmar. Segundo ela, havia um grupo com o qual ela iria trabalhar no segundo semestre

de 2006 que favorecia os interesses dessa pesquisa. Esse grupo faria uma disciplina de pós-graduação em uma universidade privada da cidade de São Paulo e era formado basicamente por professores de inglês de escolas públicas e particulares.

Após escolhermos o grupo de alunos para realizar a gravação, Érika conversou com o responsável em sua universidade e com seus alunos a respeito de minha pesquisa. Assim que a universidade e os alunos aceitaram participar da pesquisa, iniciei o processo de filmagem das aulas. Três aulas foram gravadas, totalizando quase seis horas de filmagem.

IV – O ESPAÇO ONDE FOI REALIZADA A PRIMEIRA FILMAGEM

A filmagem das aulas foi realizada em um curso de lato sensu de uma universidade privada da zona leste da cidade de São Paulo. Esse curso era sobre metodologia de pesquisa na área de Lingüística Aplicada. A sala de aula era grande, bem arejada e bem iluminada. Se a professora necessitasse de recursos como vídeo, data show etc tinha que pedir no setor responsável por essa aparelhagem.

V – PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos buscam promover a interação entre pesquisadora e sujeito e permitir responder ao problema em questão. Além disso, baseiam-se, fundamentalmente, nos princípios da pesquisa colaborativa desenvolvida por

Magalhães e no esquema da autoconfrontação da clínica da atividade, teorizado por Clot.

Esse procedimento pauta-se na observação direta da atuação docente, com filmagem das aulas. Esse recurso não foi eleito aleatoriamente. Pelo contrário, utilizá-lo permite observar o fenômeno estudado mais de perto e, ainda, no momento em que está ocorrendo. É importante informar que a professora foi avisada sobre as aulas que seriam gravadas. Além da observação direta da atuação docente, houve também o momento da autoconfrontação simples, em que a professora assistiu aos episódios e respondeu minhas perguntas elaboradas previamente.

Como instrumento, foram utilizadas a filmagem, o registro cursivo e um roteiro de perguntas no momento da autoconfrontação. Além da filmagem, fiz também registro cursivo de alguns acontecimentos da aula que me chamaram mais atenção. Após a filmagem (e registro cursivo) das aulas, as fitas foram assistidas e três episódios (em média, dez minutos cada um), aqueles que permitissem elencar aspectos significativos da teoria sócio-histórica, foram selecionados. Isso feito, analisei eu mesma os episódios, elaborando um roteiro de perguntas que me pareceram pertinentes para responder ao problema desta pesquisa. Com esse roteiro em mãos, fizemos (eu, minha orientadora e meu sujeito-participante) a autoconfrontação, que também foi filmada para, finalmente, a análise ser feita.

VI - RESUMO DAS AULAS GRAVADAS

Na primeira aula gravada, havia dezoito alunos. A gravação ocorreu após a primeira hora de aula e durou uma hora. O objetivo da aula era promover uma discussão na classe sobre uma leitura prévia. Para que isso fosse alcançado, a professora dividiu os alunos em quatro grupos, fornecendo questões diferentes a respeito do mesmo texto para cada grupo. Enquanto os alunos discutiam as questões, a professora sentava-se junto aos diferentes grupos para ouvir e comentar o que estava em discussão. Quando a professora estava trabalhando com determinado grupo, os outros grupos continuavam a discutir. Após ter passado por todos os grupos e ouvido a opinião dos alunos, a professora perguntou se poderia fazer a correção com toda a sala. Durante a correção, um aluno apresentava a resposta dada por seu grupo; os demais ouviam com atenção e eram estimulados pela professora a comentar a resposta dos colegas. Quando achava necessário, Érika colocava informações na lousa, para organizar o que estava sendo discutido.

Na segunda aula gravada, havia catorze alunos. Desta vez, a gravação ocorreu desde o início da aula, por duas horas. O objetivo era que os alunos relacionassem o conteúdo discutido na aula anterior aos seus respectivos problemas de pesquisa. Para tanto, a professora dividiu novamente os alunos em grupo e pediu que aqueles que tivessem ingressado no programa naquele semestre trabalhassem com alunos que já estavam fazendo o curso desde o começo de 2006. Tal como na aula anterior, enquanto Érika circulava pelos grupos, os alunos seguiam fazendo a atividade proposta. Após seu término, a

professora pediu que um aluno apresentasse como conseguiu relacionar o conteúdo discutido em aula anterior com o seu tema de pesquisa. Em seguida, outro aluno prontificou-se a apresentar a sua idéia, de modo a fornecer mais um exemplo para a sala. Érika também apresentou um outro exemplo na projeção em data show, por meio de um exercício. Por fim, pediu aos alunos que relacionassem, por escrito, os conteúdos que estavam estudando com a pesquisa que estavam desenvolvendo ou pretendiam desenvolver; essa tarefa deveria ser feita em casa. No final dessas duas horas de gravação, a professora promoveu um jogo para rever os conceitos básicos estudados em aulas anteriores. Ela dividiu a sala em dois grupos. O jogo consistia em ouvir um texto lido por ela, tentando perceber qual termo ou conceito estudado anteriormente preencheria as lacunas que ela faria no decorrer da leitura. Em seguida, os alunos deveriam discutir em o grupo qual seria a melhor solução dentre as várias levantadas e concluir.

Na terceira aula, havia vinte alunos. No início da aula, os alunos se reuniram com seus orientadores de monografia para discutir sobre o andamento de suas pesquisas. Além de Érika, havia mais outros dois professores em sala. No entanto, somente o diálogo dela com seus orientandos foi gravado. A discussão da monografia, com orientadores, ocorreu por pelo menos uma hora. Durante essa discussão, cada orientador sentou-se com seu grupo de orientandos e fez a orientação. Após o término da discussão sobre o andamento das monografias, os professores orientadores foram embora e a professora passou a palavra à coordenadora dos cursos lato sensu da universidade. Essa coordenadora explicou como seriam feitas as atividades de apresentação de pôsteres no final de semana

seguinte, quando a universidade promoveria um encontro para exposição e divulgação dos trabalhos científicos desenvolvidos por seus alunos. Assim que a coordenadora saiu, a professora ainda esclareceu algumas dúvidas de seus alunos a respeito do encontro e da apresentação de pôsteres que fariam. Na segunda parte da aula, a professora passou um vídeo no qual um autor da lingüística fazia uma conferência a respeito de sua teoria. A professora pediu aos alunos que identificassem, por escrito, a concepção de linguagem implícita na argumentação do autor.

4. ANÁLISE

Organizar a análise talvez seja o momento mais desafiante e mais difícil para um pesquisador: trata-se de um momento crucial, uma vez que o texto deve descrever e interpretar o material colhido em campo, de forma a dar uma resposta para o problema da pesquisa que está sendo desenvolvida. Em vista disso, ao analisar a autoconfrontação, optei por centrar-me nos conceitos e nas categorias de análise que havia discutido em meu referencial teórico, para, em seguida, levantar outros aspectos da prática docente que, apesar de não estarem ligados diretamente à teoria sócio-histórica, mereciam ser analisados.

Dessa forma, além de buscar identificar os aspectos que, na prática da professora revelaram aspectos da teoria sócio-histórica, fui, no decorrer da análise, levantando outros que não estavam necessariamente ligados à teoria em questão. Na realização da autoconfrontação, havia quatro pessoas presentes: a professora, a pesquisadora, a orientadora e o marido da pesquisadora. A pesquisadora ficou responsável pela condução da entrevista, com a orientadora fazendo perguntas complementares; já o marido da pesquisadora, se encarregou de filmar e gravar a autoconfrontação.

O encontro ocorreu na casa da orientadora. Assim que chegamos, conversamos sobre o trabalho da professora e sua tese de doutorado, estabelecemos um clima cordial e explicamos como estávamos desenvolvendo essa pesquisa. Ela, por sua vez, nos contou como, no LAEL, os pesquisadores costumam trabalhar. Em seguida, iniciamos a autoconfrontação da seguinte maneira: primeiramente, foi mostrado, no vídeo, a introdução do exercício, ou seja,

a professora pôde observar como ela pediu a seus alunos para que o exercício fosse desenvolvido; em seguida, algumas perguntas foram feitas a respeito da proposta do exercício (a orientadora, sempre que achasse necessário, tinha a possibilidade de perguntar também). Em um segundo momento, nós assistimos à realização do exercício e novas perguntas foram feitas. Abaixo seguem as análises dos episódios.

I- EPISÓDIO 1

Ao analisar as informações coletadas na entrevista, pude perceber que uma de minhas perguntas não promoveu a autoconfrontação da maneira esperada. Geralmente, é a primeira pergunta feita após a visualização do episódio: “o que você poderia ter feito diferente?”; pois sempre podemos fazer algo diferente. Dessa forma, essa acabou sendo uma pergunta muito simples para a professora responder. Na verdade, eu poderia ter feito uma série de perguntas e, com isso, ter dado a oportunidade à professora de falar mais e revelar outros aspectos de sua prática. Clot (2006, p. 134), por exemplo, cita uma pesquisa realizada por Faverge; nessa pesquisa, Faverge estuda moto-boys e pergunta, referindo-se a um capacete e a umas luvas: “o que são isso?” O entrevistado, pacientemente, explica o que são e começa a dizer que nem sempre eles usam um ou outro, ou os dois, começando, assim, a explicar ao pesquisador como rompem com o prescrito. Ou seja, por meio de uma pergunta óbvia, o pesquisador conseguiu fazer com que seu sujeito falasse a respeito de sua atividade e mencionasse até o que era considerado má prática em sua atividade profissional.

Apesar do problema verificado na primeira pergunta, vários aspectos podem ser analisados nas falas da professora. O primeiro a ser ressaltado é a dificuldade que ela parece sentir em participar dessa pesquisa, pois, por mais boa disposição que a professora tenha, ela revela, em sua fala, que não se sente à vontade diante da filmagem de suas aulas. É importante dizer que essa professora já foi filmada muitas vezes e, inclusive, analisou suas próprias filmagens. Dessa maneira, pode-se dizer que está acostumada com esse tipo de situação e tem

consciência da importância desse momento de reflexão para sua atividade. Apesar de toda essa sua experiência, ela não consegue deixar de comentar sobre seu desconforto:

“A parte mais difícil é essa: se olhar, se ver na televisão, na tela”. É horrível. O resto, tudo bem. Ai, nossa! Os trejeitos dos professores. Trejeito de professor é uma coisa horrível!”.

Em outro momento da entrevista, ela ainda comenta:

“Um dos objetivos de eu tentar deixar um clima bem tranquilo foi porque eu fiquei com muito medo, essa foi a primeira [filmagem] não foi? [pergunta para a pesquisadora]. Eu fiquei com muito medo que eles [os alunos] estranhassem a gravação, que isso atrapalhasse ou a aula ou a própria gravação [...]”.

A professora dá a entender que teria medo de ser filmada, sugerindo, inclusive, que essa teria sido a primeira aula gravada. Estava errada com relação ao dia da primeira filmagem, percebe o erro, mas não o admite; ao invés disso, ela muda a frase e diz que tinha medo dos alunos ficarem agitados. Novamente, ela evoca a responsabilidade profissional: não quer prejudicar nem a filmagem, nem os alunos. Assim, a professora não parece ter medo nenhum de filmagens, ainda que ache horrível se ver na TV, com os trejeitos que eventualmente faça etc. A impressão que fiquei era a de que ela tinha mais vergonha do que medo.

Além disso, esse desconforto, do meu ponto de vista, é gerado também porque ela sabe que está diante da verdade (a filmagem) e vai ter que justificar a sua prática. O vídeo é um recurso que não nos deixa mentir e a autoconfrontação

prevê que a prática seja explicada e, desse modo, refletida. Ainda que a reflexão seja feita para o benefício do professor (pois é esperado que a observação da própria atividade permita seu desenvolvimento, superando os problemas apontados), não é um caminho fácil a ser seguido; ou seja, refletir, para crescer e desenvolver-se profissionalmente também causa, entre outros sentimentos, desconforto e medo de exposição. Essa preocupação se revela em uma de suas falas posteriores:

“(...) Essa questão de refletir sobre a sua fala, sobre a sua aprendizagem, sobre si mesmo, como vocês mesmas têm colocado para mim hoje, é difícil. As pessoas não estão acostumadas. Então, alguém apontar o dedo e falar: você fez isso, como está acontecendo agora, né? Você fez isso, isso faz sentido para você? Você se sente na berlinda! Um dos grandes problemas da reflexão crítica é como evitar que o professor que está participando, que está sendo participante da pesquisa ou que está respondendo às perguntas, como evitar que ele se sinta em um interrogatório”.

Nesse sentido, estava certa. Talvez a nossa falta de prática com a situação de autoconfrontação tenha-a, efetivamente, colocado na ‘berlinda’ e ela talvez estivesse nos sinalizando seu desconforto. Afinal, não é porque se está acostumada a lidar com momentos difíceis que eles se tornam familiares ou confortáveis. Entendemos a mensagem e, talvez por isso, a despeito do embaraço inicial, a professora tenha colaborado bastante, tentando responder a todas as perguntas da melhor maneira possível. No final da entrevista, faz questão de dizer que gostaria de saber o resultado dessa pesquisa: *“Depois eu quero saber, se*

não, não tem nenhum crescimento para mim”. Ao concluir sua entrevista dessa maneira, ela deixa claro que valoriza a reflexão crítica e que reconhece, nesse tipo de procedimento investigativo, uma chance para a transformação, para o crescimento e para o desenvolvimento de sua atividade.

Com relação à teoria sócio-histórica, pude identificar na discussão sobre o primeiro episódio o seguinte:

- Trabalho com a ZDP (Zona de desenvolvimento proximal);
- Relação entre pensamento e linguagem;
- Concepção de homem e mundo;
- Conceito de mediação;
- Conceito de sentido e significado;
- Conceito de atividade.

No que se refere ao trabalho com a ZDP, destaco a preocupação da professora com as instruções que dá a seus alunos. Um dos problemas que ela ressaltava é o de como lidar com as instruções para as atividades: *“A instrução poderia ter sido mais guiada”*. Ao dizer isso, a professora reconhece que a atividade poderia ter sido feita de outra maneira, mas, em seguida, afirma que, tivesse isso ocorrido, ela não teria privilegiado os alunos e seus respectivos trabalhos:

“Não seria impossível, eu poderia fazer um curso mais quadradinho, no sentido de o que me importa, aqui, é o que a gente está aprendendo e vocês vão me dar de feedback¹⁷,

¹⁷ Feedback significa retorno, resultado, comentário do que foi apresentado/desenvolvido previamente.

aquilo que vocês aprenderam daqui. Então, eu poderia fazer, sei lá, perguntas mais fechadas ou perguntas de ligação, poderia preencher lacuna, sei lá... Mas é que eu não gosto, de qualquer maneira eu não gosto. Mas poderia (fazer). Mas, para esse curso, eu acho mais difícil para possibilitar toda a gama de coisas que eles [os alunos] têm para fazer”.

Quando considera, juntamente com os objetivos do curso, os interesses particulares dos alunos (já que cada aluno direcionava o que estava sendo discutido em sala para o tema de sua monografia), a professora pauta-se na ZDP: parte do princípio que cada aluno tem um conhecimento e que cada um deles se preocupa com a rede de significados que está mais próxima do tema de seu trabalho final. Sendo assim, posso afirmar que a professora explora o nível de desenvolvimento real (NDR) de seus alunos, almejando que eles consigam, por meio das discussões em sala de aula, atingir um nível de desenvolvimento próximo (NDP), ou seja, escrever a monografia ou, pelo menos, um trecho dela. Além disso, essa relação entre o NDR e o NDP dinamiza o que Vygotsky denomina de conhecimento cotidiano e conhecimento científico. Conhecimento cotidiano é aquele que o aluno já tem a respeito de seu tema de estudo, ou seja, que desenvolveu a partir de suas vivências prévias, na escola ou fora dela; o científico, por sua vez, nesse caso, é o que o aluno irá desenvolver na monografia. Esses dois conhecimentos, segundo Vygotsky (2003, p.135), apesar de terem características diferentes, “estão intimamente relacionados”:

“É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança¹⁸ possa absorver um conceito científico correlato”.

Dessa maneira, a professora, ao planejar as suas aulas, está atenta para os objetivos do curso, ao mesmo tempo em que se preocupa com o perfil de seus alunos e com seus conhecimentos prévios. É interessante observar que ela dedica sua atenção à instrução que dá para que os alunos realizem o exercício e que sabe exatamente o motivo pelo qual pediu para a tarefa ser realizada de tal maneira e não de outra. Desde a instrução até a condução do exercício, a professora está centrada nos objetivos do curso e no perfil e necessidades de seus alunos:

“(...) eu geralmente não gosto de instrução aberta, porque eu acho que o aluno se perde. Nesse curso, no entanto, eles têm que escrever cada um a sua monografia e todos os módulos que eu dou lá [na universidade], eu faço com que eles vivenciem a monografia. Dá muito mais trabalho para mim, porque eu tenho que ler todos os trabalhos que eles estão fazendo, que eles escrevem para mim com foco em cada uma das monografias. (...) Nesse caso, é isso que eu faço, é isso que eu quero que eles façam, que eles não leiam ou vejam um filme, seja lá o que for, qualquer recurso que eles tenham, sem que tenham o objetivo de ser utilizado para o trabalho deles”.

¹⁸ Nesse trecho, Vygotsky fala da criança porque estava preocupado em pesquisar o desenvolvimento na infância; no entanto, é totalmente plausível relacionar esses conceitos a qualquer aluno. Em outras citações, na análise desse episódio 1, a palavra “criança” se repete, desse modo, sempre a considerarei como um sinônimo para “aluno”.

A pergunta aberta acaba sendo, assim, um caminho escolhido conscientemente pela professora para permitir que todos os seus alunos tenham, de um lado, a possibilidade de aprender por meio da discussão em sala de aula, e, de outro, a de desenvolver um trabalho escrito a partir dessas discussões. Ainda que o resultado para cada aluno seja diferente, como sempre o é, posto que nenhuma pessoa aprende como a outra, ela se esforça para garantir que todos sejam privilegiados no decorrer do processo de ensino/aprendizagem.

Esse esforço de organizar os alunos de maneira que trabalhem em conjunto para solucionar um problema proposto objetivando que, mais tarde, eles consigam, na redação da monografia, ou ainda, em suas ações como professores, resolverem problemas sozinhos, também está em consonância com os princípios da ZDP, uma vez que, para Vygotsky (2003, p.129), *“o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã”*. No entanto, a pergunta aberta só possibilita esse resultado porque permite que os alunos aprendam uns com os outros e com a professora no momento em que a discussão é feita na sala de aula. Nesse sentido, mais características da ZDP destacam-se uma vez que, para nela atuar, o professor promove atividades em pares ou grupos de modo que os alunos aproveitem o conhecimento do(s) parceiro(s) mais experiente(s). No caso desse trecho da filmagem selecionado, a professora pediu para que os alunos se sentassem em um semicírculo e a discussão foi feita com um único grande grupo.

Ademais, esse tipo de trabalho, além de visar à construção do conhecimento em cooperação, não exclui o professor da situação de ensino/aprendizagem; ao contrário, cabe a ele interferir e atuar como mediador e

principal responsável pela apropriação e elucidação do conhecimento científico. Vygotsky, em seu livro *Psicologia Pedagógica* (2003, p. 296), diz o seguinte a respeito do papel do professor:

“Portanto, o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo”.

A professora acaba sendo, dessa maneira, uma organizadora do ambiente social na medida em que seleciona o NDR e NDP, organiza as dinâmicas de interação em sala de aula, aproveita os conhecimentos cotidianos de seus alunos para promover o aprendizado dos conhecimentos científicos, sempre em cooperação. Além de explorar essa mecânica dos trabalhos em grupos, díades etc, a professora ainda, sempre que possível ou sempre que requisitada, oferece ajuda em particular aos alunos. O caso que será mencionado abaixo se refere a um aluno que é orientando da professora (no entanto, várias vezes, durante as filmagens, pude observar que alunos que não o eram, não saíam para o intervalo para poder fazer perguntas à professora a respeito de suas respectivas monografias):

“Eu até estava conversando com ele [um de seus orientandos] na semana passada, ele teve orientação, eu falei: você tem que falar de tradução aqui também, porque é o tema central. E ele falou: mas eu não posso só fazer a análise lingüística? Eu falei: Pode, mas você vai mostrar na tradução que existem dois tipos de concepções de tradução, que estão dentro de uma concepção maior, que é a de linguagem, que é o que está aqui [referindo-se ao episódio selecionado]. A

concepção maior de linguagem mais estruturalista, ou a concepção maior de linguagem mais sócio, mais contextualizada, mais pensada, para quê, porque, quem, onde etc. Então, nessas duas concepções de linguagem estão também as duas concepções de tradução: uma que você critica e uma que você propõe”.

Todo esse trabalho desenvolvido pela professora, de explorar perguntas com respostas abertas e promover a discussão entre os alunos, tem como objetivo auxiliar seus alunos a escreverem a monografia:

“Assim, o objetivo geral desse módulo, assim como de todos os outros que eu dou, é que o aluno consiga, ao final, escrever uma parte da sua monografia, pautada no que foi discutido”.

Esse intento de fazer com que todos os seus alunos exponham suas opiniões e participem de discussões em grupos ou com a sala antes de escreverem a monografia, revela que a professora se firma na relação entre pensamento e linguagem teorizada por Vygotsky. Nessa relação, a linguagem é um instrumento psicológico que auxilia na expressão do pensamento. Sendo assim, quando a professora incita as discussões sobre os temas do curso e a posterior redação da monografia, ou trechos da monografia, ela está motivando seus alunos a utilizarem a linguagem para expressarem seus pensamentos.

A expressão do pensamento pelos alunos, na teoria sócio-histórica, promove o desenvolvimento psíquico, pois é por meio da utilização da linguagem na realização de uma atividade que o homem pode se construir enquanto

consciência. De acordo com Vygotsky (2003, p. 114), a palavra “consciência” indica *“a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente”*. Estar consciente, no entanto, é um processo que começa na interação do sujeito com seu mundo social. Baquero (1998, p.32), ao tratar de como Vygotsky concebeu o processo de interiorização, explica que esse processo representa, a princípio, uma atividade externa e, só mais tarde, reconstrói-se e sucederá internamente. Para um processo que é externo tornar-se interno, é preciso muitas transformações que acabam sendo *“o resultado de uma série prolongada de acontecimentos evolutivos”*. Dessa maneira, promover a consciência começa no social, mas termina no indivíduo, que deverá, por sua vez, ser capaz de devolver algo ao social.

Nesse sentido, as atividades propostas pela professora objetivam que o aprendizado de seus alunos desperte um desenvolvimento que caminha em direção à tomada de consciência. Mas estar consciente não é o fim último: é preciso que esse aluno também possa transformar a realidade que, primeiramente, o transformou. Por outro lado, a professora tem ciência da dificuldade do aluno em formar conceitos e expressá-los externa e internamente. Ao ser questionada sobre o silêncio de seus alunos em uma determinada parte da aula, responde:

“Mas eu acho que estar ativo é, às vezes, um processo mental mesmo. Você está mentalmente ativo, tentando compreender aquilo, formar significados que você vai trazer para a discussão, para a mesa de negociação depois e, a partir daí, construir outros significados. Mas, em primeiro

lugar, ele [o processo mental] ocorre aqui [professora leva as mãos à cabeça] no nível em que eles estão, claro.”

Dessa maneira, ela entende que seus alunos, no estágio em que se encontram, muitas vezes, antes mesmo de iniciarem a discussão nos grupos, em díades ou com a sala, necessitam do silêncio. Para a professora, ele propicia ao aluno o tempo suficiente para organizar conceitos, que serão, posteriormente, compartilhados com a classe. A exposição desses significados é primordial para a construção interna e hierárquica de conceitos e, dessa construção interna, haverá um outro resultado, que deverá ser mais rico e elaborado do que aquele que foi primeiramente colocado e compartilhado na “mesa de negociação”.

Um exemplo, nessa aula, de que os alunos vão produzir algo a partir do trabalho em cooperação feito em sala e da troca de significados é a elaboração da monografia. Esse texto deve ser o resultado de uma reflexão mais solitária e demorada. Trata-se, portanto, de um processo mais interno; ou seja, a monografia exige que o aluno recorra a uma série de atividades que foram realizadas em conjunto com a sala para organizar seu pensamento, na medida em que essas atividades acrescentem significados para o tema de sua pesquisa. Dessa maneira, é esperado que o aluno seja capaz de contribuir com novos significados para a discussão após ter passado por um processo de exteriorização dos conceitos, pois isso esclarece e elucida o que foi anteriormente internalizado.

Em que sentido essa aula, então, postula-se diferente de outras? Não é óbvio que todo docente deve promover atividades em sua sala de maneira a conduzir seus alunos à apropriação de significados (sobretudo pelo uso da

linguagem) e que essa apropriação conduzirá a um desenvolvimento que permitirá, por sua vez, novas aprendizagens? É claro que a linguagem está sempre presente nas aulas como ferramenta simbólica e mediadora de todo o processo. Afinal, de que outra forma o professor pode se comunicar com seus alunos? No entanto, vários tipos de trabalho com a linguagem podem ser feitos em sala de aula. O desenvolvimento de um aluno que, ao tratar de um novo conhecimento científico, estude exaustivamente e repita o que foi estudado sem realizar uma leitura crítica que o permita relacionar esse conhecimento com sua realidade, será diferente do de um outro aluno que, diante do conhecimento, pôde discutir sua compreensão com outros alunos e com seu professor. A negociação de sentidos e significados permite esclarecer os conhecimentos novos que tinham sido apropriados de maneira confusa. Isso, por sua vez, permite o emprego adequado de tais conhecimentos.

