

DIÁRIOS DE AULA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: VÍNCULOS RELACIONAIS

Maria Inês Corte Vitória
Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
mvitoria@pucrs.br

Luciana Ferreira da Silva
Centro Universitário Feevale
Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
lfesi@feevale.br; lfesi@pucrs.br

Resumo

Este texto reflete sobre os resultados de uma pesquisa de cunho etnográfico amparada no paradigma construtivista realizada com alunos e professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de escolas públicas e privadas, do Estado do Rio Grande do Sul,- Brasil. A investigação objetivou compreender como os alunos descrevem as suas aprendizagens e reconhecem-se como aprendentes, bem como conhecer como os professores compreendem as aprendizagens, os avanços e as limitações apresentados pelos seus alunos em sala de aula. Para tanto, os dados foram coletados por meio de observações no ambiente escolar e em salas de aulas, desenhos dos alunos, entrevistas semi-estruturadas e diários de aula. Ficou evidenciado que há uma reprodução dos discursos dos professores em seus alunos, que relatam ter boa aprendizagem o aluno comportado, estudioso, que faz os temas, copia tudo e tem ajuda dos pais. As observações levaram a compreender a importância da ação, do prazer em atividades escolares, da mediação do professor, dos vínculos relacionais para que os alunos estejam motivados, sintam prazer em suas atividades escolares e possam assim se apropriarem dos diferentes saberes. Reafirma-se com esta investigação a importância de se promover pesquisas sobre tal temática, além de compartilhar diferentes saberes de distintas realidades na área da Educação.

Introdução

O presente artigo apresenta dados de uma investigação intitulada “Aprendizagens: veículos relacionais de alunos e professores” desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa *Formação de Professores, Alfabetização e Sucesso Escolar* da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS/Brasil aproximados das idéias dos diários de classe (ZABALZA, 1994, 2004). A investigação teve como objetivo compreender como os alunos, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apropriam-se do conhecimento e como eles se reconhecem como aprendentes; quais os fatores facilitadores ou limitadores de sua aprendizagem e qual a compreensão que os professores têm a respeito da aprendizagem dos alunos.

Para alcançarmos objetivos propostos optou-se por uma investigação caracterizada por uma abordagem de cunho etnográfico, amparada no paradigma construtivista (LINCOLN e GUBA, 1985). O estudo foi desenvolvido junto a alunos e professores de três escolas públicas da cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul/Brasil, e uma de cada cidade do

interior do estado, ou seja, Livramento, Uruguiana e Santa Maria. Estas cidades foram escolhidas por representarem marcadas diferenças culturais e especificidades sociais que contribuem para as referências socioculturais rio-grandenses. Nesse sentido, Uruguiana e Livramento destacam-se por serem duas cidades de Fronteira com Uruguai e Argentina, importantes centros de comércio e pecuária, cidades gêmeas por exercerem influências sócio-econômicas e culturais em duplo sentido. A cidade de Santa Maria destaca-se como importante centro universitário, enquanto Porto Alegre, por se tratar da capital, congrega uma diversidade cultural e é o centro onde se localiza o grupo de pesquisa.

O percurso da investigação: método

Participaram da investigação, como já dito, seis escolas públicas, sendo elas: três da cidade de Porto Alegre e três de cidades do interior do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil. Em cada escola foi escolhido uma turma de alfabetização, primeiro ou segundo ano do Ensino Fundamental, sendo eleitos cinco alunos por turma, num total de 30 alunos. Os alunos escolhidos foram apontados pelos professores como os que apresentavam melhor desempenho em sala de aula. Como a investigação também se estendeu em considerar a análise da prática docente, foram integrados como participantes, os 6 professores das turmas pesquisadas.

Os dados foram coletados por meio de observações em sala de aula e do ambiente escolar, além de entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos. O olhar do observador procurou abranger o grupo como um todo, embora dirigisse especial atenção aos alunos indicados pelas professoras, como sendo aqueles que apresentam facilidade em sua aprendizagem. Como instrumento para análise da representação simbólica e projetiva, utilizou-se o desenho, mais precisamente o Par Educativo (JURI, 1979) e um desenho livre, os quais foram analisados por especialistas em psicopedagogia, componentes do grupo de pesquisa..

