

# Dez importantes questões a considerar...\*

## Variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico

**Rosaura Soligo**

O desafio de organizar a prática pedagógica a partir do modelo metodológico da resolução de problemas se expressa, principalmente, no planejamento de situações de ensino e aprendizagem difíceis e possíveis ao mesmo tempo, ou seja, em atividades e intervenções pedagógicas adequadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos. Uma prática desse tipo pressupõe:

- favorecer a construção da autonomia intelectual dos alunos;
- considerar e atender às diversidades na sala de aula;
- favorecer a interação e a cooperação;
- analisar o percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio dos alunos;
- mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem;
- articular objetivos de ensino e objetivos de realização dos alunos;
- criar situações que aproximem, o mais possível, "versão escolar" e "versão social" das práticas e conhecimentos que se convertem em conteúdos na escola;
- organizar racionalmente o tempo;
- organizar o espaço em função das propostas de ensino e aprendizagem;
- selecionar materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho;
- avaliar os resultados obtidos e redirecionar as propostas, se eles não forem satisfatórios.

Para desenvolver um trabalho pedagógico orientado por esses propósitos, é preciso que os professores tornem-se cada vez mais capazes de:

- "analisar a realidade, que é o contexto da própria atuação;
- planejar a ação a partir da realidade à qual se destina;
- antecipar possibilidades que permitam planejar intervenções com antecedência;
- identificar e caracterizar problemas (obstáculos, dificuldades, distorções, inadequações...);
- priorizar o que é relevante para a solução dos problemas identificados e autonomia para tomar as medidas que ajudam a solucioná-los;
- buscar recursos e fontes de informação que se mostrem necessários;
- compreender a natureza das diferenças entre os alunos;
- estar aberto e disponível para a aprendizagem;
- trabalhar em colaboração com os pares;
- refletir sobre a própria prática;
- utilizar a leitura e a escrita em favor do desenvolvimento pessoal e profissional."<sup>1</sup>

## **O que garante os resultados**

A observação da realidade e algumas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem vêm indicando que há um conjunto de variáveis que interferem nos resultados (positivos ou negativos) do trabalho pedagógico. As principais são as seguintes:

1. A concepção de ensino e aprendizagem do professor e o nível de conhecimento profissional<sup>2</sup> de que dispõe.
2. A crença do aluno na sua própria capacidade de aprender e o reconhecimento e a valorização dos seus próprios saberes.
3. O contexto escolar em que as situações de ensino e aprendizagem<sup>3</sup> acontecem.
4. O contrato didático que rege as situações de ensino e aprendizagem.
5. A relação professor-aluno.
6. O planejamento prévio do trabalho pedagógico.
7. As condições de realização das atividades propostas.
8. A intervenção do professor durante as atividades.
9. A gestão da sala de aula.
10. A relação da família com a aprendizagem dos alunos e com a proposta pedagógica.

### **A concepção de ensino e aprendizagem do professor e o seu nível de conhecimento profissional**

A pesquisa acadêmica e a observação de muitos professores vêm comprovando que a aprendizagem dos conteúdos escolares não se dá por um processo de memorização de informações. Como se dá, então, esse tipo de aprendizagem?

Em primeiro lugar, é preciso considerar que há conteúdos escolares que são aprendidos, sim, por memorização. Tudo que não requer construção conceitual, por ser de simples assimilação, aprende-se memorizando: nomes em geral (das letras, por exemplo), informações e instruções simples (como "em português, escrevemos da esquerda para a direita"), respostas a adivinhações, números de telefone, endereços...

Mas o grande equívoco, no qual a concepção tradicional de ensino e aprendizagem esteve apoiada nas últimas décadas, é considerar que os conteúdos escolares, de um modo geral, são aprendidos por memorização. Não são, hoje sabemos.

Para aprender a ser solidário, a trabalhar em grupo, a respeitar o outro, a preservar o meio ambiente, é preciso vivenciar situações exemplares em que esses conteúdos representam valores. Não adianta memorizar a informação de que é preciso ser solidário, respeitar os outros, cuidar da natureza... Isso não basta para aprender o valor e a necessidade dessas atitudes.

Para aprender a interpretar textos, redigir textos, refletir sobre eles, refletir sobre a escrita convencional, não basta memorizar definições e seqüências de passos a serem desenvolvidos. É preciso exercitar essas atividades com freqüência para poder realizá-las com habilidade, com desenvoltura. Procedimentos – quaisquer procedimentos – aprendem-se pelo uso.

E para aprender conceitos e princípios não basta gravar informações na memória, como se acreditou por muito tempo: isso significaria tratar conteúdos complexos como se fossem simples, de fácil assimilação. Por exemplo, para um indivíduo se alfabetizar, é preciso que compreenda as

regras de geração do sistema de escrita por meio de um processo sistemático de reflexão sobre suas características e sobre o seu funcionamento. Quer dizer, terá de aprender a refletir sobre a escrita – um procedimento complexo, que, para ser desenvolvido, depende de exercitação freqüente – e terá de compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita – um conteúdo conceitual complexo, que para ser aprendido requer a construção de interpretações sucessivas que superam-se umas às outras."<sup>4</sup>

A crença do professor sobre como os alunos aprendem – sua concepção de ensino e aprendizagem – determina suas formas de ensinar. Além disso, também o seu conhecimento profissional tem grande influência nos resultados do trabalho pedagógico que desenvolve.

Dentre todos os tipos de saberes que integram o conhecimento profissional do professor, há três que são mais determinantes dos resultados do trabalho pedagógico: o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos alunos, sobre os conteúdos a serem ensinados e sobre as formas de ensinar para garantir de fato a aprendizagem. É isso que permite planejar intencionalmente uma prática pedagógica que se pretende eficaz para promover a aprendizagem de todos os alunos.

### **A crença do aluno na sua própria capacidade de aprender e o reconhecimento e a valorização dos seus próprios saberes**

"O desenvolvimento de diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – se torna possível por meio de um processo pessoal de construção de conhecimentos, o que depende de condições de aprendizagem de natureza subjetiva e objetiva. A aprendizagem depende, em grande medida, de como o processo educativo se organiza em suas diferentes dimensões, ou seja, de condições mais objetivas. As propostas pedagógicas devem sempre resultar do 'cruzamento' dos objetivos de ensino definidos e das possibilidades de aprendizagem dos alunos. Mas as condições mais subjetivas têm enorme influência nesse processo: o conhecimento prévio do aluno, a crença na própria capacidade, a disponibilidade e curiosidade para aprender, a valorização dos saberes que possui e o sentimento de pertinência ao grupo de colegas são alguns dos fatores que explicam por que, a partir de um mesmo ensino, há sempre lugar para a construção de diferentes aprendizagens."<sup>5</sup>

Acreditar na própria capacidade é decisivo não só para a aprendizagem escolar, mas também para o desenvolvimento pessoal como um todo. Especialmente quando a proposta pedagógica tem como eixo metodológico a resolução de problemas, considerar-se capaz de assumir os riscos de experimentar situações desafiadoras (possíveis, porém difíceis) é pré-requisito para a aventura do conhecimento.

O sentimento de incapacidade em geral traz consigo outros tantos sentimentos que comprometem as possibilidades de aprender: falta de respeito por si mesmo, baixa auto-estima e nenhuma autoconfiança. Isso faz com que as pessoas fujam dos desafios e que, quando são obrigadas a enfrentá-los, tenham certeza de que não vão conseguir fazer o que é preciso.