Nesse sentido, uma visão de ensino que acredita que a simples transmissão do conhecimento é responsável pelo aprendizado do aluno; ou seja, um professor que fala constantemente durante toda a aula, permitindo poucas interferências dos alunos e exigindo, na prova ou em trabalho escrito, que sua voz predomine sobre a de seus alunos, pouco se diferencia daqueles que adotam, ainda hoje, práticas pedagógicas já bastante criticadas. Quem de nós não se lembra de que tínhamos que aprender a escrever e a ler fazendo intermináveis cópias? É possível que haja desenvolvimento do pensamento nesse tipo de trabalho com a linguagem, mas ele nunca será igual, em termos de boa qualidade, daquele que pode ser atingido a partir de um ensino que se preocupa com a participação dos alunos, em incentivar a reflexão crítica e em promover a

autonomia para articular idéias. Só assim, de fato, será possível levar os alunos a caminharem para a transformação da realidade, algo que é, a meu ver, central. Desenvolver-se psicologicamente, então, dentro da concepção da teoria sócio-histórica, implica contar com um sujeito que interage com o mundo de modo a transformar seu entorno e, ao mesmo tempo, transformar-se.

No que se refere a essas transformações operadas pelo aluno, tenho que tocar na questão do conceito de sentido e significado. Observei que a professora, durante a entrevista, não menciona a palavra “sentido”, utilizando apenas a palavra “significado”: Ela diz, por exemplo: *“Você está mentalmente ativo, tentando compreender aquilo, formar significados que você vai trazer para a discussão, para a mesa de negociação”*. No entanto, é imprescindível ressaltar que quando o aluno responde às questões que lhe estão sendo apresentadas, ele, na verdade, está contribuindo para a discussão com os sentidos que conseguiu construir. Quero ressaltar que o significado é o que há de mais estável, de mais compartilhado, na interação; já o sentido se forma a partir das vivências particulares do sujeito, é algo único, uma vez que cada indivíduo constrói de forma idiossincrática o sentido do que está sendo discutido. O movimento necessário à formação de conceitos - causado pela disputa entre sentidos pessoais e o significado historicamente construído - é fundamental nas aulas dessa professora. Assim, um novo conceito é apresentado e os alunos dele se apropriam em função da história de vida de cada um (que se passa em diferentes contextos), atribuindo-lhe um sentido particular. Posteriormente, por intermédio das aulas, das negociações e discussões em grupo, os sentidos particulares vão sendo transformados, resultando em uma construção partilhada, coletiva e, portanto,

mais estável: trata-se do significado do conceito. Assim, a docente prevê que seu ensino será capaz de modificar os sentidos particulares de seus alunos e, conseqüentemente, de transformar sua forma de pensar, sentir e agir, bem como ao seu entorno. O ensino, no entender da professora, pode ocasionar mudanças nos alunos que, por sua vez, promoverão mudanças no mundo em que vivem e assim por diante. No entanto, essa visão dialética não assegura, por si só, que os alunos serão, de fato, agentes de mudança. Isso fica claro, quando a professora, ao ser indagada se acreditava que sua aluna havia compreendido que o desenvolvimento humano não está determinado biologicamente, respondeu:

“Não sei te dizer. Eu sei que isso é uma tecla que eu martelo ad nauseum. Se ficou claro nesse momento, eu não sei. Mas esse é, nos últimos tempos principalmente, o grande objetivo de minhas aulas. Você falar assim: espera aí, gente, para mim, não existe uma concepção de transformação social se você parte do pressuposto de que tudo é dado”.

A professora empenha-se ao máximo, efetivamente, para que seus alunos se apropriem e compreendam determinados conceitos, como fica claro quando diz: *“Eu sei que essa é uma tecla que eu martelo ad nauseum”*. Com relação à segunda parte de sua fala: *“para mim, não existe uma concepção de transformação social se você parte do pressuposto de que tudo é dado”*, ela se encontra diretamente relacionada à concepção de homem e mundo estabelecida pela teoria sócio-histórica. De fato, ao perguntar isso, a professora responde:

“Eu acho que se aproxima por alguns motivos. Primeiro, as coisas não são dadas biologicamente. É claro que existe uma

influência do crescimento e desenvolvimento biológico no cognitivo, sim existe, mas não é que isso determine a tal ponto a pessoa que ela não possa avançar. Se isso fosse possível, eu realmente acredito que, se isso fosse verdade, deveríamos apagar a luz e dormir, liga o gás, vamos todos dormir [nós professores e alunos] porque não tem mais saída no mundo! Eu acho que se aproxima por isso, porque as coisas não são pré-determinadas, porque quando eu falo do papel do professor, no fundo eu falo da questão da mediação, que não é só do professor, mas também é dele”.

Nessa fala da professora fica patente que ela detém a concepção de homem e mundo postulada pela teoria sócio-histórica, ou seja, de que o homem não possui uma natureza humana, posto que sua humanidade é construída no e pelo convívio com outros homens. Além disso, a professora tem consciência da importância de desfazer essa concepção biologizante de natureza humana e colocar em seu lugar a idéia de condição humana, pois com a primeira o desenvolvimento humano está fadado a nunca transpor as barreiras do que a natureza nos forneceu:

“Inclusive eu disse: tem professores que pensam que tudo já está pré-determinado, a gente já escuta tantas vezes “pau que nasce torto, morre torto”, está tudo pré-determinado, não sei se é a escola, mas é uma concepção social, que existe dentro da escola, fora da escola, uma concepção que a gente vê veiculada com muita frequência. As pessoas acharem que se a criança vem de uma família, como as pessoas dizem, uma família desestruturada, ou seja, que não tem pai, mãe e filho tudo bonitinho, como se hoje em dia existissem muitas

famílias estruturadas [faz sinal de aspas com os dedos] nesse sentido; enfim, se a pessoa não está em uma família desse tipo, então todo o comportamento dela se justifica por isso e ela também jamais será capaz de fazer qualquer outra coisa diferente. Acho que isso é uma concepção que a gente vê dentro da escola, fora da escola, na televisão... É muito comum.”

Apesar de não garantir que sua aluna (ou ainda o resto da sala que participava da discussão) conseguiu apropriar-se dessa concepção de homem e de mundo, a professora demonstra importar-se em formar cidadãos que sejam capazes de ter uma atitude mais crítica. No caso, como seu grupo de alunos é constituído de professores de inglês, ela tenta motivá-los a ampliar suas concepções de linguagem, para que sejam capazes de perceber que, a partir da metodologia de ensino que vierem a escolher para lecionar, eles estão escolhendo uma maneira de encarar o mundo que incide, conseqüentemente, sobre a aprendizagem de seus alunos:

“Quando eu digo assim: eu quero que vocês me digam que concepção de linguagem está permeando cada uma dessas metodologias de ensino de língua, o que eu quero que eles façam é isso, é que eles cheguem à conclusão que existe, sim, porque muitos usam muito o “communicative approach”¹⁹ - o “communicative approach” é a febre! Só que “communicative approach”, se a gente analisar com cuidado,

¹⁹ “Communicative approach” significa “método comunicativo” e representa uma das abordagens possíveis para se ensinar uma língua. Tal abordagem se apóia mais na interação entre os alunos em sala de aula, nas funções da linguagem e nas intenções do falante ao comunicar-se. Geralmente, o professor que trabalha com esse tipo de abordagem divide os alunos em pares ou grupos, dando-lhes oportunidade para que pensem e interajam na língua-alvo.

ainda é bastante cognitivista²⁰ em relação ao ensino de línguas. É um passo além? É um passo além, mas ainda não é uma concepção que se preocupa, por exemplo, com o cidadão que eu estou formando, não se preocupa com isso! Preocupa-se apenas com a aquisição de linguagem, a aquisição da língua, o ensino da língua.”

A professora acredita que seu ensino pode transformar seu aluno e esse, por sua vez, pode transformar seus alunos. Deliberadamente, então, explora os temas de sua disciplina para dar a cada um a oportunidade de se tornar crítico e, com isso, ao conseguirem enxergar os limites impostos por determinadas concepções de linguagem, serem capazes de escolher caminhos que os ultrapassem. Nesse sentido, a professora aproxima-se da concepção de atividade postulada pela teoria sócio-histórica, já que é pela atividade desenvolvida em sala de aula que ela pode ver mudanças em seus alunos, para que eles possam, no momento em que forem lecionar, transformar sua prática. Esse aluno deverá ser capaz de mudar sua prática justamente ao escolher um método de ensino de inglês com base não no que está “na moda” e, sim, na concepção de linguagem que melhor contribua para, na aprendizagem da língua inglesa, formar também o cidadão.

Um último comentário a respeito desse episódio precisa ser feito: a relação da professora com seus alunos. Em toda a descrição do trabalho da professora até então feita, apontei como ela motiva seus alunos a desenvolverem leituras

²⁰ Um ensino baseado em uma abordagem cognitivista preocupa-se em verificar como a informação é processada no momento da resolução dos exercícios (problemas). Dependendo do *input* (estimulação), é preciso compreender como se dá a sequência do processo de transformação da informação, até que ela se torne a resposta (*output*).

críticas e a transformarem a realidade em que estão inseridos. No entanto, em um momento de sua aula, ela se dirige a eles como se estivesse falando com crianças do ensino fundamental:

“Agora a pergunta pra titia é: qual é a concepção de linguagem que permeia cada uma dessas metodologias? Vocês vão ver várias metodologias de ensino de línguas”.

Na autoconfrontação, ao ser questionada a respeito do uso da palavra “titia”, se seria uma brincadeira ou um modo de infantilizar o grupo, a professora contesta:

“Desse grupo, dezesseis alunos são meus orientandos e os outros vinte e quatro já estão comigo há um ano e vão terminar [o curso] agora. Então, com alguns deles, a gente sai, vai comer pizza, então, é mais de brincadeira mesmo. Não vejo nisso uma infantilização, embora de vez em quando eu chame os alunos de “5ª série”, quando eles estão muito agitados. “Oh, 5ª série!” Mas, sei lá, eu não vejo nisso uma implicação de torná-los infantis.”

A professora, diante da pergunta, refuta a idéia de que estivesse infantilizando seus alunos e insiste no argumento de que seria uma brincadeira, já que mantém com eles uma relação muito próxima. Diante da resposta da professora, a orientadora comentou que estranhou o uso do “titia”, porque, na educação, isso já foi superado há muito tempo. A professora, então, levanta a seguinte idéia:

“Nem com criança se usa mais, eu sei. Mas eu uso de propósito, eu sei que a gente não usa mais nem com criança. (...) De brincadeira. De propósito para [muda a sentença]. Até hoje, nenhum deles [alunos] falou assim: “Ah, Érika, que tia o que!” Mas eu esperava. Eu sempre espero, quando eu digo ‘titia’, que um deles fale: - “Ah, Érika, que tia, a gente não usa mais isso nem com criança”. Mas nenhum deles [muda a sentença] Eu fico pensando: puxa! Mas ninguém vai questionar isso? Mas o fato é que ninguém questiona! Eu acho assim, engraçado até”.

Ela afirma, desse modo, que “titia” é uma provocação a seus alunos, que nunca, segundo ela, questionaram o uso dessa palavra. A professora insiste que se trata de uma provocação, mas, do meu ponto de vista, seria uma provocação infundada porque não tem uma relação direta com as discussões travadas em suas aulas. Na verdade, essa idéia de provocação sugerida por ela, revela-se como uma maneira de não identificar de fato o motivo do uso da palavra “titia”. Com a continuação da entrevista, razões mais lógicas vão surgindo.

Por fim, ela ainda afirma que faz esse tipo de brincadeira para descontrair os alunos em dia de filmagem:

“Eu fiquei com muito medo que eles [os alunos] estranhassem a gravação, que isso atrapalhasse ou a aula ou a própria gravação (...) Então, eu sempre acho que quando você relaxa bastante - e isso é uma das coisas que eu pego do Krashen -, porque eu acho que o “affective filter”²¹ é perfeito, é a única

²¹ Affective filter significa filtro afetivo e trata-se de uma hipótese desenvolvida por Krashen. Segundo ele, há variáveis afetivas que podem interferir no processo de aquisição de uma língua, tais como ansiedade, motivação, autoconfiança etc. ‘Baixo filtro afetivo’ implica alunos autoconfiantes e menos ansiosos; por outro lado, alto filtro afetivo

coisa perfeita do Krashen para mim. Ele fala que você abaixa o filtro afetivo para o aluno poder relaxar e aprender melhor. Eu gosto dessa concepção. E quando tem gravação na minha aula, eu sempre faço muita brincadeira para que eles [os alunos] relaxem e sintam que está tudo bem; que, se eu não estou tensa, por que eles teriam que ficar? (...) Essa é a minha idéia, normalmente, em relação a fazer graça. Fazer graça normalmente é para isso, eu nem sou tão engraçada assim”.

De qualquer forma, a professora encontrou três motivos para justificar o uso da palavra “titia”, sem que nenhum deles estivesse ligado à infantilização de seus alunos. No entanto, quase uma hora depois, quando estávamos finalizando a autoconfrontação a respeito do episódio três, fiz a seguinte pergunta:

“A última pergunta é com relação a algumas palavras que você usou no diminutivo. Você fala assim: vocês querem fazer a atividade antes do lanchinho, depois do lanchinho”. Por que o uso do diminutivo?”

E a professora, então, revela o porquê do uso dessas palavras:

“Titia, lanchinho. Veja bem, meu primeiro trabalho foi como professora de criancinha. Eu dei aula na pré-escola, durante dez anos (...) Eu tenho consciência de que estou usando isso brincando, hoje. Agora porquê eu escolho usar essa brincadeira e não outra, eu não sei, talvez seja pelo fato de eu ter trabalhado tanto tempo com crianças. (...) Então, talvez eu carregue isso, não sei. Mas eu tenho consciência que é de brincadeira. Porque essa brincadeira e não outra? Tem tantas

refere-se a alunos mais tensos e com baixa auto-estima.

brincadeiras que eu posso fazer... Não sei, talvez seja por causa dessa minha formação”.

A professora levanta a hipótese de que, em sua formação docente, teve um contato grande com a educação infantil, uma justificativa que me pareceu mais forte e coerente com o uso da palavra “titia”. Entendo que essa palavra é mais sua própria história pessoal falando do que a tentativa de provocar os alunos. Com certeza, é uma brincadeira que faz parte de alguns momentos de sua aula e que, segundo ela, é feita de maneira consciente. Mas será que, à luz da postura dessa professora, isso se sustenta? Acredito que não. O hábito faz com que cometamos erros.

II- EPISÓDIO 2

No episódio dois, identifiquei os seguintes conceitos da teoria sócio-histórica:

- Trabalho com a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP);
- Conceito de práxis;
- Conceito de mediação;
- Conceito de sentido e significado;
- Conceito de atividade.

Nesse episódio, a professora dividiu os alunos em grupos para realizarem um exercício, permitindo-me analisar melhor como ela traduz o conceito de ZDP em sala de aula. Primeiramente, ressalto que não é porque a tarefa é feita em grupo que se pode afirmar que o professor esteja agindo como se considerasse a ZDP; no entanto, uma das características fundamentais que indica essa forma de assimilar a teoria à prática no que tange à noção de ZDP é o agrupamento de alunos mais experientes com outros menos experientes, para que os primeiros auxiliem os segundos na construção do conhecimento e, ao final, ambos alcancem uma resposta para o exercício proposto.

Além disso, para a elaboração da proposta do exercício, parece ser possível que o professor agisse como se levasse em conta o nível de desenvolvimento real (NDR) e o nível de desenvolvimento próximo (NDP) dos alunos. O NDR representa o conhecimento que o aluno já tem sobre a matéria que será estudada; o NDP, por sua vez, aponta para os conhecimentos que o aluno ainda não tem, mas que conseguirá adquirir com a ajuda dos outros (adultos ou

colegas mais experientes). O objetivo final será alcançado se isso for assegurado a cada aluno, os quais, por sua vez, sofrerão uma transformação nas formas de agir, pensar e sentir, transformando, conseqüentemente, o mundo em que vivem. A mudança no aluno deve direcionar-se para a formação de um cidadão que seja crítico, lúcido e autônomo, conseguindo modificar, em consonância com um projeto pessoal construído no bojo de um projeto coletivo, seu entorno. Cito, novamente, Newman e Holzman (2002, p. 102):

“(...) os seres humanos nunca são fundamentalmente mudados (isto é, nunca se desenvolvem) exceto na medida em que, por nossa atividade revolucionária, mudamos a totalidade de nossa existência histórica contínua”.

O conceito de ZDP, portanto, pressupõe que o processo de ensino/aprendizagem suscite no aluno uma mudança no sentido de deixá-lo mais crítico para enfrentar o mundo em que vive, sendo assim capaz de fazer desse mundo, na medida do possível, um lugar mais em conformidade com seus anseios, que não devem discrepar em muito daqueles almejados por todos: viver em um ambiente mais acolhedor, porque menos injusto, menos violento, mais solidário.

Nesse segundo episódio, observei a preocupação da professora em agrupar os alunos menos experientes com os mais experientes. Ao responder se conseguia identificar, no episódio 2, que acabara de ser assistido, elementos da teoria sócio-histórica, ela afirma:

“A idéia do par mais experiente. Sentar as pessoas que estão chegando com as outras, mas não porque as que estão chegando não tenham lido esses textos. [Elas] leram, mas elas não estão familiarizadas com o meu método de trabalho, com essa exigência, esse nível de exigência (a de que eles tracem paralelos)”.

Nesse caso, é interessante observar que a professora, além de se preocupar com o conteúdo da disciplina (já que ela relata saber que seus alunos estão lendo os textos discutidos em sala de aula), importa-se também com o método de ensino utilizado por ela. Dessa forma, ela reconhece que, na sua aula, o aluno tem que, além de ler o texto, ser capaz de estabelecer paralelos com outros textos já lidos, dando-lhe, ao mesmo tempo, uma significação. Ela ainda reconhece que esse tipo de trabalho é difícil para seus alunos. Para justificar esses problemas e mostrar como esses momentos podem ser superados em sala de aula, ela relata um diálogo dos alunos mais experientes com os menos experientes, que não foi registrado em minhas filmagens:

“(...) elas [alunas mais experientes] ficaram um bom tempo explicando para as meninas novas que estavam com elas, qual era o meu método de trabalho. Então, elas diziam: Calma! A Érika é assim: primeiro, ela te joga em uma piscina funda; depois, ela te dá bóia. Calma! Ela vai dar a bóia! Parece que você está perdida, porque está sendo exigido um nível de complexidade muito grande. Mas, depois, ela vem com o passo a passo e vai te mostrar que aquilo está ligado com aquilo que, por sua vez, está ligado com o seu trabalho por aquilo e aquilo outro. Então, você não vai ficar solta!”

Nesse diálogo, é como se o resultado do trabalho com a ZDP fosse justificado pelo fato de que as alunas mais antigas explicam, por meio da experiência que já adquiriram na aula da professora, que é possível seguir essa proposta e que, no final, tudo vai dar certo: os alunos novos também vão conseguir atingir os objetivos propostos pela professora e, além disso, redigir a monografia. Assim, os alunos mais experientes acabam mostrando para os alunos menos experientes que se pode, sim, fazer uma leitura mais complexa do texto, traçando paralelos com outras leituras e relacionando-o com o tema da monografia, ainda que para isso seja preciso ter um pouco de paciência (calma) e acreditar na proposta de trabalho da professora. É interessante observar que esse relato feito pela professora da fala de suas alunas se parece muito com um comentário de Vygotsky em *Psicologia Pedagógica* (2003, p. 296), quando fala da necessidade dos professores deixarem os alunos se auto-educarem:

“Como não se pode aprender a nadar permanecendo na margem e, pelo contrário, é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar. A aprendizagem é exatamente igual: a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos”.

De fato, Érika não espera que seus alunos se atirem na piscina; ela mesma os atira, para somente depois jogar a bóia. Ao mesmo tempo em que a fala das alunas, relatada pela professora, mostra uma das características da ZDP - o aluno mais experiente auxiliando o menos experiente - ela revela uma outra: a questão da mediação feita pela professora. Quando as alunas dizem que a professora, apesar de inicialmente jogar a todos numa piscina e depois vir com o passo a

passo, acabam evidenciando que a professora, em algum momento, ajuda os alunos a elaborarem novas articulações entre conceitos e informações:

“(...) depois, ela vem com o passo a passo e ela vai te mostrar: aquilo está ligado com aquilo, que está ligado com o seu trabalho por aquilo e aquilo outro; então, você não vai ficar solta”.

No entanto, é importante verificar como a professora vai jogar a bóia para que seu aluno não afunde na piscina, isto é, se ela vai auxiliar seu aluno na construção do conhecimento ou, simplesmente, se vai dar a resposta que esperava que seu aluno desse. Na parte da aula em que isso fica mais fácil de ser observado é quando ela anda pela sala, acompanhando o trabalho dos grupos e interferindo sempre que acredita ser necessário; ou, ainda, quando na finalização da atividade, ela abre a discussão para a sala chegar a uma resposta coletiva. Vamos ver as razões dadas pela professora a respeito de porquê trabalhar com grupos:

“Eu adoro trabalhar em grupo, porque me deixa livre. Se eu pudesse, eu dava só trabalho em grupo. Eu fico livre, eu posso ir de grupo em grupo, eu posso ver o que eles estão fazendo, eu posso ajudar individualmente; e, em um grupão [a sala toda, sem estar separada por grupos], se eles ficam calados eu não sei o que eles estão pensando. Então, fica muito aula show [quando os alunos não estão trabalhando em grupo]! Eu não gosto muito; eu prefiro trabalho em grupo. Mas, enfim, nesse trabalho em grupo, eu tive que ir dando [a resposta], então eu falava assim: o seu está aqui, nessa linha aqui. Dá uma olhada nessa parte, lê esse trecho”.

Há vários aspectos a serem destacados nessa fala da professora. O primeiro deles diz respeito ao fato dela se sentir bem ao trabalhar com os alunos divididos em grupos. O segundo é a contraposição entre 'aula-show' e o tipo de aula que a professora prefere. O terceiro é a destinação do tempo livre para ajudar os alunos que estão precisando mais, isto é, aqueles que têm mais dificuldades. O último aspecto diz respeito a alcançar a justa medida entre auxiliar o aluno a construir o conhecimento ou dar a resposta pronta. No que se refere ao primeiro aspecto - adorar trabalhar em grupo - é possível afirmar que a professora se esforça por organizar suas aulas de maneira a conseguir manter um contato mais próximo com todos os alunos e evitar, com isso, a aula show e o conseqüente silêncio dos alunos ouvindo uma única voz: a da professora. Estar livre significa, então, caminhar entre os grupos ouvindo as dúvidas e fazendo as intervenções necessárias, mediante as perguntas dos alunos; ou seja, realizar um trabalho mais direcionado para as necessidades do grupo, ou de cada aluno do grupo, algo que não ocorreria se a aula fosse voltada para o 'grupão'. A liberdade reside, justamente, em não falar para o coletivo e sim para a pessoa, podendo conhecer seus alunos e, sobretudo, poder ajudá-lo em suas dúvidas. O trabalho em grupo acaba sendo, para ela, uma maneira de dar diferentes aulas, para diferentes públicos, dentro da mesma sala de aula:

“Se eu tenho alunos diferentes em sala de aula, eu tenho que conseguir dar diferentes aulas mesmo, não dar a mesma aula para que eles interpretem de formas diferentes, mas dar diferentes aulas”.

É preciso ressaltar, no entanto, que uma boa aula deve ter de um tudo um pouco. O momento para o trabalho em grupo, para poder dar atenção maior para quem precisa mais; as rodadas por entre os grupos para se ter uma idéia da dimensão das dúvidas, dos pontos que precisam ser mais bem explorados por nós, professores. Mas é imperioso ter um momento coletivo, para que todos se sintam membros de uma classe, para socializar as respostas dadas aos grupos individualmente, para discussão de aspectos que apareceram pouco claros. A saída para o sucesso escolar está sempre no trabalho diversificado, que parece ser capaz de contemplar diferentes modalidades de aprendizagem e diferentes perfis cognitivos.

Apesar de acreditar que empregar diferentes modalidades de ensino contribui para o aprendizado dos alunos e faz parte do que é esperado de um bom professor, não posso deixar de apontar que Érika joga a bóia rápido demais. Isto é, ela ainda demonstra não dosar de forma eficaz quanta informação deve dar para seu aluno ou quando isso deve ocorrer. Essa incapacidade de controlar o momento exato e a quantidade de conhecimento que deve compartilhar com seus alunos acontece tanto quando a professora está atendendo aos grupos, quanto quando faz o fechamento do exercício, pedindo a alguns grupos que apresentem o resultado da discussão feita para a sala.

Uma de suas alunas, inclusive, antes de apresentar as idéias que seu grupo havia discutido afirma: *“Bom, pessoal, na verdade, quem fez essa lição mesmo foi a Érika, mas eu vou passar como se eu tivesse feito, né?”*. Ou seja, alguns alunos têm a sensação de que não estão realizando a atividade, pois a professora acaba fazendo o exercício por eles. Ainda, quando essa aluna começa a expor o

resultado da atividade de seu grupo para a sala, a professora enfatiza que todos os outros alunos a podem ajudar a construir a resposta. No entanto, foi ela mesma quem falou a maior parte do tempo, sem dar chance a seus alunos de construírem a resposta do exercício juntamente com a aluna, conforme pretendido. A seguir, está o comentário da professora a respeito desse trecho de sua aula:

“E, aí, eu pulei muito rápido e comecei a dar aula de novo. Eu não deixei que a Renata quebrasse mais a cabeça, tentando falar sobre o trabalho dela. Eu poderia ter feito mais perguntas, ao invés de ter dado mais explicações. Eu acho que o objetivo da atividade, de fazer com que eles falassem sobre o trabalho deles, foi um pouco atropelado por mim, porque eu comecei a falar sobre o trabalho deles: então, Renata, o seu é isso. Gabriela, o seu é aquilo”.