A escolha pela análise dos desenhos é para dar suporte para a compreensão de que a representação do espaço possibilita uma relação das construções internas do sujeito, quanto às grandezas contínuas e descontínuas. Este permite entender como a escola está internalizada ou representada mentalmente pela criança. Também, justifica-se pelo fato de que as crianças participantes têm entre seis e sete anos de idade, assim, por serem pequenas, podendo apresentar respostas vagas na situação de entrevista.

Os dados foram analisados e triangulados segundo a técnica de análise textual (ENGER, 1987, 1994) a qual também pode ser chamada análise de conteúdo e, após, aproximados das idéias de diários de aula (ZABALZA, 1994, 2004).

A significação dos desenhos: colorindo os vínculos relacionais

Compreender como as crianças apropriam-se do conhecimento torna-se uma tarefa complexa quando queremos entendê-la dentro de um *habitus* multicultural e multifacetado e, ainda, reconhecer as características de seu ambiente de educação formal como mediadores da aprendizagem. Desta forma, não nos basta apenas entender as fases do desenvolvimento dos alunos, já tão bem aprofundadas pelos teóricos contemporâneos, mas investir na observação do cotidiano escolar, a fim de nos apropriarmos do maior número de informações possíveis, para aproximarmos as teorias existentes aos dados coletados, levando-se em conta toda a riqueza de informações retiradas dos desenhos e dos relatos das próprias crianças. Assim sendo, a produção infantil assumiu um caráter de objeto de estudo, a partir do qual as inferências e interpretações puderam começar a ser tecidas e sistematizadas, originando os resultados ora explicitados.

Os dados da investigação mostraram que as crianças representavam claramente sua intenção na e com a escola nas representações gráficas. A maior parte dos alunos colocava-se, projetava-se, de modo positivo em relação aos espaços escolares. Mas, os mesmos, pouco dirigiam suas representações para o momento de aula formalizado. Atribui-se a esse fato a maior significação que as crianças dão a momentos como a hora do recreio e que envolva atividades lúdicas, as quais envolvem de modo mais intensivo as relações interpessoais. Esse fato corrobora para afirmar que as atividades mais livres, que são propostas a partir do lúdico, fazem com que os pares se auxiliem, promovendo a mediação e a zona de desenvolvimento proximal – ZDP¹ (VYGOTSKY, 1993).

A análise de desenhos se faz muito próprias para auxiliar na compreensão dos significados do ensinar e aprender para crianças pequenas. Os desenhos, ou técnicas projetivas, têm por objetivo investigar os vínculos que o sujeito pode estabelecer em três grandes domínios: o escolar, o familiar e consigo mesmo, através dos quais é possível reconhecer três níveis em relação ao grau de consciência dos distintos aspectos que constituem o vínculo de aprendizagem.

Weiss (2003, p. 117) observa que:

O princípio básico é de que a maneira do sujeito perceber, interpretar e estruturar o material ou situação reflete os aspectos fundamentais do seu psiquismo. É possível, desse modo, buscar relações com a apreensão do conhecimento como procurar, evitar, distorcer, omitir, esquecer algo que lhe é apresentado. Podem-se detectar, assim, obstáculos afetivos existentes nesse processo de aprendizagem de nível geral e especificamente escolar.

A projeção, segundo Gonçalves (2005), é um mecanismo altamente subjetivo e expressa não a realidade como ela é, mas como o sujeito a vê. Essa compreensão é crucial para que se possam

compreender as significações de aprendizagem, pois, muitas vezes, professores e professoras aderem a uma prática pedagógica transformada, mas essa não é compreendida desse modo pelo sujeito.

A projeção constatada nos desenhos, como animais, por exemplo, anuncia as fábulas, histórias e atividades ilustradas que as professoras trabalharam em sala de aula. Apesar de muitas das crianças não terem desenhado espaços de aula formais, como a sala de aula, a biblioteca, ou o laboratório de informática, elas denunciam os conteúdos de suas aprendizagens ao colocar, de modo figurativo, no espaço lúdico (como a pracinha da escola) argumentos pertinentes aos conteúdos escolares trabalhados. Por exemplo, uma criança desenhou-se brincando na hora do recreio com alguns colegas de aula na pracinha da escola e conjuntamente agregou em sua representação gráfica uma casa de doces, argumento retirado da história de João e Maria² trabalhada pela professora em sala de aula.

Visca (1987) considera que as provas projetivas psicopedagógicas são recursos para a compreensão das variáveis emocionais que condicionam de forma positiva ou negativa a aprendizagem. O autor considera que a diferença entre a técnica projetiva psicológica e a psicopedagógica é o foco que, nesta última, é sempre o processo de aprendizagem, as significações do ato de aprender e as relações vinculares que se formam com o conhecimento e as figuras ensinantes.

