

# **A escola dos esquecidos: O processo de mudança do paradigma epistemológico de uma professora alfabetizadora**

Raquel Usevicius Hahn

## **Resumo**

*Esta pesquisa se propôs a investigar o processo de mudança de uma professora alfabetizadora no cotidiano escolar em relação a sua epistemologia. Foi realizada através de um estudo etnográfico da sala de aula, em uma classe de primeira série da rede estadual de Salvador. A investigação apoiou-se na Epistemologia Genética, na Etnometodologia e na Pesquisa-ação consistindo em um estudo multirreferencial, estudo este que se consolidou no processo de construção de uma professora alfabetizadora. Desenvolveu-se em um semestre escolar acompanhando todo o processo de uma professora vivida em sua sala de aula na interação com seus alunos, revelando a sua ação pedagógica, seus conflitos e a superação dos mesmos. Pretende ser uma contribuição para a formação de professores alfabetizadores: ampliando o diálogo, a compreensão do processo de alfabetização e a reflexão sobre os possíveis caminhos para a mudança do paradigma epistemológico do professor.*

**Palavras-chaves :** Professores de Ensino Fundamental - Formação - Alfabetização

## **Abstract**

*The main purpose of this research is to investigate the changing process of a Primary School teacher in a school routine in relation to her Epistemology. It was done through an Ethnographic study of a classroom, in a first grade, primary State Public School from Salvador. The investigation is based on The Genetic Epistemology, on the Etnomethodology and on the Action Research, consisting in a multireferencial study which resulted in the role of the Primary School Teacher. It was developed in a school semester followed by a whole process, experienced by the teacher in her classroom with the interaction among the students revealing her pedagogical action, her conflicts and its resolutions. It intends to be a contribution for a Primary School teacher's proficiency, increasing the relationship, the comprehension about the reading and writing process and the reflection upon the possible ways to change the Epistemological teacher's paradigm.*

**Key words:** Primary School teacher - reading and writing process - teacher's proficiency

A Escola dos Esquecidos<sup>1</sup>

A primeira vista a escola não agrada. Uma casa sim-

ples muito pequena. Abriga quatro salas de aula, uma secretaria e um "projeto" de banheiro para os professores e funcionários. ...

Raquel Usevicius Hahn é mestre em educação pela Universidade Federal da Bahia e professora adjunta do curso de pedagogia da Ulbra - Canoas e Coordenadora pedagógica do colégio Israelita Brasileiro

<sup>1</sup> Crônica elaborada pela autora a partir dos primeiros contatos com a escola da pesquisa.

Textura	Canoas	n. 2	1º semestre de 2000	p. 101-110
---------	--------	------	---------------------	------------

A sala de aula do ponto de vista físico é repugnante. O espaço é pequeno, a porta não se fecha totalmente. A única janela comporta uma platéia nem sempre agradável dos que nela ficam como se nada se estivesse passando dentro da sala. A iluminação é muito fraca. O chão é empoeirado e sujo. O pedaço de eucatex revestido de verde, sem moldura, ao qual se dá o nome de quadro negro está apoiado sobre duas mesas.

Mas algo ilumina este ambiente. É o brilho dos olhos dos meninos que freqüentam esta sala. Os seus gestos são tímidos, as suas falas parcas. Mas a resistência e a perseverança em permanecer na escola revelam o desejo de aprender que os move e ao mesmo tempo os imobiliza diante do fracasso. Rostos que não consigo esquecer.

A proposta de estudo teve como preocupação principal a educação brasileira e, dentro desta, o ensino básico no que diz respeito à alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental, esta pesquisa investigou a epistemologia subjacente ao trabalho do professor alfabetizador e o seu processo de mudança no cotidiano da sala de aula. A investigação centrou-se na primeira série da escola pública onde se dá a entrada da criança na escola e onde, muitas vezes, por muito tempo, ela permanece sem conseguir ser promovida para a série seguinte. É na entrada da escola que já começa o insucesso escolar para os alunos e, por conseqüência, a sua exclusão do mundo do conhecimento.

Interessou-me investigar como o professor lida com o processo de alfabetização dos alunos que chegam a escola pública, adentrando em seu cotidiano e fazendo emergir desse processo o seu próprio crescimento no sentido de tomar consciência de si como pessoa, cidadão deste país e educador. Tendo como objetivo geral desenvolver e refletir sobre a questão da alfabetização no que diz respeito à formação de professores, foi evidenciado a sua epistemologia. A questão que norteou este estudo foi a seguinte: Qual a epistemologia subjacente ao trabalho do professor alfabetizador e que se evidencia na interação entre ele e o aluno na sala de aula?