A professora conseguiu, a partir da visualização do vídeo, perceber que, apesar de haver pedido a seus alunos para ajudarem a colega a construir um dado conhecimento, quem acabou fazendo a maior parte da construção foi ela mesma. Além de reconhecer isso, Érika menciona o que ela poderia ter feito para evitar tal problema. E comenta:

“É, mas eu talvez pudesse ter pensado em perguntas que ajudassem os alunos a voltar à concentração deles, a entender o que estava sendo proposto. (...) Talvez esse tenha sido um dos momentos que eu achei muito difícil e, nesses momentos, eu comecei a quebrar [os conceitos] mais em pedacinhos e falar: é isso, gente, olha, está vendo isso que eu estou falando, essa coisa abstrata aqui? É isso! Tem função? Tem. Eu acho importante fazer isso, eu não acho

errado fazer; mas eu acho que eu fui muito rápida: eu deveria ter deixado um pouquinho, um pouquinho mais talvez, aquela dosagem entre deixar o aluno quebrar a cabeça e mandar o aluno para o manicômio, eu poderia ter esperado um pouquinho mais”.

A professora, assim, ao assistir ao episódio, não só se dá conta do problema como oferece soluções para superá-lo. Se ajudar o professor a refletir criticamente sobre os processos ocorridos em sala de aula é um dos objetivos dessa pesquisa, o outro – verificar elementos da teoria da sócio-histórica no processo de ensino-aprendizagem – força-me a analisar um pouco mais a questão de como dosar a informação para o aluno.

Ao agir como se estivesse considerando a ZDP em sala de aula, a professora precisa saber como controlar a ansiedade, tanto no momento em que está interferindo nos grupos, quanto no momento de abrir a discussão para a sala de aula. Ter esse controle significa saber quando dar a resposta para o aluno, reconhecer o momento adequado para isso. Na verdade, ao invés de dar a resposta, o mais prudente é fazer perguntas que induzam os alunos a responder, ou seja, motivá-los a construir o conhecimento seria o mais apropriado. Além disso, antes que os alunos perguntem diretamente ao professor, cabe incentivá-los a resolver os problemas propostos a partir dos recursos dos próprios grupos. É comum, muitas vezes, ainda que durante um trabalho em grupo, o aluno recorrer diretamente ao professor para conseguir respostas para suas dúvidas; uma saída para evitar responder a todas as perguntas é assegurar-se de que o aluno, antes de dirigir-se ao professor, tenha discutido com seu grupo sobre suas dúvidas, sem

que ninguém o tenha conseguido ajudar.

Fica claro, portanto, que não basta o professor dividir seus alunos em grupos para garantir que eles desenvolvam a habilidade de se ajudarem mutuamente para construírem juntos conhecimentos, recorrendo cada vez menos ao auxílio docente. É preciso que, além do agrupamento dos alunos, o professor deixe bem claro o objetivo desse tipo de trabalho e, acima de tudo, saiba controlar sua ânsia de ensinar, de dar a resposta pelo aluno. A dificuldade da professora em encontrar esse equilíbrio pode decorrer de alguns motivos, que acabam por serem revelados em suas próprias falas:

“Então, de um modo geral, o objetivo aqui é esse: que eles tracem paralelos entre textos, entre conceitos e tracem paralelos com os trabalhos pessoais, as monografias, que eles saibam o que vão tirar desses textos e porque eles estão tirando isso”.

A professora tem um objetivo muito claro para a atividade proposta, o que beneficia o andamento do curso e o processo de ensino/aprendizagem. No entanto, há uma distância entre seus objetivos e o nível de conhecimento de seus alunos, algo que é reconhecido pela própria professora:

“(...) eles ainda não têm uma capacidade de leitura, de traçar paralelos com vários textos, que, aliás, muitas vezes, nem no doutorado as pessoas têm. Então, algumas dessas pessoas acabaram de sair da graduação, outras fizeram graduação há muito tempo e ficaram muito tempo sem estudar e estão só voltando agora. Então, aqui eu quero que eles relacionem

conceitos vistos em textos diferentes, relacionem textos, tracem paralelos entre textos.”

É interessante notar que a professora sabe quem são seus alunos, as dificuldades encontradas por eles no curso, mas, ainda assim, propõe uma atividade muito difícil para eles. Ademais, esse não foi o único momento difícil para seus alunos; segundo ela, houve outros:

“(…) Mas, eu acho que, nesse momento, eu já tinha para mim, na minha cabeça, uma representação de que a minha aula foi difícil e aí, eu tinha, para mim, eu me lembro que, em alguns momentos desse curso, eu achei a aula muito difícil”.

Apesar de não conseguir administrar a dificuldade enfrentada por seus alunos e elaborar um exercício que pudesse ser realizado por eles, a professora, por meio da visualização da filmagem, menciona alternativas para que tal problema seja superado:

“Nesse caso, eu acho que eu preciso dar um livro mais fácil. Eu dei três livros para eles lerem, nesse curso, sobre lingüística, com três concepções diferentes. Eu acho que eu pegaria um livro mais fácil, de introdução à lingüística, e evitaria citações como essa, a não ser que eu explicasse o que isso quer dizer especificamente. Eu acho que faltou explicar em alguns pontos”.

Ou ainda, ela reconhece que seus alunos tiveram dificuldades no momento da elaboração da monografia e, por isso, ela já admite uma mudança no curso para o próximo semestre:

“Eu acho, eu acho não, semestre que vem, eu vou dar esse curso de novo e já estou pensando em como vou me reorganizar para evitar esse tipo de problema. Os problemas, eu vejo nos trabalhos dos meus orientandos. Eu exijo que eles coloquem um capítulo de lingüística ou um capítulo que discuta linguagem. Não precisa ser lingüística, mas que discuta linguagem, de um modo geral, sob qualquer perspectiva que eles queiram. Mas eu acho que eu abri muito, eu falei que eles poderiam ir para a sociolingüística, eu trouxe um texto de sociolingüística, da pragmática, da lingüística aplicada, da psicolingüística. Eu acho que eles ficaram muito perdidos, com a gama de área e de conceitos dessas áreas. Então, isso foi um problema que eu vi.”

Na verdade, penso que estamos diante de uma contradição: os alunos não são bem preparados, falam coisas até absurdas²², mas precisam aprender de acordo com os critérios impostos pela professora. Sendo assim, o preço a ser pago por essa prática acaba sendo muito alto, como o de uma aluna que fica inibida para escrever:

“(...) a Renata, por exemplo, terminou o curso o semestre passado. E ela, até agora, não conseguiu escrever. Ela é minha orientanda, também. Até agora, ela não conseguiu escrever! Eu não sei se eu a peguei no colo demais, sabe? Não sei. Talvez seja isso”.

Essa oscilação entre a “falta” que os alunos apresentam e o que a professora se propõe a levá-los a alcançar perpassa todo seu discurso. Isso me

²² “surdo não fala, então surdo não tem linguagem, então ele não é humano”. Porque, no fundo, é isso o que ele está dizendo! A linguagem (pegou a citação do Widdowson): “a linguagem é tipicamente humana, então surdo não é humano”.

leva a concluir que há um problema no momento de estabelecer o NDR, ou seja, de considerar as reais possibilidades de aprendizagem desses alunos; e também de traçar um NDP – conhecimento que o aluno ainda não tem, mas que com a ajuda do Outro conseguirá aprender – possível. Não parece ter sido só isso, então, o que a professora ofereceu à aluna: o processo de ensino/aprendizagem é sempre multideterminado, de modo que vários outros fatores também se fizeram presentes: há expectativas muito altas do professor quanto ao rendimento escolar do aluno (que não se ajustaram no decorrer do semestre) e muita ansiedade para não deixar o aluno fracassar, de modo que não se conta com espaço para deixá-lo quebrar a cabeça e ficar feliz de encontrar uma solução. As limitações geradas por essa contradição entre o que seus alunos conseguem fazer e os objetivos do curso acabam conduzindo a um descrédito na aprendizagem dos alunos. Apesar da professora sugerir soluções para o que poderia ser entendido como uma dificuldade em reconhecer o NDR, ela, ao mesmo tempo, demonstra penalizar os alunos, desvalorizando-os ou ainda, ser pessimista em relação a sua aprendizagem:

“Eles têm muita dificuldade”.

“Mas, para alguns alunos, da forma que eles se formaram, se constituíram, não sei... Eles ficam muito mal, eles não conseguem continuar”.

“(...) Mas, para mim, esse é o meu método como aluna. Se eu não sei, eu vou investigar até descobrir. Eu vou enfrentar. Mas, às vezes, eu tenho um pouco de medo de esperar que todos os meus alunos façam isso; aqueles que não fazem, se

perdem no meio do caminho. Eu tenho um pouco de receio em relação a isso”.

“Então, nesse trabalho, por exemplo, que eu propus aqui, uma aluna conseguiu claramente (...) Ela está analisando “Orgulho e Preconceito”, o filme e o livro. E ela disse: “o que eu estou fazendo aqui, eu estou analisando a linguagem escrita e vendo como essa linguagem se tornou não-verbal. Eu posso usar Bakhtin ou eu posso usar semiótica”. Mas é uma pessoa de quarenta. Outros alunos conseguiram alguma coisa, o Carlos conseguiu, o Mario conseguiu alguma coisa e tal, mas, para vários, eu tive que dar na mão: você vai usar isso aqui [leitura ou conceito a ser usado na monografia], olha aqui, mostrando e apontando o que fazer de grupo em grupo (...).”

Ela até sugere que deixar o aluno que disse alguma “bobagem” de lado pode vir a trazer um resultado positivo para a aprendizagem: *“Talvez seja isso, talvez eu tenha que dizer: não quero falar com você, não fale comigo! Não sei, eu não sei o que é”*. A professora encontra-se diante de um dilema: todo professor quer o sucesso do aluno, porque essa é a medida de seu próprio sucesso, mas, por vezes, esse é um processo mesmo muito frustrante:

“Talvez eu esteja ainda muito dividida entre jogar o aluno no lado fundo da piscina mesmo, como minha aluna fala, e segurar na mão, ensinar a nadar segurando na mão. Não sei, talvez seja isso. Fico muito frustrada quando vejo que os alunos não estão crescendo. Embora eu ache que a responsabilidade não é totalmente minha, na ação, é muito difícil eu achar que a responsabilidade não é minha! Fora da

ação, eu consigo racionalizar a respeito; mas, na ação, eu fico muito frustrada e eu quero pensar em formas de evitar isso porque, de uma certa maneira, eu estou evitando a minha frustração também.”

Cria-se então um círculo vicioso: a frustração leva a professora a ser pessimista em relação à aprendizagem de seus alunos e, por desacreditar que eles podem caminhar sozinhos, acaba caminhando por eles. Se a professora dá o peixe pronto, ao invés de ensinar como pescar, ela nesse mesmo movimento, mantém os alunos sempre dependentes dela, eles acabam não se reconhecendo em seu trabalho, algo que gera desestímulo e queda na auto-estima. O resultado, com frequência, são alunos que não mais confiam em si mesmos.

Por outro lado, cabe levar a sério uma das críticas feitas aos alunos pela professora: realmente, quando os alunos se deparam com um método de aula que privilegia o pensar e o aprender autônomo, eles se sentem perdidos. Segundo a professora:

“Muitos dos alunos que a gente recebe, eles vêm com uma concepção de que eles estão lá para receber algo pronto, fechadinho, que é o que eles estão acostumados. É assim que eles se constituíram. Então, quando a gente dá essa abertura total, a gente está quebrando todos os paradigmas dos alunos e eu não sei até que ponto todos eles conseguem lidar com isso”.

Mais uma vez, a docente percebe a realidade que faz parte de sua sala de aula, mas parece não saber bem como lidar com ela. É verdade, sim, que os alunos, em grande maioria, estão menos acostumados a uma aula que os obriga a

avançar, a estabelecer nexos nunca sonhados, a chegar a conclusões jamais sequer esboçadas; no entanto, também é verdade que é parte do dever do professor, se ele reconhece essa limitação em seus alunos, tratar de superá-la de alguma maneira. Só apontar o “defeito” do aluno, sem tentar ajudá-lo a se superar não é uma qualidade docente que encontre respaldo na teoria sócio-histórica. Como já afirmei em outros momentos dessa pesquisa, essa teoria encara o desenvolvimento humano como passível de mudança em qualquer ponto de sua trajetória. Portanto, desse ponto de vista, todo aluno pode mudar e tudo que existe nele, conseqüentemente, também, inclusive os hábitos mais arraigados. A professora não está muito convencida disso, como já vimos em algumas das citações acima; no entanto, em outros momentos de sua fala, ela, contraditoriamente, também aposta que os alunos são capazes de superar as situações de dificuldade:

“(...) uma coisa que eu falo muito com eles é que as pessoas ainda acham que a verdade está no texto. Então o que o autor quis dizer? Eu detesto essa pergunta, não me interessa o que o autor quis dizer. Mas a gente vê isso em livro didático, vê isso na prática dos alunos o tempo inteiro. Eles buscam o que o autor quis dizer e não o que eu tenho para compreender ali, o que eu trago de meu para aquele texto, o que eu preciso dali, que críticas eu faço àquele texto”.

Seria esse, então, o caminho? Não só criticar, mas agir também. Uma ação que, por vezes, em sala de aula, pode parecer até repetitiva e cansativa, mas que nunca pode cair em descrédito. Nesse caso, a professora leva seus alunos a

desenvolverem um nível de leitura mais crítico, a ponto de dialogar com os textos lidos na medida em que o comparam com leituras prévias e significar o texto a partir da realidade em que estão inseridos. Essa aposta no despertar do aluno para uma visão mais crítica de suas leitura se embasa, como a professora afirma, em uma “concepção do papel ativo do aluno”, em uma “concepção de aluno curioso, uma concepção investigativa”. As falas da professora, dessa maneira, ao mesmo tempo em que evidenciam pouca crença em relação às possibilidades de aprendizagem de seus alunos, também mostram que ela desenvolve sua atividade pautada no princípio de que é preciso e possível mudar a realidade em que vivemos. No entanto, Érika também percebe que não só os alunos apresentam problemas: sua atuação também fica a desejar, posto que enfrenta, na atividade docente, dificuldades de várias ordens, nem sempre resolvidas com sucesso:

“Mas, ainda assim, eu acho que o papel do professor é, de uma certa forma, fazer com que o aluno consiga entender, alcançar aquilo que está sendo proposto. Não sei, eu acho que, em alguns momentos, eu não sei nem o que o aluno está se propondo, mas o que o aluno está se propondo, o que o professor está propondo, o que o curso propõe. É complexo mesmo. Eu acho que alguma coisa está falhando, eu não sei o que é ainda”.

“Mas, eu não sei... Ainda assim, quando eu recebo os trabalhos, eu vejo que os alunos continuam soltos, mas eu não sei te dizer qual é a alternativa, entende? Ainda. Eu acho que eu faço tudo que eu poderia fazer para não ficar solto, eu acho que eu amarro todas as arestas, mas, obviamente, não

amarro tudo, porque, se eu amarrasse, não teria tanta gente solta, perdida”.

Apesar de nessas falas a professora não vislumbrar, por enquanto, uma solução para superar as dificuldades enfrentadas por seus alunos, em outros momentos da entrevista, ela conseguiu apontar caminhos alternativos. Para mim, em vista de tudo que já foi discutido até aqui, fica claro que Érika traça objetivos muito elevados para seus alunos. É como se ela pensasse mais em alunos ideais do que naqueles reais, que estão diante dela, na sala de aula. Quando os alunos reais não conseguem alcançar os objetivos impostos, ela se frustra e acaba entregando a resposta correta, sem levá-los a construir o conhecimento necessário. Ao ser questionada sobre qual deveria ser o papel do professor, a professora diz:

“Esse, o principal deles é fazer com que os alunos consigam caminhar. Mediar na medida em que aparece o problema, e o problema aparece com essas pessoas. Quando eles falam, eu sei que eu vou ter um espaço ali para esclarecer dúvidas para outras pessoas. Criar, às vezes, esse momento de conflito, de discussão, para ter também um momento conseqüente de negociação. Eu tenho sempre muita preocupação com isso. Até que ponto, um pouco até ser modelo, também. Tem muita gente ali que é professor e eu questiono muito essa forma de ser professor. (...) você acaba dando um pouco o modelo também do que você acha que deve ser uma aula e, às vezes, não sai exatamente como você esperaria. Mas você está sempre tentando mostrar para

os alunos o que você acha que deveria ser uma aula do ponto de vista do professor, também”.

Mais uma vez, a professora evidencia, em sua fala, que ela sabe o que precisa fazer. No entanto, se é possível notar, pelo resultado de trabalho de Érika com os alunos, que por vezes ela não é bem sucedida na atividade docente, ela demonstra ser alguém que se importa verdadeiramente com os alunos mais “frágeis” em termos de experiência, em especial nos momentos em que abre a discussão, para a classe toda. Ao responder porque chamou determinados alunos para apresentar o resultado do exercício e não outros, a professora diz:

“São as pessoas que mais dificuldade têm naquele grupo! São a Renata e a Jamile, De entender o que eu estou falando. (...) Elas acabavam sendo um pouco o meu termômetro. Para saber até que ponto eu estava atingindo a turma, eu media por elas”.

A professora pauta-se, nesse sentido, no princípio da equidade, isto é, acaba dando atenção a quem mais necessita e, ainda, consegue ter uma medida mais adequada do nível de compreensão da sala. Durante esse momento da aula, apesar da professora ter apresentado a resposta para o exercício (ao contrário do que havia proposto a princípio), ela conseguiu que outros dois alunos percebessem como estabelecer um paralelo entre os textos lidos e discutidos e o tema de suas respectivas monografias. Dessa maneira, por meio do trabalho com os alunos que apresentavam mais dificuldade, a professora conseguiu levar outros estudantes a atingir o objetivo proposto no exercício.

Para concluir a análise desse segundo episódio, falta ainda ressaltar a relação entre o conceito de práxis e o de sentido e significado. Começo citando a fala da própria professora:

“Eles [os alunos] têm que fazer ligação de tudo, não adianta nada eles aprenderem teoria no vácuo. (...) Então, aqui eu quero que eles relacionem conceitos vistos em textos diferentes, relacionem textos, tracem paralelos entre textos”.

A idéia de que a teoria no vácuo é inócua, apresentada na fala da professora, vai ao encontro dos princípios da teoria sócio-histórica, principalmente porque essa teoria pressupõe que há uma relação dialética entre prática e teoria, isto é, uma determina a outra, de maneira que não podem ser concebidas separadamente. O conceito de práxis, então, vem superar a dicotomia entre teoria e prática e sugerir que, pela atividade, o sujeito é capaz de, ao mesmo tempo, transformar-se e transformar o mundo. No entanto, essa atividade, para garantir tais mudanças, precisa ser práxis, que, segundo Vázquez (1977, p. 170-171), nada mais é do que a *“unidade do pensamento e da ação”*. O esforço da professora em fazer com que seus alunos relacionem a teoria estudada com as suas práticas docentes e sejam capazes de, com isso, refletir a respeito delas e se necessário transformá-las, parece estar diretamente ligado, assim, à proposta sócio-histórica. Para esclarecer melhor essa questão da práxis e de seu vínculo com a teoria sócio-histórica, cabe recorrer a uma das falas de Érika, no episódio 1:

“Quando eu digo assim: eu quero que vocês me digam que concepção de linguagem está permeando cada uma dessas metodologias de ensino de língua, o que eu quero que eles

façam é isso, é que eles cheguem à conclusão que existe, sim, porque muitos usam muito “communicative approach”²³ - o “communicative approach” é a febre! Só que “communicative approach”, se a gente analisar com cuidado, ainda é bastante cognitivista²⁴ em relação ao ensino de línguas. É um passo além? É um passo além, mas ainda não é uma concepção que se preocupa, por exemplo, com o cidadão que eu estou formando, não se preocupa com isso, se preocupa apenas com a aquisição de linguagem, a aquisição da língua, o ensino da língua.”

Fica claro, na fala da professora, que seu objetivo, por meio dos exercícios propostos, é que seu aluno desenvolva uma visão mais crítica em relação ao mundo que se lhe apresenta sendo capaz, acima de tudo, de transformar-se e, conseqüentemente, de transformar esse mundo. Essa transformação, ainda de acordo com a fala da professora, caminha para que esse aluno, no momento da atuação docente, se preocupe em formar alunos cidadãos, ou seja, em ir além da docência dos conteúdos de sua disciplina.

De acordo com as informações presentes nas filmagens, pude observar que uma das maneiras encontrada pela professora de fazer com que seus alunos relacionem teoria e prática é a leitura de textos ou a exibição de filmes a respeito

²³ “*Communicative approach*” significa “método comunicativo” e representa uma das abordagens possíveis para se ensinar uma língua. Tal abordagem se apóia mais na interação entre os alunos em sala de aula, nas funções da linguagem e nas intenções do falante ao comunicar-se. Geralmente, o professor que trabalha com esse tipo de abordagem, divide os alunos em pares ou grupos, dá a oportunidade para que seus alunos pensem e interajam na língua-alvo.

²⁴ Um ensino baseado em uma abordagem cognitivista preocupa-se em verificar como a informação é processada no momento da resolução dos exercícios (problemas). Dependendo do *input* (estimulação), é preciso compreender como se dá a sequência do processo de transformação da informação até que ela se torne a resposta (*output*).

do tema tratado, seguidos de discussão em sala de aula. Essa discussão, como já foi descrita anteriormente, geralmente é feita em grupos e, posteriormente, os resultados são tratados com toda a sala. No entanto, faltou ressaltar, na descrição desses trabalhos em grupo, como a professora explora o conceito de sentido e significado, ou seja, se é por meio desses conceitos que ela demonstra tentar fazer com que seus alunos relacionem teoria e prática. Na proposta de seus exercícios, a professora sempre pede que os alunos digam qual é o sentido da leitura para eles. Segundo ela:

“(...) uma coisa que eu falo muito com eles é que as pessoas ainda acham que a verdade está no texto. Então o que o autor quis dizer? Eu detesto essa pergunta, não me interessa o que o autor quis dizer. Mas a gente vê isso em livro didático, vê isso na prática dos alunos o tempo inteiro. Eles buscam o que o autor quis dizer e não o que eu tenho para compreender ali, o que eu trago de meu para aquele texto, o que eu preciso dali, que críticas eu faço àquele texto”.

A professora, nesse trecho, destaca que o aluno precisa conversar com o que está lendo, ou seja, indica que o processo da leitura não se completa só com a compreensão do que o autor quis dizer. Pelo contrário, a voz do aluno deve surgir a partir dessa compreensão. Obviamente, todo texto tem um significado mais amplo, mas nem o aluno e nem o professor devem se dar por satisfeitos em reconhecer apenas esse significado; ambos devem aproximar esse significado a seus interesses e realidade. A partir do momento que o texto passa a aproximar-se da realidade do aluno, então o sentido – que é o modo como o mundo se

particulariza para cada sujeito – nasce. Somente com o surgimento do sentido é que se pode começar a vislumbrar uma mudança na consciência do sujeito e a conseqüente mudança em seu entorno.

Dessa maneira, quando a professora pretende que seus alunos não se limitem meramente a responder à pergunta “o que o autor quis dizer?”, mas que ao ler um texto, seja ele qual for, busquem traçar uma relação com sua realidade, criticando o autor e retirando da leitura o que precisam, ela está tentando fazer com que seus alunos atribuam sentido às leituras que fazem e, com isso, se apropriem dos muitos sentidos e significados dos conceitos trabalhados para poderem se transformar e, ao fazê-lo, transformar também o mundo. Esse trabalho da docente evidencia que ela, por meio da aprendizagem, busca impulsionar o desenvolvimento em seus alunos. Dessa maneira, tal como no episódio 1, a professora aproxima-se da concepção de atividade descrita pela teoria sócio-histórica, que é a de formar o aluno, para que ele possa transformar sua prática.

III- EPISÓDIO 3

Os aspectos da teoria sócio-histórica, presentes na autoconfrontação desse último episódio selecionado, são muito parecidos com os encontrados na autoconfrontação dos episódios 1 e 2. A professora fala a respeito de:

- Conceito de conhecimento cotidiano e científico;
- Conceito de práxis;
- Concepção de ensino e aprendizagem;
- Trabalho com a ZDP.

Se, por um lado, a professora consegue elencar elementos da teoria sócio-histórica, apresentando consistência nas respostas dadas, por outro lado, o pessimismo e o descrédito em relação ao desempenho de seus alunos permanecem. Abaixo, seguem alguns exemplos dessa situação:

“Porque eles não conseguem fazer: ou eles se apropriam sem aspas, citam exatamente o texto sem aspas ou, então, eles não saem do senso comum (...) Então, não há uma construção deles, real, que eles possam trazer. Como no outro exemplo que a gente viu [episódio 2], que a Renata falava assim: “Ah, foi a Érika que fez para mim. Eu vou falar para vocês como se eu tivesse feito, mas foi a Érika quem fez”. Porque eu chego e eles [alunos], automaticamente, tudo o que eles falam, eles olham para mim: “é isso?” (...) quando eu digo: “não sei, pensa se é”, eles acham que não é, eles começam a pensar outra coisa para poder resolver o problema”.