Sabemos o quanto é difícil fazer com que os alunos adultos e os multi-repetentes se arrisquem para aprender, porque eles geralmente se acham "burros" – afinal, não conseguiram aprender o que deveriam no tempo certo. Todo professor que já trabalhou com alunos assim sabe que o primeiro passo, nesse caso, é criar condições para elevar a sua auto-estima e para que reconheçam e valorizem os saberes que possuem, localizando exatamente o que lhes falta, pois geralmente acreditam que nada sabem. Quando isso ocorre, é preciso criar um contexto que contribua decisivamente para a superação desses sentimentos e atitudes que muitas vezes inviabilizam completamente a aprendizagem – um contexto de afeto real, de colaboração, de solidariedade, de expressão e reconhecimento dos talentos pessoais, de respeito aos saberes de

cada um, de aceitação do direito de errar sem ser punido... Os sucessos na aprendizagem escolar, o reconhecimento dos colegas e as novas amizades podem ter um enorme poder de cura nesse caso...

## **O contexto escolar em que as situações de ensino e aprendizagem acontecem**

A aprendizagem não é resultado apenas de ações pedagógicas especialmente planejadas: a partir do momento em que nasce, o ser humano começa a aprender, tanto o que lhe é ensinado de forma intencional como o que pode aprender pelo simples fato de estar vivo, convivendo com outras pessoas em ambientes sociais diversificados. Muitas coisas que sabemos não nos foram formalmente ensinadas.

Quando temos consciência desse fenômeno, nos empenhamos em cuidar do contexto escolar em que as situações de ensino e aprendizagem acontecem. Não podemos formar leitores, por exemplo, se não houver livros e atos significativos de leitura e escrita na sala de aula. Não podemos formar escritores, se convidarmos os alunos a escreverem seus próprios textos apenas ocasionalmente, e somente depois que estiverem alfabetizados. Não podemos seduzir nossos alunos a escreverem da forma que sabem, se corrigirmos o tempo todo tudo o que escrevem. Não ensinaremos nossos alunos a trabalharem em grupo se essa não for uma meta expressa em atos cotidianos na sala de aula. Não faremos nossos alunos respeitarem os colegas que têm mais dificuldade se não expressarmos, como professores, o nosso próprio respeito por eles.

O contexto da sala de aula ensina, às vezes, mais até do que o que planejamos intencionalmente. E o contexto da escola, para além da sala de aula, ensina também.

Quando se defende a importância de a escola definir coletivamente o seu projeto educativo, em parte é por essa razão: tudo o que não é o processo formal de ensino e aprendizagem que tem lugar na sala de aula também educa. O jeito que as pessoas se relacionam, as atitudes que os adultos têm com as crianças, a relação que se estabelece com as famílias e com a comunidade, o funcionamento geral da escola, a dinâmica do intervalo de recreio, o esquema de uso da quadra ou do pátio interno, o tipo de sanção que se utiliza, as prioridades que se faz... Tudo isso, a despeito da nossa intenção, representa situações de ensino e aprendizagem. Não basta, portanto, cuidar apenas do planejamento pedagógico, é preciso cuidar do contexto em que ele se realiza. Não basta cuidar apenas do nosso discurso, é preciso cuidar dos nossos atos e das nossas atitudes na escola.

## **O contrato didático que rege as situações de ensino e aprendizagem**

Conforme os *Referenciais para a Formação de Professores*, "contrato didático são as regras próprias da escola que regulam, entre outras coisas, as relações que alunos e professores mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares, estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem, e modelam os papéis dos diferentes atores do processo educativo e suas relações interpessoais. Representa o conjunto de condutas específicas que os alunos esperam dos professores e que estes esperam dos alunos, e que regulam o funcionamento da aula e as relações professor-aluno-conhecimento. Como toda instituição, a escola organiza-se segundo regras de convívio e de funcionamento que vão se constituindo ao longo do tempo, determinadas por sua função social e pela cultura institucional predominante."

Essas regras e expectativas, que determinam os papéis a serem desempenhados na escola, estabelecem direitos e deveres em relação também às situações de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares<sup>6</sup> que têm lugar na sala de aula – criam contratos implícitos que, normalmente, tornam-se observáveis apenas quando são transgredidos.

O imaginário social está povoado de representações (crenças e expectativas, na verdade) mais ou menos cristalizadas sobre esses diferentes papéis e sobre os elementos que compõem a instituição escolar e suas práticas. Quando a proposta pedagógica subverte o funcionamento convencional da escola ou da sala de aula, a consciência do professor sobre essas questões revela-se muito importante para a reflexão sobre sua prática e para a compreensão de acontecimentos, às vezes, aparentemente incompreensíveis.

Um exemplo: a responsabilidade pela correção dos textos escolares historicamente sempre foi do professor. Se tivermos como objetivo didático que os próprios alunos tomem para si a responsabilidade de analisar criticamente seus textos e, conseqüentemente, de corrigi-los, tanto o nosso próprio papel (de professor) como o dos alunos está sendo subvertido: eles assumindo parte da responsabilidade que era exclusiva nossa e nós assumindo uma nova responsabilidade, diferente da de realizar sozinhos a correção – agora teremos que ensinar os alunos a desenvolverem atitude crítica e procedimentos de análise das inadequações de seus próprios textos e teremos que fazer um tipo de correção diferente da que fazíamos até então. Esse novo objetivo coloca novas necessidades à prática pedagógica e exige mudanças em um contrato didático antigo, em relação à correção de textos produzidos na escola. Se compreendemos as implicações disso fica mais fácil entender, por exemplo, as eventuais resistências dos alunos em realizar o árduo trabalho de revisão do que produzem.

Outros aspectos permeados por representações muito cristalizadas pela tradição pedagógica – em relação aos papéis e responsabilidades das "partes envolvidas" – são a avaliação e a disciplina: muitos dos mal-entendidos e das dificuldades vivenciados nas escolas que procuram inovar suas práticas localizam-se justamente aí. A inexistência de um contrato claro e compartilhado por todos a respeito das concepções de base – das formas de transposição dessas concepções para a prática e dos papéis que devem desempenhar os atores do processo educativo – favorece a projeção de diferentes representações dos envolvidos nas relações que têm lugar na escola e, dessa forma, os mal-entendidos e conflitos freqüentes acabam sendo inevitáveis. Essas são situações – avaliação e uso da liberdade/autoridade no espaço público da escola – em que, o contrato não pode ser ambíguo e pouco explícito para não provocar interpretações distorcidas que, ainda assim, certamente acontecerão.

Vejam outras situações em que as representações pessoais interferem consideravelmente nas relações educativas. Em uma escola orientada pela concepção construtivista de ensino e aprendizagem, o aluno deve realizar as atividades propostas da forma como consegue, pode errar, deve justificar o procedimento utilizado ao invés de apenas dar respostas esperadas, pode interagir com seus pares, não deve ter medo do professor, pode circular pelo espaço, deve expressar suas opiniões, pode contestar... normas incomuns na educação tradicional. Isso, no entanto, não significa que não deva se esforçar para dar o melhor de si, que o erro tem o mesmo valor que o acerto, que não tenha que comprometer-se com os melhores resultados, que possa conversar a todo momento com quem tiver vontade e circular pelo espaço a seu bel-prazer, que possa tratar o professor "de igual para igual", impor sua vontade a qualquer preço e ser mal-educado...

Uma escola em que essas atitudes são a tônica no cotidiano indica que o contrato não foi definido adequadamente, que as normas, as regras, as responsabilidades, as obrigações recíprocas e os papéis não estão claros para ninguém, principalmente para os educadores. Isso significa que, por falta de acordos negociados *a priori*, os acontecimentos e as situações escolares estão sendo interpretados de acordo com perspectivas e expectativas pessoais; significa que, por falta de um contrato explícito, há lugar para a projeção de representações pessoais a respeito das normas, das regras, das responsabilidades, das obrigações recíprocas e dos papéis que cabem a cada um.

Quando isso ocorre, é preciso uma razoável capacidade de análise e de distanciamento por parte dos educadores para que se possa identificar quais são de fato os problemas, pois não se pode

encontrar soluções para problemas que não foram identificados adequadamente. Quando se toma o efeito pela causa, por exemplo, sabemos que não há resolução possível...