A partir desta pergunta inicial e na tentativa de respondê-la trabalhamos com o professor e o aluno inseridos no seu cotidiano.

Os objetivos específicos foram os seguintes:

a) Proporcionar ao professor condições de se tornar mais crítico ao refletir sobre suas crenças a respeito de como a criança aprende, enfrentando suas próprias contradições e, quem sabe, assumindo o compromisso de melhor investigar as formas de aprender de seus alunos para melhor organizar a sua ação pedagógica.

b) Proporcionar ao professor condições de se tornar um pesquisador no sentido de investigar como o seu aluno pode aprender e encaminhar esse processo apropriando-se do mesmo.

A partir disso, esta pesquisa debruçou-se sobre a classe, mergulhando muito fundo e acabando por se desenrolar na unidade micro da escola, a sala de aula. Ao deparar-se com a interação entre os seus sujeitos, desnudou a prática pedagógica desenvolvida pela professora, questionando profundamente o paradigma epistemológico vivido por ela. A partir da interação e da intervenção da pesquisadora na realidade uma outra questão emergiu e passou a ser defrontada em todo o trabalho: Como se dá o processo de construção de um professor tendo em vista a mudança do seu paradigma epistemológico?

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta investigação tem como suporte as seguintes bases: a minha experiência pessoal como educadora; a epistemologia genética de Jean Piaget; o cotidiano escolar; e a etnometodologia.

A palavra epistemologia surgiu a partir do século XIX no vocabulário filosófico. Trata-se de uma disciplina recente e cuja construção é, por isso mesmo, lenta. A epistemologia é considerada como um discurso com base no qual o discurso primeiro da ciência deveria ser refletido. Um discurso sistemático que encontra na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto. Tradicionalmente, a epistemologia é considerada como uma disciplina especial no interior da filosofia. Eram os filósofos que faziam as pesquisas em epistemologia. Todas as filosofias desenvolveram

espontaneamente uma teoria do conhecimento e uma filosofia das ciências tendo por objetivo quer evidenciar os meios do conhecimento científico, quer elucidar os objetos aos quais tal conhecimento se aplica, quer fundar a validade deste conhecimento.

Hoje em dia, o conhecimento passou a ser considerado como um processo, como uma história que, aos poucos e incessantemente, faz-nos captar a realidade a ser conhecida e não, como um dado adquirido uma vez por todas. Se nosso conhecimento se apresenta em devir, só estamos em processo de construção do conhecimento quando passamos de um conhecimento menor para um conhecimento maior, Esses dois conceitos menor e maior não devem ser encarados pelo prisma social e cultural como coloca Ramozzi-Chiarottino

A teoria de Piaget é biológica e esses dois conceitos maior e menor correspondem a etapas da construção da capacidade de conhecer do ser humano, que vai do nível mais elementar das trocas bioquímicas entre o organismo e o meio até o nível das trocas simbólicas que por sua vez se estabelecem a nível consciente ou não (Ramozi-Chiarottino, 1988, p.6-7).

A tarefa da epistemologia consiste em conhecer e em analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo.

Ainda segundo Japiassu, as epistemologias vivas e significativas estão centradas sobre as interações do SUJEITO e do OBJETO. Temos a epistemologia fenomenológica de Husserl; a epistemologia construtivista de Piaget; a epistemologia histórica de Bachelard; a epistemologia arqueológica de Foucault e a epistemologia racionalista – crítica de Popper. Neste trabalho, iremos nos debruçar sobre a epistemologia construtivista de Piaget ou, melhor dizendo, a epistemologia genética.

Deste modo, quando nos referimos à epistemologia subjacente ao trabalho do professor alfabetizador, estamos nos referindo à teoria do conhecimento que o professor apresenta,

quais os pressupostos teóricos que orientam sua ação e que são revelados através da sua ação pedagógica. Assim como a epistemologia no seu sentido amplo estuda o discurso da ciência sobre o conhecimento, neste trabalho estudaremos o discurso do professor sobre o conhecimento.

Em minha caminhada como educadora, tenho me colocado muitas questões: Como a criança aprende? Por que ela não aprende? Por que aprende melhor em algumas áreas e outras não? Na tentativa de responder estas questões e nas observações que tenho feito, vejo que existe uma “Dialética do aprender”, ou seja, a aprendizagem não é um caminho linear, único, onde só existe uma possibilidade, onde se aprende ou não se aprende. A criança aprende através de uma construção pessoal, onde “aprende” e “desaprende” ao mesmo tempo, criando relações, se problematizando, fazendo experiências, agindo sobre o que esta assimilando. Foi a partir do resgate da minha própria aprendizagem que foi possível visualizar a construção do aluno com vistas ao objeto de conhecimento.