“O aluno não foi formado assim. Ele foi formado em uma concepção de ensino/aprendizagem - não é de

aprendizagem, é de ensino - que é assim: o professor dita e ele [o aluno] vai anotando. Então, é isso que ele espera do professor: que o professor dite e ele anote”.

Não posso dizer que as afirmações da professora são falsas, ou seja, que seus alunos conseguem, sim, apropriar-se do texto e construir conhecimentos sólidos a partir das leituras feitas, ou que estejam acostumados com um processo de ensino/aprendizagem mais inovador; no entanto, com base nas falas da professora, apreendo que ela vive um momento contraditório. Faz bem o diagnóstico dos problemas de seus alunos: a escola brasileira tem a tendência de inibir o livre pensar de seus estudantes, tornando-os dependentes do livro, do professor, do argumento de autoridade. Porém, tão importante quanto identificar esse fato que dificulta a aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento do aluno, é superá-lo no exercício docente, coisa que ela demonstra não estar conseguindo.

Além disso, apesar de ser capaz de enxergar as “falhas” de seus alunos, nesse terceiro episódio, a professora apresenta dificuldade em reconhecer as suas. Em apenas um momento, afirmou: *“E eu tenho essa santa boca, não consigo ficar quieta e começo a falar”*. Dessa forma, ela reconhece que, por falar demais, acaba falando por seus alunos ou inibindo-os quando devem apresentar suas idéias. Portanto, diferentemente do episódio dois, no qual ela identificou problemas em sua própria atuação, nesse terceiro episódio, o problema é atribuído mais ao aluno ou ao sistema educacional no qual está inserido. Érika até propõe soluções para superar os entraves apresentados pelos alunos, mas não verbaliza, em nenhum momento, que sua atuação pode ter limitado, de alguma

maneira, a aprendizagem de seus alunos. A professora deixa, assim, de se ater ao real, para agarrar-se ao virtual. Os alunos com os quais a professora trabalha estão muito distantes daqueles que ela gostaria de ensinar. Esses alunos, idealizados, não se encontram em sua sala de aula, não são as pessoas concretas com as quais ela trabalha. Abre-se espaço, então, para a saída mais fácil: responsabilizar o aluno por não ter aprendido ou por tê-lo feito apenas precariamente.

Ainda que a professora não tenha conseguido apontar “suas falhas” nesse processo compartilhado de ensinar e aprender, aponta as maneiras que encontrou para solucionar as dificuldades dos alunos. Essas soluções pautam-se principalmente na relação teoria e prática e na forma como ela promove as discussões feitas em sala de aula. A professora tem consciência que, por intermédio da relação teoria e prática, ela pode ajudar seus alunos a conquistarem uma visão mais crítica, utilizando o conhecimento científico para transformarem a si mesmos e a realidade em que vivem. Segundo ela:

“A não existência dessa relação dialética teoria e prática é simplesmente o vácuo, não dá, ou você não sai do senso comum, não sai de onde você está e você não caminha ou, então, você também não sai desse conceito da discussão da teoria pela teoria, também não sai do vácuo, não caminha porque você não vê essa relação das coisas”.

Quando a professora diz que os alunos não caminharão se só analisarem sua realidade a partir da prática, porque isso implica não sair do senso comum; ou que se só se aterem ao proposto na teoria não conseguem relacioná-la à

realidade, é como se estivesse prevendo que, sem a devida aprendizagem, não é possível transformação. Ou seja, se seus alunos não relacionarem teoria e prática, mas as analisarem separadamente, eles não se transformarão. Nesse sentido, a professora, mais uma vez, explicita, em sua atuação, o conceito de atividade adotado na teoria sócio-histórica, uma vez que sua meta é, por meio do ensino, levar seus alunos a se transformarem e, com isso, transformarem também suas circunstâncias. Além disso, a professora, assim como no episódio 2, demonstra estar consciente do conceito de práxis postulado pela sócio-histórica, pois ela afirma: *“A não existência da relação dialética teoria e prática é simplesmente o vácuo”*. Dessa maneira, reconhece que teoria e prática não podem ser vistas separadamente, que elas só existem em uma relação complementar, em que uma não é sem a outra. Sem práxis, não há transformação e, sim, “vácuo”.

É interessante observar que a professora conhece o conceito de dialética e até utiliza essa palavra. No entanto, na relação com seus alunos, quando atribui razões para as “falhas” neles encontradas, não consegue, como no episódio 2, manter uma leitura dialética dos fatos, acaba culpando os alunos e o sistema educacional brasileiro, sem problematizar sua própria atuação. De qualquer maneira, o reconhecimento dessa relação dialética entre teoria e prática faz com que a professora desenvolva atividades em sala de aula que possibilitam a seus alunos vivenciarem essa relação. Para isso, ela lhes pede que façam a leitura de teorias a respeito do ensino e aprendizagem de uma segunda língua e as relacionem com suas práticas de ensino.

Nesse processo de leitura de teoria, é possível observar que a professora sempre pede aos alunos que, depois de explicarem certo fato (de ordem mais

prática) com as próprias palavras, recorram à teoria, ou seja, citem aquela que estaria dando sustentação à explicação anteriormente dada. Diante disso, fiz a seguinte pergunta à professora:

“Por que você enfatiza bastante que eles [os alunos] têm que citar o Widdowson²⁵ e que depois de eles terem explicado com as próprias palavras, eles têm que usar [o Widdowson]?”.

A professora começa a responder tratando de apontar que seus alunos têm dificuldade de reconhecer, em suas leituras, a relação teoria e prática. Em seguida, ao perceber que eu estava tentando fazer com que ela, em sua fala, apontasse algo da teoria sócio-histórica que se relacionasse com essa postura, muda sua resposta:

“Tá, entendi o que você quer saber: a gente tem que saber o que está na cabeça do outro para saber o que ele quer saber, entendeu? A pergunta tem que ser mais assim: diga assim, não tem alguma coisa a ver com conhecimento científico, conhecimento cotidiano?”.

Como fica evidente, Érika domina bem esses conceitos vygotskyanos, conseguindo dar-se conta, na e pela autoconfrontação, de que estava explorando, em suas aulas, um importante aspecto da teoria sócio-histórica. Comenta ainda:

“É engraçado que, muitas vezes, você faz as coisas, mas você não pára para pensar porque você está fazendo, né?”

²⁵ Henry Widdowson é um estudioso nas áreas da Lingüística Aplicada e do ensino de línguas, especialmente ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Fica no automático, a Ligia fez a pergunta e eu fiquei assim: mas que coisa estranha, o que ela quer saber?”.

Dessa maneira, a professora revela, em sua fala, que, às vezes, as ações do professor podem ser automáticas, ou seja, realizadas sem uma reflexão mais apropriada. Minha intervenção faz com que ela perceba que está, de fato, explorando a relação entre conhecimentos científicos e cotidianos, os quais são relacionados ao conceito de práxis. Logo após ter mencionado as duas modalidades de conhecimentos, afirma:

“É, acho que é por aí, sim. Eu nem lembro disso, na verdade; porque, para mim, dentro da lingüística aplicada, a gente discute dentro da lingüística aplicada crítica, é tão nada a ver você fazer só teoria sem discutir a prática dentro da teoria, sem que a teoria saia da prática”.

A professora admite que até nem se lembra claramente de tais conhecimentos, argumentando que, na lingüística aplicada crítica, é comum, em qualquer ação, estabelecer a relação da teoria com a prática. Apesar de Érika não definir nem conhecimento científico, nem conhecimento cotidiano, seu esforço em levar os alunos a articularem teoria e prática, dando-se conta de que a primeira orienta a segunda e que essa última aprimora a primeira, ela parte do conhecimento que seus alunos já têm (conhecimento cotidiano) para levá-los a se apropriar de outros (conhecimentos científicos), construindo, dessa forma, uma estrutura conceitual hierárquica, conforme proposto pela teoria sócio-histórica. A

construção desse recurso permitiria, em seu entender, um maior e melhor domínio sobre a própria atuação profissional.

Que os alunos se transformem por meio de seu ensino é, então, um dos princípios dessa professora. Dessa forma, mais uma vez, a segunda nesse episódio, ela revela em sua prática o conceito de atividade postulado pela sócio-histórica: o homem, ao realizar uma dada atividade consciente, transforma-se e, com isso, transforma também o seu meio físico e social. Vale salientar, aqui, a palavra consciente, no sentido de percebida e empregada voluntariamente. A professora, assim, desenvolve uma atividade docente consciente, tal como previsto na teoria, no sentido de promover a articulação entre conhecimentos cotidianos e científicos. Os primeiros ganham inserção em um sistema abstrato de pensamento; os segundo adquirem concretude por se apoiarem na vivência real de cada aluno.

No entanto, esse processo de ensino/aprendizagem não se faz de forma harmoniosa. Assim como na análise dos outros episódios, a professora aponta alguns “conflitos” ocorridos em suas aulas, em função dessa dinâmica que estabelece:

“Aconteceu lá no COGEAE²⁶, em um curso de teorias [que se intitulava] ‘Revisitando as Teorias de Ensino-aprendizagem’. A gente estava fazendo questões sobre o cognitivismo. Os alunos tinham lido [a matéria] e a estavam apresentando. Aí, um menino falou: tem isso, aquilo. Eu fui anotando tudo, eu não iria falar nada, eu só iria anotar por enquanto. E, depois,

²⁶ COGEAE refere-se à Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão, responsável por oferecer, na PUC-SP, vários cursos de diferentes áreas.

eu iria discutir. Bom, enquanto os alunos foram falando e eu fui pondo na lousa as características do papel do professor e as do papel do aluno, todo mundo estava quieto (...) Só duas ou três pessoas estavam anotando, anotavam tudo no papel. Quando eles acabaram de falar, eu disse assim: - 'então, vamos discutir o porquê de cada uma dessas coisas? O Fabrício, por exemplo, falou, aqui, que o professor tem o papel de facilitador. Por que ele falou isso? Você acha que é isso? Por que?' Automaticamente, todo mundo pegou a borracha e começou a apagar. Eu falei: - Parem! Congelem! Por que vocês estão apagando? E é exatamente isso: a concepção que a gente tem é a de que é o professor quem sabe. Se o professor questiona, é porque ele [o aluno] está errado”.

Apesar de longa, essa citação se faz importante porque fornece pistas de vários aspectos do processo de ensino-aprendizagem pautado na teoria sócio-histórica. Primeiramente, quem começa falando são os alunos; a professora limita-se a escrever na lousa as opiniões deles, sem se permitir fazer qualquer tipo de intervenção. Como ela mesma diz, anota na lousa, para depois fazer a discussão. Nesse primeiro momento, portanto, os alunos expõem sua compreensão do texto. Depois, a professora abre a discussão para a sala, uma vez que parte do pressuposto de que isso pode contribuir para elucidar as eventuais dúvidas quanto ao texto; sendo assim, objetiva a cooperação entre todos os alunos, para a realização de uma boa e adequada compreensão textual. No entanto, no instante em que inicia tal discussão, isto é, quando começa a perguntar porquê um dos alunos havia dito determinada coisa, os demais, que haviam anotado a informação

questionada pela professora, começam, imediatamente, a apagá-la. Demonstram, com isso, uma concepção acerca de seus papéis e dos papéis de seu professor que não é compartilhada por essa professora. Quando ela diz “(...) o *Fabício*, por exemplo, falou aqui que o professor tem o papel de facilitador. Por que você falou isso? Você acha que é isso? Por que?”, ela está tentando fazer com que esse aluno justifique a informação dada e, com isso, auxilie também os outros que eventualmente não compreenderam bem o trecho selecionado. Mas como a distância é grande entre o que se diz e o que se entende, para os alunos foi como se ela estivesse sugerindo que *Fabício* estava equivocado.

Assim, enquanto para a professora é fundamental questionar seus alunos para que eles possam expor seus pensamentos, negociando sentidos e significados de modo a se apropriar de novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, promover a aprendizagem de seus colegas, os alunos entendem uma outra coisa: que o professor estaria discordando deles e, portanto, querendo refutar o que foi dito. Dessa forma, o entendimento de Érika é que seus alunos partilham de uma visão de ensino/aprendizagem extremamente passiva, em que o professor detém o conhecimento, de modo que cabe a eles aceitá-lo, independentemente do que lhes diga sua própria experiência. Para a professora, falta, em sua classe, participação mais ativa e crítica da aula. Para tanto, ela congela o momento, na tentativa de levá-los a tomar consciência da forma como reagem a ela. Nessa situação, a meu ver, a professora apostou na transformação da idéia tão difundida de que “*é exatamente isso: a concepção que a gente tem é de que o professor é quem sabe. Se o professor questiona, é porque ele [o aluno] está errado*”. Vê-se

aqui uma ação pedagógica que se aproxima mais da teoria sócio-histórica, posto que não se resume a se queixar dos alunos, culpabilizando a vítima.

A professora observa, ainda, que a necessidade sentida pelos alunos de que o professor valide constantemente o que estão dizendo, impede-os de desenvolver uma atividade cooperativa mais independente da figura do docente e com resultados melhores. Segundo Érika, sempre que ela se aproximava de um grupo, mesmo que os alunos estivessem desenvolvendo bem a atividade sozinhos, eles se reportavam a ela, como para confirmar que estavam no caminho correto:

“Então, essa também é uma preocupação que eu tenho na sala de aula. Quando eu chego perto, o aluno, automaticamente, espera que eu valide o que ele está falando e qualquer pergunta que eu faça, automaticamente, significa que eu não estou validando o que ele está falando. Se eu não valido, é porque está errado!”.

Para promover várias vozes – e não apenas a sua – a professora toma, então, no processo de construção de conhecimentos, uma atitude radical: cala-se. Ficar em total silêncio é a alternativa encontrada por ela para superar a dependência de seus alunos em relação a ela e tentar lhes dar ocasião de ganhar alguma autonomia no processo de pensar. Além do silêncio, ela se distancia e fica observando-os de longe, como para se assegurar de que eles não a busquem como fonte de conhecimento, percebendo que, por meio da cooperação entre eles, é possível concluir o exercício.

“O porquê de eu ter deixado eles trabalhando sozinhos: de vez em quando, eu faço isso, eu me afasto. Eu não sei se foi por isso que eu estava indo lá para trás; normalmente, eu vou para trás, onde eles não podem me ver e eu me concentro nas falas que eu identifico dos grupos, para não haver a minha intervenção direta. Porque, às vezes, eu percebo que a minha intervenção direta faz com que eles parem e esperem que eu fale, ou, então, que eles falem e falem: “é isso, professora?”. Então, acaba que não há uma construção deles, real, que eles possam trazer”.

Dessa maneira, a professora demonstra um claro esforço em fazer com que seus alunos atinjam uma “construção real” do conhecimento. A palavra “real”, a meu ver, indica que ela almeja levá-los a construir, pela cooperação entre eles, uma resposta adequada e pertinente, permitindo-lhes, por meio da atividade proposta, apropriar-se do conhecimento científico que está sendo estudado e desenvolver um olhar crítico em relação a esse mesmo conhecimento. Calar-se, no entanto, para alguns professores, pode parecer um ato antipedagógico. Aproximar a educação da teoria sócio-histórica significa anular o professor e fazer com que só o aluno aja em sala de aula? A respeito disso, recorro a Vygotsky em *Psicologia Pedagógica* (2003, p. 296):

“Agora, esse papel (do professor como fonte de conhecimento) vai se anulando cada vez mais e é substituído de todas as maneiras possíveis pela energia ativa do próprio aluno, que deve buscar os conhecimentos, buscá-los sozinhos, mesmo quando os recebe do professor, sem deglutir o alimento que este lhe oferece. Já abandonamos o

preconceito de que supostamente o professor deve educar. (...) O aluno se auto-educa. (...) Para a educação atual, não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e saber valer-se deles”.

Então, pelas próprias palavras de Vygotsky, pode-se apreender que o papel do professor precisa ser diferente: para ele, tão importante quanto a apropriação do conhecimento por parte de seus alunos é promover neles a capacidade de buscar conhecimentos e saber deles se “valer”. Ou seja, faz-se importante auxiliar os alunos a empregar os conhecimentos alcançados em seu dia a dia. Não se deve ver aqui uma visão pragmática de conhecimento e, sim, uma forma do conhecimento transformar o sujeito e sua prática, sua atividade e seu entorno. Valer-se do conhecimento significa, então, tornar-se capaz de ser por ele transformado; tornar-se um sujeito mais crítico e lúcido, capaz de mudar suas circunstâncias se assim necessitar. Quando a professora se cala, objetivando com isso criar espaço para que os alunos possam elaborar seus conhecimentos, vinculando os já adquiridos com os em processo de apropriação, mais do que nunca ela se aproxima do papel do professor, descrito por Vygotsky.

No entanto, o silêncio do professor nem sempre impera e nem deve assim o ser. É imprescindível que ele se manifeste, que ajude os alunos e os faça encontrar novos caminhos, sempre que entraves se colocam no processo de conhecer. Isso significa respeitar o ritmo do grupo, a construção partilhada dos alunos e o esforço intelectual. Nesse episódio, por exemplo, a professora diz: *“mas, normalmente, eu ouço os grupos, eu me concentro em grupos diferentes,*

eu fico atrás dos grupos”. Érika não está ausente: ela ouve seus alunos à distância, interferindo apenas depois que eles terminam a atividade. Nesse momento, pede-lhes que apresentem o resultado obtido em cada grupo para a sala e, enquanto isso, se considera necessário, faz as devidas correções.

Comparando a ação da professora nesse episódio com a do episódio 2, concluo que essa prática de distanciar-se dos alunos é uma estratégia para não ser uma professora tão intrusiva. Cabe lembrar que ela mesma admitiu falar demais e não conseguir se controlar, algumas vezes, para não dar a resposta para seus alunos. No entanto, manter o silêncio durante a realização da atividade é apenas uma saída se, no momento da conclusão da atividade, a professora também souber dosar sua intervenção. Pedir aos alunos que apresentem os resultados da atividade, sem lhes dar ocasião de o fazer, interferindo tão logo identifica um problema, de nada vale. É preciso fazer com que a classe pense a respeito do problema identificado, sob o risco de pôr tudo a perder: a própria voz não será ouvida nem considerada: apenas a da professora fica e prevalece. Isso não é, de forma nenhuma, criar alunos críticos e autônomos.

Os momentos de silêncio da professora podem, além disso, trazer outros benefícios. No caso dessa filmagem, especificamente, houve um aluno que aproveitou o momento que Érika os observava do fundo da sala para iniciar uma conversa com ela sobre o trabalho realizado por seu grupo. Questionada a respeito dessa conversa, a professora afirma:

“Não foi planejado ficar conversando com ele, acho que é o Carlos, não é? (...) Mas não são alunos que apresentem dificuldade. Acho que foi mais porque eu cheguei ali [no grupo

do aluno] e ele me fez alguma pergunta e me deu aquela papel para eu ler, que eu nem lembro o que era”.

A professora, honestamente, admite que não planejava conversar com o aluno e que não se lembra nem mesmo do assunto tratado na conversa. No entanto, nos dá uma pista importante sobre a pertinência de conversar com alguns estudantes enquanto os demais desenvolvem o trabalho em grupo: atuar junto aos alunos que têm mais dificuldade. Se os professores aproveitarem esses momentos, eles podem utilizar melhor seu tempo em sala de aula. O mesmo vale para o emprego de atividades diversificadas, que permitam liberar o docente para auxiliar mais de perto aqueles que dele mais necessitam. Chama-se isso de ensino eqüitativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vygotsky, em *Psicologia Pedagógica* (2003, p. 300), afirma:

“A primeira reivindicação que apresentamos ao professor é que ele seja um profissional cientificamente formado, que seja um verdadeiro professor antes que um matemático, lingüista, etc... (...) Portanto, exige-se do professor um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho”.

A formação do professor, dessa maneira, é fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho. No entanto, não é uma formação focada essencialmente na matéria que será lecionada; ao lado desse conhecimento, o professor necessita conhecer as *técnicas de seu trabalho*. Assim, pelas idéias apresentadas por Vygotsky mais tarde, concluo que a palavra “técnica” pode ser também entendida como o conhecimento que o professor precisa ter a respeito de como ocorre o processo de ensino e, conseqüentemente, o de aprendizagem. Nesse sentido, o docente precisa saber quais caminhos poderá tomar para facilitar a aprendizagem de seus alunos. Vygotsky não chegou sequer a esboçar tais caminhos passo a passo, mas desenvolveu uma teoria a respeito do desenvolvimento humano que nos dá pistas acerca de como a prática pedagógica pode promover esse desenvolvimento.

Além disso, Vygotsky não diferencia níveis de professores. Ele simplesmente afirma que o professor deve ser bem formado na técnica de seu trabalho. Sendo assim, posso concluir que um professor que atua no ensino

superior deve, da mesma forma que professores da educação básica, dedicar-se também a conhecimentos a respeito de técnicas pedagógicas, dos processos de ensino-aprendizagem, entre outros.

Neste sentido, essa pesquisa buscou auxiliar o professor a vislumbrar uma aproximação da teoria sócio-histórica com a prática pedagógica, fazendo uso de um método de pesquisa que busca favorecer uma reflexão crítica a respeito da prática. Todo esse esforço apontou para uma mesma direção: a práxis – união da ação e do pensamento, tornando possível analisar o quanto a professora conseguiu aproximar os conceitos da teoria sócio-histórica ao dia-a-dia da sala de aula; e observar em que medida tal práxis foi efetiva.

Sem a disponibilidade e o espírito científico da professora que aceitou participar dessa pesquisa e sempre cooperou da melhor maneira possível, esse tipo de pesquisa jamais poderia ter sido desenvolvido. Muitas vezes, os professores sentem-se frustrados por somente lerem a teoria e sentirem que, na prática, essa teoria jamais funcionaria. No entanto, sentir não é o verbo indicado para quem anseia por transformações: o adequado seria agir, posto que sem ação fica impossível, algumas vezes, compreender como determinados conceitos podem se tornar reais em sala de aula, ou ainda, modificar esses conceitos a partir de ação realizada. Por isso, pesquisas que se empenham em mostrar que teoria e prática não estão separadas e, sim, se complementam, de modo que, ao operarem em conjunto, cooperam para uma transformação do sujeito e conseqüentemente da sociedade, são mais do que nunca necessárias.

É importante ressaltar, além disso, que as respostas encontradas nessa pesquisa são somente uma das inúmeras possibilidades de aproximação entre a

teoria sócio-histórica e a prática pedagógica. Eu gostaria de ver a teoria sócio-histórica sendo analisada em aulas de professores universitários que atuam em áreas mais distantes da Educação, tais como engenharia, medicina, direito etc., pois, ao meu ver, tal teoria propõe discussões a respeito da relação homem e mundo muito importantes para a construção de uma sociedade mais justa. Além disso, gostaria de ver também todo professor que diz acreditar em Vygotsky ou na teoria sócio-histórica, tratar de também almejar uma práxis pedagógica condizente com seus postulados: parece-me importante ser vygotskyano também no momento de organizar as suas aulas e não só no discurso, porque se assim o for, o professor só se distancia da práxis e, distante da práxis, deixa de ser vygotskyano.

A professora estudada nessa pesquisa é, desse ponto de vista, uma professora vygotskyana, pois desenvolve uma práxis pedagógica baseada na teoria sócio-histórica. Sua práxis, como vimos no capítulo de análise, a despeito de apresentar problemas, emprega vários conceitos da teoria em questão. Dentre eles, ganham destaque: o próprio conceito de práxis, o conceito de conhecimento cotidiano e científico, a categoria atividade, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, a relação estabelecida entre pensamento e linguagem, o conceito de mediação, o conceito de sentido e significado, a concepção de homem e de mundo, bem como a concepção de ensino e aprendizagem. Vamos ver como esses conceitos e categorias se relacionam nos três episódios já descritos.

Consegui identificar o conceito de práxis principalmente quando a professora tentou fazer com que seus alunos aliassem os conceitos científicos

estudados à prática pedagógica que adotam em suas respectivas salas de aula. Esse trabalho com a práxis tem grande importância e relevância no ensino superior, uma vez que, nesse nível de ensino, o aluno já fez a escolha de sua carreira e pretende, conseqüentemente, ingressar no mundo do trabalho. Dessa maneira, é mais do que pertinente para um professor universitário fazer com que seus alunos percebam a relação intrínseca entre teoria e prática e estejam conscientes de que uma escolha teórica tem reflexo imediato nas ações práticas. Dessa maneira, a escolha dos saberes a serem tratados não deve se dar ao acaso, mas de forma refletida e consciente, para que a ação seja o mais fiel possível aos princípios teóricos; prática e teoria precisam ser encaradas como complementares e não como dicotômicas ou excludentes. Um aluno universitário, tanto como os demais, deve articular conceitos científicos a conceitos cotidianos, ciente do poder transformador que seu conhecimento tem. O conceito de práxis, nesse sentido, opera juntamente com a categoria 'atividade', para transformar os alunos de modo que eles, transformados, possam perceber as falhas e lacunas de seu entorno, transformando-o no sentido almejado.

Nas aulas da professora, a categoria atividade ficou evidente quando ela verbalizou que tentou, por meio das leituras e discussões realizadas em sala de aula, levar seus alunos a verem em que medida determinadas metodologias de ensino da língua inglesa se preocupam (ou não) com a formação de alunos não só proficientes em inglês, mas, sobretudo alunos cidadãos. Além disso, no terceiro episódio, ela claramente defendeu o estudo da teoria pautado em uma realidade prática ou a análise da prática pautada em uma teoria, para que a transformação seja possível; sem isso, entendendo-se a primeira como algo distante da prática

ou essa última como não relacionada à teoria, a transformação não acontece.