Para um professor sair da condição de *apresentador de aulas* e conquistar, por um lado, um nível de profissionalismo condizente com as demandas que estão hoje colocadas, e por outro, o *status* de **educador**, terá que desenvolver sua capacidade de análise crítica. Isso implica exercício de outras duas capacidades: a de refletir sobre a própria prática e a de "colocar-se no lugar do outro" – especialmente do aluno – buscando, tanto quanto possível, analisar as coisas a partir também da sua perspectiva.

"Por que isto está acontecendo? Por que os alunos agem dessa maneira? Qual o efeito das minhas propostas e das minhas atitudes na conduta dos alunos? Qual a melhor solução para esta questão? Será que o que estou propondo é, de fato, relevante? Estou tendo distanciamento para avaliar essa situação?"... Professores movidos por esse tipo de inquietação, pela busca de respostas a perguntas desse tipo, pelo compromisso com a qualidade de suas práticas, se têm um espaço de discussão coletiva, certamente encontram boas soluções para as dificuldades que enfrentam no dia-a-dia. É por essa razão que tem sido consensual a defesa de espaços coletivos de discussão sobre trabalho pedagógico e a ênfase na reflexão sobre a ação (especialmente por meio da escrita) como exercício fundamental na profissão de professor.

A transformação das práticas de ensino e aprendizagem depende, em grande medida, da modificação do contrato que rege as relações envolvidas nessas práticas. E isso é algo que depende da tomada de consciência sobre sua natureza e seus efeitos e da discussão coletiva dos educadores (entre si, com os pais e com os alunos) sobre as necessárias revisões no contrato didático convencional, para que atenda às novas necessidades colocadas por outros propósitos educativos. É preciso desvendar o contrato que rege as relações que têm lugar na escola e estabelecer quais são as modificações desejáveis e factíveis, analisando suas prováveis conseqüências. E compartilhar, com todos, as novas bases nas quais se assentam os direitos e deveres dos atores do processo educativo.

## **A relação professor-aluno**

"Para compreender a fundo a relação professor-aluno, a interferência de expectativas, representações e crenças do professor sobre a aprendizagem das crianças, jovens e adultos, vale ressaltar algumas particularidades a respeito das relações interpessoais. Num contexto – como a escola – onde os papéis são definidos a partir da função social da instituição, as relações entre as pessoas são também reguladas pelo 'contrato' que rege o funcionamento institucional. Alunos e professores regulam uns aos outros o tempo todo, e, querendo-se ou não, uma relação de poder é instaurada entre eles.

Como possui uma autoridade que emana da condição de adulto e da condição de quem educa, o professor exerce sobre os alunos uma influência que extrapola o âmbito da relação pessoal informal. Um professor que acredita, por exemplo, que um determinado aluno não é capaz de aprender por uma ou outra razão, por mais que não queira demonstrar, agirá com ele como se não pudesse de fato aprender. E isso revelará ao aluno que seu professor não crê em sua capacidade – e dificilmente essa percepção do julgamento do adulto responsável pelo ensino na escola não terá uma influência negativa em seu autoconceito e em sua aprendizagem. E o contrário também ocorre: acreditando firmemente que o aluno pode aprender e que pode ensiná-lo, o professor acaba por agir com ele de forma a ajudá-lo a tornar-se mais capaz.

A compreensão da natureza da relação que se estabelece com os alunos é uma conquista da maior importância, que pode levar o professor a desenvolver sensibilidade e capacidade de analisar a própria conduta, identificar quando ela incide na dos alunos, assim como quando as atitudes dos alunos são determinantes da sua."<sup>7</sup>

## **O planejamento prévio do trabalho pedagógico**

### **A adequada escolha dos textos e das atividades de leitura e escrita**

Defender a importância do trabalho pedagógico com a diversidade textual não significa considerar que os alunos possam realizar todo tipo de atividade com qualquer tipo de texto<sup>8</sup>. É preciso ter critérios de seleção, considerando, por exemplo: a complexidade do texto, o nível de dificuldade da atividade em relação ao texto escolhido, a familiaridade dos alunos com o tipo de texto, a adequação do conteúdo à faixa etária e a adequação dos textos selecionados e da proposta de atividade às necessidades de aprendizagem dos alunos.

A prática pedagógica tem demonstrado que, quando se pretende trabalhar com a diversidade textual, para as situações em que se lê para os alunos, praticamente todo texto é adequado, desde que o conteúdo possa interessar, pois o professor atua como mediador entre eles e o texto. Mas se o texto se destinar à leitura feita pelos próprios alunos, é preciso considerar suas reais possibilidades de realizar a tarefa, para que o desafio não seja muito difícil. Se a situação for de produção do texto oralmente, há que se considerar que, em princípio, os alunos podem produzir quaisquer gêneros, desde que tenham bastante familiaridade com eles, seja por meio da leitura feita pelo professor ou por outros leitores. E quando se trata de produzir textos por escrito, isto é, de escrever textos de próprio punho, as possibilidades se restringem, pois a tarefa requer a coordenação de vários procedimentos complexos relacionados tanto com o planejamento do que se pretende expressar quanto com a própria escrita.

É preciso, portanto, saber o que se pode propor aos alunos em cada caso: quando o professor lê para eles, quando eles próprios é que têm que ler, quando produzem os textos sem precisar escrever e quando precisam escrever eles próprios.

Além disso, é importante considerar que há uma série de variações que se pode fazer nas atividades de uso da língua, que permitem contar com diferentes propostas a partir de situações muito parecidas que se alteram apenas em um ou outro aspecto. Essas variações podem ser de:

- "material (lápis, caneta...), instrumento (à mão, à máquina, no computador...) e suporte (em papel comum ou especial, na lousa, com letras móveis...)
- tipo de atividade: escutar, ler, escrever, recitar, ditar, copiar etc.
- unidade lingüística (palavra, frase, texto)
- tipo (gênero) de texto
- modalidade (oralmente ou por escrito)
- tipo de registro ou de instrumento utilizado (com ou sem gravador, com ou sem vídeo ou por escrito)
- conteúdo temático (sobre o quê)
- estratégia didática (com ou sem preparação prévia, com ou sem ajuda do professor, com ou sem consulta...)
- duração (mais curta, mais longa...) e frequência (pela primeira vez, freqüentemente (...))
- tamanho e tipo de letra
- circunstância, destino e objetivo (quem, onde, quando, de que modo, a quem, para que... etc.)
- tipo de agrupamento (individual, em dupla, em grupos maiores)

- com ou sem algum tipo de restrição explícita (sem erros, com pontuação, com letra bonita, com separação entre palavras, etc.)"<sup>9</sup>.

"Uma atividade se transforma em outra se, por exemplo, de individual passa a ser em dupla ou realizada com toda a classe – e vice-versa. O mesmo ocorre se for feita com ajuda ou sem ajuda, com ou sem consulta, com ou sem rascunho, de uma só vez ou em duas ou mais vezes, no caderno ou em papel especial para ser exposto num mural, com letras móveis, com cartões, na lousa, no computador ou escrito a lápis..."<sup>10</sup>

### **A escolha da forma de organização dos conteúdos**

Além da seleção dos conteúdos a serem trabalhados e do tipo de atividade específica que será proposta, há ainda outra importante decisão pedagógica, relacionada ao tratamento dos conteúdos: a depender dos objetivos que se tem, eles podem ser trabalhados na forma de "atividades permanentes, atividades seqüenciadas, atividades de sistematização, atividades independentes ou projetos"<sup>11</sup>.