Além da experiência pessoal como educadora utilizei como suporte da minha investigação a epistemologia genética de Jean Piaget; o cotidiano escolar; a etnometodologia e a pesquisa ação. A pesquisa debruçou-se sobre a classe<sup>2</sup>, mergulhando muito fundo e acabando por se desenrolar na unidade micro da escola, a sala de aula. Ao deparar-se com a interação entre os seus sujeitos, desnudou a prática pedagógica desenvolvida pela professora, questionando profundamente o paradigma epistemológico vivido por ela. A partir da interação e da minha intervenção como pesquisadora na realidade uma questão emergiu e passou a ser defrontada em todo o trabalho: *Como se dá o processo de construção de um professor tendo em vista a mudança do seu paradigma epistemológico?*

Entre as epistemologias vivas e significativas, está a epistemologia genética, vista por Becker (1995)<sup>3</sup> como um novo conceito de aprendizagem humana. A epistemologia genética de Jean Piaget consiste em estucar em

<sup>2</sup>Essa pesquisa foi realizada em uma classe de primeira série da rede estadual de Salvador durante um semestre escolar.

<sup>3</sup>BECKER, Fernando. Epistemologia Genética um Novo conceito de Aprendizagem Humana. In: II Congresso Brasileiro de Ação Pedagógica: Matemática e currículo. Centro de pesquisa e formação de educadores Balão vermelho. Belo Horizonte: Balão vermelho, 1995. Anais. P.35-37.



como se produz o conhecimento científico. Deste modo, quando nos referimos à epistemologia subjacente ao trabalho do professor alfabetizador, estamos nos referindo à teoria do conhecimento que o professor apresenta, quais os pressupostos teóricos que orientam sua ação e que são revelados através da sua ação pedagógica.

No modelo<sup>4</sup> que apresentaremos a seguir, o “S” representa o sujeito, o “O” o objeto e “—” a relação. Podemos estabelecer três posições básicas fundamentais. Na primeira posição, temos o modelo epistemológico onde a relação entre o sujeito e o objeto se dá somente num sentido, do objeto para o sujeito ( $S \leftarrow O$ ) denominado de EMPIRISMO<sup>5</sup>. O que estabelece a ligação entre ambos são as sensações. O sujeito é uma tabula rasa, o conhecimento é sensorial, tudo se reduz aos sentidos.

Esta corrente afirma que o conhecimento vem, primeiro, de uma informação sensorial transmitida do exterior do indivíduo para o interior através dos sentidos. Considera os indivíduos como uma cera virgem sobre a qual se inscrevem as experiências. O homem, ao nascer, é uma tabula rasa e irá se desenvolvendo e aprendendo através das informações que lhe chegam pelos sentidos como a visão, a audição, o olfato, o paladar e o tato. Essa teoria propõe que aprendemos fatos isolados e que esses fatos devem ser aprendidos em sua ordem de complexidade<sup>6</sup>, não se podendo passar adiante sem que o que veio anteriormente tenha sido bem memorizado.

Na segunda posição, temos o modelo epistemológico onde a relação se dá no sentido inverso, o sujeito atuará sobre o objeto ( $S \rightarrow O$ ), denominado de APRIORISMO (“*a priori*”- condição prévia àquilo que é necessário para alguma coisa acontecer). O sujeito nasce pronto, traz tudo na bagagem genética. (Isto é observado no Inatismo de Descartes). Nascemos com as estruturas, temos as condições necessárias para nos desenvolvermos. A ligação é feita pela percep-

ção, tudo depende da percepção.

Dentro desse ponto de vista, acredita-se que existem pessoas mais ou menos inteligentes dependendo da herança que recebem para isto. Pode-se ter um Q.I. (coeficiente de inteligência) acima da média, na média ou abaixo da média e isso não pode ser modificado. A teoria dos dons naturais apoia-se nessa corrente. Os racionalistas não negaram a importância da experiência sensorial, mas insistiram em que a razão é mais poderosa do que a experiência sensorial porque nos possibilita saber com certeza muitas verdades que a observação sensorial nunca poderia averiguar. O rigor, a precisão e a certeza da matemática, um sistema puramente dedutivo, permanece como exemplo primordial dos racionalistas para defender o poder da razão. Quando tinham que explicar a origem desse poder, acabavam por dizer que alguns conhecimentos ou conceitos são inatos e que desabrocham com uma função de maturação.