O conceito de práxis e a categoria atividade são identificados, nessas aulas, pela valorização de dois tipos de conhecimentos: o científico e o cotidiano. A professora preocupou-se em fazer com que a teoria (conhecimento científico) ficasse clara para seus alunos a ponto de eles conseguirem relacioná-la com suas realidades práticas (conhecimento cotidiano), ou ainda, que a prática se tornasse mais clara para os alunos a partir do estudo de determinadas teorias.

A relação entre conhecimento cotidiano e científico, assegurada pelo trabalho na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) conforme descrito no capítulo de análise, não foi de nenhuma maneira empobrecedora. Duarte (2000, p. 35), ao criticar o lema “aprender a aprender”, afirma que, para essa proposta, *“é mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente”*. De acordo com essa visão, o conhecimento é, de fato, deixado de lado, levando o aluno a construir suas próprias verdades, ou seja, professor e aluno acabam mais se importando com o processo de construção do conhecimento do que com o conhecimento em si mesmo. Não é o caso da professora dessa pesquisa; ao contrário, em vários momentos de suas aulas, ela faz questão de que o aluno confirme o que está dizendo, a resposta que conseguiu construir na discussão com seu grupo, com um trecho do texto previamente lido, ou seja, com a teoria estudada. Duarte (2000, p. 35) até defende a pura transmissão do conhecimento para que o ensino não caia no vazio:

“Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos (...).”

Diante dessas palavras, bem como da postura de alguns estudiosos da obra de Vygotsky e defensores da teoria sócio-histórica e da pedagogia crítica, posso concluir que, no processo de ensino, é fundamental a transmissão do conhecimento acumulado na história da humanidade para a transformação do ser humano. Tão importante quanto o conhecimento cotidiano, que o aluno já tem, é o conhecimento científico, que será transmitido/ensinado pelo professor, de forma intencional, na escola. Considerar o conhecimento cotidiano não significa, de forma alguma, desprezar o conhecimento científico. Pelo contrário, cabe fazer uso dos conhecimentos cotidianos dos alunos, articulando-os com os científicos, de modo que os primeiros ganhem inserção em um sistema de generalização e, os segundos ganhem concretude, ou seja, sentido para os alunos. Sem que tal articulação seja feita, não é possível se apropriar do saber socialmente construído, ser transformado por essa aquisição e, com isso, transformar a realidade circundante.

O professor, dessa maneira, é aquele que ensina, que transmite às gerações mais jovens os conhecimentos conquistados pelas gerações que as precederam. Para tanto, tal como postulado por Vygotsky, compete-lhe ensinar utilizando-se do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Algumas possibilidades para se explorar esse conceito em sala de aula foram descritas e discutidas no capítulo de análise. De qualquer forma, o professor aposta em um processo de ensino que visa uma aprendizagem que precede o desenvolvimento. Apesar de objetivar que seu aluno aprenda para se desenvolver e ser capaz de mudar seu entorno, na autoconfrontação, a professora mostrou-se frustrada em relação ao aprendizado de seus alunos: poucos aprenderam conforme o

planejado.

Sendo assim, arrisco a pergunta: será, então, o trabalho com a zona de desenvolvimento proximal e todos os princípios da teoria sócio-histórica o caminho ideal para promover o aprendizado e o desenvolvimento humano? Estou mais do que convencida de que sim. Parece-me ser necessário continuar promovendo situações de aprendizagem em que os alunos se apropriem do conhecimento científico de forma a articulá-los com suas práticas e realidades, sendo motivados a transformarem seu entorno. Mais do que isso, é fundamental que o aluno ganhe voz na sala de aula, que ele seja 'cutucado' pelo professor, que o conhecimento não chegue a esse aluno de maneira passiva, que ele possa reagir e interagir com os novos conhecimentos. Somente dessa maneira há sentido no processo de ensino e no de aprendizagem; só assim entendo o que Vygotsky afirmou a respeito do desenvolvimento humano: que o ensino, se bem planejado e implementado, promove o desenvolvimento humano, impulsionando-o, de forma a criar novas condições de aprendizagem.

Por que, então, tão poucos alunos, na avaliação da professora, aprenderam? Segundo entendo, porque ela, como já discuti no capítulo de análise, traçou objetivos que estavam além das reais possibilidades de seus alunos. Apesar de ela se importar com eles e conhecê-los bem a ponto de identificar suas limitações, não lhe foi possível estabelecer um nível de desenvolvimento potencial (NDP) adequado para cada um de seus alunos. Esse foi um erro que ela cometeu e que conseguiu, em alguns momentos da entrevista, identificar, ficando em situação de planejar futuras alterações nos cursos que vier a dar. Em meu entender, esse também é o objetivo de toda e qualquer pesquisa:

promover, por meio da reflexão acerca da prática, a possibilidade do professor tomar consciência de seus acertos e “falhas”.

Quanto à relação entre o pensamento e a linguagem, a professora garantiu que seus alunos expressassem seus pensamentos por meio das discussões feitas em grupo, da exposição dessas discussões em sala e da elaboração de um texto, ao final do curso, para posteriormente complementarem suas monografias.

Além disso, também eu saio transformada por essa investigação. Como pesquisadora, professora e defensora da teoria sócio-histórica e das idéias de Vygotsky, confesso que aprendi muito com essa pesquisa, principalmente porque agora defendo, antes de qualquer coisa, a práxis. Nesse sentido, tive que mudar minhas aulas e pretendo mudá-las ainda mais. Atualmente, com dois grupos de 5ª série de uma escola pública, estou tentando explorar o conceito de zona de desenvolvimento proximal em aulas de Língua Portuguesa. Não tem sido fácil convencer os alunos de que é importante trabalhar em grupos e de que eles podem aprender uns com os outros, além de comigo. Apesar de eles serem tão jovens, posso afirmar que parecem estar tão bem adaptados à linha tradicional de ensino/aprendizagem que não se conformam com a nova dinâmica que imprimi às aulas. Mas é interessante ressaltar que, com o passar do tempo, eles vão, pouco a pouco, verificando que podem, sim, aprender uns com os outros, permitindo-me o luxo de destinar mais tempo a alguns alunos que ainda se encontram em um nível de leitura e escrita abaixo do esperado (um deles ainda não se apropriou dos rudimentos da leitura e da escrita).

Além disso, percebi também que os alunos preferem realizar as atividades em grupo quando a situação é lúdica, envolvendo algum tipo de competição ou

brincadeira. A partir de minha experiência, acredito que fica mais fácil explorar, junto às series do ensino fundamental, formas de atuar “como se fosse na zona de desenvolvimento proximal” utilizando, a princípio, jogos. Em seguida, é preciso criar uma conscientização de que é possível contar com o auxílio dos colegas, além daquele do professor, para aprender. Essa é, efetivamente, uma forma possível e mais do que válida de aprendizado. De toda maneira, sempre será primordial considerar aquilo que Vygotsky chama de ‘nível de desenvolvimento real’ dos alunos, planejando com base em cada um deles o que se pretende alcançar. Isso deve ser feito no intuito de garantir que todos os alunos aprendam e permaneçam com sucesso na escola, seguindo os diferentes ritmos e estilos cognitivos presentes em sala de aula. Ficou, ao longo dessa pesquisa, mais do que nunca claro qual é o papel da escola: transmitir os conhecimentos socialmente elaborados para que, de posse deles, os aprendizes se transformem e fiquem em condições de transformar o mundo físico e social na direção almejada. Se a escola não promover a transformação de todos os seus alunos, desde aqueles que freqüentam as séries iniciais até os que estão concluindo os estudos graduados e/ou pós-graduados, ela não está cumprindo seu papel. E, para que isso ocorra, é preciso que todo esse caminho seja percorrido pelo professor de maneira consciente e deliberada. Só então a práxis pedagógica sócio-histórica se fará presente.

Do ponto de vista do método empregado, a pesquisa baseada na autoconfrontação simples (tal como idealizada por Clot) e a própria base da pesquisa colaborativa auxiliaram, a meu ver, tanto a reflexão crítica da professora, sujeito dessa pesquisa, como a minha própria reflexão. Assim, ao analisar as

aulas dessa professora e discutir com ela alguns aspectos da atividade docente, também eu pensei sobre minha própria prática pedagógica e me perguntei de que maneira minhas aulas de Língua Portuguesa conseguem, ao privilegiar a teoria sócio-histórica que tanto defendi nesse trabalho, transformar o conhecimento de meus alunos acerca de como se expressam por meio da fala e da escrita.

Neste sentido, parece-me que o método de pesquisa adotado possibilita uma reflexão crítica tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado. A professora, no final da entrevista, fez questão de ressaltar que queria saber seus resultados: *“depois eu quero saber. Se não, não tem nenhum crescimento para mim”*. É interessante observar, nessa fala da professora, que ela reconhece que esse tipo de pesquisa promove um crescimento na prática profissional, posto que o processo de autoconfrontação exige reflexão, algo central para que cada um de nós possa analisar sua própria atuação como docente, tomar ciência de seus problemas e méritos e transformar-se na direção buscada.

Ademais, para o pesquisador, o método da sessão de autoconfrontação simples permite um debruçar-se sobre as informações por um tempo longo, pois o pesquisador tem que filmar o professor, selecionar o(s) episódio(s) que lhe interessa (o que já demanda a utilização de critérios), transcrever esse(s) episódio(s) e discuti-lo(s) com o professor (geralmente com um roteiro de entrevista previamente elaborado); essa discussão também é filmada e transcrita. Somente após a transcrição dessa discussão é que a análise começará a ser feita. Tendo refletido sobre a prática pedagógica do sujeito estudado por tanto tempo, o pesquisador deve estar mais preparado para iniciar sua análise.

No entanto, o fator tempo pode tornar-se uma desvantagem, pois se o

pesquisador não se organizar para garantir todas as etapas da autoconfrontação, ele pode não conseguir concluir a pesquisa da forma planejada. Ademais, é preciso atentar para a qualidade das filmagens, pois é o material fundamental da análise. Aconselho, juntamente com a filmagem, fazer a gravação da entrevista, pois, se determinadas partes da filmagem não tiverem boa qualidade de áudio, o pesquisador poderá recuperá-las com a gravação.

Ao final, considero que os objetivos dessa pesquisa foram atingidos: analisei se havia (ou não) aproximação possível entre a teoria sócio-histórica adotada por uma professora e sua prática pedagógica, justamente por ter empregado na pesquisa um método capaz de levar à reflexão crítica a respeito da prática. No momento da autoconfrontação, quando a professora se viu atuando em sala de aula, não só ela refletiu sobre a relação entre teoria e prática; também eu refleti sobre minhas aulas e operei – e continuo operando – transformações em minha prática pedagógica.

A pesquisa colaborativa e os princípios da sessão de autoconfrontação simples (e cruzada) definidos por Clot são um caminho possível para a formação do docente, na medida em que promovem a reflexão crítica acerca da prática pedagógica. A teoria sócio-histórica é, ainda, uma vereda interessante para se caminhar, uma vez que nos incentiva a nunca desacreditar das possibilidades de nossos alunos aprenderem e das nossas de ensiná-los. Um ensino de boa qualidade, que mantém altas as expectativas de sucesso, deve ser sempre confiante, sempre otimista, não perdendo jamais de vista a situação cognitiva atual dos alunos. Essa teoria é atraente também por buscar um ensino que possa promover, efetivamente, o desenvolvimento de nossos alunos e a transformação

da sociedade na direção coletivamente esperada. Nessa teoria, não há espaço para o descrédito e para a desesperança: um trabalho pedagógico bem organizado, refletido e coerente sempre implicará formar alunos (e professores) críticos o suficiente para atuarem na construção uma sociedade mais justa para **todos**.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. “Consciência e Atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-histórica”. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *As aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: EDUC: Cortez Editora, 1999.

BOTTOMORE, Tom (Ed.). *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRAY, John N., LEE, Joyce, SMITH, Linda L., YORKS, Lyle. *Collaborative inquiry in practice. Action, Reflection and Meaning Making*. California: Sage Publications, Inc., 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CLOT, Yves. *A Função Psicológica do Trabalho*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luis Antônio. *Universidade Temporã. Da colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1980.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na Educação*. São Paulo, Cortez, 1994.

_____. "Piaget ou Vygotsky, uma falsa questão". In: *Viver, mente & cérebro*, São Paulo, memória da pedagogia n.2, p. 38-49, 2005.

DAVIS, Cláudia et al (no prelo). "Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência".

DELGADO, Evaldo Inácio. *Pilares do Interacionismo: Piaget, Vygotsky, Wallon e Ferreiro*. São Paulo: Editora Érica, 2003.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. “As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”. In: *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 5-16.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor-reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FIDALGO, Sueli Salles. “Questionamentos e Ações que Fazem o Fazer Pesquisa Crítica”. In: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente*. São Paulo: Editora Ductor, 2007. p.41-47.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética de história*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1981.

LARocca, Priscila. *Psicologia e Prática Pedagógica: o processo de reflexão de uma professora*. 2002. 358p. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, São Paulo.

LEONTIEV, A. N. “*El hombre y la cultura*”. In: *El hombre y la cultura*. México: Editorial Grijalbo, S.A, 1968.

_____. *O Desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. “Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro”. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 3ª ed., 2005. p.53-79.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2002.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. “O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa”. In: GIMENEZ, Telma (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 39-58.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. 2001. 276p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

_____. “Docência universitária: repensando a aula”. In: *Ensinar e Aprender no Ensino Superior*. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2003.

MONTEIRO, Silas Borges. “Epistemologia da Prática: o professor reflexivo e a prática colaborativa”. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 3ª ed., 2005. p. 111-127.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

NAGEL, Lizia Helena. “A sociedade do conhecimento no conhecimento dos educadores”. Disponível em http://www.urutagua.uem.br//04edu_lizia.htm. Acesso em 12 mar. 2006.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NININ, Maria Otilia Guimarães. *Instrumentos investigativos na formação contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador*. 2002. 268p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Marta Kohl. “Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky”. In: CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Piaget e Vygotsky Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Editora Ática, 2002. p. 51-83.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky*. São Paulo: Summus Editorial, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 3ª ed., 2005.

PINO, Angel. “O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano”. In: *Cadernos Cedes*, n. 24, Julho/2000, p. 38-51.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. “Correntes psicológicas subjacentes à didática do ensino: em foco o professor do ensino superior”. In: *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

REY, Fernando González. “A modo de conclusión: La epistemología cualitativa en psicología”. In: *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo, EDUC, 1997. p. 377-379.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1985.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Editora Olho D'Água, 2003.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Sociedade da informação ou da comunicação?* São Paulo: Editora Cidade Nova, 1996.

TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia. “Apresentação”. In: *Ensinar e Aprender no Ensino Superior*. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2003.

TORQUATO, Cloris Porto. *O estudo da leitura na rede pública estadual do Paraná a partir dos anos 90: entre o discurso de formação e a prática pedagógica*. 2003. 179p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao ensino-aprendizagem de língua materna) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

VASCONCELOS, Maria Lucia. “Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate”. In: *Ensinar e Aprender no Ensino Superior*. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 2ª ed.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VYGOTSKY, L.S, LURIA, A. R & LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone, 2001.

7. ANEXOS

ANEXO 1 – TRANSCRIÇÃO DOS EPISÓDIOS

EPISÓDIO 1 – O DISCURSO CONTRA A NATURALIZAÇÃO DOS FATOS

Antes de transcrever o episódio selecionado, é importante ressaltar algumas peculiaridades a respeito da aula em que o episódio foi gravado. Nesse dia de filmagem, na primeira parte da aula, a professora recebeu outros dois professores em sua turma; ambos responsáveis pela orientação da monografia de alguns alunos. Essa orientação em aula faz parte da organização do curso ministrado pela professora.

A professora, sujeito dessa pesquisa, sentou-se com seus orientandos (sete alunos) e, em grupo, ela discutiu o tema das monografias, sugeriu leituras e comparou o tema de pesquisa dos alunos de seu grupo; assim também o fizeram os outros dois professores.

Após quase uma hora de orientação, os alunos se sentaram em semicírculo, os professores orientadores foram embora e a professora prosseguiu com a aula. Como os alunos estavam muitos agitados em vista da orientação que acabara de ocorrer, a professora passou algum tempo ainda falando sobre as monografias e explicando a eles como funcionaria a aula na semana de exposição de seus trabalhos (todos os alunos teriam que elaborar pôsteres sobre o tema de suas monografias para expor em uma semana científica organizada pela universidade).

Após sanar todas as dúvidas dos alunos e perceber que eles já estavam mais calmos e mais concentrados na aula do que em seus respectivos trabalhos, a professora sugeriu um breve intervalo para que pudesse organizar a sala para a atividade com o vídeo.

O episódio em questão trata de uma atividade com vídeo (*BBC Education and Training by BBC Enterprises LTD*) proposta pela professora. O vídeo mostra uma palestra de Krashen²⁷ sobre “learning” e “acquisition”²⁸ e outros estudiosos comentando sobre o assunto. Os alunos deveriam fazer anotações de informações que, eventualmente, fossem importantes para a monografia deles e, além disso, apontar quais concepções de linguagem embasariam tais métodos de ensino/aprendizagem de inglês.

Transcrição da instrução para o exercício:

PROFESSORA (ÉRIKA): É uma palestra do Krashen falando sobre a diferença entre “learning” e “acquisition” e depois umas análises de outras pessoas falando sobre isso, tá? O que eu quero que vocês façam [professora chamou a atenção de alunos, pois estavam agitados para sair para o intervalo, por meio de gestos e brincadeira. Alunos riram]. Então, continuando, o que eu quero que vocês façam [professora faz novo comentário sobre dispersão de alunos, ela diz: dia de orientação é quase perdido, fica todo mundo de cabeça cheia]. Então, é assim, o que eu vou querer que vocês façam: vocês vão ver o vídeo do Krashen, vão ver os comentários, daí tem uns exemplos de vários tipos de métodos de ensino de inglês, para aqueles que vão discutir métodos de ensino de inglês isso é útil, tem um exemplo do que é o “total physical response”²⁹, porque foi criado. Vocês vão precisar me dizer se vocês querem que eu pare para vocês anotarem alguma coisa, tá? E também anotem os nomes que vão aparecer no vídeo para vocês poderem fazer citação; se vocês anotarem alguma coisa, vocês vão ter que citar, dizer de onde é, tá? E eu quero que vocês tentem olhar para todas essas apresentações sobre métodos de ensino de inglês e pensem

²⁷ Stephen Krashen, lingüista americano, que dedicou muitos de seus estudos à área da Lingüística Aplicada, mais especificamente a relacionada à aquisição da segunda língua.

²⁸ Aprendizado e aquisição.

²⁹ Total physical response (TPR) significa resposta física total e representa um método de ensino de línguas, no qual o aluno tem que coordenar a fala com sua ação. O objetivo é ensinar a língua por meio de uma atividade física.

qual é, essa é a pergunta, tá? Pra titia, pergunta pra titia. O resto é para o trabalho de vocês, né? Para a monografia de vocês. Agora a pergunta pra titia é: qual é a concepção de linguagem que permeia cada uma dessas metodologias? Vocês vão ver várias metodologias de ensino de línguas. [Professora repete para alunos anotarem] Qual é a concepção de linguagem que permeia cada uma dessas metodologias? [Antes de sair para o intervalo, alguns alunos ainda tiram as últimas dúvidas sobre trabalhos finais que terão que entregar].

No momento da instrução, havia vinte alunos em sala, sentados em semicírculo. A princípio, todos pareciam interessados na atividade. A televisão ficava à direita da sala. Enquanto o vídeo passava, alguns alunos anotavam o que achavam interessante, outros somente assistiam ao vídeo. A professora, ao lado do vídeo (sentada e depois de pé), pausou o vídeo várias vezes.

Na primeira vez em que pausou o vídeo, a professora se levantou, fez um resumo do que havia sido apresentado e reforçou a pergunta proposta para a realização da atividade: “Qual é a concepção de linguagem que está por trás disso?”, “Como é que se aprende língua?”. Em seguida, olhou para os alunos como em sinal de que era a vez deles falarem, ou seja, ela esperou a resposta partir dos alunos. De acordo com a resposta dada pelos alunos, ela fez um comentário e relacionou o que haviam dito com o vídeo. Ao achar necessário completar um pouco mais o que haviam discutido, ela fez outra pergunta; ao perceber que alunos não conseguiam responder, ela perguntou se eles achavam necessário assistir um pouco mais do vídeo e continuou a exibição da fita.

Ao pausar o vídeo pela segunda vez, a professora o fez porque achou que um trecho da palestra era importante para a pesquisa de determinado aluno, assim ele poderia estar mais preparado para anotar.

Na terceira vez ainda, a professora não esperou que alunos percebessem a concepção de linguagem que embasava o método de ensino de língua descrito no

vídeo, mas ela mesma explicou a concepção; ao fazer isso, a professora reforçou a idéia de que é preciso fazer uma leitura mais crítica dos métodos de ensino de língua, ou seja, não somente aceitar o método, mas tentar perceber a concepção que o embasa.

A partir da terceira vez que pausou o vídeo, a professora permaneceu em pé e, ao realizar as outras pausas, fez comentários sobre os assuntos discutidos no vídeo sobre o ensino de línguas, sem necessariamente perguntar sobre a concepção de linguagem relacionada aos métodos de ensino tratados ou sem fazer qualquer outra pergunta aos alunos. Em todos esses momentos de pausa do vídeo e discussão sobre o que haviam acabado de assistir, a professora falou prioritariamente em inglês.

Por um grande período dessa atividade, os alunos se manifestaram muito pouco; em geral, a professora foi a única responsável pela condução da atividade. Após quarenta minutos de pausas e comentários sobre o vídeo, a professora percebeu que seus alunos estavam dispersos e começou a falar em português. A partir do momento que a língua portuguesa foi usada, os alunos se sentiram mais à vontade e a participação aumentou consideravelmente. Um desses momentos de diálogo entre uma aluna e a professora foi selecionado para ser transcrito e analisado. Esse diálogo transcrito segue logo abaixo:

ALUNA (JULIA): Eu acho que tem também uma parte social do lar da criança, do lar da pessoa. Porque eu tenho uma amiga que trabalha com crianças, um dia ela viu que a menina estava toda incomodada, ela nem sentava direito e ela foi ver o que estava acontecendo, a hora que ela levantou a camiseta a menininha estava com uma faca presa na calça e aí a professora, com muito custo, conseguiu conversar com a menina e falou:

–Por que você trouxe essa faca?

–Porque ontem, professora, eu pedi a borracha (uma coisa bem boba para a amiguinha dela) e ela não me emprestou. Então, eu trouxe a faca porque eu ia machucar ela, matar ela, fazer alguma coisa assim.

Uma criança de seis anos! Aí chamaram a “santa” mãe desta criança e depois de muito custo também que a mãe falou:

–Não, mas eu não sei onde que ela viu isso.

E de repente ela fez assim:

–Ah, eu acho então que ela viu o meu marido brigando comigo!

Ou seja, o exemplo que a criança tem em casa é o que ela estava passando para os colegas e para a vida dela, no dia-a-dia.

PROFESSORA: Sem dúvida. Mas isso, veja, Julia, isso faz parte do que eu estou chamando de “a realidade que eu tenho hoje na escola”. Então, o que eu faço com essa realidade? Eu, se estou na escola, eu tenho um papel. E se a realidade é essa, eu tenho que lidar com essa realidade, não é mesmo? De alguma forma, tentar achar caminhos para resolver isso porque - eu sei que isso não está na sua fala - mas muita gente fala assim:

–Ah, não tem jeito, olha a família que ela tem.

Eu sei que não foi isso que você quis dizer, entendeu? Mas eu já ouvi isso muitas vezes.

- Olha só a família que ela tem. Também olha só o pai dela, é alcoólatra. O que você esperava? Olha só a mãe dela! Não tem educação. O que você esperava?

Isso é a mesma concepção que a gente está vendo aqui do pré-determinado. Pau que nasce torto, morre torto, entendeu? É de pequenininho que se torce o pepino! É a mesma concepção, a de que “não tem jeito (de educar a menina)”. Então se está tudo determinado biologicamente, gente, é apagar a luz, não tem nada que nós possamos fazer, apaga a luz, né? O último a sair me avisa, porque eu não quero ser a última a sair não. O último a sair apaga a luz, eu estou indo embora, estou caindo fora, estou fora.

Episódio 2 – Trabalho em grupo com intervenção

Nesse episódio, a professora pediu para que seus alunos trabalhassem em grupos, de maneira que cada grupo fosse formado por pelo menos três alunos, dois deles “antigos”³⁰ e um “novo”. Utilizando o data show, ela colocou a seguinte atividade a ser desenvolvida:

³⁰ Como no curso em questão, essa disciplina é obrigatória e oferecida para alunos do primeiro, segundo e terceiro semestres, alunos de diferentes semestres freqüentavam esse curso. Nesse caso, os “alunos novos” pertencem ao primeiro semestre; já os “antigos” são os demais alunos.

Checking on your homework:

Linguistics and your own work

- According to Widdowson (p.4), *“language does not depend on speech as the only physical medium for its expression”* ... And
- “It has been suggested that language is so uniquely human, distinguishes us so clearly from ogres and other animals, that our species might be more appropriately named **homo loquens** than **homo sapiens**.”*

What implications do these excerpts bring to
your work on language teaching-learning?