- **Atividades permanentes** são as que acontecem ao longo de um determinado período de tempo, porque são importantes para o desenvolvimento de procedimentos, de hábitos ou de atitudes. É o caso de atividades como: leitura diária feita pelo professor; roda semanal de leitura; oficina de produção de textos; hora das notícias; discussão semanal dos conhecimentos adquiridos etc.
- **Atividades seqüenciadas** são as planejadas em uma seqüência encadeada: o que vem a seguir depende do que já foi realizado (e aprendido) anteriormente. Por exemplo: atividades para alfabetizar, para ensinar a produzir textos de um determinado gênero, para ensinar ortografia ou o uso de certos recursos gramaticais etc.
- As **atividades de sistematização**, embora não decorram de propósitos imediatos, têm relação direta com os objetivos didáticos e com os conteúdos: são atividades que se destinam à sistematização dos conteúdos já trabalhados.
- As **atividades independentes** são aquelas que não foram planejadas *a priori*, mas que fazem sentido num dado momento. Por exemplo: "em algumas oportunidades, o professor encontra um texto que considera valioso e compartilha com os alunos, ainda que pertença a um gênero ou trate de um assunto que não se relacione às atividades previstas para o período. E, em outras ocasiões, os próprios alunos propõem a leitura de um artigo de jornal, um poema, um conto que os tenha impressionado e que o professor também considera interessante ler para todos. Nesses casos, não teria sentido nem renunciar a leitura dos textos em questão, pelo fato de não ter relação com o que se está fazendo no momento, nem inventar uma relação inexistente (...)"<sup>12</sup>
- Os **projetos** são situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um produto final: em um projeto, as ações propostas ao longo do tempo têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar. É o caso de atividades como jogral, dramatização, apresentação pública de leitura, produção de livro, de jornal, de texto informativo e outras similares.

### **O planejamento de uma rotina de trabalho pedagógico**<sup>13</sup>

A rotina do trabalho pedagógico concretiza, na sala de aula, as intenções educativas que se revelam na forma como são organizados o tempo, o espaço, os materiais, as propostas e intervenções do professor. Por essa razão, a rotina que estabelecemos para a classe é também

uma situação de ensino e aprendizagem, a despeito de não necessariamente ser planejada como tal.

Se, por exemplo, numa semana de trabalho, a leitura é realizada apenas uma vez ou outra e a escrita é uma atividade freqüente, o que estamos ensinando – involuntariamente – para os alunos é que a escrita é mais importante do que a leitura. Se o trabalho com as áreas de História, Geografia e Ciências ocorre apenas nas semanas que antecedem a avaliação bimestral, o que estamos ensinando é que os conteúdos dessas áreas servem apenas para estudar às vésperas da prova. Se todo dia tem atividade de ditado e cópia, o que estamos ensinando é que essas atividades são mais relevantes que as demais. E assim por diante... Nossas concepções inevitavelmente se expressam na priorização das atividades propostas na sala de aula, na forma como agimos durante as atividades e no uso que fazemos do tempo.

Para organizar uma rotina semanal do trabalho pedagógico, é fundamental definir previamente: todas as áreas a serem trabalhadas, a freqüência com que serão trabalhadas (por ex.: Língua Portuguesa todos os dias, com duração de 90 minutos...), a melhor forma de tratar didaticamente os conteúdos (projetos, atividades permanentes, atividades seqüenciadas...), os textos e os tipos de atividade a serem propostos durante a semana (tanto na sala de aula como em casa) e a respectiva freqüência.

Só então será possível distribuir tudo isso no tempo disponível durante uma semana de trabalho, estabelecendo as devidas prioridades. A forma de organizar a rotina semanal que tem se mostrado mais prática é por meio de uma tabela de dupla entrada com espaço para indicar todas as propostas planejadas para cada dia da semana.<sup>14</sup>

### **A escolha da forma de organizar a classe em função dos objetivos da atividade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos**

"Como bem sabemos, a diversidade é inevitável na sala de aula: teremos sempre alunos com níveis de compreensão e conhecimento diferentes e, por isso, é preciso conhecer, analisar e acompanhar o que eles produzem, para adequar as propostas, considerando os ritmos e possibilidades de aprendizagem, cuidando para que 'a música não vibre alto demais', ou que sequer seja ouvida por eles"<sup>15</sup>. Nesse sentido, o desafio é conhecer o que eles pensam e sabem sobre o que se pretende ensinar (o que indica suas reais possibilidades de realizar as tarefas), para poder lançar problemas adequados às suas necessidades de aprendizagem.

Considerando que inevitavelmente as classes são sempre heterogêneas, há três tipos de organização do trabalho pedagógico, tanto para situações de atividade individual como em parceria: momentos em que todos os alunos realizam a mesma proposta; momentos em que, diante de uma mesma proposta ou material, realizam tarefas diferentes; e momentos de propostas diversificadas, em que os grupos têm tarefas diferentes em função do que estão precisando aprender no momento.

A opção por organizar ou não os alunos em duplas ou grupos de três ou quatro, em um único grupo que reúne toda a classe, ou individualmente, depende especialmente dos objetivos da proposta e do grau de familiaridade dos alunos com ela. Se o tipo de proposta não é familiar, possivelmente será preciso que o professor realize uma (ou mais vezes) a atividade com todo o grupo de alunos, dando as necessárias explicações e ensinando os procedimentos. Depois, quando a proposta for a de que os alunos realizem a tarefa por si mesmos, em grupo ou individualmente, será preciso que o professor funcione como parceiro experiente, que dá uma grande assistência a todos (porque estão aprendendo a trabalhar com uma proposta nova). E, por fim, depois que se apropriaram do tipo de proposta e dos respectivos procedimentos, os alunos certamente precisarão de menos auxílio do professor.

No caso das atividades cotidianas, a prática tem mostrado que o trabalho em colaboração é muito mais produtivo para a aprendizagem dos alunos: especialmente as duplas (mas também os trios e grupos de quatro) têm se revelado uma boa opção se os critérios de agrupamento forem adequados. Esse tipo de agrupamento favorece que os alunos socializem seus conhecimentos, podendo confrontar e compartilhar suas hipóteses, trocando informações, aprendendo diferentes procedimentos, defrontando-se com problemas sobre os quais não haviam pensado... Entretanto, como sabemos, não é o fato de estarem sentados juntos que garantirá que trabalhem coletivamente. É preciso criar mecanismos que os ajudem a aprender esse importante procedimento, que é o trabalho em colaboração de fato: por exemplo, em algumas situações, pode-se oferecer uma única folha para a realização da tarefa, em outras, definir claramente qual o papel de cada aluno na dupla ou grupo e assim por diante. Em qualquer caso, até aprenderem a trabalhar juntos, terão de contar com muita ajuda do professor.

Quando a opção for por trabalho em parceria, para organizar os agrupamentos é preciso considerar os objetivos da atividade proposta, o conhecimento que os alunos possuem e a natureza da atividade. "As interações, os agrupamentos, devem ser pensados tanto do ponto de vista do que se pode aprender durante a atividade como do ponto de vista das questões que cada aluno pode 'levar' para pensar. Um outro fator importante a considerar, além do conhecimento que os alunos possuem, são suas características pessoais: seus traços de personalidade, por um lado, e a disposição de realizar atividades em parceria com um determinado colega, por outro. Às vezes, a tomar pelo nível de conhecimento, a dupla poderia ser perfeita, mas o estilo pessoal de cada um dos alunos indica que é melhor não juntá-los, pois o trabalho tenderia a ser improdutivo".<sup>16</sup>

### **Definição do tipo de ajuda pedagógica que será oferecida aos alunos e dos grupos específicos que serão acompanhados mais de perto**

Além de contribuir com a aprendizagem dos alunos, selecionando conteúdos pertinentes, planejando atividades adequadas e formando agrupamentos produtivos, o professor também tem um papel fundamental durante a atividade, quando circula pela classe e vai colocando perguntas que ajudam a pensar, problematiza as respostas dadas por eles, pede que um ou outro leia algo para os demais, apresenta informações úteis e, sempre que for apropriado, socializa respostas, questiona e discute como foram encontradas. Para funcionar assim, como um parceiro que ajuda a aprender, é muito importante observar quais procedimentos os alunos utilizam para realizar as tarefas propostas e que conhecimentos revelam enquanto trabalham.