Na terceira posição, temos o modelo epistemológico em que tanto o sujeito, quanto o objeto atuam um sobre o outro ( $S \leftrightarrow O$ ) denominado de CONSTRUTIVISMO, Interacionismo, presente também na dialética. O que liga a relação entre o sujeito e o objeto é a ação ou a coordenação de ações, ações estas que se tornam interiorizadas. O jeito de chegar ao sujeito não está determinado, está em aberto; o sujeito pode criar as suas estruturas de conhecimento ou não. Pelo fato do sujeito estar em aberto, o fato dele vir a conhecer ou não, também está em aberto, dependendo das qualidades de interação que estes sujeitos terão. Por isso, existe uma grande responsabilidade social. Se na escola o aluno não estiver exposto a interações com o objeto do conhecimento, ele não vai aprender, porque o conhecimento não está dado, não é um bem, é um objeto que pode ou não ser construído pelo sujeito através de sua interação “radical” com o meio. O sujeito assimila o objeto de acordo com as es-

<sup>4</sup>Consideramos modelo como um constructo teórico que resume em uma representação a complexidade de todo o universo. Ou seja, a interpretação ou representação simbólica e esquemática que permite dar conta de um conjunto de fenômenos (Russ, 1994, p.188).

<sup>5</sup>Os principais representantes são Locke, Berkeley e Hume.

Empirismo vem do grego “*empiria*” que significa experiência dos sentidos. Considera que o real são fatos ou coisas observáveis e que o conhecimento da realidade se reduz à experiência sensorial que temos dos objetos cujas sensações se associam e formam idéias em nosso cérebro.

<sup>6</sup>Em suma o conhecimento se dá de fora para dentro, o indivíduo não tem nada, tudo ele recebe do meio, como colocava Locke em 1690: “*Os sentidos a princípio deixam entrar idéias específicas que ocupam o espaço ainda vazio, e a mente gradativamente se familiariza com algumas delas e as aloja na memória...*” (citado por Kamii, 1991, p.332)

truturas que até então construiu.

Concordamos com a teoria de Piaget e partimos do pressuposto de que o conhecimento se dá no processo de interação ativa do sujeito com o mundo que o cerca. E por isso sabemos que toda a criança que ingressa na escola na primeira série do 1º grau POSSUÍ AS POSSIBILIDADES PARA O APRENDER. O que acontece na maioria das vezes é que as interações que as crianças da classe popular tiveram com o objeto de conhecimento, no caso, a Língua Escrita e a Matemática, são diferentes das interações das crianças de classe média e alta que normalmente conseguem se alfabetizar em um ano letivo. Como coloca muito bem Rangel

“Algumas crianças avançam mais e outras menos, e isto, segundo a teoria psicogenética de Jean Piaget, se deve ao fato de estarem elas mais ou menos expostas a uma ação reflexiva e transformadora sobre o meio em que interagem, garantindo que o processo de equilíbrio se instaure com vistas ao desenvolvimento” (Rangel, 1992, p.89).

O estudo do cotidiano escolar (André, 1994) se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam a experiência escolar. No dia-a-dia da sala de aula, é o momento em que se revela a concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica.

A abordagem etnometodológica e a pesquisa-ação foram utilizadas para se chegar mais perto da análise do cotidiano. A abordagem etnometodológica, porque possibilita o estudo das condições concretas, nas quais o processo educativo se desenrola cotidianamente, adentrando na realidade de modo mais

fidedigno; A pesquisa-ação porque possibilita a intervenção na realidade. A atitude do pesquisador é sempre uma atitude de “escuta” e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias.

A sala de aula se constituiu na unidade de análise desse trabalho, tendo como pressuposto que toda situação pedagógica é objeto de interação social. A interação ocorre na ação entre as pessoas, podendo ser representada como o lugar de uma troca onde cada um se posiciona, mas também onde o comportamento de cada ator social cria uma nova dinâmica e redefine o contexto. Ou ainda, um movimento ao mesmo tempo contínuo, contraditório, redistribuidor e recíproco.