PROFESSORA [Lê a projeção (texto transcrito acima) para os alunos, em seguida, propõe a tarefa conforme a transcrição]:

Alguns de vocês, mais especificamente algumas de vocês, ficaram muito bravas comigo porque têm que fazer isso agora, já, que acabaram de entrar [referindo-se aos alunos “novos”]. É o meu jeitinho, não é o meu jeitinho? Vocês não passaram por isso o semestre passado? [referindo-se aos alunos “antigos”]. Metodologia é isso, agora vai, como é que vocês vão fazer com o trabalho de vocês? É um jeitinho meigo também, sutil, mas é porque eu não acredito que nenhuma quantidade de teoria vai fazer com que vocês consigam fazer a ligação entre o trabalho de vocês, seja na prática, ou seja, na monografia, e a teoria. Eu posso, sim, encher vocês de textos, mas vocês não vão conseguir [fazer isso – a monografia] necessariamente, tá? É preciso que a gente leia e tente ver a razão entre isso e a nossa realidade, seja a nossa realidade prática de sala de aula ou a realidade da monografia, tá bom? Por isso, nós pra vocês que eu passei com a clareza de que não é fácil pra alguns de vocês, eu tenho certeza disso, não foi para castigá-los, é quase assim “practice makes it perfect”³¹. O que nós vamos fazer agora? Eu vou pedir pra vocês ficarem em grupos de três e vou pedir para o pessoal que está chegando, o pessoal novo, não ficar sozinho, tá? Separa as pessoas que já estão há mais tempo que, com certeza, já têm mais clareza das teorias também, para que não fiquem juntos (falando com alunos mais antigos). Tá bom? Então, vamos misturar os grupinhos, tá? Uma pessoa que está chegando agora em cada dupla, em cada dupla, um. O que vocês vão fazer? Vocês vão ler isso aqui de novo e vão tentar fazer a ligação disso, ou com qualquer outro conceito que vocês viram no Widdowson³², com o trabalho de vocês, vocês vão discutir isso nos grupos, tá bom?

³¹ A prática leva à perfeição.

³² Henry Widdowson é um estudioso nas áreas da Lingüística Aplicada e do ensino de línguas, especialmente ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Após a fala da professora, os alunos acabaram se reunindo em três grupos de cinco alunos, mas seguiram a outra sugestão da professora: a de misturar alunos “antigos” com alunos “novos”. Durante a discussão, que durou aproximadamente trinta minutos, a professora circulou pelos grupos, auxiliando-os e sugerindo caminhos para o desenvolvimento da monografia. Quando a professora não estava no grupo, os alunos continuavam a fazer a atividade proposta. A transcrição abaixo retrata o momento em que os alunos começam a expor o resultado da discussão em grupo, ou seja, como conseguem relacionar o texto da projeção com suas monografias.

PROFESSORA (ÉRIKA): Então vai lá, Renata.

ALUNA (RENATA): Bom, pessoal, na verdade, quem fez essa lição mesmo foi a Érika, mas eu vou passar como se eu tivesse feito. O que implica esse texto na minha monografia na parte de glossário, né? Então, o capítulo cinco é onde fala de lexicografia e a parte que envolve o meu trabalho, completamente o meu trabalho. Então, eu vou ler o que o autor está dizendo e fundamentar em cima do que ele está falando e mostrar, na prática, o que eu vou precisar. Não é isso, Érika?

PROFESSORA: É. Que mais? Eu falei da morfologia. Então vamos ajudar a Renata, vamos ver se conseguimos construir juntos [a resposta para o exercício], tá? O trabalho da Renata, para quem não sabe, ela trabalha em uma clínica de cardiologia e ela treina, né, Renata?

ALUNA (RENATA): É. Não atualmente, mas há quatro meses atrás, eu estava nessa empresa em que os produtos eram trazidos para o Brasil. Então, toda a tecnologia é importada, os dispositivos que implantam no peito do paciente. Tudo tem que ler os manuais e os técnicos brasileiros, médicos inclusive, eles não têm noção de como ler esses manuais, eles não sabem ler. Se o treinador vai mostrar para eles e depois dá o material para eles estudarem em casa, eles não estudam porque eles não sabem ler.

PROFESSORA: Então o que acontece: se o equipamento é usado errado, as pessoas morrem?

ALUNA (RENATA): Eu acho que não é divulgado, mas já teve caso de óbitos. Verdade, Érika. Teve casos de óbitos por deficiência de conhecimento técnico do equipamento. Dependendo da pessoa que acompanha o implante. Então, eu acho que com o meu trabalho, eu posso estar colaborando diretamente, não visando parte do lucro, nada disso, mas visando a parte do ser humano mesmo, né? Do paciente que está nas mãos dessas pessoas.

Acho que se eles tiverem consciência, esse trabalho que eu estou fazendo pode colaborar e muito para esses técnicos e médicos e novos treinadores. Até os treinadores ficam assim, perdidos, de entrar na área e de ensinar mais, porque têm medo, porque eles não sabem.

PROFESSORA: Então vejam: ela está pensando num glossário, tá? Ela quer elaborar um glossário com essa terminologia técnica, especificamente para a área da cardiologia e especificamente para esse equipamento, porque não tem, no Brasil, um vocabulário, um glossário pronto. Nem os dicionários de cardiologia ou de medicina teriam, porque é um equipamento específico, certo? Então, eu falei para ela que ela precisa pensar. O que ela está fazendo? Ela está fazendo uma pesquisa desse glossário, do glossário dela. Se é um glossário, obviamente é a parte lexical que interessa, né? Mas isso significaria só achar equivalência de palavras? O que é que mais interessa para ela e para as pessoas que estão treinando ou formando esses técnicos? Que mais, do que vocês leram, serviria para a Renata? É só achar equivalência de palavra? Uma palavra é igual a outra e faz o glossário? Não? Fala, Diogo.

ALUNA (RENATA): Tem o texto também, né?

PROFESSORA: Também discutir com o texto.

ALUNO (DIOGO): Talvez, não sei se tem uma diferença muito grande de práticas médicas, coisas que eles fazem na Grã Bretanha, não sei se entraria nesse âmbito, né?

PROFESSORA: Ela pode sim, ela pode ir por aí sim, mas isso aí já não seria lingüística, não seria um trabalho propriamente lingüístico, estaria num outro campo, um campo mais amplo, né? Da literatura médica propriamente dita. Mas importante, sem dúvida. E lingüisticamente falando?

ALUNA (RENATA): Criação de palavras? Porque a palavra não existe!

PROFESSORA: Exato. Formação de palavras é importante. A formação de palavras, de acordo com o que vocês leram, está onde? Oi? [um dos alunos disse 'morfema'] Isso, morfema, portanto, qual é a parte da lingüística que estuda os morfemas?

ALUNOS: Morfologia.

PROFESSORA: Morfologia. Então, a Renata precisaria ler a parte de morfologia que está nos livros de lingüística e ver que implicações isso teria para a formação e a elaboração do glossário dela, certo? Porque, eu estava falando para ela: nenhuma quantidade de páginas seria, imaginem vocês, um médico entra na sala de cirurgia, né? E aí ele pega um glossário, na verdade, é um compêndio, né? Porque para pôr todas as palavras de cardiologia ali, né? Primeiro que ele não vai carregar sozinho, vai pôr num carrinho, vai tirar o paciente e colocar o glossário dele na maca: - Dá licença que eu vou usar essa maca agora pra carregar esse glossário! Então, vejam, o que eu falei pra Renata, é que ela precisa incluir a discussão sobre formação de palavras porque existem algumas regras, né? Se eu tenho um substantivo e ponho “al” no final, eu formo um adjetivo, né? Se eu tenho “er” no final de verbo, eu formo uma pessoa que faz, uma profissão, então “teach-teacher”, e por aí vai, né? E é óbvio

que na área específica do seu equipamento, você vai encontrar palavras que são formadas a partir de outras, e aí esse glossário, se você tiver com formação de palavras, ao invés de ficar um compêndio, ele fica um livrinho um pouquinho menor, né? Com as palavras relacionadas, as relações de palavras.

ALUNO (DIOGO): Tem um caso engraçado que aconteceu comigo essa semana. Um aluno meu ia fazer uma “composition” e ele queria falar “papel picado”, aí ele colocou “sting/stung paper”. Picada de inseto.

PROFESSORA: “Picado” ele procurou no dicionário, né? Picada de abelha.

ALUNO (DIOGO): - Oh, professor, o verbo picar.
- Mas você colocou “picado” ou o verbo picar?

PROFESSORA: Exato. Então, no processo de ensino e aprendizagem, é preciso pensar as relações. Aí, eu estou no eixo sintagmático ou no eixo paradigmático, nesse caso específico?

ALUNO (DIOGO): Parasintagmático (outros alunos riem). Sintagmático.

PROFESSORA: Eu estou no eixo paradigmático, das escolhas, né? Das escolhas, dos significados. Sintagma tem a ver com a relação, até estou de uma certa forma, Diogo, por que? Eu estaria no sintagma, né? Porque ele escolheu errado, tá? Fale, Mario. O que foi Mario? [Aluno preferiu não falar]

PROFESSORA: Fale Gabriela. Você quer falar?

ALUNA (GABRIELA): A minha aluna falou:

-“Ah, no, teacher, this is flat”.

Eu falei:

-o que?

(a aluna repetiu):

-“flat”.

-o que é “flat”? Ela falou assim:

-Ah, não é chato, “flat”?

- “Flat” é assim, quando você senta fica “flat” (fez gesto para mostrar a explicação que deu à aluna).

PROFESSORA: Então, é isso, tá? Se você fosse estudar isso especificamente, ou seja, “error analysis”, que é o que você me apresentou aí, seria a aproximação das palavras, é “interlanguage”³³ o que você me apontou aí, isso que você acabou de falar está na “interlanguage”.

³³ Interlanguage é considerada praticamente uma língua intermediária entre a língua que está sendo estudada e a língua nativa do aluno, portanto, é um recurso que o aluno usa para tentar comunicar-se. Nesse processo de tentativa e erro, o aluno tende a aproximar-se cada vez mais das estruturas da língua alvo.

ALUNA (GABRIELA): Posso anotar? (aluna celebra porque vislumbrou mais um caminho para desenvolver o tema de sua monografia)

PROFESSORA: Isso é “interlanguage”, ou seja, o processo de aprendizado de uma língua. No processo de aprendizado de uma língua, eu fico no meio termo em que eu já começo a me apropriar de algumas coisas e generalizo. E, às vezes, até (professora interrompe a fala para ajudar o aluno a escrever “error correction”, “error analysis”) Então, o processo de aprendizagem de uma língua, eu começo a me apropriar de algumas coisas e generalizo, às vezes supergeneralizo, significa o que? Eu crio regras que não existem, como esses dois exemplos “flat” para “chato”, outro “o aluno atravessate a rua”, vocês já ouviram isso? Ah, professora, “I was walking then I had to atravessate the street”, vocês já ouviram isso, né? É a mesma coisa, é “interlanguage”, é “over-generalization”, então ele generaliza, supergeneraliza porque ele já sabe a regra, e sabe que “ate”, morfologia, de novo; sufixo; “ate” forma verbo. Se eu quero dizer “atravesso”, então eu digo “atravessate”. Pronto, formei o verbo. Não, ele não faz isso de gracinha, ele faz porque está tentando (se comunicar).

ALUNA (GABRIELA): Outra coisa também foi da palavra “current”, que é corrente, alguma coisa atual, o aluno achou que era corrente de amarrar.

PROFESSORA: Então, isso aí se chama super generalização. Isso tem tudo a ver com o seu trabalho (aluna vibra com o comentário da professora). Ou seja, é “interlanguage”, “error analysis”, tudo a ver com seu trabalho, tá bom? Tudo bem? Nós vimos dois exemplos, tá bom? Alguém mais quer discutir, quer perguntar? Dúvida? Jamile, isso tudo está fazendo algum sentido?

ALUNA (JAMILE): Mais ou menos. Tô indo, calma.

PROFESSORA: Tá indo pra onde?

ALUNA (JAMILE): Depois eu te falo.

PROFESSORA: Ok.

EPISÓDIO 3 – TRABALHO EM GRUPO SEM INTERVENÇÃO: CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMPARTILHADO.

Esse episódio ocorreu na segunda parte da aula e havia catorze alunos em sala. Todos eles, como já estavam sentados em grupo porque tinham acabado de concluir uma atividade [descrita no episódio 2], continuaram divididos em três grupos. A professora mostrou aos seus alunos o texto “Problemas na Clamba” em português [nesse momento, ela fez questão de ressaltar que sabia que alguns já

conheciam bem esse texto], utilizando uma projeção em data show. O texto segue descrito abaixo:

Problemas na Clamba

(Adaptação feita a partir da adaptação de Mike Scott)

Naquele dia, depois de plomar, fui ver drão o Zé queria ou não ir comigo na clamba. Pensei melhor grulhar-lhe, mas na hora de grulhar, vi-o passando com a golipesta, então me dei conta que ele já tinha outro programa. Então resolvi ir ao tode. Até chegar na clamba, tudo bem. Estacionei o zulpinho bem nacinho, pus a chave no bolso e desci correndo para aproveitar ao chinta aquele sol gostoso o mar pli sulapente.

Não parecia haver em glapo na clamba. Tirei os grispes e pus a bangoula. Estava pli quieto ali que até me salpitou. Mas esqueci logo das saltipações no prazer de nadar no tode, inclusive tirei a bangoula para ficar mais à vontade. Não sei quanto tempo fiquei nadando, siltando, corristando e até estopando no mar.

Fui ao tode depois, na hora de voltar na clamba, que nem vi os grispes nem a bangoula não estavam mais onde eu tinha deixado.

Que fazer...?

Após a leitura do texto, a professora explicitou como, mesmo desconhecendo uma parte do vocabulário do texto, era possível compreender a mensagem. Ao dizer isso, ela se levantou e foi até a projeção do texto. Por meio de perguntas, foi desvelando com os alunos o significado de algumas palavras. Em seguida, pediu aos alunos que identificassem, dentre seus conhecimentos prévios, aqueles que lhes tinham propiciado o entendimento do vocabulário desconhecido. Junto com a professora, concluíram que essa compreensão se

dava em função do conhecimento de aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos acerca da língua materna, que acabam por se transferir para o aprendizado de uma língua estrangeira. Durante essa discussão, a professora, além de ficar ao lado da projeção, circulou entre os alunos, fez perguntas ora voltadas para a sala como um todo, ora para um grupo específico, ora ainda, para um aluno em particular.

Alcançada essa conclusão, a professora enfatizou que o esforço que haviam acabado de fazer, junto com ela, para explicar teoricamente como era possível compreender a mensagem de um texto com vocabulário desconhecido, nada mais era, na verdade, de mais um exemplo do que deveriam fazer em suas monografias; ou seja, a intenção, ao escrever a monografia, era a de basear-se em um exemplo prático e explicá-lo teoricamente.

A partir dessas conclusões, a professora propôs uma atividade com o objetivo de verificar se seus alunos conseguiriam, em grupo e sem a ajuda dela, selecionar duas palavras (que não tinham conseguido compreender por ser um vocabulário novo) do texto “Problemas na Clamba” e elaborar uma explicação em que a teoria, ou seja, o conhecimento das relações morfológicas, sintáticas e semânticas das palavras, fosse capaz de auxiliar a leitura desse texto. Vejamos como a atividade se passou:

PROFESSORA (ÉRIKA): Ok. Vamos lá. O que vocês vão fazer? Vamos ver a hora: são duas e meia, agora. Vocês querem fazer antes do lanchinho ou depois do lanchinho? Vamos só ver o que é, tá? [começa a leitura do que deve ser feito, projetada pelo data show³⁴]:

³⁴ Trabalho em grupo. Em grupo de seis, decidam: (1) o significado das palavras que vocês não entendem; (2) como vocês podem explicar esses significados baseando-se em suas leituras (e seu conhecimento) sobre: morfologia (pp. 45-48), sintaxe (pp. 48-52),

Group work

In groups of 6, decide:

(1) the meanings of the words you do not understand

*(2) how you might explain these meanings according to your readings **(and your knowledge)** on:*

** Morphology (pp. 45-48)*

** Syntax (pp. 48-52)*

** Other aspects of Grammar*

** Semantic components (pp. 55-60)*

Remember to use your words as well as the author's words (i.e., to quote the author) when making your case to the class.

Ou seja, o que eu falei para vocês? Citem o autor e, depois, expliquem com as palavras de vocês, tá? Ok? Então, nós fizemos ali [apontando para o quadro] algumas, tá? “pli”, “plomar” [palavras tiradas do texto “Problemas na Clamba” que haviam acabado de ter seus significados desvendados na discussão entre professora e alunos] etc. Vocês vão fazer mais umas quatro [explicitar o significado de mais quatro palavras, como foi feito anteriormente na discussão com a sala]. Pode ser? Quatro? Talvez quatro seja muito, né? Porque senão, eu não vou conseguir fazer o resto que eu quero fazer hoje. Duas [palavras, ao invés de quatro], tá bom assim? Duas, tá bom?

ALUNOS: Tá.

outros aspectos gramaticais e componentes semânticos (pp. 55-60). Lembrem-se de usar suas palavras assim como as do autor (i.e., citar o autor) quando estiverem apresentando o resultado para a sala.

ALUNA: [faz uma pergunta a respeito da tarefa, pois não havia entendido bem a proposta]

PROFESSORA: Vocês vão escolher. Escolham duas palavras do texto “Problemas na Clamba”. Escolham duas palavras, tá? E, aí, vocês explicam o que elas significam em grupos, no grupo de vocês. Explicaram o que significam, vocês vão escolher como é que vocês explicaram, se é pela morfologia, se é pela sintaxe ou se é por outras relações, outros aspectos gramaticais, ou se é pela relação semântica, tá? Aí, vocês vão citar o Widdowson nessas páginas aí. Ou seja, se você escolheu “plomar”, você fala assim: “- Ah, eu posso explicar pela morfologia. Então eu vou lá, da página 45 a 48 e cito o Widdowson, para explicar porque eu usei a morfologia para explicar isso aqui”. Entenderam? Tudo bem? Ok? Querem voltar para “Problemas na Clamba”? Talvez seja melhor vocês anotarem só isso [a descrição do que deveriam fazer nessa tarefa]. Pode ser? Aí eu volto [para a projeção texto “Problemas na Clamba”] para vocês fazerem [a tarefa].

Após a introdução da tarefa, a professora observou o trabalho dos alunos sem fazer intervenção. No entanto, ela se sentou ao lado de um dos alunos e iniciou um diálogo com ele (o qual durou cerca de cinco minutos), que não se tratava da atividade que estava sendo desenvolvida. O diálogo não pôde ser transcrito devido à interferência do barulho na sala, por causa da discussão dos grupos a respeito da tarefa. No entanto, foi possível perceber, pela gravação e pelo registro cursivo feito durante a gravação das aulas, que se tratava de um diálogo a respeito da monografia do aluno.

Quando os alunos terminaram a tarefa, a professora pediu que cada um dos grupos apresentasse o resultado de suas discussões.

ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO

AUTOCONFRONTAÇÃO DO EPISÓDIO 1

PROFESSORA: A parte mais difícil é essa: se olhar, se ver na televisão, na tela.

ORIENTADORA: É ruim, né?

PROFESSORA: É horrível! O resto, tudo bem.

[Enquanto eu procurava o ponto exato do episódio, a professora ainda comentou mais uma vez sobre a dificuldade de se assistir].

PROFESSORA: Posso só ouvir e não olhar? Ai, nossa! Os trejeitos dos professores. Trejeito de professor é uma coisa horrível!

PESQUISADORA: Deixa eu só lembrar para você sobre a atividade que foi feita. Fica mais fácil. Essa parte refere-se àquele dia que os seus alunos tiveram orientação com os outros professores.

PROFESSORA: Começaram [a aula com ela] mais tarde.

PESQUISADORA: Isso. Então, eles [os alunos] estavam mais agitados, porque a primeira parte da aula foi orientação em conjunto. Essa parte é a do vídeo do Krashen³⁵. Você trabalhou com eles um vídeo do Krashen porque eles tinham que ver metodologias de ensino de inglês e tinham que saber qual era o embasamento que havia naquelas metodologias.

PROFESSORA: Foi? Tá bom.

PESQUISADORA: Então, aqui é só a parte da instrução que você dá para eles.

[Assistimos a instrução para a realização do exercício tratado no episódio 1]

PESQUISADORA: Essa foi a instrução e eu tenho três perguntas: O que você poderia ter feito de diferente, com a proposta de análise do vídeo?

PROFESSORA: Sei lá, tanta coisa. Não sei. Eu vou dar alguns exemplos do que eu poderia ter feito diferente. Isso aqui [a proposta do exercício] foi com base nas leituras que eles vinham fazendo sobre linguagem e lingüística, propriamente, pois o curso era sobre lingüística. Eles estavam estudando linguagem e a discussão de aquisição e aprendizagem de manhã, com o outro professor. Eu queria juntar as duas coisas, porque, como eles estão em um curso de pós-graduação de língua inglesa, então a lingüística e a concepção de

³⁵Stephen Krashen, lingüista americano, que dedicou muitos de seus estudos à área da Lingüística Aplicada, mais especificamente a relacionada à aquisição da segunda língua.

linguagem vão permear qualquer trabalho que eles estejam fazendo. Eu poderia ter feito de várias formas: eu poderia ter dado trechos para eles preencherem; poderia ter dado exercício de ligação: então eu descrevo aqui a metodologia de ensino de inglês e aqui digo qual é a concepção de linguagem, qual é a concepção de ensino/aprendizagem, qual é o papel do professor, qual é o papel do aluno. Eu poderia ter guiado ou não ter guiado [a atividade]. Eu preferi não guiar. Era isso que você queria saber?

PESQUISADORA: Era.

PROFESSORA: A instrução poderia ter sido mais guiada. Acho que é isso. Isso é uma possibilidade. Poderia ter feito outras coisas, poderia ter pedido para eles relacionarem, por exemplo: relacione esse vídeo com o que a gente leu, acho que eu faço isso depois.

ORIENTADORA: Mas quando você dá uma instrução aberta, o que você tem em mente?

PROFESSORA: Aqui é o seguinte: nesse curso [interrompe a sequência lógica da sentença] eu geralmente não gosto de instrução aberta, porque eu acho que o aluno se perde. Nesse curso, no entanto, eles têm que escrever cada um a sua monografia e todos os módulos que eu dou lá [na universidade], eu faço com que eles vivenciem a monografia. Dá muito mais trabalho para mim, porque eu tenho que ler todos os trabalhos que eles estão fazendo, que eles escrevem para mim com foco em cada uma das monografias. Se eu tenho quarenta alunos, eu tenho quarenta concepções diferentes, escolhas diferentes etc. Nesse caso, é isso que eu faço, é isso que eu quero que eles façam, que eles não leiam ou vejam um filme, seja lá o que for, qualquer recurso que eles tenham, sem que tenham o objetivo de ser utilizado para o trabalho deles. Porque a experiência que eu tenho é que chega no final do curso, depois de um ano e meio, o aluno não sabe o que tem que pôr no papel para escrever a sua monografia. Então, eu acho que é mais útil que, em cada módulo, ele [o aluno] escreva um trequinho, um pedacinho. Assim, o objetivo geral desse módulo, assim como de todos os outros que eu dou, é que o aluno consiga, ao final, escrever uma parte da sua monografia, pautada no que foi discutido.

ORIENTADORA: Então, a pergunta aberta é para você abarcar a variedade do assunto de todos?

PROFESSORA: [concorda com a cabeça] Isso. Assuntos, interesses. Então, tem aí nesse grupo uma monografia sobre tradução, são duas. Uma está fazendo um glossário e o outro menino está analisando uma tradução já feita e comercializada. Daí ele [o aluno] está questionando. Então, ele tem que pensar. Eu até estava conversando com ele na semana passada, ele teve orientação, eu falei: você tem que falar de tradução aqui também, porque é o tema central. E ele falou: mas eu não posso só fazer a análise lingüística? Eu falei: Pode, mas você vai mostrar na tradução que existem dois tipos de concepções de tradução, que estão dentro de uma concepção maior, que é a de linguagem, que é o que está aqui [referindo-se ao episódio selecionado]. A concepção maior de linguagem mais estruturalista, ou a concepção maior de linguagem mais sócio, mais contextualizada, mais pensada, para quê, porque, quem, onde etc. Então, nessas duas concepções de linguagem estão também as duas concepções de tradução: uma que você critica e uma que você

propõe. Ao mesmo tempo em que eu tenho isso, eu tenho alunos discutindo a aprendizagem de vocabulário, a aquisição de vocabulário pelo aluno de língua inglesa.

PESQUISADORA: Interlanguage³⁶.

PROFESSORA: Interlanguage, por exemplo, que é uma concepção de erro que está muito centrada em um paradigma cognitivista de linguagem, de ensino de língua. Tem essas coisas. Tem também outro [trabalho] que está preocupado com a inclusão, eu tenho uma aluna que está pesquisando como ensinar inglês para alunos surdos. Assim, são coisas completamente díspares.

ORIENTADORA: Não cabe mesmo uma discussão fechada.

PROFESSORA: Não cabe, para mim é mais difícil. Não seria impossível, eu poderia fazer um curso mais quadrado, no sentido de: o que me importa aqui é o que a gente está aprendendo e vocês vão me dar de feedback³⁷ aquilo que vocês aprenderam daqui. Então, eu poderia fazer, sei lá, perguntas mais fechadas ou perguntas de ligação, poderia preencher lacuna, sei lá... Mas é que eu não gosto, de qualquer maneira eu não gosto, mas poderia. Mas, para esse curso, eu acho mais difícil para possibilitar toda a gama de coisas que eles têm para fazer.