Todo professor sabe que não é possível acompanhar de perto todos os alunos num mesmo dia: é preciso distribuir esse tipo de acompanhamento ao longo das semanas. Para tanto, é muito útil organizar um instrumento de registro, no qual constem a data, o nome dos alunos que forem observados mais criteriosamente, o tipo de questões colocadas/reveladas por eles etc. Ou seja, uma espécie de 'mapa', que facilita não só a documentação das informações em relação à aprendizagem e ao desempenho dos alunos, mas também o planejamento da intervenção junto a todos.

"Sabemos que o professor é um informante privilegiado na sala de aula, mas não é o único: se as atividades e os agrupamentos forem bem planejados, os alunos também aprenderão muito uns com os outros, mesmo que o professor não consiga intervir diariamente com cada um. Por outro lado, vale lembrar que a possibilidade de circular pela classe, fazendo intervenções, é facilitada pelo trabalho em grupo – quando se tem uma classe numerosa, com todos trabalhando individualmente, é muito mais difícil intervir com cada um e, ao mesmo tempo, 'controlar' a classe. Se o professor tem, por exemplo, 36 alunos divididos em 18 duplas que já sabem trabalhar em parceria, será preciso 'controlar' 18 agrupamentos que tendem a funcionar bem, e não 36 alunos

que o tempo todo requisitam apenas o professor. De mais a mais, com 18 duplas, é perfeitamente possível intervir com todas a cada uma ou duas semanas, no máximo – o que significa acompanhar mais de perto cerca de três agrupamentos por dia."<sup>17</sup>

Entretanto, além disso, às vezes faz-se necessário montar um esquema de acompanhamento pedagógico mais sistemático e intensivo com os alunos cujo desempenho está se distanciando da média da classe. É o que chamamos de "apoio pedagógico".

Em qualquer experiência educativa, os alunos se desenvolvem de forma diferente e em diferentes ritmos. A função principal da avaliação é justamente identificar as ajudas específicas de que eles necessitam ao longo de seu processo de aprendizagem. Há aqueles que, dependendo da dificuldade que apresentam e/ou da natureza do conteúdo ensinado, precisam apenas de uma explicação "posta em outros termos" ou de um pouco mais de empenho ou de maior exercitação em atividades suplementares. Mas há alunos que precisam de uma intervenção pedagógica complementar, seja pelo tipo de dificuldade apresentada ou pela natureza do conteúdo ou pelas duas razões.

De modo geral, a resposta encontrada para essa questão nas escolas públicas é a recuperação final (de semestre ou ano letivo) ou, no caso de muitas escolas privadas, a solicitação de acompanhamento por um professor particular. Entretanto, é papel da própria escola oferecer acompanhamento permanente a alunos com desempenho insatisfatório, pois a chamada recuperação final não garante uma intervenção pedagógica mais específica ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, há duas propostas que consideramos mais adequadas: o apoio pedagógico permanente na sala de aula (que muitos educadores chamam de "recuperação paralela") e o grupo de apoio pedagógico extra-classe<sup>18</sup>. Tanto num caso como no outro, o trabalho só faz sentido se for planejado em função das dificuldades apresentadas anteriormente pelos alunos.

O apoio pedagógico permanente realiza-se dentro do horário, em algumas aulas semanais, geralmente de abril a novembro, sempre que possível pelo professor titular da classe em parceria com outro colega. Do contrário, o professor pode realizá-lo sozinho – vai dar um pouco mais de trabalho, mas não é algo muito difícil de encaminhar.

O grupo de apoio pedagógico extra-classe pode acontecer mais ou menos na mesma época, fora do período de aulas, e é destinado àqueles alunos que o professor identifica que precisam de acompanhamento mais sistemático, além do realizado na própria classe durante as aulas. Deve ser formado por uma pequena quantidade de alunos e ter a proposta de trabalho especialmente planejada pelo professor da classe, o que vai coordenar o grupo (quando não é o próprio professor) e o profissional responsável pela coordenação pedagógica da escola. A periodicidade, carga horária e conteúdos a serem trabalhados se definem em função das demandas.

Esse tipo de trabalho tem se mostrado fundamental por várias razões, das quais destacamos duas:

- Representa uma possibilidade privilegiada de o professor investigar as causas das dificuldades dos alunos, pelo fato de atender a um grupo reduzido, o que favorece o planejamento de intervenções didáticas que incidam nas causas (e não efeitos) dos problemas apresentados.
- Configura um espaço de investigação psicopedagógica: além do fato de ter valor em si mesmo, o trabalho de apoio pedagógico funciona como uma espécie de "laboratório", cujo resultado pode contribuir para a aprendizagem de todos os alunos. Ou seja, o que ali se observa, se investiga e se conclui a respeito dos motivos de certas dificuldades, se levado pelo professor à discussão com os seus pares e com a coordenação pedagógica, pode favorecer o planejamento de intervenções adequadas para solucioná-las que, por sua vez, podem ser utilizadas em classe junto aos demais alunos.

É preciso, entretanto, estabelecer um contrato didático muito claro para esse tipo de trabalho, para que os alunos (e mesmo os pais) saibam exatamente quais são seus objetivos: é isso que

pode evitar que a proposta seja tomada como uma iniciativa para "reforçar alunos fracos", como acontece em algumas escolas.

### **A antecipação das eventuais dificuldades dos alunos decorrentes do grau de familiaridade com a proposta**

O conhecimento do conceito de contrato didático e a possibilidade de analisar as questões implicadas na relação professor-aluno-conhecimento nos permite antecipar dificuldades e, conseqüentemente, planejar intervenções pedagógicas adequadas.

A familiaridade com a proposta de atividade é um aspecto sobre o qual precisamos refletir com muita seriedade. Vejamos os motivos para isto.

Tudo o que propomos pela primeira vez ou apenas esporadicamente aos alunos pode "não dar certo". Se não tivermos essa clareza, jamais introduziremos inovações na prática pedagógica, pois o "novo" requer um tempo de adaptação (que, nem sempre ocorre de forma tranqüila e harmoniosa), além da persistência, paciência e firmeza de nossa parte para familiarizar os alunos com o que está sendo proposto, renegociação do contrato didático até então existente...

Quando sempre se trabalhou com os alunos separados uns dos outros em carteiras individuais e se pretende iniciar o trabalho com agrupamentos, certamente será preciso algumas semanas para que eles se habituem à nova forma de organização da classe que está sendo introduzida. Quando nunca se propôs que os alunos escrevam textos (principalmente se ainda não estão alfabetizados) e isso passa a acontecer na sala de aula, eles provavelmente vão ter dificuldades para se adaptar à "novidade". Quando a classe tem muitos alunos que estão acostumados a fazer ditado e cópia diariamente, tenderão a reivindicar que essas atividades sejam realizadas com freqüência e resistirão às propostas em que tenham que pensar muito, explicitar os procedimentos utilizados, ouvir os colegas e levar em conta os seus pontos de vista para realizar uma tarefa comum e coisas do tipo.

Professores e alunos, por serem humanos, tendem a resistir ou desconfiar do novo num primeiro momento... O habitual é mais confortável do que o desconhecido e a familiaridade é uma relação construída num processo muitas vezes demorado. É essa visão de processo que pode nos ajudar a compreender porque as coisas nem sempre saem conforme o planejado e como proceder para introduzir propostas com as quais os alunos não estão ainda familiarizados.

### **A definição da consigna**

Temos chamado de consigna<sup>19</sup> a forma como se faz uma determinada proposta aos alunos. Alguns educadores preferem chamar esse tipo de enunciado de "comanda" ou mesmo de enunciado. O nome, na verdade, não importa: trata-se de uma instrução geralmente acompanhada de algumas orientações relacionadas à execução de uma dada tarefa, feita oralmente, por escrito ou das duas formas.