Sendo a sala de aula o palco de ação desta pesquisa, toda interação que ocorreu na mesma, e foi possível ser registrada, foi analisada. As relações no interior da sala de aula, o uso do espaço, a distribuição das carteiras; o material utilizado pelo professor e pelos alunos; as falas, intervenções e interlocuções e a própria intervenção do pesquisador. É impossível registrar todos os movimentos de uma sala de aula, mas daquilo que pudemos captar tentaremos apontar algumas direções. A observação participante e a entrevista foram os principais processos desta pesquisa, assim como, a negociação do significado.

Na análise do processo de mudança do professor foram utilizadas as categorias de Barbier (1977, p.157-8): Grupo-sujeito<sup>7</sup> e Grupo-objeto<sup>8</sup>. E na análise da epistemologia subjacente ao trabalho do professor alfabetizador, as categorias apresentadas por Becker: Empirismo, Apriorismo e Interacionismo e/ou Construtivismo.

Podemos afirmar que os professores que se encontram no grupo-objeto revelam uma epistemologia empirista e/ou apriorista, pois

<sup>7</sup>“O Grupo-sujeito é o da revolta, e também o do esforço e da perseverança, isto é da temporalidade. Separar-se do coletivo dominado para tornar-se um grupo sujeito de sua práxis e de seu projeto não se consegue espontaneamente: é uma conquista no tempo, no espaço e na adversidade sobre a mentira planejada, sobre a violência imposta, sobre o racionalismo mórbido dos grupos no poder. Essa conquista jamais completa é fruto da criação que é a força principal do grupo-sujeito. Suas categorias essenciais são a mediação e a singularidade de tipo instituinte. Ele assume os riscos e as contradições no interior de estruturas inacabadas de trocas igualitárias e de comunicações horizontais.”

<sup>8</sup>“O Grupo-objeto (ou dominado) é o da verticalidade social, piramidal e hierárquica, e também o da horizontalidade uniformizada (os estratos do sistema hierárquico), cega as mediações e assustada com a implicação. O Grupo-objeto adere completamente às instituições determinadas pelos “outros, pelos superiores, pelos figurões intelectuais”. Afasta qualquer análise que lhe pareça capaz de produzir divisões. Evita os conflitos e se abriga no centralismo, na rigidez normativa, e no caráter unívoco dos rituais unificadores. A universalidade é a categoria do seu pensamento: daí ele tira um conjunto de instituições que procura impor pela força ou pela astúcia. O seu imaginário é um planetário de estereótipos e preconceitos do senso comum.”



a relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto de conhecimento no empirismo e apriorismo é linear, envolve uma relação hierárquica. E os que se encontram no grupo-sujeito revelam uma epistemologia interacionista (mesmo que de forma inconsciente), pois no construtivismo existe uma real interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento que se evidencia nesse grupo. Entre os alunos isso também pode ser observado.

Referindo-se as relações no interior da sala de aula Becker coloca que

As relações pedagógicas que se constituem na prática de cada sala de aula tendem a valorizar: ou o professor, ou o aluno, ou as relações entre professor e aluno (Becker, 1993, p.9).

O professor que está trabalhando com o aluno em sala de aula tem as suas teorias e trabalha consciente ou não delas. O professor revela a epistemologia que está por detrás do seu trabalho, nas concepções contraditórias ou não de sua fala e nas formas coerentes, ou não, de organizar e desenvolver a sua ação pedagógica em sua prática diária. Se ele estiver mais apegado à concepção empirista, irá desenvolver um trabalho de modo que tudo estará centrado na sua ação de ensinar e o fracasso ou sucesso do aprender dependerá do aluno. O aluno precisa ficar quieto, prestar atenção para ir aprendendo por etapas: primeiro as vogais, depois as sílabas iniciadas por consoantes labiais seguindo a estrutura dos conteúdos; uma coisa de cada vez, só podendo passar para a próxima depois que esta estiver aprendida, e assim por diante. Se ele estiver acreditando mais na postura apriorista, ele irá esperar o aluno desenvolver um trabalho com vistas ao seu amadurecimento. Para a alfabetização, isto significa desenvolver o período preparatório. Só irá aprender quem tem Q.I. bom, já nasceu com o dom da inteligência, o resto não tem jeito.

De certo modo, essas duas posturas são as mais observadas em sala de aula. Não adianta impor ao professor uma postura construtivista pedindo que ele a siga ou diga segui-la. É preciso proporcionar ao professor também a construção do seu próprio conhe-

cimento, é preciso que ele se torne “sujeito”, desenvolva o seu processo de crescimento enquanto educador. E, assim, juntos, o aluno e o professor poderão aprender um com o outro proporcionando um ensino que vá ao encontro da necessidade dos alunos, para que a alfabetização realmente se concretize e a escola volte a ser acreditada; principalmente, que o aluno consiga recuperar a sua auto estima e passe a acreditar em si e na sua capacidade de aprender a aprender.