Pela prova projetiva procura-se conseguir que o inconsciente se manifeste liberto dos entraves que habitualmente o impedem de expressar-se. Ao se solicitar ao sujeito que imagine, a partir de uma situação que lhe sirva como estímulo, ele reaviva em seu inconsciente as marcas deixadas por um acontecimento que pode ter acontecido no real e expressa seus sentimentos a este respeito com muito mais facilidade (VISCA, 1987).

O mecanismo da projeção, considerando o referido contexto, é do tipo deslocamento, ou seja, o sujeito projeta para fora de si o que se recusa a reconhecer em si mesmo. Assim, a criança a passar por essa interpelação desloca para o plano objetivo os conteúdos latentes que podem estar significando suas aprendizagens em aprender ou não aprender. Portanto, pelo processo de simbolização o sujeito permite ser compreendido para além de suas funções objetivas, assim, também, para além de que sua fala, muitas vezes, consegue expressar. As simbologias representadas nos desenhos podem ser lidas a partir de dois argumentos: primeiros dizem respeito aos significados que são compartilhados socialmente, são de natureza objetiva e comum às pessoas de uma mesma cultura; os segundos referem-se às formas particulares de cada sujeito criar significações para o que lhe acontece, utilizando o repertório lingüístico que domina, são de natureza subjetiva e diferem de sujeito para sujeito.

Além dos desenhos poderem anunciar o que e como as crianças compreendem por aprendizagem, eles podem também assumir a função de trabalhar aspectos emocionais. Quando simboliza, o ser humano trabalha as angústias e os fantasmas que cria no decorrer de sua existência, e, por intermédio do símbolo, a realidade é interpretada e compreendida. A propósito disso é que se destaca a aproximação entre os diários de aula para os professores, e os desenhos para os alunos. Embora se reconheça que a escrita e o desenho sejam manifestações humanas que apresentam naturezas e especificidades diferenciadas, o fato é que ambas as linguagens podem servir para desvelar anseios, sonhos e entendimentos de vida e de mundo, na medida em que traduzem o pensamento de quem escreve/desenha. Se considerarmos que os diários de aula configuram a narração dos professores, pode-se pensar no desenho como a narrativa dos alunos. Narrativas estas que podem contribuir sobremaneira na identificação dos vínculos relacionais estabelecidos no contexto escolar.

A psicologia genética piagetiana traz uma nova compreensão do processo de aprendizagem, particularmente, a partir das pesquisas e publicações de Emilia Ferreiro (1989) e seus colaboradores, obrigando a uma revisão radical das concepções do sujeito aprendiz, e de suas relações com esse objeto de aprendizagem. Por isso mesmo, neste texto, destacaram-se, salvaguardado as diferenciações epistemológicas entre as duas tendências, também, como importantes os conceitos vygotskyanos de linguagem e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), para que se possa compreender como estão alicerçadas as construções simbólicas e os significados que alunos e professores constroem sobre o ato de aprender, e, ainda, o lugar que os vínculos relacionais ocupam nesse processo.

Por isso, para poder interpretar o sentido de cada linguagem, seja ela a escrita seja ela o desenho, é preciso relacioná-la com as expressões enunciadas, com seu contexto extralingüístico, o que permite dizer que o significado se constrói a partir das relações entre propósito comunicativo e contexto social. A consequência didática dessa forma de entender a escritura e o desenho é incluí-los nos contextos reais em que se utiliza a língua, que deve incluir atividades práticas como elemento essencial do processo comunicativo. Considerando-se que aprender a utilizar diferentes linguagens só tem sentido se houver a compreensão de que com ela se pode atingir objetivos que não seriam possíveis serem atingidos com a oralidade, pode-se pensar que tanto o escrever, para os adultos, quanto o desenhar, para as crianças, seriam exercícios permanentes de ação, reflexão e (re)construção.

Esta idéia de compartilhar significados e significações, para Vygotsky (1984), se expressa na função da linguagem, considerada importante para que o homem desenvolva os processos psicológicos superiores. Entende-se por processos psicológicos superiores as ações conscientes controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento

intencional, ou seja, todos os processos que são mediados por sistemas simbólicos. Neste sentido, a linguagem exerce uma de suas funções de extrema importância, pois, segundo Oliveira (2004, p.34) a linguagem “é o sistema simbólico de todos os seres humanos”. Logo, a aprendizagem envolve a pessoa em sua totalidade, é holística e integrada com o ambiente sócio-cultural. Por ser um processo dialético, interage com os motivos nas relações do grupo, ou seja, entre professor e alunos, e alunos entre si, permeados por uma linguagem que tem origem histórico- sociocultural.