Muitas vezes, o resultado inadequado de uma proposta é fruto de uma consigna mal feita ou confusa, principalmente quando os alunos não têm muita familiaridade com o que está sendo solicitado.

Vejamos um caso de consigna feita oralmente: "Vocês devem reescrever, em duplas, a história 'Maria Angula', um ajudando o outro, procurando fazer tudo da melhor maneira possível". Uma orientação aparentemente clara e precisa como essa pode ter um resultado totalmente inesperado. A idéia de um ajudar o outro e fazer tudo da melhor maneira possível pode ser entendida como "para ficar bom, quem sabe mais deve ajudar quem sabe menos"... E, nesse caso,

o aluno considerado menos sabido poderia ter uma participação totalmente passiva durante a atividade.

Muitas das provas externas<sup>20</sup> que são aplicadas nas salas de aula desconsideram essa variável: é preciso ter familiaridade não apenas com as propostas em si, mas também com os enunciados que explicam o que é para ser feito. Quando temos consciência das variáveis que interferem nos resultados do que se propõe que os alunos realizem, fica mais fácil compreender o que pode estar por trás desses resultados.

A certeza de que aquele que ouve ou lê pode não compreender exatamente o que se disse oralmente ou por escrito, deve ter como consequência uma atenção maior de nossa parte e a consciência de que podemos ser mal interpretados, mesmo quando julgamos estar sendo totalmente claros na orientação – afinal, a compreensão da consigna é a compreensão não só do que deve ser feito, mas também de algumas intenções implícitas do professor... Circular pela classe, observando como os alunos realizam as tarefas propostas é uma forma de verificar se as orientações foram bem compreendidas e, quando não, corrigir a falha em tempo.

### **As condições de realização das atividades**

Numa perspectiva construtivista, uma atividade é considerada uma boa situação de aprendizagem quando:

- "os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa;
- os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir;
- conteúdo trabalhado mantém as suas características de objeto sociocultural real;
- a organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos"<sup>21</sup> – por isso as situações propostas devem prever o intercâmbio, a interação entre eles.

Sabemos que, dependendo do tipo de atividade proposta, nem sempre é possível garantir todas essas condições ao mesmo tempo, mas é importante tomá-las como princípios didáticos orientadores do planejamento. "Os dois primeiros princípios dão forma didática à visão do aprendiz como sujeito que constrói seu próprio conhecimento e demandam das atividades propostas a condição de serem situações desafiadoras, ou seja, ao mesmo tempo difíceis e possíveis para os alunos."<sup>22</sup> E os dois últimos procuram assegurar, respectivamente, a máxima coincidência possível entre a "versão escolar" e "versão social" das práticas e conhecimentos que se convertem em conteúdos na sala de aula e a interação entre os alunos como vantagem pedagógica em favor da aprendizagem.

### **A intervenção pedagógica do professor durante as atividades**

Embora muitos especialistas e educadores defendam que a intervenção pedagógica não é apenas o que o professor faz durante as atividades, enquanto os alunos trabalham – mas também as decisões que toma antes e depois, em função do seu conhecimento sobre o que eles sabem e de suas observações sobre como procedem ao realizar as tarefas – trataremos a seguir especificamente da intervenção pedagógica do professor durante as atividades, o que inclui a consigna e as orientações gerais relacionadas à realização do que é proposto.

Algumas dessas orientações gerais implicam:

- informar os alunos sobre o que se pretende com as atividades, de forma que sintam que o que fazem responde a algum tipo de objetivo/necessidade;
- prepará-los antes de toda e qualquer mudança/novidade que for ocorrer em relação ao uso do tempo, organização do espaço, formas de agrupamento, utilização dos materiais, propostas de atividade e demais aspectos que interferem nos resultados do trabalho pedagógico;
- apresentar as atividades de uma maneira que incentive os alunos a darem o melhor de si mesmos e a acreditarem que sua contribuição é relevante para todos;
- criar um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de autoconceito positivo e de confiança na própria capacidade de enfrentar desafios (por meio de situações em que eles são incentivados, por exemplo, a se colocar, a fazer perguntas, a comentar sobre o que aprenderam...).

Se, por um lado, esse tipo de contexto geral de ensino e aprendizagem é necessário, por outro, não garante nem substitui a intervenção direta do professor enquanto os alunos trabalham. Esse é um momento privilegiado não só para avaliar a adequação das propostas enquanto elas se concretizam como para fazer colocações que respondem às necessidades de aprendizagem dos alunos – é quando podemos oferecer informações, problematizar respostas ou procedimentos, orientar a ação...

É importante considerar que, numa concepção construtivista, a problematização é um tipo de intervenção dos mais relevantes, do ponto de vista pedagógico. Entretanto, nesse tipo de situação, a atitude do professor é fundamental por três razões principais. Em primeiro lugar porque, se queremos que os alunos explicitem seus procedimentos, opiniões e idéias temos que saber lidar com eles, especialmente quando são equivocados. Não é possível, ao mesmo tempo, pretender que eles façam as atividades do jeito que sabem e "corrigi-los" sempre que erram, porque assim, com certeza, encontrarão formas de fugir do desconforto de ter o seu erro apontado sistematicamente: podem, por exemplo, passar a produzir menos ou a tentar copiar dos colegas que julgam saber mais.

Por outro lado, é preciso saber "dosar o nível de desafio". Se acreditamos que desafiador é aquilo que é difícil e possível ao mesmo tempo, temos que saber "o quanto o aluno agüenta" ser questionado e, para tanto, é imprescindível identificar e/ou inferir os conhecimentos prévios que possui sobre o conteúdo trabalhado.

E, por fim, é importante não perder de vista que a problematização é um procedimento que rompe com o contrato didático clássico de uma proposta tradicional: nesse caso, a regra do jogo é o professor perguntar para avaliar o que os alunos sabem e não para ajudá-los a pensar. Se isso não estiver claro para eles, é possível que não compreendam as razões das perguntas que lhes são feitas e que lidem mal com esse tipo de situação.

A intervenção direta do professor durante as atividades, evidentemente, é condição para que os alunos avancem em seus conhecimentos. Entretanto, também a atividade proposta deve ser, em si, "portadora" de desafios – deve colocar um problema real a ser resolvido para que, na tentativa de solucioná-lo, os alunos possam pôr em jogo tudo o que já sabem sobre o conteúdo da tarefa. Sendo assim, não basta que a atividade seja "interessante": precisa favorecer a construção e o uso de seus conhecimentos. Quanto mais a atividade estiver adequada às suas necessidades de aprendizagem e quanto mais os agrupamentos forem criteriosamente planejados, maiores serão as possibilidades de os alunos evoluírem em seu processo de alfabetização, mesmo se não puderem contar a todo instante com a intervenção direta do professor.

## A gestão da sala de aula

A gestão da sala de aula envolve inúmeros aspectos, mas aqui trataremos apenas daqueles relacionados ao gerenciamento do tempo e à apresentação de propostas alternativas em função do planejamento pedagógico e do ritmo de realização das atividades pelos alunos. "Pilotar" adequadamente uma sala de aula exige muito conhecimento, talento e capacidade de improvisar de forma inteligente, pois a atuação de professor apóia-se em competências relacionadas principalmente à resolução de situações-problema. Como se pode observar, várias competências profissionais do professor, indicadas no início deste texto, relacionam-se direta ou indiretamente à gestão da sala de aula.

Vejam uma situação típica: O que fazer com os alunos que terminam as atividades rapidamente? O que fazer com os que nunca terminam? Como orquestrar essas diferenças de ritmo?

A incapacidade de lidar com essas situações pode levar a um tal nível de desorganização da classe que o professor começa a sonhar com uma homogeneidade no ritmo de realização das tarefas que jamais conseguirá...