O compromisso mesmo inconsciente do professor com determinada epistemologia pode determinar a sua prática pedagógica. E acreditamos que esta determinação poderá ser superada por outra epistemologia que o professor seja capaz de criticar em seus fundamentos. A simples mudança de paradigma epistemológico não garante, necessariamente, uma mudança de concepção pedagógica ou de prática escolar, mas sem esta mudança de paradigma superando o empirismo e o apriorismo, certamente não haverá mudança profunda na teoria e na prática.

Os sujeitos da pesquisa foram o professor da sala, os alunos, os pais, o pesquisador, o orientador e a comunidade escolar uma vez que todos estes estiveram implicados no cotidiano deste trabalho.

A visão dos alunos em relação a escola é bastante positiva. Todos consideram a escola boa. Consideram a sala de aula boa, dizem que tem um bocado de coisa. A professora para eles é:

“Boa. Porque ela ensina todo mundo. Não puxa orelha de ninguém. Aqui tem muita profeversa.” CR (menina);

“É boa. Ela me ensina têm paciência. Bota a mão onde estou lendo.” LU (menina);

“É boa, bonita, ela não bota o dever muito difícil, não bota pra gente se cansar muito.” RE (menino)

Perguntei a eles como eles dariam aula se fossem professores. Quase todos se referem a passar dever no quadro, ou tirar dever do quadro. Todos dizem que aprendem na escola e descrevem assim:

“Aprendi coisas que não sabia como palavras.” AD (menino)

“Aprendo a ler e escrever.” CR (menina)

“Tirar do quadro, cabeçalho, cópia, tirar

do livro, passar para o caderno, formar palavra.” JO (menina)

“A ler um pouco, a escrever e assoletrar.”

RV (menino)

Relatam ainda que aprendem *quando a pró passa dever no quadro; a pró bota o nome no quadro e eu vou lendo; fico treinando a lição e assoletrando; só se interessando*. Esta é a prática de sala de aula internalizada por eles em todos esses anos de escolaridade o que retrata uma concepção epistemológica empirista de ensino.

Para os pais a responsabilidade pela aprendizagem é totalmente dos filhos. Eles salientam a importância do interesse por parte da criança para poder ajudar o professor e consequentemente aprender. Analisando esse ponto de vista podemos considerar que nesse sentido os pais tem uma visão apriorista da aprendizagem, ou seja eles acreditam que se seus filhos não aprendem é porque eles não querem, como se isso dependesse totalmente da vontade deles, como se o conhecimento já estivesse neles e só sairia dependendo da sua vontade própria, do seu esforço. Assim sendo se o aluno não aprende a culpa é dele e por sua vez ele se sente cada vez mais pressionado para aprender.

E isso nos faz pensar que os pais vêem o conhecimento como algo pronto e acabado que é só preciso adquirir é como se para eles na escola só existisse o conhecimento social<sup>9</sup> e ao mesmo tempo eles encaram a criança como um adulto em miniatura, pois muitas crianças já realizam em casa tarefas de adultos, algumas inclusive trabalhando fora de casa. Eles esperam que os filhos aprendam do mesmo modo que o adulto, não se dando conta que a criança tem o pensamento qualitativamente diferente do adulto como temos visto na epistemologia genética.

Um dos dados mais alarmantes e significativos é o tempo de permanência na escola. Esta classe em março de 1995 tinha 27 alunos matriculados, mais uma aluna que não havia se matriculado, mas freqüentava a classe, sendo ao todo 28 alunos. Um aluno cancelou a

matricula; um outro foi remanejado para a segunda série. Dez desistiram durante o ano, sendo que quatro alunos durante o segundo semestre. Dos 16 alunos que permaneceram até o final do ano, três entraram em 1990 na escola; cinco em 1991; quatro em 1993; e cinco em 1994. Todos eles têm no mínimo dois anos de escolaridade. Duas crianças estão há 5 anos na primeira série e há 6 anos na escola. Seis crianças estão há 4 anos na primeira série e há 5 anos na escola. Quatro crianças estão há 3 anos na primeira série e na escola. E quatro crianças estão há 2 anos na primeira série.