PESQUISADORA: Na proposta do exercício, você consegue perceber alguma coisa relacionada à [teoria] sócio-histórica ou alguma coisa relacionada a Vygotsky?

PROFESSORA: Não sei se relacionada a Vygotsky propriamente, mas à concepção sócio de linguagem. Quando eu digo assim: eu quero que vocês me digam que concepção de linguagem está permeando cada uma dessas metodologias de ensino de língua, o que eu quero que eles façam é isso, é que eles cheguem à conclusão que existe, sim, porque muitos usam muito “communicative approach”³⁸ - o “communicative approach” é a febre! Só que “communicative approach”, se a gente analisar com cuidado, ainda é bastante cognitivista³⁹ em relação ao ensino de línguas. É um passo além? É um passo além, mas ainda não é uma concepção que se preocupa, por exemplo, com o cidadão que eu estou formando, não se

³⁶ Interlanguage é considerada praticamente uma língua intermediária entre a língua que está sendo estudada e a língua nativa do aluno, portanto, é um recurso que o aluno usa para tentar comunicar-se. Nesse processo de tentativa e erro, o aluno tende a aproximar-se cada vez mais das estruturas da língua alvo.

³⁷ Feedback significa retorno, resultado, comentário do que foi apresentado/desenvolvido previamente.

³⁸ “Communicative approach” significa “método comunicativo” e representa uma das abordagens possíveis para se ensinar uma língua. Tal abordagem se apóia mais na interação entre os alunos em sala de aula, nas funções da lingüística e nas intenções do falante ao comunicar-se. Geralmente, o professor que trabalha com esse tipo de abordagem, divide os alunos em pares ou grupos, dá a oportunidade para que seus alunos pensem e interajam na língua-alvo.

³⁹ Um ensino baseado em uma abordagem cognitivista preocupa-se em verificar como a informação é processada no momento da resolução dos exercícios (problemas). Dependendo do *input* (estimulação), é preciso compreender como se dá a sequência do processo de transformação da informação até que ela se torne a resposta (*output*).

preocupa com isso, se preocupa apenas com a aquisição de linguagem, a aquisição da língua, o ensino da língua.

PESQUISADORA: Com relação às palavras que você usou, tem uma hora que você fala assim: “agora, a pergunta pra titia”. Essa linguagem que você usa com eles é mais uma brincadeira com o grupo (porque eu vi três dias de aula) ou você acha que infantiliza os alunos?

PROFESSORA: Desse grupo, dezesseis alunos são meus orientandos e os outros vinte e quatro já estão comigo há um ano e vão terminar [o curso] agora. Então, com alguns deles, a gente sai, vai comer pizza, então é mais de brincadeira mesmo. Não vejo nisso uma infantilização, embora de vez em quando eu chame os alunos de “5ª série”, quando eles estão muito agitados. “Oh, 5ª série!” Mas, sei lá, eu não vejo nisso uma implicação de torná-los infantis.

PESQUISADORA: Eu vou mostrar como foi a atividade, como a atividade se deu.

[Enquanto eu procurava a filmagem do episódio 1, a orientadora conversou com a professora]

ORIENTADORA: A única coisa que eu estranhei foi o “titia” [professora ri], porque, na educação, essa coisa do titia [professora interrompe]

PROFESSORA: Nem com criança se usa mais, eu sei. Mas eu uso de propósito, eu sei que a gente não usa mais nem com criança.

ORIENTADORA: Então, mas quando você usa de propósito, é de propósito para quê?

PROFESSORA: De brincadeira. De propósito para [muda a sentença]. Até hoje, nenhum deles [alunos] falou assim: Ah, Érika, que tia o que! Mas eu esperava. Eu sempre espero quando eu digo titia que um deles fale: “Ah, Érika, que tia, a gente não usa mais isso nem com criança”. Mas nenhum deles [muda a sentença] Eu fico pensando: puxa! Mas ninguém vai questionar isso? Mas ninguém questiona. Eu acho assim, engraçado até.

ORIENTADORA: Você sabe que quando eu vi [o trecho do episódio em que a professora fala titia], eu não percebi, porque fica um clima tão legal. Mas quando ela transcreveu, eu pensei “titia”, mas por que uma moça vai falar “titia” desse jeito? [ri] Aí, eu falei: Pergunta, Ligia.

PROFESSORA: Um dos objetivos de eu tentar deixar um clima bem tranquilo foi porque eu fiquei com muito medo, essa foi a primeira [filmagem] não foi? [pergunta para a pesquisadora].

PESQUISADORA: Essa [filmagem] foi no segundo dia.

PROFESSORA: Eu fiquei com muito medo que eles [os alunos] estranhassem a gravação, que isso atrapalhasse ou a aula ou a própria gravação, porque eu já vivi muito isso, os alunos esquecem, ficam tão preocupados com aquela câmera ali, que eles não conseguem mais participar da aula ou ficam tentando montar um esquema, montar uma aula padrão, uma coisa assim. [os alunos] Ficam preocupados: eu estou prejudicando ou não estou prejudicando, esse tipo de coisa. Então, eu sempre acho que quando você relaxa bastante e isso é uma das coisas que eu pego do Krashen, porque eu acho que o “affective filter”⁴⁰ é perfeito, é a única coisa perfeita do Krashen para mim. Ele fala que você baixa o filtro afetivo para o aluno poder relaxar e aprender melhor. Eu gosto dessa concepção. E quando tem gravação na minha aula, eu sempre faço muita brincadeira para que eles [os alunos] relaxem e sintam que está tudo bem, que, se eu não estou tensa, por que eles teriam que ficar? Então, eu falo muito antes para eles: quem vai ser filmada sou eu, não são vocês, vocês nem se preocupem, vocês nem vão aparecer na filmagem. Como eu estou relaxada, eles, automaticamente, ficam [relaxados também]. Essa é a minha idéia, normalmente, em relação a fazer graça. Fazer graça normalmente é para isso, eu nem sou tão engraçada assim.

ORIENTADORA: Não, você é, sim.

PESQUISADORA: Ela é, sim.

ORIENTADORA: Você tem humor, tem indignação, tem umas coisas bem legais como modelo de docente em sala. Em um dos episódios, eu acho bem legal, aquele da menina.

PESQUISADORA: É agora.

ORIENTADORA: É agora? Eu achei legal o jeito que você lidou.

PESQUISADORA: Então, eu vou mostrar para você o resultado dos comentários sobre a fita do Krashen. Foi interessante que, por uns trinta e cinco ou quarenta minutos, ficou todo mundo em silêncio e você vai pausando o vídeo e comentando e eles não falavam nada. Durante a aula, enquanto eu gravava, eu não percebi isso, mas quando fui fazer a transcrição eu me perguntava: mas por que eles estão em silêncio? Você estava falando tudo em inglês. Então, você mudou para o português e parou a fita do Krashen e aconteceram vários comentários, a partir do momento que eles puderam falar em português. Eu vou mostrar um dos momentos. Você estava falando de violência na escola, a partir de um trecho do vídeo, e a aluna se lembra de uma situação com violência na escola e ela comenta.

[Assistimos ao resultado do exercício do episódio 1]

⁴⁰ Affective filter significa filtro afetivo e trata-se de uma hipótese desenvolvida por Krashen. Segundo ele, há variáveis afetivas que podem interferir no processo de aquisição de uma língua, tais como ansiedade, motivação, autoconfiança etc. Ter baixo filtro afetivo representaria mais probabilidade de sucesso na aquisição de uma segunda, pois o baixo filtro afetivo é qualidade de alunos autoconfiantes e menos ansiosos; por outro lado, o alto filtro afetivo se restringiria a alunos mais tensos e com baixa estima.

PESQUISADORA: Você estava explicando essa concepção de escola que prejudica, na verdade, o papel da escola, de você já ter tudo pré-concebido em relação ao aluno. Você acha que a aluna conseguiu perceber que ter essa visão pré-concebida, na verdade, prejudica o papel transformador do professor?

PROFESSORA: Eu não sei se eu estava falando da escola. Eu estava falando, usando o exemplo dela. Inclusive eu disse: tem professores que pensam que tudo já está pré-determinado, a gente já escuta tantas vezes “pau que nasce torto, morre torto”, está tudo pré-determinado, não sei se é a escola, mas é uma concepção social, que existe dentro da escola, fora da escola, uma concepção que a gente vê veiculada com muita frequência. As pessoas acharem que se a criança vem de uma família, como as pessoas dizem, uma família desestruturada, ou seja, não tem pai, mãe e filho bonitinho, como se hoje em dia existissem muitas famílias estruturadas [faz sinal de aspas com os dedos] nesse sentido; enfim, se a pessoa não está em uma família desse tipo, então todo o comportamento dela se justifica e ela também jamais será capaz de fazer qualquer outra coisa diferente. Acho que isso é uma concepção que a gente vê dentro da escola, fora da escola, na televisão, é muito comum. Não sei se eu respondi a sua pergunta; acho que não.

PESQUISADORA: Você acha que isso ficou claro para a sua aluna? Isso que você está me explicando.

PROFESSORA: Não sei te dizer. Eu sei que isso é uma tecla que eu martelo ad nauseum. Se ficou claro nesse momento, eu não sei. Mas esse é, nos últimos tempos principalmente, o grande objetivo de minhas aulas. Você fala assim: espera aí, gente, para mim, não existe uma concepção de transformação social se você parte do pressuposto de que tudo é dado.

PESQUISADORA: E isso se aproxima da sócio-histórica? Se você acha que se aproxima, de que maneira?

PROFESSORA: Eu acho que se aproxima por alguns motivos. Primeiro, as coisas não são dadas biologicamente. É claro que existe uma influência do crescimento e desenvolvimento biológico no cognitivo, sim existe, mas não é que isso determine a tal ponto a pessoa que ela não possa avançar. Se isso fosse possível, eu realmente acredito que, se isso fosse verdade, deveríamos apagar a luz e dormir, liga o gás, vamos todos dormir porque não tem mais saída no mundo! Eu acho que se aproxima por isso, porque as coisas não são pré-determinadas porque, quando eu falo do papel do professor, no fundo eu falo da questão da mediação, que não é só do professor, mas também é dele. Então, é preciso que as pessoas pensem nesse contexto que eu tenho aqui, com esses problemas que eu tenho aqui. Qual é a minha ação, qual é o meu papel? O meu papel vai ser diferente em lugares diferentes, em momentos diferentes; ainda que eu dê a mesma aula, o meu papel vai ser diferente de acordo com o que eu tenho ali.

ORIENTADORA: Me deixa fazer uma pergunta? Eu vi que você fala assim (para a menina que falou a história da briga da mãe com o padrasto): “Não que você esteja dizendo isso”. Mas a menina estava dizendo aquilo! Eu uso esse recurso também, porque eu fico embaraçada pelo aluno; eu quero evitar o embaraço do aluno. Então eu falo: eu sei que você não está dizendo isso, embora eu ache que ele está dizendo exatamente aquilo. Mas,

daí, eu retomo para a classe em um tom genérico, como se fosse uma aula. Mas, na verdade, eu fico aqui me perguntando: não seria melhor pôr o dedo na ferida e dizer: você está dizendo isso. Você acredita mesmo nisso?

PROFESSORA: Eu já fiz isso também. Mas, na minha experiência, eles [os alunos] ficam na defensiva; eles [os alunos] se põem na defensiva. Essa questão de refletir sobre a sua fala, sobre a sua aprendizagem, sobre si mesmo, como vocês mesmas têm colocado para mim hoje, é difícil. As pessoas não estão acostumadas. Então, alguém apontar o dedo e falar: você fez isso, como está acontecendo agora, né? Você fez isso, isso faz sentido para você? Você se sente na berlinda! Um dos grandes problemas da reflexão crítica é como evitar que o professor que está participando, que está sendo participante da pesquisa ou que está respondendo às perguntas, como evitar que ele se sinta em um interrogatório. Então, existem várias coisas. Eu, por exemplo, falo de parafrasear, eu uso muito isso: “me deixa ver se eu entendi, o que você está dizendo é assim, assim, assim?” Porque quando você faz a paráfrase, você dá tempo para o outro pensar, relaxar, baixar a guarda e pensar: alguém está me entendendo; o que é diferente de: estão todos me questionando. Então, eu uso muito isso em aula, porque essa coisa de falar: “não é isso que você está dizendo?”, eu acho que as pessoas ficam na berlinda, elas se defendem e, aí, toda e qualquer possibilidade de aprendizagem some. O que volta à questão do Krashen, do filtro afetivo.

ORIENTADORA: Interessante. Você faz por uma questão pedagógica, eu faço por uma questão afetiva, no sentido de não constranger o aluno por um pensamento que ele realmente tem.

PROFESSORA: Eu acho que cria bloqueio.

ORIENTADORA: De alguma forma, eu evito, mas eu não tinha clareza de porquê eu fazia isso.

PROFESSORA: Eu já fiz algumas vezes e a pessoa vem discutir: “não, mas não foi isso que eu quis dizer!” Quando a pessoa começa com “não foi isso que eu quis dizer”, toda a possibilidade de aprendizagem aqui sumiu; [o aluno] ficou só na defensiva do “não foi isso que eu quis dizer”. Então, é em função disso que eu uso essa estratégia.

PESQUISADORA: Agora, eu vou fazer algumas perguntas sobre o silêncio dos alunos durante trinta, trinta e cinco minutos. Como é que fica a concepção de homem como ser ativo, participante, envolvido, se eles [os alunos] ficaram tão quietinhos nesses trinta, trinta e cinco minutos?

PROFESSORA: Eu não sei até que ponto estar ativo, participante, envolvido é uma coisa física. Eles podem estar ativos, participantes, envolvidos, mentalmente ativos em construir significados que, depois, eles vão colocar e discutir. Então, eu acho que esse período pode ser importante, porque são coisas muito novas para eles. Além disso, eles estavam vendo tudo em inglês e, como você mesma falou – e é verdade – boa parte dos alunos, embora sejam todos formados em Inglês, boa parte deles tem dificuldade com o Inglês realmente; então, se eles achassem que tinham que falar em Inglês, eles não falariam, principalmente tendo alguém gravando, eles não falariam em Inglês.

PESQUISADORA: O silêncio me preocupou e depois, ao assistir de novo, eu percebi que a hora que você mudou [passou a falar em português], eles começaram a participar bastante.

PROFESSORA: Mas eu acho que estar ativo é, às vezes, um processo mental mesmo. Você está mentalmente ativo, tentando compreender aquilo, formar significados que você vai trazer para a discussão, para a mesa de negociação depois e, a partir daí, construir outros significados. Mas, em primeiro lugar, ele [o processo mental] ocorre aqui [professora leva as mãos à cabeça] no nível em que eles estão, claro.

AUTOCONFRONTAÇÃO DO EPISÓDIO 2

PESQUISADORA: Você pediu para eles [os alunos] trabalharem em grupos, formados de três alunos no mínimo, sendo que um desses alunos tinha que ser um aluno “novo”.

PROFESSORA: Porque o grupo tinha seis ou sete alunos que estavam entrando naquele semestre.

PESQUISADORA: Isso. E você colocou uma projeção para eles falando, eu vou mostrar para você depois, sobre o Widdowson⁴¹. E eles tinham que relacionar isso com o trabalho deles.

[Assistimos a instrução para a realização do exercício tratado no episódio 2]

PESQUISADORA: Qual era o seu objetivo para essa proposta de trabalho?

PROFESSORA: Eu acho que é o mesmo que o outro [do episódio 1]. Eles [os alunos] têm que fazer ligação de tudo, não adianta nada eles aprenderem teoria no vácuo. Eu acho que não serve para nada eles aprenderem teoria no vácuo, eles ainda não têm uma capacidade de leitura, de traçar paralelos com vários textos, que, aliás, muitas vezes, nem no doutorado as pessoas têm. Então, algumas dessas pessoas acabaram de sair da graduação, outras fizeram graduação há muito tempo e ficaram muito tempo sem estudar e estão só voltando agora. Então, aqui eu quero que eles relacionem conceitos vistos em textos diferentes, relacionem textos, tracem paralelos entre textos.

ORIENTADORA: Entre textos ou entre conceitos?

PROFESSORA: Entre conceitos. E até entre textos também, porque uma coisa que eu falo muito com eles é que as pessoas ainda acham que a verdade está no texto. Então o que o autor quis dizer? Eu detesto essa pergunta, não me interessa o que o autor quis dizer. Mas a gente vê isso em livro didático, vê isso na prática dos alunos o tempo inteiro. Eles buscam o que o autor quis dizer e não o que eu tenho para compreender ali, o que eu trago de meu para aquele texto, o que eu preciso dali, que críticas eu faço àquele texto. Então, de um modo geral, o objetivo aqui é esse: que eles tracem paralelos entre textos, entre conceitos e

⁴¹ Henry Widdowson é um estudioso nas áreas da Lingüística Aplicada e do ensino de línguas, especialmente ensino e aprendizagem de língua inglesa.

tracem paralelos com os trabalhos pessoais, as monografias, que eles saibam o que vão tirar desses textos e porque eles estão tirando isso.

PESQUISADORA: E a continuação desse trabalho está dando certo?

PROFESSORA: Mais ou menos. Eles têm muita dificuldade. Então, embora eles estejam fazendo uma pós-graduação em língua inglesa, eles não vêem onde entra a linguagem, o estudo da linguagem. Eles não vêem porquê estudar concepções diferentes de linguagem, por exemplo. Eles pegam essa citação do Widdowson [descrita na introdução ao exercício do episódio 2] e falam assim, só para dar um exemplo de um aluno: “a linguagem é intrinsecamente humana, não é dos animais, por isso eu posso dizer que o surdo precisa aprender português, porque, sem isso, ele não vai ser tipicamente humano”. Ou eles extrapolam para uma coisa que não tem nada a ver; esse aluno, por exemplo, eu respondi por e-mail porque ele é meu orientando. Eu respondi assim: AHAHAHAHAHAHAHA! [gritando] vou te devolver isso, porque eu não posso nem continuar lendo. Então, se você me perguntar, você faria assim de novo? Não.

PESQUISADORA: E de que outra forma?

PROFESSORA: Nesse caso, eu acho que eu preciso dar um livro mais fácil. Eu dei três livros para eles lerem, nesse curso, sobre lingüística, com três concepções diferentes. Eu acho que eu pegaria um livro mais fácil, de introdução à lingüística, e evitaria citações como essa, a não ser que eu explicasse o que isso quer dizer especificamente. Eu acho que faltou explicar em alguns pontos. Tem esse ponto, por exemplo, que isso não quer dizer que o surdo porque ele não fala, linguagem não é fala. Eu acho, eu acho não, semestre que vem, eu vou dar esse curso de novo e já estou pensando em como vou me reorganizar para evitar esse tipo de problema. Os problemas, eu vejo nos trabalhos dos meus orientandos. Eu exijo que eles coloquem um capítulo de lingüística ou um capítulo que discuta linguagem. Não precisa ser lingüística, mas que discuta linguagem, de um modo geral, sob qualquer perspectiva que eles queiram. Mas eu acho que eu abri muito, eu falei que eles poderiam ir para a sociolingüística, eu trouxe um texto de sociolingüística, da pragmática, da lingüística aplicada, da psicolingüística. Eu acho que eles ficaram muito perdidos, com a gama de área e de conceitos dessas áreas. Então, isso foi um problema que eu vi.

PESQUISADORA: E na proposta do seu exercício, você consegue ver alguma concepção da sócio-histórica?

PROFESSORA: A idéia do par mais experiente. Sentar as pessoas que estão chegando com as outras, mas não porque as que estão chegando não tenham lido esses textos. [Elas] leram, mas elas não estão familiarizadas com a minha metodologia de trabalho, com essa exigência, esse nível de exigência [que eles tracem paralelos]. Eles não estão acostumados com isso porque estão chegando, os outros já apanharam. Tanto que, você não chegou a filmar, eu acho, mas, em alguns grupos, aquele grupo que tinha a Regina, a Julia, que é aquela menina que falou ali agora [no episódio 1], elas ficaram um bom tempo explicando para as meninas novas que estavam com elas, qual era o meu método de trabalho. Então, elas diziam: Calma! A Érika é assim, ela primeiro te joga em uma piscina funda, depois ela te dá bóia. Calma! Ela vai dar a bóia! Parece que você está perdida, porque está sendo

exigido um nível de complexidade muito grande. Mas, depois, ela vem com o passo a passo e ela vai te mostrar: aquilo está ligado com aquilo, que está ligado com o seu trabalho por aquilo e aquilo outro; então, você não vai ficar solta. E eu cheguei lá e elas estavam falando isso para as meninas. Mas eu não sei, ainda assim, quando eu recebo os trabalhos, eu vejo que os alunos continuam soltos, mas eu não sei te dizer qual é a alternativa, entende? Ainda. Eu acho que eu faço tudo que eu poderia fazer para não ficar solto, eu acho que eu amarro todas as arestas, mas, obviamente, não amarro tudo, porque, se eu amarrasse, não teria tanta gente solta, perdida. Embora, eu concorde plenamente com a Patto, a Maria Helena Patto⁴², quando ela fala: quando eu dou uma aula para vinte pessoas, eu dou vinte aulas, porque cada um vai ler esse texto que eu estou produzindo de uma forma diferente; vai analisar, é obvio, de uma forma diferente e vai reagir de forma diferente. Então, eu acredito nisso, também. Mas, ainda assim, eu acho que o papel do professor é, de uma certa forma, fazer com que o aluno consiga entender, alcançar aquilo que está sendo proposto. Não sei, eu acho que, em alguns momentos, eu não sei nem o que o aluno está se propondo, mas o que o aluno está se propondo, o que o professor está propondo, o que o curso propõe. É complexo mesmo. Eu acho que alguma coisa está falhando, eu não sei o que é ainda. Eu sei que existe uma falha, porque eu vejo o aluno falando essa coisa que eu acabei de falar: “surdo não fala, então surdo não tem linguagem, então ele não é humano”. Porque, no fundo, é isso o que ele está dizendo! A linguagem (pegou a citação do Widdowson): “a linguagem é tipicamente humana, então surdo não é humano”. Como assim? Para mim, que trabalho com exclusão, que trabalho muito com surdo e que defendo muito o ensino de Libras⁴³, ouvir ou ler um negócio desse... Eu quase matei o aluno! Ele disse: “professora, pelo amor de Deus, me perdoa! Foi sem querer, professora! Pelo amor de Deus, me perdoa!”. [e ela, como se estivesse respondendo] Eu não quero falar com você, nem olha para mim!

PESQUISADORA: Não foi o Diogo?

PROFESSORA: Não. Foi o Mario. Mas, olha, funcionou, ele mandou um outro trabalho e ficou super bonitinha a parte de linguagem. Talvez seja isso, talvez eu tenha que dizer: não quero falar com você, não fale comigo! Não sei, eu não sei o que é. Mas o segundo trabalho que ele me mandou, estava ótimo! Está, aliás. A monografia dele está ficando boa.

ORIENTADORA: Quando você fala que você deu várias perspectivas, várias abordagens, mais complexas, menos complexas de linguagem, o que você está repensando aí, mas não é assim mesmo que a gente aprende? Ou seja, descobrir que tem várias alternativas, ficando pasmado diante delas e depois procurar a que tem mais a ver com a gente.

PROFESSORA: Eu acho que é, mas desde que a concepção do papel de aluno seja uma concepção de curioso, uma concepção investigativa. Muitos dos alunos que a gente recebe, eles vêm com uma concepção de que eles estão lá para receber algo pronto, fechadinho, que é o que eles estão acostumados, é assim que eles se constituíram. Então, quando a gente dá essa abertura total, a gente está quebrando todos os paradigmas dos alunos e eu não sei

⁴² Maria Helena de Souza Patto é, atualmente, professora titular da Universidade de São Paulo na Faculdade de Psicologia. Dedicou-se ao estudo da Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, nos seguintes temas: educação, fracasso escolar, psicologia, psicologia escolar e pobreza.

⁴³ Linguagem Brasileira de Sinais.

até que ponto todos eles conseguem lidar com isso. E aí eu questiono o meu papel de professor porque, se eu tenho alunos diferentes, que é o que eu falei para aquela menina [referindo-se ao diálogo com a aluno no episódio 1], se eu tenho essa realidade, eu tenho que lidar com essa realidade. Se eu tenho alunos diferentes em sala de aula, eu tenho que conseguir dar diferentes aulas mesmo, não dar a mesma aula para que eles interpretem de formas diferentes, mas dar diferentes aulas. Então, nesse trabalho, por exemplo, que eu propus aqui, uma aluna conseguiu claramente, quando eu cheguei perto dela, ela falou assim [professora interrompe a sequência lógica da sentença para explicar o trabalho da aluna]. Ela está analisando “Orgulho e Preconceito”, o filme e o livro, ela disse: “o que eu estou fazendo aqui, eu estou analisando a linguagem escrita e vendo como essa linguagem se tornou não-verbal. Eu posso usar Bakhtin⁴⁴ ou eu posso usar semiótica⁴⁵” [professora fecha as mãos e sorri como que agradecendo pelo resultado alcançado pela aluna]. Mas é uma de quarenta. Outros alunos conseguiram alguma coisa, o Carlos conseguiu, o Mario conseguiu alguma coisa e tal, mas, para vários, eu tive que dar na mão: você vai usar isso aqui [leitura ou conceito a ser usado na monografia], olha aqui, mostrar e apontar de grupo em grupo, quando eu coloco [os alunos] em grupo, eu faço muito isso. Eu adoro trabalhar em grupo, porque me deixa livre. Se eu pudesse, eu dava só trabalho em grupo. Eu fico livre, eu posso ir de grupo em grupo, eu posso ver o que eles estão fazendo, eu posso ajudar individualmente; e, em um grupão [a sala toda, sem estar separada por grupos], se eles ficam calados e eu não sei o que eles estão pensando. Então, fica muito aula show [quando os alunos não estão trabalhando em grupo]! Eu não gosto muito; eu prefiro trabalho em grupo. Mas, enfim, nesse trabalho em grupo, eu tive que ir dando, então eu falava assim: o seu está aqui, nessa linha aqui. Dá uma olhada nessa parte, lê esse trecho.