Nesse caso, há duas questões a considerar: uma é que a organização de uma rotina de trabalho já deve responder ao menos parcialmente a essa questão e a outra é que é preciso criar um tipo de funcionamento para a aula, que dê ao mesmo tempo espaço e resposta para as diferenças de ritmo. Alguns exemplos:

- Organizar atividades alternativas para os alunos mais rápidos, dispostas em folhas separadas sobre a mesa, numa ordem conhecida de todos – conforme vão terminando as tarefas, vão apanhando as folhas na seqüência. Para que uma proposta como essa seja eficaz, há algumas condições a serem garantidas: o contrato didático para esse tipo de organização da aula deve ser claro para todos, as atividades devem ser familiares, interessantes e não soarem como simples "passatempo" e os alunos têm que poder realizá-las com autonomia, individualmente.
- Utilizar parte do quadro de giz ou o quadro alternativo (que existe em muitas salas de aula) para indicar as atividades que os alunos mais rápidos devem realizar assim que terminarem suas atividades.

Essas duas possibilidades são alternativas para os alunos mais rápidos, mas há que se pensar também no que fazer com os mais lentos. Quando for essa a situação, é preciso que o professor tenha claro o que é possível negociar com esses alunos, em função das suas características pessoais e das razões da demora em terminar a tarefa proposta: se podem parar o que estão fazendo para iniciar outra atividade ou se devem necessariamente terminar o que começaram, se é o caso de o próprio professor escrever o que falta (se estavam por exemplo copiando a agenda do dia ou a proposta de lição de casa), se vale a pena insistir para que terminem, porque a razão do atraso foram as conversas fora de hora ou a dispersão...

É importante ressaltar, entretanto, que é a capacidade de observação dos alunos durante as atividades, bem como a antecipação de possibilidades, a partir dessas observações, que possibilitarão ao professor organizar uma rotina que considere os diferentes ritmos e criar propostas alternativas que atendam às necessidades dos que são mais rápidos e dos que são mais lentos. Com o tempo, é possível antecipar de maneira muito precisa quanto tempo uma atividade vai demandar deste ou daquele aluno e, conseqüentemente, quais propostas precisarão estar "guardadas no bolso do colete". Além do que, a observação atenta é o que permite o monitoramento do uso do tempo pelos alunos, enquanto eles trabalham, e a criação de soluções alternativas imediatas.

## **A relação da família com a aprendizagem dos alunos e com a proposta pedagógica**

A educação é um espaço de interseção da família e da escola e as influências, nesse caso, são recíprocas. Se, por exemplo, a família considera que a criança tem dificuldades de aprendizagem, dificilmente ela se achará capaz de aprender na escola. E se o professor a considera pouco capaz, dificilmente os pais acreditarão que ela aprenderá com facilidade (o que pode até se confirmar na prática, independente da real capacidade da criança).

O que trataremos nesse item, no entanto, é apenas a relação da família com a aprendizagem dos alunos e com a proposta pedagógica.

As pessoas geralmente tendem a avaliar o que vivem e observam a partir de suas experiências anteriores. Os pais de alunos tendem a avaliar o que acontece com os seus filhos na escola a partir de sua própria experiência escolar (se a tiveram) ou de suas representações sobre o que deve ser uma experiência escolar (quando nunca estudaram). Nesse caso, habitualmente operam com as idéias que são predominantes na sociedade: "escola é lugar de aprender – quem não aprende tem algum problema", "o professor sabe muito bem o que está fazendo", "a necessidade de disciplina justifica 'certos excessos' nas escolas", "escola forte é aquela que reprova muito", "esse negócio de ciclo prejudica os alunos porque eles perdem a motivação para aprender", "escola é lugar de escrever muito no caderno e falar pouco" e assim por diante.

Por essa razão – e também porque é um direito da família – é preciso estabelecer um diálogo permanente sobre a proposta pedagógica desenvolvida, sobre as expectativas que se tem em relação à aprendizagem dos alunos e sobre os papéis que cabem tanto à escola quanto à família.

Evidentemente, esses papéis devem ser ajustados às reais condições de vida das famílias: não faz sentido solicitar que pais analfabetos ajudem seus filhos durante as lições de casa, o que é perfeitamente possível solicitar das famílias de classe média. Por outro lado, isso não significa que não se possa exigir nada das famílias mais pobres ou analfabetas. É possível, por exemplo, solicitar que pais analfabetos contem histórias da infância ou "causos" para as crianças, que ditem uma lista de compras, que cantem uma cantiga para que as crianças registrem, que as ensinem a fazer contas "de cabeça", se souberem. Já não será possível pedir esse tipo de coisa com frequência a pais que trabalham fora o dia inteiro e só chegam em casa à noite, quando as crianças já estão dormindo.

A escola não tem o direito de modificar, total ou parcialmente, uma proposta pedagógica conhecida das famílias sem discutir com elas. Mesmo que os pais não se importem muito com o desempenho dos seus filhos, precisam estar a par do que na escola se faz. Do contrário, com o tempo, poderão, inclusive, funcionar como elemento de resistência no processo de transformação do trabalho pedagógico, pois se não entendem as "novidades" que acontecem na escola podem começar a fazer comentários inadequados com outros pais e com as próprias crianças.

As reuniões de pais representam uma ótima oportunidade de estabelecer esse diálogo sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos e também as conversas particulares entre o professor e a família, sempre que possível. Nesse caso, além de explicar os objetivos das propostas que são feitas na sala de aula, é preciso também explicitar o quanto os alunos estão aprendendo, mostrar seus trabalhos, comparar suas produções em diferentes momentos para "tornar observável" o que geralmente está passando despercebido ou está sendo mal compreendido.

Têm se mostrado muito eficazes as mostras de trabalhos dos alunos, especialmente quando se transformam num evento na comunidade ou na cidade como um todo. Também nesse caso, é necessário criar dispositivos que permitam "tornar observável" o que geralmente pode passar despercebido ou ser mal compreendido: descrições em cartazes, explicação do professor ou dos alunos em painéis e demais recursos que contribuam nesse sentido.

O que já discutimos sobre o papel que exercem nos resultados do trabalho pedagógico tanto as expectativas sobre a relação professor-aluno-conhecimento quanto a familiaridade com as propostas que se faz aos alunos é uma referência para analisar também a forma como os pais se relacionam com o ensino e a aprendizagem dos seus filhos.

Quanto mais a família e a escola estiverem afinadas sobre o que deve ser o processo educativo, mais os alunos tendem a ganhar em aprendizagem, pois dessa forma se conquista uma complementaridade entre o que ocorre em casa e na sala de aula. Essa tarefa cabe à escola: não adianta esperar das famílias uma ação espontânea nessa direção, pois é de se esperar que ela não ocorra nunca.

## **Por que nem sempre conseguimos ensinar a todos?**

Há aproximadamente dez anos, o Dr. Saul Cypel, neurologista e professor da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, estudioso das dificuldades de aprendizagem escolar, fez a seguinte afirmação: "Recentemente, o Instituto Nacional de Psiquiatria Infantil da Venezuela publicou relatório sobre atendimentos no ano de 1984, mostrando que cerca de 30% das crianças que procuravam aquele serviço traziam como queixa a dificuldade escolar; e estudo detalhado desse grupo mostrou que mais de metade se apresentava dentro de processo normal de desenvolvimento; outras crianças mostravam alterações diversas de comportamento, e somente 2% tinham dificuldades na leitura. Estas cifras correspondiam às observadas em nosso grupo de trabalho e vêm sendo confirmadas também em outros locais, como na Inglaterra. Estamos saindo dos números aberrantes nos quais as dificuldades de aprendizagem aconteciam em até 30% dos escolares, para números mais corretos, entre 1 a 3%."<sup>23</sup>

Essa afirmação é emblemática do posicionamento de muitos estudiosos das dificuldades de aprendizagem que, após o contato com as pesquisas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, realizadas nas duas últimas décadas, puderam compreender o que acontecia com as crianças que eram consideradas portadoras dessas dificuldades. A opinião desses especialistas trouxe uma enorme contribuição para os educadores, uma vez que desmitificou algumas das causas do fracasso escolar. Se considerarmos a hipótese de que 3% dos alunos podem ter de fato um comprometimento real no aprendizado da leitura e escrita (que é o máximo que os especialistas hoje admitem como aceitável), isso significaria um aluno, em média, por classe de 35 – e um aluno em média pode significar dois, mas pode significar nenhum (o que é muito diferente de acreditar que 30% têm dificuldade para aprender!). Isso, evidentemente, não quer dizer que todos os alunos aprendem no mesmo ritmo e com a rapidez que desejamos: há aqueles que de fato demoram mais para aprender, por diferentes razões, mas o importante é saber que a demora em certas aprendizagens é apenas uma questão de tempo e não de impossibilidade.