Analisando-se ainda a pasta de matricula das crianças, observa-se que elas iniciaram a primeira série por volta dos 7 anos. Considerando a idade que tinham quando ingressaram na escola RB, temos que: três alunos ingressaram com 6 anos na pré-escola (na época existia classes de pré-escolar); três crianças ingressaram com 7 anos na ALFA (classe de alfabetização que foi extinta posteriormente em todo o estado); duas crianças ingressaram com 8 anos na primeira série; duas com 9 anos; quatro com 10 anos; uma com 11 anos e uma com 12 anos. As que ingressaram com 9 anos ou mais possivelmente vieram de outra escola.

Como podemos constatar, os alunos permanecem na escola apesar do insucesso escolar. Este é um dado muito significativo, pois revela que eles continuam em busca do aprender. Poderíamos dizer até que é um prova de perseverança e resistência. O fato destas crianças não participarem da pré-escola é um dado importante que pode justificar, em parte, o fracasso na alfabetização: elas têm muitas vezes a sua primeira experiência escolar com 7 anos já na primeira série e são vistas pelos profissionais da escola diferenciadamente.

Algumas aulas pelas suas características apresentaram mais elementos para serem aprofundados. Às vezes foi possível realizar a negociação do significado, ou seja, logo após a aula, eu conversei com a professora sobre a minha observação e sobre como ela via a classe também. Está foi uma tentativa de apresentar o “aqui

<sup>9</sup> Segundo Kamii (1985, p.24): *O conhecimento social é convencional e arbitrário, a origem fundamental do conhecimento social são as convenções estabelecidas pelas pessoas*. Por exemplo o fato do dia 25 de dezembro ser o dia do natal.



e agora”, a realidade no seu acontecendo, segundo um dos princípios da etnometodologia. Sobre cada aula, além do relato e dos anexos (que forem pertinentes), há um mapa da sala que tem por objetivo registrar a utilização do espaço físico pelos seus sujeitos.

De tudo que foi vivido no cotidiano escolar e foi possível relatar nesta pesquisa foram feitas várias considerações. Nas primeiras aulas, a professora usava expressões como: *Vamos prestar mais atenção para não esquecer*. Expressão esta que demonstra que a criança aprende, se prestar atenção. Ou então: *Eu vou bater mais um pouquinho para prova*. Nesta expressão bater, tem o sentido de repetir. Assim sendo, a concepção epistemológica empirista de ensino era a que orientava a ação pedagógica da professora em sala de aula. Mas em um determinado momento, ela declarou: *Eu sei bem o que eu quero. Apesar de muitas vezes eu ficar perdida porque eu não sei fazer o casamento, fazer a junção do que eu quero com o que a secretaria quer. Por isso, muitas vezes eu bato de frente assim no muro, explicitando o conflito em que estava vivendo*.

Conflito este que se instaurou a partir dos questionamentos que foram feitos por parte da pesquisadora em sua prática de sala de aula e de todo o processo que esta pesquisa desencadeou na vida daquela classe. Ficou claro que a professora estava vivendo um processo. Nas primeiras aulas de um modo geral, ela apresentou uma concepção epistemológica empirista de ensino e estava muito convicta da mesma, dando várias explicações para a sua ação pedagógica.

Contudo fica claro também que este processo de mudança de paradigma não é linear, é um movimento dialético de idas e vindas que supõe a própria reconstrução pessoal do educador enquanto sujeito de aprendizagem. Quando já parecia que a professora tinha mudado de paradigma em relação a sua concepção epistemológica sobre o conhecimento em sala de aula, surgiu o *Ditado das letras* que pareceu um grande retrocesso. Mas analisando no conjunto, vemos que isto faz parte de um processo dialético em que há muitas rupturas

para serem feitas. A prática escolar internalizada até então de forma consciente ou inconsciente ainda se fazia presente. O pesquisador atuou como fonte de desequilíbrio, o professor viveu o seu processo e seu luto e passou a ver a sua sala de aula com outros olhos, descobriu-se enquanto educadora e não mais somente professora. E passou a perseguir o seu desejo de que os alunos fizessem a leitura “*não decorada, mas aquela leitura dos nossos sonhos, aquela que tanto almejamos*”.

## CONCLUSÃO

Percebo que a “Dialética do Aprender” a que me referi anteriormente faz parte também do processo de construção pessoal do professor. Ele também aprende e desaprende ao mesmo tempo criando relações, entrando em conflitos, se desequilibrando, se problematizando frente à tarefa do ensino. Ele têm as suas teorias e trabalha consciente ou não, delas. Ele revela a sua fundamentação epistemológica no seu discurso e na sua ação pedagógica.