ORIENTADORA: Você foi fazendo um scaffolding⁴⁶.

PROFESSORA: Mas, eu não sei, eu tenho um pouco de receio de que dar a amplitude para os alunos possa permitir a alguns crescerem muito, um bom crescimento, mas a outros, não, outros vão ficar perdidos. O primeiro curso que eu dei para essa turma foi de metodologia de pesquisa e em todas as aulas eles [os alunos] me paravam para falar: Érika, a gente ainda não entendeu o que você quer de trabalho. Eu explicava, eles perguntavam: Érika, a gente ainda não entendeu. Isso me deixou muito frustrada porque a primeira investigação que eu fiz sobre a minha prática em sala de aula, eu filmei a minha prática, foi porque eu achava que eu não sabia dar instruções. Eu te falei isso, no curso de sócio [falando com pesquisadora]⁴⁷? Eu não sabia dar instruções! Então, em todas as aulas o aluno me perguntar: mas o que você queria? Como é que você quer esse trabalho? Eu pensava: meu Deus, eu acho que não estou sabendo dar instrução mesmo e eu continuo não sabendo dar instrução. Hoje em dia, eu estou mais tranquila com relação a isso, por entender que as

⁴⁴ Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um estudioso russo que se dedicou ao estudo da linguagem. É considerado por muitos um filósofo da linguagem. Seu trabalho tem influência nas áreas de teoria e crítica literária, sociolinguística, semiótica e análise do discurso.

⁴⁵ Semiótica é uma ciência que estuda qualquer sistema de signos – fotografia, cinema, artes visuais, música etc.

⁴⁶ Scaffolding significa desdobramento.

⁴⁷ “Sócio” refere-se à abreviação do nome do curso de extensão no qual a pesquisadora foi aluna da professora, sujeito dessa pesquisa.

peessoas entendem de forma diferente. Então, a gente tem que ter abordagens diferentes. Mas, sei lá, a amplitude faz com que os alunos se percam.

ORIENTADORA: Mas eu acho que eles têm que se perder.

PROFESSORA: Eu acho, para mim. Mas, para alguns alunos, da forma que eles se formaram, se constituíram, não sei. Eles ficam muito mal, eles não conseguem continuar.

ORIENTADORA: Mas aprender é difícil.

PROFESSORA: É claro.

ORIENTADORA: É um processo sofrido.

PROFESSORA: Crescer dói, eu falava muito isso quando era adolescente. Ai, crescer dói.

PROFESSORA: Talvez eu esteja ainda muito dividida entre jogar o aluno no lado fundo da piscina mesmo, como minha aluna fala, e segurar na mão, ensinar a nadar segurando na mão. Não sei, talvez seja isso. Fico muito frustrada quando vejo que os alunos não estão crescendo. Embora eu ache que a responsabilidade não é totalmente minha, na ação, é muito difícil eu achar que a responsabilidade não é minha! Fora da ação, eu consigo racionalizar a respeito; mas, na ação, eu fico muito frustrada e eu quero pensar em formas de evitar isso porque, de uma certa maneira, eu estou evitando a minha frustração também. Eu quero que meus alunos tenham sucesso, eu quero que eles aprendam, eu quero que, no final do dia, eles digam: “Puxa! Aprendi isto!” Seja lá o que for, porque isso significa sucesso para mim. E é claro que eu quero ter sucesso quando eu dou aula! Eu não quero ser um fracasso como professor. Eu não acho que eu sou, mas não quero ser nunca, esse é o problema. Talvez eu espere muito da minha ação, talvez seja isso. Então, eu fico pensando em formas de minimizar o problema para eles [os alunos], embora eu ache, sim, que crescer dói, que faz parte, que é importante. Eu me lembro da minha primeira aula no mestrado, em que eu tive uma aula só sobre todos os “ismos” e “ias”, ou seja, tudo o que é filosófico, desde Platão até hoje. Eu fiquei assim [professora arregala os olhos e abre as mãos, querendo expressar como se sentiu naquela aula]: “não sou capaz de acompanhar esse curso”. Aí eu saí e fui à [livraria] Cortez e comprei uma pilha de livros de filosofia e passei a semana inteira lendo. Cheguei, na semana seguinte, e disse: “agora pode vir!” E aí, a professora mudou e começou a falar de Vygotsky. Aí, eu falei: “Poxa! Que sacanagem!” [risos] Mas o curso era sobre aprendizagem de língua estrangeira. Mas, para mim, esse é o meu método como aluna. Se eu não sei, eu vou investigar até descobrir. Eu vou enfrentar. Mas, às vezes, eu tenho um pouco de medo de esperar que todos os meus alunos façam isso; aqueles que não fazem, se perdem no meio do caminho. Eu tenho um pouco de receio em relação a isso. E aí vai para meu papel como professor.

PESQUISADORA: Tá bom. Eu vou mostrar para você o resultado da proposta do exercício com a Renata.

PROFESSORA: Vichi! Está bem.

[Assistimos ao resultado do exercício do episódio 2]

PESQUISADORA: Vamos lá. Você teria feito alguma coisa diferente com relação ao andamento dessa atividade?

PROFESSORA: Várias, eu acho. Eu acabei de falar que eu acho que é muito difícil o que eu estou propondo para eles. Por isso mesmo, a Gabriela fica tão feliz quando eu pego na mão dela. Então, é isso, isso serve para seu trabalho. Então, talvez eu devesse propor de forma mais fácil. Também percebi ali que eu fico muito do lado de lá. O pessoal que está do lado de cá, não sei nem o que está fazendo, se está acompanhando ou não; em algum momento, você filmou o pessoal do lado de cá e estava todo mundo meio assim [professora imita a posição dos alunos: o braço apoiando a cabeça como se estivessem com sono], talvez porque a minha atenção talvez estivesse voltada toda para o outro lado. Não sei porquê eu estava voltada para o outro lado. Eu costumo andar muito em sala, mas aí eu estava andando de frente para trás assim [imita o movimento do corpo com as mãos] e não de um lado para o outro. Eu acho que eu pulei muito rápido para socorrer a Renata. Eu deveria ter deixado a Renata [faz movimento com a mão, como se estivesse querendo expressar que ela devesse ter deixado a Renata desenvolver a idéia].

ORIENTADORA: Qual é a Renata? Essa aqui? [aponta para aluna na filmagem]

PROFESSORA: É. E aí eu pulei muito rápido e comecei a dar aula de novo. Eu não deixei que a Renata quebrasse mais a cabeça, tentando falar sobre o trabalho dela. Eu poderia ter feito mais perguntas, ao invés de ter dado mais explicações. Eu acho que o objetivo da atividade, de fazer com que eles falassem sobre o trabalho deles, foi um pouco atropelado por mim, porque eu comecei a falar sobre o trabalho deles: então, Renata, o seu é isso. Gabriela, o seu é aquilo.

ORIENTADORA: Mas eles estavam se perdendo na hora que você falou.

PROFESSORA: É, mas eu talvez pudesse ter pensado em perguntas que ajudassem os alunos a voltar à concentração deles, a entender o que estava sendo proposto. Mas, eu acho que, nesse momento, eu já tinha para mim, na minha cabeça, uma representação de que a minha aula foi difícil e aí, eu tinha, para mim, eu me lembro que, em alguns momentos desse curso, eu achei a aula muito difícil. Talvez esse tenha sido um dos momentos que eu achei muito difícil e, nesses momentos, eu comecei a quebrar [os conceitos] mais em pedacinhos e falar: é isso, gente, olha, está vendo isso que eu estou falando, essa coisa abstrata aqui? É isso! Tem função? Tem. Eu acho importante fazer isso, eu não acho errado fazer; mas eu acho que eu fui muito rápida: eu deveria ter deixado um pouquinho, um pouquinho mais talvez, aquela dosagem entre deixar o aluno quebrar a cabeça e mandar o aluno para o manicômio, eu poderia ter esperado um pouquinho mais. Para a Renata, principalmente. Eu vejo isso agora, a Renata, por exemplo, terminou o curso o semestre passado. E ela, até agora, não conseguiu escrever. Ela é minha orientanda, também. Até agora, ela não conseguiu escrever! Eu não sei se eu a peguei no colo demais, sabe? Não sei. Talvez seja isso.

PESQUISADORA: Em uma parte, você fala: vamos ajudar a Renata e vamos construir juntos.

PROFESSORA: E só eu falo. Exatamente. Eles [os alunos] ficam quietos. Isso me demonstrou, vendo isso aí [o episódio 2], que esse deve ter sido um daqueles momentos em que eu achei que minha aula estava difícil demais e eu precisava segurar na mão deles, senão eles não iriam conseguir acompanhar. Mas não sei até que ponto isso é verdade. Analisando, não sei até que ponto eu deveria deixá-los quebrar mais a cabeça, porque uma outra coisa que acontece é que esse grupo, em particular, não leu; algumas pessoas leram tudo e as pessoas que leram tudo conseguem falar. Não falaram muito aí, mas me apresentaram por escrito bem; e outras pessoas não leram nada. Então, elas já esperam que eu dê [a resposta], sabe? Essa dosagem é difícil mesmo, é bem difícil.

PESQUISADORA: Na proposta do exercício, você conseguiu identificar alguns aspectos da sócio-histórica. E no resultado do exercício, quando eles expõem?

PROFESSORA: É só esse pedaço [trecho em que os alunos apresentam o resultado do exercício]?

PESQUISADORA: A maior parte é.

PROFESSORA: Não, tirando o fato de que eu ajudo, né? Tirando o fato de que eu faço o “scaffolding”, que não é um “scaffolding” de juntar pedacinhos para formar o todo, mas é oposto, é jogar, é dar o problema e, depois, ajudar com alguma coisa para ele [o aluno] não ficar totalmente perdido. Tirando isso, sei lá. Acho que não.

PESQUISADORA: Como você acha que a atividade contribuiu para os outros alunos visualizarem as suas monografias, que era o objetivo da atividade?

PROFESSORA: Sei lá, eu não lembro qual foi a reação dos outros.

PESQUISADORA: A Gabriela e o Diogo?

PROFESSORA: Sim, a Gabriela e o Diogo. O Diogo, nesse dia, falou para mim (não sei se está gravado aí). Ele falou assim: “agora eu já sei o que vou fazer de monografia”. Eu acho que talvez esteja gravado. Então, algumas pessoas estavam mais engajadas. Agora, eu vi que eu fiz uma pergunta para a Jamile, eu falei: “e você, Jamile”? E eu não sei como ela respondeu.

PESQUISADORA: Ela falou que estava indo.

PROFESSORA: Eu falei: está indo para onde?

PESQUISADORA: Isso. E ela falou: depois eu te falo.

PROFESSORA: Ah, bom, eu não lembro o que ela me falou.

PESQUISADORA: Por que você chamou a Renata e depois você chamou a Jamile? Não sei se elas estavam olhando mais para você.

PROFESSORA: São as pessoas que mais dificuldade têm naquele grupo! São a Renata e a Jamile, de entender o que eu estou falando. Eram, né? Elas já terminaram, mas eram as pessoas que mais tinham dificuldade em entender o que eu estava falando; então, eu nem sempre falava delas, mas sempre que chamava outras pessoas, eu já voltava para a Renata ou voltava para a Jamile. Elas acabavam sendo um pouco o meu termômetro. Para saber até que ponto eu estava atingindo a turma, eu media por elas. São elas ou o Diogo, mas o Diogo fala mesmo que você não peça! Então, ele também acabava sendo um termômetro.

ORIENTADORA: Mas você não acha que você também, eu estou inferindo, mas que se são as pessoas que tinham mais dificuldade, você está sendo regulada pelo princípio da equidade? Você está dando mais atenção a quem precisa mais?

PROFESSORA: Acho e eu estou, sim. Isso, eu faço.

ORIENTADORA: Então, não é uma questão de ter um termômetro, é uma questão de dar mais ajuda a quem precisa.

PROFESSORA: É. Pode ser. Eu falo isso porque minha preocupação grande na sala de aula é sempre se eu estou cumprindo o meu papel, os meus diversos papéis.

ORIENTADORA: Mas quais são os seus diversos papéis?

PROFESSORA: Esse, o principal deles é fazer com que os alunos consigam caminhar. Mediar na medida em que aparece o problema, e o problema aparece com essas pessoas. Quando eles falam, eu sei que eu vou ter um espaço ali para esclarecer dúvidas para outras pessoas. Criar, às vezes, esse momento de conflito, de discussão, para ter também um momento conseqüente de negociação. Eu tenho sempre muita preocupação com isso. Até que ponto, um pouco até ser modelo também. Tem muita gente ali que é professor e eu questiono muito essa forma de ser professor. Tem aluno ali, por exemplo, a Regina, ruivinha, a Regina falou: eu já sei o que eu quero fazer de mestrado! Ela até quis mudar a monografia, mas acabou não mudando. Ela falou assim: eu acho que eu quero investigar justamente esses diversos papéis que o professor tem assumido ao longo da história e os papéis que a escola espera que o professor assuma e que, vendo você dar aula, eu vejo que você assume papéis para você, que eu gostaria de assumir para mim. Mas a escola não me permite isso. Eu conversei um pouco com ela a respeito disso. Então, eu acho que, nesse sentido, você acaba sendo um pouco o modelo também do que você acha que deve ser uma aula e, às vezes, não sai exatamente como você esperaria. Mas você está sempre tentando mostrar para os alunos o que você acha que deveria ser uma aula do ponto de vista do professor, também. Eu não tinha pensado muito no princípio da equidade, mas, sim.

PESQUISADORA: Você conta um pouquinho sobre circular, deixar eles trabalharem em grupo e circular, você pode comentar só mais um pouco o porquê da importância de ficar circulando e fazer eles trabalharem em grupos diferentes.

PROFESSORA: Primeiro, eu te falei: eu me sinto livre para dar aula mais voltada para a necessidade, para ajudar mais a necessidade do aluno. E é o único modo que eu vejo de se conhecer o aluno, porque quando você tem uma turma muito grande - por exemplo, eu tenho uma turma, em uma faculdade em que eu dou aula, que tem cem alunos - , eu não

vejo outro jeito de eu conhecer o aluno, saber quem ele é, no sentido do que ele traz para a sala de aula e, com isso, preparar as minhas aulas. Mas é no sentido também de saber quem ele é, que dúvidas ele tem, que problema ele tem, o que ele está entendendo do que eu estou falando. Nessa perspectiva, de que eu tenho cem alunos, eu dou cem aulas! Eu preciso entender que aula ele está tendo, até para saber como é que eu vou conseguir negociar com ele esse sentido que eu estou dizendo, se for o caso.

PESQUISADORA: Está bom. Tudo bem?

ORIENTADORA: Tudo.

AUTOCONFRONTAÇÃO DO EPISÓDIO 3

PESQUISADORA: A continuação mostra a introdução da próxima atividade. Esse episódio é bem mais curtinho.

[Assistimos a instrução para a realização do exercício tratado no episódio 3]

PESQUISADORA: Então, aquela mesma pergunta: você poderia ter feito algo diferente com a proposta do exercício?

PROFESSORA: Sempre pode. Sei lá, poder podia, mas não sei.

PESQUISADORA: Com relação à sócio-histórica, você vê alguma concepção na proposta do exercício?

PROFESSORA: Como que era mesmo? [professora começa a repetir a proposta do exercício] olhar a palavra, buscar a teoria e explicar com as suas palavras?

PESQUISADORA: Isso. [leitura da transcrição da proposta do exercício para ajudar a professora a organizar a resposta] Vocês vão escolher como é que vocês explicaram, se é pela morfologia, se é pela sintaxe ou por outras relações, outros aspectos gramaticais, ou se é pela semântica; e aí citar o Widdowson.

PROFESSORA: E explicar com as suas palavras.

PESQUISADORA: Isso.

PROFESSORA: [fica em silêncio por alguns segundos, pensando na resposta] Sei não, tá?

PESQUISADORA: Tá bom.

PROFESSORA: Tem uma pergunta mais fácil?

PESQUISADORA: Vou tentar. Por que você enfatiza bastante que eles [os alunos] têm que citar o Widdowson e que depois de eles terem explicado com as próprias palavras, eles têm que usar [o Widdowson]?

PROFESSORA: Porque eles não conseguem fazer: ou eles se apropriam sem aspas, citam exatamente o texto sem aspas ou, então, eles não saem do senso comum. Ah, entendi a sua pergunta [começa a rir]. Tá, entendi o que você quer saber, a gente tem que saber o que está na cabeça do outro para saber o que ele quer saber, entendeu? A pergunta tem que ser mais assim: diga assim, não tem alguma coisa a ver com conhecimento científico, conhecimento cotidiano? É, acho que é por aí, sim. Eu nem lembro disso, na verdade, porque, para mim, dentro da lingüística aplicada, a gente discute dentro da lingüística aplicada crítica, é tão nada a ver você fazer só teoria sem você discutir a prática dentro da teoria, sem que a teoria saia da prática. A não existência dessa relação dialética teoria e prática é simplesmente o vácuo, não dá, ou você não sai do senso comum, não sai de onde você está e você não caminha ou, então, você também não sai desse conceito da discussão da teoria pela teoria, também não sai do vácuo, não caminha porque você não vê essa relação das coisas.

PESQUISADORA: Tá legal. Depois da introdução da tarefa, você os deixa trabalhando em grupos, mas dessa vez você não faz intervenção, diferente da atividade anterior, mas você conversa com um dos seus alunos. Então, eu só vou mostrar um pedacinho em que vocês estão conversando.

PROFESSORA: [enquanto eu arrumava o trecho do episódio para mostrar para ela] É engraçado que muitas vezes você faz as coisas, mas você não pára para pensar porque você está fazendo, né? Fica no automático, a Ligia fez a pergunta e eu fiquei assim: mas que coisa estranha, o que ela quer saber?

[Assistimos ao resultado do exercício do episódio 3]

PESQUISADORA: Essa gravação ficou mais escura. Você ficou em um canto, aqui, você está aqui [apontando para a tela] e eles [os alunos] estão trabalhando sozinhos. [continuamos a assistir ao episódio] Eu vou parar um pouco [a exibição do episódio]. Aí você fica quase cinco minutos só conversando com ele [um dos alunos] e o resto da sala continua realizando a atividade. Então, a primeira pergunta é: por que dessa vez não houve a intervenção como na outra [atividade do episódio 2] nos grupos e você preferiu trabalhar com esse aluno em particular?

PROFESSORA: Não foi uma escolha, que eu me lembre. Eu iria de grupo em grupo olhar, eu não iria falar; mas, quando cheguei lá [no grupo do aluno], ele me falou alguma coisa que eu não me lembro exatamente o que foi, que me fez ficar ali. Não foi planejado ficar conversando com ele, acho que é o Carlos, não é?

PESQUISADORA: É. Eu não consegui gravar a conversa por causa do [fala interrompida porque professora continua a falar]

PROFESSORA: Mas não são alunos que apresentem dificuldade. Acho que foi mais porque eu cheguei ali [no grupo do aluno] e ele me fez alguma pergunta e me deu aquele

papel para eu ler, que eu nem lembro o que era. O porquê de eu ter deixado eles trabalhando sozinhos: de vez em quando, eu faço isso, eu me afasto, eu não sei se foi por isso que eu estava indo lá para trás; normalmente, eu vou para trás, onde eles não podem me ver e eu me concentro nas falas que eu identifico dos grupos para não haver a minha intervenção direta, porque, às vezes, eu percebo que minha intervenção direta faz com que eles parem e esperem que eu fale, ou, então, que eles falem e falem: “é isso, professora?” Então, não há uma construção deles, real, que eles possam trazer. Como no outro exemplo que a gente viu [episódio 2], que a Renata falava assim: “Ah, foi a Érika que fez para mim. Eu vou falar para vocês como se eu tivesse feito, mas foi a Érika quem fez.” Porque eu chego e eles [alunos], automaticamente, tudo o que eles falam, eles olham para mim: “é isso?” E eu tenho essa santa boca, não consigo ficar quieta e começo a falar. Eu poderia dizer: “não sei, pensa.” Às vezes, eu até consigo falar: “não sei, pensa se é”; quando eu digo: “não sei, pensa se é”, eles acham que não é, eles começam a pensar outra coisa para poder resolver o problema. Então, às vezes, eu prefiro me distanciar. Não que eu não esteja ouvindo, eu estou ouvindo o que eles [muda o que ia dizer] nesse momento, eu estou conversando com o Mario ou o Carlos, eu não sei qual dos dois, mas, normalmente, eu ouço os grupos, eu me concentro em grupos diferentes, eu fico atrás dos grupos.

PESQUISADORA: Essa era uma pergunta que eu ia fazer com relação à Renata, que eu me esqueci, do problema da gente trabalhar com a intervenção e o aluno achar que ele não está construindo, que é a gente [o professor]; então, na verdade, você acabou me dando a resposta para uma pergunta que eu esqueci [de fazer].

PROFESSORA: De novo, a gente tem que lembrar que a gente está quebrando muita barreira, na verdade. O aluno não foi formado assim. Ele foi formado em uma concepção de ensino/aprendizagem, não é de aprendizagem, é de ensino, que é assim: o professor dita e ele [o aluno] vai anotando. Então, é isso que ele espera do professor, que o professor dite e ele anote. Foi na sua turma de sócio, que todo mundo estava construindo [a resposta para uma atividade proposta]? Ah, não foi em uma outra. Aconteceu lá no COGEAE⁴⁸ um curso das teorias, revisitando as teorias de ensino/aprendizagem, e a gente estava fazendo questões sobre o cognitivismo. Os alunos tinham lido e estavam apresentando e aí o menino falou: tem isso, aquilo; eu fui anotando tudo, eu não ia falar nada, eu só ia anotar, por enquanto, e depois eu ia discutir. Bom, enquanto os alunos foram falando e eu fui pondo na lousa as características do papel do professor e do papel do aluno, todo mundo quieto, só falando, mas ninguém anotava, ninguém fazia nada, só duas ou três pessoas estavam anotando, anotavam tudo no papel. Quando eles acabaram de falar, eu falei assim: então, vamos discutir o porquê de cada uma dessas coisas, o Fabrício, por exemplo, falou aqui que o professor tem o papel de facilitador, por que você falou isso? Você acha que é isso? Por que? Automaticamente, todo mundo pegou a borracha e começou a apagar. Eu falei: parem! Congelem! Por que vocês estão apagando? É exatamente isso, a concepção que a gente tem é de que o professor é quem sabe. Se o professor questiona, é que ele [o aluno] está errado. Então, essa também é uma preocupação que eu tenho na sala de aula. Quando eu chego perto, o aluno, automaticamente, espera que eu valide o que ele está falando e

⁴⁸ COGEAE refere-se à Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão, responsável por oferecer, na PUC-SP, vários cursos de diferentes áreas.

qualquer pergunta que eu faça, automaticamente, significa que eu não estou validando o que ele está falando. Se eu não valido, está errado.

PESQUISADORA: E os aspectos da sócio-histórica nesse trecho em que eles estão trabalhando sozinhos e você está observando [a professora faz cara de quem não sabe o que responder], sem interferir?

PROFESSORA: Eu devia ter lido Vygotsky antes de vir para cá hoje. Tanto tempo que eu não leio Vygotsky. Sei não, tá? Eu acho, sim, que o professor tem que observar; se não, ele parte de um mundo fictício: é o aluno ideal, é a sala de aula ideal, é o conteúdo ideal, é tudo ideal. Ele [o professor] tem que observar, não lembro exatamente se isso está em Vygotsky ou não, mas eu acho que o professor tem que observar para saber quem é esse meu aluno, que dificuldade ele tem, como é que ele lida com o conhecimento, se não eu estou sempre, como eu falei, eu estou sempre no vácuo, estou sempre ensinando sei lá para quem, um aluno que não existe.

PESQUISADORA: A última pergunta é com relação a algumas palavras que você usou no diminutivo. Você fala assim: vocês querem fazer a atividade antes do lanchinho, depois do lanchinho.

PROFESSORA: É brincadeira.

PESQUISADORA: A mesma coisa do “titia”?

PROFESSORA: Titia, lanchinho. Veja bem, meu primeiro trabalho foi como professora de criancinha. Eu dei aula na pré-escola, durante dez anos, talvez. Talvez seja isso, talvez eu carregue essa coisa e brinque. Eu tenho consciência de que estou usando isso brincando, hoje. Agora porquê eu escolho usar essa brincadeira e não outra, eu não sei, talvez seja pelo fato de eu ter trabalhado tanto tempo com crianças. Depois, eu dei aula no primário, no ensino fundamental; depois, no ensino médio. Então, talvez eu carregue isso, não sei. Mas eu tenho consciência que é de brincadeira. Porque essa brincadeira e não outra? Tem tantas brincadeiras que eu possa fazer, não sei, talvez seja por causa dessa minha formação.

PESQUISADORA: Tá legal. Você tem alguma pergunta [para a orientadora]?

ORIENTADORA: Não.

PESQUISADORA: Então, é isso, Érika. Muito obrigada!

PROFESSORA: Só isso?

ORIENTADORA: Só isso, não. É um monte.

PROFESSORA: Depois eu quero saber.

PESQUISADORA: Com certeza.

PROFESSORA: Se não, não tem nenhum crescimento para mim.

PESQUISADORA: Não, pode deixar.