Por essa razão, cada vez mais os educadores vêm procurando nas suas propostas de ensino as razões da ineficácia da aprendizagem. Quando as atividades "não dão certo", geralmente o problema está relacionado a uma das dez variáveis abordadas neste texto, e não à falta de capacidade dos alunos. Esse redirecionamento do olhar dos educadores tem uma grande importância política, pois revela uma atitude profissional da maior seriedade: a responsabilidade pelos resultados do próprio trabalho. Numa categoria que luta a duras penas pela profissionalização – como é o magistério – essa atitude é uma grande conquista. Significa que os professores começam a se sentir responsáveis não só pelo sucesso mas também pelo fracasso na aprendizagem dos seus alunos, assim como é de se esperar, considerando todas as especificidades dessas profissões, que médicos se sintam responsáveis pelo fracasso na cura dos seus doentes; engenheiros, pelo fracasso nas construções e máquinas que projetam; advogados, pelo fracasso na defesa de seus clientes; publicitários, pelo fracasso das campanhas que inventaram...

## Referências bibliográficas

- BROUSSEAU, Guy. "Os diferentes papéis do professor". In: Cecília Parra & Irma Saiz (org.). *Didática da Matemática – Reflexões pedagógicas*. Porto Alegre, ARTMED, 1996.
- CHARNAY, Roland. "Aprendendo com a resolução de problemas". In Cecília Parra & Irma Saiz (org.). *Didática da matemática – Reflexões pedagógicas*. Porto Alegre, ARTMED, 1996.
- LERNER, Délia. *El conocimiento didáctico como eje del proceso de capacitación*. Buenos Aires, Argentina, mimeo, 1996.
- . *Capacitação em serviço e mudança da proposta didática vigente*. Texto apresentado no projeto "Renovação de práticas pedagógicas na formação de leitores e escritores". Bogotá, Colômbia, outubro de 1993.
- . *El lugar del conocimiento didáctico en la formación del maestro*. Texto apresentado no Primeiro Seminário Internacional "Quem é o professor do terceiro milênio?". Bahia, agosto de 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília/DF, 1998.
- . *Parâmetros em Ação – Alfabetização*. Brasília/DF, 1999.
- . *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1ª a 4ª série)*. Brasília/DF, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, ARTMED, 2000.
- . *Pedagogia Diferenciada – das intenções à ação*. Porto Alegre, ARTMED, 2000.
- . *Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre, ARTMED, 1999.
- SOLÉ, Isabel. "Disponibilidade para aprender e sentido da aprendizagem". In: *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1996.
- TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever*. São Paulo, Ática, 1994.
- ZABALA, ANTONI. *A prática educativa – como ensinar*. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

## NOTAS

\* Este texto foi publicado na Coletânea de Textos do **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA**, SEF-MEC/2001. Entretanto, as questões mais específicas da alfabetização não estão tratadas nesta versão, que foi publicada em 2001 no Site e no Boletim do programa Salto para o Futuro, da TVE Brasil/TV Escola. Embora tenha sido organizado por Rosaura Soligo, representa a opinião do grupo de educadores que coordena o PROFA e, por essa razão, está redigido na primeira pessoa do plural.

**1.** In: **Guia de Orientações Metodológicas Gerais** - PROFA, SEF-MEC, 2001.

**2.** Conforme indicam os **Referenciais para a Formação de Professores**, publicados pela SEF-MEC em 1998, são âmbitos de conhecimento profissional: *Conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, Conhecimento sobre dimensão cultural, social e política da educação, Cultura geral e profissional, Conhecimento pedagógico e Conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais* (pp. 84 a 106).

**3.** Quando nos referimos à "situação de aprendizagem", estamos falando de algo que resulta da atividade organizada pelo professor, combinada com a intervenção pedagógica planejada para incidir na aprendizagem dos alunos.

4. In: **"O direito de se alfabetizar na escola"**, Documento de Apresentação do *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*, SEF-MEC/2001, e **"É possível alfabetizar sem ensinar sílabas?"**, Boletim do Salto para o Futuro, TV ESCOLA/2000.

5. Texto adaptado a partir do original, contido nos **Referenciais para a Formação de Professores**, SEF-MEC, 1998, p. 25.

6. Conteúdo escolar significa tudo que se ensina e se aprende formal ou informalmente na escola: fatos, conceitos, procedimentos, normas, valores, atitudes...

7. In **Referenciais para a Formação de Professores**, SEF-MEC/1998.

8. É importante ressaltar que um texto não se define por sua extensão: Texto é todo trecho falado ou escrito que constitui um todo coerente dentro de uma determinada situação discursiva, dentro de uma situação social real. "O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou romance, todos são textos. A palavra 'pare', pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é de uma única palavra." (*Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, SEF-MEC/1997).

9. Texto adaptado a partir do item **"Quinze possíveis variações: instruções de uso"**, In: *Aprendendo a escrever*, de Ana Teberosky, Editora Ática.

10. Módulo **Alfabetização/Parâmetros em Ação**, SEF-MEC/1999.

11. In: **"É possível ler na escola?"** Revista *Lectura y Vida*, vol. 17, n. 1, Março de 1996 e **"Por trás do que se faz"**, Cadernos da TV Escola, *Língua Portuguesa*, vol. 1, SEED-MEC/1999, e **Módulo de Alfabetização/Parâmetros em Ação**, SEF-MEC/1999.

12. In: **"É possível ler na escola?"** Revista *Lectura y Vida*, vol. 17, n. 1, Março de 1996.

13. Este texto é uma adaptação do original, **"Rotina"**, de autoria de Rosa Maria Antunes de Barros e Rosana Dutoit.

14. Para entender melhor como isso pode ser feito, ver o texto **"Planejar é preciso"**, publicado no Cadernos da TV Escola – *Língua Portuguesa*, Vol. 1 SEED-MEC/1999 e no **Módulo de Alfabetização/Parâmetros em Ação**, SEF-MEC/1999.

15. In: **Coletânea de Textos do Professor**, Módulo 1, *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*.

16. Idem.

17. Idem.

18. No livro **"O diálogo entre o ensino e a aprendizagem"**, de Telma Weisz, Editora Ática (p. 75 e 99), há dois depoimentos de professoras que relatam como organizaram esse tipo de trabalho em suas escolas. Esses mesmos depoimentos estão transcritos no Módulo "Alfabetizar com textos" (p. 77 a 85) do *Programa Parâmetros em Ação*, da SEF-MEC.

19. Esse termo foi "importado" do uso em espanhol, onde tem exatamente o mesmo significado.

20. O que chamamos de "provas externas" são as atividades de avaliação realizadas por outros profissionais que não o próprio professor da classe, seja o coordenador pedagógico da escola, um outro professor ou uma instituição que realiza avaliação de desempenho no sistema de ensino.

21. Conforme Telma Weisz, em vários textos publicados.

22. In: **Coletânea de Textos do Professor**, Módulo 1, *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*.

23. In: **Caderno Idéias**, Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE-SEE/SP), 1991.