Através da etnometodologia, procuramos ver a “realidade no seu “acontecendo”, ou seja, ver a realidade através dos olhos dos sujeitos desse trabalho, tendo consciência da própria implicação do pesquisador neste processo.

Com toda humildade, podemos afirmar que este trabalho atingiu o seu objetivo no que diz respeito a proporcionar ao professor condições de se tornar um pesquisador, enfrentando as suas próprias contradições, enxergando além do aparente, buscando respostas para os problemas que passou a descobrir em relação ao ensino e à aprendizagem. Com toda certeza, a professora da classe pesquisada não é mais a mesma. Ela se redescobriu enquanto educadora, construindo o seu saber em relação a sua prática pedagógica. O processo que ela iniciou em busca do seu próprio conhecimento sobre a sala de aula foi desencadeado.

Após a festa de encerramento do traba-

lho de campo a professora ainda continuou em aula com os alunos por mais 15 dias. Ela transformou o período de recuperação em aulas normais para todos. Dos 16 alunos que acompanharam a pesquisa, 14 obtiveram notas azuis na quarta unidade e com isso foram aprovados para a segunda série. Nas muitas conversas que tivemos, eles sempre falavam em tomar a lição, e hoje sei que eles me deram muitas lições. A lição da resistência, da perseverança e da esperança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Et-nografia da prática escolar**. Campinas : Papirus, 1994. 130 p. ( Série prática Pedagógica).
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro : Zahar, 1977. 243p.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do Professor: O cotidiano da escola**. Petrópolis : Vozes, 1993. 344p.
- BECKER, Fernando. Epistemologia Genética um Novo conceito de Aprendizagem Humana. In: **II Congresso Brasileiro de Ação Pedagógica: Matemática e currículo**. Centro de pesquisa e formação de educadores Balão vermelho. Belo Horizonte: Balão vermelho, 1995. Anais. P.35-37.
- COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução por Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis : Vozes, 1995. 134p. Tradução de: L'ethnométhodologie.
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução por Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985. 284p
- .HAHN, Raquel Usevicius, MOTTA, Erimita Cunha Miranda. A nossa vez: pesquisa-ação sobre a formação de professores alfabetizadores. In: **Enped encontro de pesquisa educacional do nordeste**, 12, 1995. Teresina, Piauí. **Anais ...**. Teresina, 1995, p.78-79.
- JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1992. 202p.
- KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a educação junto a escolares de 4 a 6 anos**. 2 ed. Tradução por Regina A. de Assis. Campinas : Papirus, 1985. 124p.
- KAMII, Constance, DEVRIES, Rheta. **Piaget para a Educação Pré-escolar**. Tradução por Maria Alice Bade Danesi. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991. 101p.
- \_\_\_\_\_. **Jogos em Grupo da Educação Infantil: implicações da teoria de Piaget**. Tradução de Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo : Trajetória Cultural. 1991. 351p.
- MOTTA, Erimita Cunha de Miranda. **Projeto de pesquisa-ação: O Professor Alfabetizador em seu Processo de Crescimento (PAP)**. Salvador, FAGED/ UFBA/ Departamento de Educação II. 1993.
- NOT, Louis. **As Pedagogias do Conhecimento**. Tradução por Américo E. Bandeira. São Paulo : DIFEL, 1981. 488p. Tradução de Les Pédagogies de la connaissance.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas**. Lisboa : Dom Quixote, 1993. 205p. (Nova Enciclopédia, v.46, Temas de educação)
- PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Tradução por Moraes Editores. Lisboa : Moraes, 1986. 188p. Traduzido de L'Épistémologie Génétique. ( Coleção Psicologia e Pedagogia)
- \_\_\_\_\_. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4 ed. Tradução por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro : Koogan, 1987. 389p. Traduzido de La Naissance de L'Intelligence chez L'Enfant.
- RANGEL, Ana Cristina Souza. **Educação Matemática e a Construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos**. Porto Alegre : Artes Médicas. 1992. 250p.
- RUSS, Jacqueline. **Dicionário de Filosofia**. Tradução por Alberto Afonso Muñoz. São Paulo : Scipione, 1994. 382p. Traduzido de



Dictionnaire de Philosophie.  
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa- ação**. 5 ed. São Paulo : Cortez: Autores Associados, 1992. 108p. (Coleção temas

básicos de Pesquisa- ação)  
SOARES, Magda Becker. A Aprendizagem da Língua Materna: Problemas e Perspectivas. **Em aberto**, Brasília, n 12, p. 1-15, Jan, 1983.