Vygotsky (1984) propõe a mediação e trabalha a zona de desenvolvimento proximal, em que outras pessoas desempenham o papel de mediadores tornando determinados contextos significativos e levando o aluno a apropriar-se de novos conhecimentos, ou seja, transformar, reconstruir significados, saberes e representações também com base em símbolos e signos. A propósito disso, Engers (2002) afirma que:

É importante que o educador se movimente de um modelo *provedor*, promotor, de modelo, cujo ensino está baseado na *teoria da cópia*, para um outro modelo de *orientador*, situando na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), em que partindo do conhecimento prévio do aluno ele vai auxiliá-lo a apropriar-se de novos saberes. A respeito disso, pode-se pensar nas palavras de Freire (1996, p. 70):

A palavra humana é mais do que simples vocábulo: é palavra - e ação... Falar não é um ato verdadeiro se não está, ao mesmo tempo, associado ao direito de auto-expressão e à expressão da realidade, de criar e recriar, de decidir e escolher e, em última instância, de participar do processo histórico de sua sociedade. Nas culturas do silêncio, as massas são mudas, ou seja, são proibidas de participar criativamente nas transformações de sua sociedade e, por conseguinte, são proibidas de ser

Portanto, os desenhos das crianças e os registros dos diários são “palavras”, porque são considerados anúncios de um modo de sentir e agir na e pela s aprendizagens, sejam essas dos alunos ou dos professores. Nesse sentido, é imprescindível que não lhes seja negada atenção.

Diários de aula: os sentidos e os significados das narrativas docentes

Os diários de aula, utilizados nesta investigação e dimensionados na perspectiva de Zabalza (2004), representaram rica fonte de registro, não apenas do cotidiano burocrático do professor, mas também de ansiedades, angústias e expectativas que costumam acompanhar o desenvolvimento de qualquer ofício, neste caso específico, o ofício docente. Sobre isso, Zabalza (1994) destaca que além dos aspectos informativos e descritivos, presentes nos diários, acrescenta-se como elemento importante a ser levado em conta na formação docente os aspectos

subjetivos de que se reveste a prática docente. Assim, não apenas narrar o cotidiano, mas utilizar esta narração como possibilidade de reflexão passa a nortear a intenção dos diários, valorizando o que se tem para contar, e ressignificando a própria narração à luz de fatos vividos e situações experimentadas.

Desta forma, a escrita dos diários passa a se configurar como uma experiência de formação do professor-pesquisador, que, através da reflexão permanente, retira da própria prática elementos que servirão de suporte para a proposição de novas ações. Faz a ruptura da questão dos diários como registro meramente formal, e propõe uma escrita que contemple também os aspectos subjacentes à atuação docente. Nesse sentido, o uso dos diários se validou como um recurso importante e fundamental para a pesquisa, na medida em que os professores nele reconheceram uma possibilidade de identificar elementos mais sutis da prática docente, nem sempre evidentes quando não há um registro ao qual se possa voltar sempre que necessário. A riqueza desta experiência se evidencia, sobretudo, na relação que se estabeleceu entre os professores e a escrita dos diários. Noutras palavras, o que se observou foi uma escrita entendida como objeto de estudo, e não como tarefa burocrática a ser cumprida. Dessa forma, o uso dos diários se validou como importante instrumento de formação e auto-formação, princípios sobre os quais a prática pedagógica se assenta para favorecer um movimento de professor-pesquisador que questiona permanentemente a própria forma de atuar, aprimorando-a e depurando o próprio estilo de trabalho.

Sobre isso, Zabalza (2004) ressalta que, *quando se trata de ação docente, as contradições não são algo excessivamente incongruentes, pois fazem parte do desenvolvimento da própria ação, da dialética entre o desejável e o possível*. A partir desse entendimento, o uso do diário assumiu um papel importante de registro do pensamento do professor – suas incertezas, contradições, capacidades e limitações. Considerou-se importante neste estudo incentivar a reflexão individual sobre os diários de aula, já que as conquistas e as dificuldades apresentadas pelos professores nas suas narrativas podem potencializar o conflito cognitivo estabelecido entre o que se teoriza e o que se pratica. Ao fim e ao cabo, pode-se dizer que nem sempre falar da importância dos vínculos relacionais no processo educativo significa construir vínculos e relações com o sujeito aprendente. Afinal, aproximar a teoria da prática ainda pode representar um desafio nem sempre superado nos nossos contextos formais de aprendizagem.

Considerações finais

Considerando-se que este texto reflete sobre os resultados de uma pesquisa que objetivou compreender como os alunos descrevem as suas aprendizagens e reconhecem-se como

aprendentes, bem como conhecer como os professores compreendem as aprendizagens, os avanços e as limitações apresentados pelos seus alunos em sala de aula, pode-se dizer que a utilização de diferenciados instrumentos de coleta de dados beneficiou a validade dos resultados apresentados, pois diferentes fontes de coleta nos levaram a evidências que permitem destacar que, nos contextos investigados, há uma reprodução dos discursos dos professores, que relatam ter boa aprendizagem o aluno comportado, estudioso, que faz os temas, copia tudo e tem ajuda dos pais. As observações realizadas nos levaram a compreender a importância da ação, da interação, do prazer em atividades escolares, da mediação do professor, dos vínculos relacionais para que os alunos estejam motivados, sintam prazer em suas atividades escolares e possam assim se apropriarem de diferentes saberes. Se, por um lado, o registro escrito, nesse estudo, representou uma das fontes de nossas informações, a possibilidade de realizarmos nossas reflexões, a experiência de converter o que vivíamos em narrativas, que se transformavam pouco a pouco nos enredos da história que estávamos construindo, por outro, nos fez refletir sobre nossas dificuldades e limitações em registrar nosso cotidiano docente. A análise coletiva, enriquecida pelos diversos olhares, favoreceu um exercício constante de aceitação da interpretação do outro, além de estimular uma prática docente menos solitária e mais solidária. Isto tudo contribuiu para que a experiência tenha sido extremamente significativa para nós, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional. Entender o registro dos diários como aliado, e não como castigo, nas nossas rotinas profissionais pode ser um ponto de partida bastante promissor quando se trata de qualificar a própria prática pedagógica, especialmente se o foco desta prática se centrar no papel dos vínculos relacionais nos processos de aprendizagem e sua importância tanto para professores quanto para alunos. Ressalta-se, ainda, que, na perspectiva adotada por este artigo, o conteúdo passa pela figura do professor, pois nas palavras de Pozo (2002, 2005) aprende-se conteúdo, mas, sobretudo, aprendem-se comportamentos, o que reforça a idéia de que um ambiente harmônico, de respeito à diversidade, de amorosidade, tal como diria Freire (1996), contribui de forma expressiva para que a aprendizagem aconteça, se (re)construa, se constitua em processo pleno de possibilidades.

Referências

- Engers, M. E. A. e Morosini. M. C. (2006) Educação Superior e Aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática In: *EDUCAÇÃO*. Porto Alegre-RS, ANO XXIX, n.3 (60), p.537-549, Set/Dez.
- _____ (org.) (1994) *Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação*: notas para a reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS.

- _____. (1987) *O Professor Alfabetizador Eficaz: análise de fatores influentes da eficácia do ensino*. Tese. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação. UFRGS.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ferreiro, E.; Paro, M. do N. (1994) *Alfabetização em processo*. 10. ed. São Paulo: Cortez.
- Gonçalves, J. (2005) *Diagnóstico psicopedagógico clínico*. Curso EAD. Fundação Aprender.
- Pozo, J. I. (2002) *Aprendizes e mestres: a nova cultura de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Visca, J. (1987) *Clínica psicopedagogia: epistemologia convergente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1995) *El diagnostico operatorio em la practica psicopedagogica*. Buenos Aires, Ag. Serv.
- _____. (2002) *Técnicas proyectivas psicopedagógicas*. 4 ed. Argentina: Charcas.
- Weiss, M. L. (2006) *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (1987) *Considerações sobre a instrumentação do psicopedagogo no diagnóstico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L.S. (1993) *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1994) *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto, Portugal: Porto editora.
- _____. (2004) *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

¹ Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível real de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema e o nível de desenvolvimento potencial. Esta ZDP é determinada pelo auxílio do professor ou de um companheiro.

² História infantil: GRIMM, IRMÃOS. João e Maria. São Paulo: Rideel.